

Inácio da Ressurreição Mamboma Luemba

**Letramento Acadêmico e estratégias de
aprendizagem: linguagem e discurso na
formação dos alunos de Direito na
Faculdade de Direito da Universidade 11 de
Novembro, Cabinda – Angola**

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2014**

Inácio da Ressurreição Mamboma Luemba

Letramento Acadêmico e estratégias de aprendizagem: linguagem e discurso na formação dos alunos de Direito na Faculdade de Direito da Universidade 11 de Novembro, Cabinda – Angola

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2014**

Inácio da Ressurreição Mamboma Luemba

Letramento Acadêmico e estratégias de aprendizagem: linguagem e discurso na formação dos alunos de Direito na Faculdade de Direito da Universidade 11 de Novembro, Cabinda – Angola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Míria Gomes de Oliveira

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2014

L9481

Luemba, Inácio da Ressurreição Mamboma, 1984-

T

Letramento Acadêmico e estratégias de aprendizagem: linguagem e discurso na formação dos alunos de Direito na Faculdade de Direito da Universidade 11 de Novembro, Cabinda – Angola / Inácio da Ressurreição Mamboma Luemba. – Belo Horizonte, 2014.

135, xvii f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Míria Gomes de Oliveira.

Bibliografia: f. 127-135.

Inclui anexos (f. i-xvii).

1. Educação -- Teses. 2. Direito -- Estudo e ensino. 3. Ensino superior -- Angola. 4. Estudantes de direito -- Angola. 5. Escolas de direito -- Angola -- Teses. 6. Linguagem forense -- Estudo e ensino (Superior) -- Teses. 7. Oratória forense -- Estudo e ensino (Superior) -- Teses. 8. Redação forense -- Estudo e ensino (Superior) -- Teses. 9. Universidade 11 de Novembro – Faculdade de Direito.

I. Título. II. Oliveira, Míria Gomes de. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 340.07

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Curso Mestrado

Dissertação intitulada **Letramento Acadêmico e estratégias de aprendizagem: linguagem e discurso na formação dos alunos de Direito na Faculdade de Direito da Universidade 11 de Novembro, Cabinda – Angola**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Míria Gomes de Oliveira
Orientadora – FaE/UFMG

Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva
UEMG – Membro Externo à UFMG

Profa. Dra. Carmem Lúcia Eiterer
Membro Interno ao Programa – FaE/UFMG

Profa. Dra. Vanda Lúcia Praxedes
UEMG – Suplente Externo à UFMG

Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão “*Aninha*”
Suplente Interno ao Programa – FaE/UFMG

Belo Horizonte, 02 de Junho de 2014.

À memória de minha irmã,
Maria Lando Sumbo Luemba,
que não vai poder celebrar conosco essa conquista,
por ter partido muito antes da hora.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais (João Luemba e Madalena Muima) e meus irmãos (Simón, Marquitos “*Chupado*”, Roquito, Zezito, Fred, Briss, Deú, Helena, Mãezinha e Yuri), pelo conforto humano disponibilizado nos momentos mais angustiantes da presente empreitada, vocês foram uma verdadeira almofada nesses momentos de angústia; à Maria Siala Cambo “*Mary*”, pelo companheirismo, quer nos momentos de chuva quer nos momentos de seca; às professoras e professores Brian Street, Míria Gomes de Oliveira, Aracy Alves Martins, Gilcinei Teodoro de Carvalho, Maria de Fátima Cardoso Gomes “*Mafá*”, Ana Maria de Oliveira Galvão “*Aninha*”, Maria Lúcia Castanheira “*Lalú*”, José Manuel Sita Gomes, Eduardo Timpi Pitra e Miguel G. Arroyo, que souberam doar os seus contributos para o êxito da presente dissertação; às amigas e amigos que interagem, cotidianamente, comigo, nomeadamente, Andreia, Ríguen, Nandinho, Jacinta, Aguiar, Vieira, Robson, Nelo-Pausa, Show-Ventura, Bonifácio, Mantitas, Pica-Pau, Smoker, Spaidy Ondas, Tânia, Papa Crua, Shiny Sunny, Dr. Boper, Ilda, Paulo, Crispém, Vice Lelo, Don Arlindo e todos que, eventualmente, tenha esquecido, por darem sentido à minha vida; a todos colegas do Serviço de Migração e Estrangeiros de Cabinda, especialmente, António Raul Sumbo N’chiembo, Henriques Oliveira, Fernanda Salomé, Eva Francisca de Oliveira Paulo, Helena N’gaka, José Paulo Tiongo, Arcelina Baza Segunda Gimbi, Luís Augusto Magalhães, Horácio M’benza Conde, Marcos Bueia Guebo, Osvaldo Chimpolo, José Estêvão Puna e José Domingos Luemba, por preencherem a cotidianidade da minha vida profissional e por aprender, com eles, muito sobre as matérias migratórias. Nesta mesma perspectiva, estendo os meus agradecimentos aos colegas junto do Órgão da Delegação Provincial do Ministério do Interior em Cabinda, nomeadamente, Chefe Quitambo e Chefe Chicaia, por terem, naquilo que lhes competia, viabilizado o processo das minhas deslocações frequentes ao Brasil para cumprir os créditos que se impunham cumprir em torno do Programa que deu origem a presente dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais).

Por fim, endereço agradecimentos especiais a todos alunos da *Faculdade de Direito da Universidade 11 de Novembro*, particularmente *os alunos do 3º ano* (meus sujeitos de pesquisa), pela sua total disponibilidade e entrega à pesquisa, sem essa colaboração de vocês a pesquisa não seria, naturalmente, possível. Meus

agradecimentos especiais também se estendem à Direção Provincial do Serviço de Migração e Estrangeiros de Cabinda, na pessoa do Sr. Diretor *Manuel Gomes*; à Delegação Provincial do Ministério do Interior em Cabinda, na pessoa do Sr. Delegado *Eusébio Domingos de Almeida e Costa*, bem como na pessoa do Sr. Diretor dos Recursos Humanos *Toní Sancho*; à Direção da *Faculdade de Direito da Universidade 11 de Novembro*, na pessoa do Sr. Decano *João Kumbo* e Vice-Decanos *Marcos Evangelista Massungo* e *Alfredo Augusto Chinzengo*, pela colaboração e apoio institucional prestado. Essa colaboração e esse apoio foi determinante para o sucesso da presente empreitada, podem crer!

RESUMO

A pesquisa subordinada ao tema “Letramento Acadêmico e estratégias de aprendizagem” procura investigar as práticas de letramento acadêmico do curso de Direito da *Faculdade de Direito da Universidade 11 de Novembro – FDUON* através da análise do discurso dos *alunos do 3º ano*, isto no sentido de desvendar as estratégias de aprendizagem desenvolvidas por esses alunos, tendo em vista os seus objetivos formativos. Dito de outro modo, as práticas de leitura e escrita que preenchem o campo do Direito, apresentando suas próprias especificidades e complexidades em termos linguísticos e epistêmicos, nossa pesquisa procura, dentre outros aspectos, compreender as estratégias de aprendizagem levadas a cabo pelos alunos da FDUON na compreensão dos textos jurídicos. A pesquisa em questão se sustenta dos aportes teóricos advindos, principalmente, das teorias do discurso e dos estudos sobre o letramento acadêmico, pelo que o *questionário* e o *grupo focal* constituem os instrumentos de coleta de dados diante da mesma pesquisa. Em torno do trabalho desenvolvido, se pode perceber que o curso de Direito, na medida em que ocasiona as aprendizagens jurídicas dos alunos da FDUON, se apresenta como um contexto de construção da subjetividade desses mesmos sujeitos, um processo que se dá por meio da linguagem; também se pode perceber que as questões epistemológicas e o sistema de linguagem do Direito interferem significativamente no processo de letramento jurídico dos alunos da FDUON, pelo que tal facto, associado à escassez e outros problemas inerentes ao material bibliográfico; à falta de uma metodologia de ensino que consagrasse mais exercícios práticos; e às limitações verificadas por parte de alguns professores da FDUON no exercício das suas tarefas docentes, tem propiciado as dificuldades de inserção desses sujeitos em torno do curso de Direito. Por outro, em torno do trabalho realizado, se pode perceber que o Direito ensinado aos alunos da FDUON se apresenta mais eurocêntrico e menos voltado às realidades que caracterizam a cultura africana desses sujeitos. Perante essas circunstâncias por que passam diante do curso de Direito, esses sujeitos recorrem às várias estratégias de aprendizagem, isto no sentido de fazerem face ao mesmo curso. Essas estratégias são, por um lado, de leitura e, por outro, de uso e manuseamento dos códigos legislativos, como se pode também perceber em torno do trabalho desenvolvido.

Palavras-chave: 1. *Letramento*; 2. *Letramento Acadêmico*; 3. *Letramento Jurídico*; e 4. *Estratégias de Aprendizagem*.

ABSTRACT

The theme "Academic Literacy and learning strategies" research seeks to investigate the practices of academic literacy course in Law, *Faculty of Law, University November 11 – FDUON* through discourse analysis of *students of the 3rd year*, ie in the sense of unravel the learning strategies developed by these students, given their training objectives. In other words, the practices of reading and writing that fill the field of law, with its own specificities and complexities in linguistic and epistemic terms, our research seeks, among other things, to understand the strategies of learning undertaken by students FDUON understanding of legal texts. The research in question claims of theoretical contributions arising mainly from discourse theories and studies on academic literacy, so the questionnaire and the focus group are the instruments to collect data on the same poll. Around the work, we can see that the course of law, as it brings the legal FDUON of student learning is presented as a context of constructing subjectivity of these same subjects, a process that takes place through language ; one can also see that the epistemological issues and the language system of law significantly interfere in the legal literacy of students FDUON process, so that fact, coupled with the scarcity and other problems inherent in the bibliography; the lack of a teaching methodology that consecrate more practice; and limitations noted by some teachers FDUON in the performance of their teaching duties, has provided the difficulties of inserting these subjects around the law school. On the other, around the work, we can see that the Law taught students of FDUON appears more Eurocentric and less geared to the realities that characterize the African culture of these subjects. Given these circumstances they experience before law school, these individuals resort to multiple learning strategies, ie in the sense of taking the same course. These strategies are, first, reading and, secondly, the use and handling of legislative codes, as one can also notice around the work.

Keywords: 1. *Literacy*; 2. *Academic literacy*; 3. *Legal literacy*; and 4. *Learning Strategies*.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO-----14

1.1- Contextualização e justificativa do tema -----14

1.2- Das questões metodológicas da pesquisa-----16

1.2.1- Os objetivos da pesquisa-----16

1.2.1.1- O objetivo geral -----16

1.2.1.2- Os objetivos específicos-----16

1.2.2- Natureza da pesquisa-----17

1.2.3- Sujeitos da pesquisa-----19

1.2.4- Os instrumentos da pesquisa-----24

1.2.4.1- O *questionário* -----24

1.2.4.2- O *grupo focal*-----26

1.2.4.3- O campo da análise do discurso: considerações úteis-----27

**CAPÍTULO 1- O CAMPO EPISTÊMICO DO DIREITO E O SURGIMENTO DO
CURSO DE DIREITO NO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR ANGOLANO:
CONTEXTUALIZAÇÃO** -----30

1.1- A história do Direito no cômputo universal -----30

1.2- O objeto do Direito-----34

1.3- A questão das fontes do Direito -----35

1.3.1- A questão das fontes do Direito à luz da corrente doutrinária *islâmica, anglo-saxónica e romano-germânica*: um estudo comparado -----37

1.4- Os ramos do Direito-----42

1.5- O sistema de ensino superior angolano: seu desenvolvimento histórico-----44

1.6- O surgimento do curso de Direito no sistema de ensino superior angolano-----47

1.6.1- A matriz doutrinária do Direito angolano-----52

CAPÍTULO 2- SOBRE O “LETRAMENTO”: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS FUNDAMENTAIS	54
2.1- Situando o conceito de <i>letramento</i>	54
2.1.1- <i>Letramento acadêmico</i>	56
2.1.2- <i>Letramento jurídico</i>	58
CAPÍTULO 3- O CURSO DE DIREITO DIANTE DOS ALUNOS DA FDUON-	62
3.1- Sentidos e significados construídos pelos alunos da FDUON em relação ao curso de Direito e os motivos que lhes levaram a optar por esse curso	62
3.2- O curso de Direito: um contexto de aprendizagens jurídicas e de construção da subjetividade dos alunos	65
3.2.1- O contacto dos alunos da FDUON com os discursos produzidos em sala de aula: uma análise sobre como tem se dado, na prática, esse contacto	68
3.2.2- O papel ocupado pela linguagem em torno do processo de aprendizagem, desenvolvimento e construção da subjetividade dos alunos da FDUON	70
CAPÍTULO 4- DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS DA FDUON EM TORNO CURSO DE DIREITO	72
4.1- O relacionamento dos alunos com o sistema de linguagem jurídica	72
4.1.1- A “ <i>linguagem cotidiana</i> ” e a “ <i>linguagem acadêmica</i> ”: dois gêneros de discurso distintos	74
4.1.2- O relacionamento com o sistema de linguagem jurídica: uma adaptação a um código discursivo elaborado, complexo e específico	77
4.2- Nas experiências dos alunos da FDUON em torno do curso de Direito, o ramo de Direito que mais lhes impactou e lhes impacta	85
CAPÍTULO 5- ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA FDUON	89
5.1- Estratégias de leitura dos alunos	89
5.1.1- O significado da leitura: um diálogo com as postulações teóricas de Vieira	97
5.1.2- As matérias de Direito lecionadas na FDUON: algo abstrato e de difícil compreensão perante a generalidade dos alunos	103

5.2-	As estratégias dos alunos em termos de uso e manuseamento dos códigos legislativos-----	109
5.3-	Sobre o que era necessário de ser feito para que as dificuldades de aprendizagem dos alunos da FDUON fossem superadas: ouvindo os próprios alunos -----	115
	CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	121
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----	127
	APÊNDICES	
	ANEXOS	

INTRODUÇÃO

1.1- Contextualização e Justificativa do tema

O tema “Letramento Acadêmico e estratégias de aprendizagem”, exposto nesta dissertação¹, enquadra-se na linha de pesquisa *Educação e linguagem* e se propõe analisar os discursos dos *alunos do 3º ano* em relação às estratégias de aprendizagem desenvolvidas ao longo do curso de Direito da *Faculdade de Direito da Universidade 11 de Novembro (FDUON)*, uma instituição pública de ensino superior em Angola², sediada em Cabinda³.

A relevância do referido tema foi percebida a partir do meu ingresso, no ano 2010, como estudante, na referida instituição⁴. Enquanto sujeito partícipe do processo escolar, fui confrontado com um fenômeno que não deixou de chamar a minha atenção: o grande número de alunos com dificuldades na leitura e interpretação dos textos acadêmicos que compõem o currículo das disciplinas. Em face dessas dificuldades, não deixaram de prender, de igual modo, a minha atenção os pronunciamentos dos professores afetos à mesma instituição, que têm apontado que os textos que cercam o curso de Direito são incompatíveis aos sujeitos que não fazem parte da comunidade do discurso jurídico.

Venho observando que as práticas de leitura e escrita no campo jurídico, por terem como objeto os textos de doutrina jurídica, códigos legislativos e outros vários diplomas normativos elaborados na base de uma linguagem técnica-jurídica, possuem

¹ As fases iniciais do processo que ditou a dissertação em questão foram marcadamente dialéticas, na medida em que se caracterizaram por várias contradições, obstáculos e sucessivas *idas e vindas*. Contudo, não posso deixar de reconhecer que essa experiência me colocou mais por dentro das questões inerentes à pesquisa científica, particularmente no que respeita a elaboração do projeto de pesquisa científica.

² Um país da costa ocidental de África, antiga colônia portuguesa, situada no âmbito da África Austral, cujo território é limitado, a norte e nordeste, pela República Democrática do Congo; a norte, pela República do Congo; a leste, pela Zâmbia; a sul, pela Namíbia e, a oeste, pelo Oceano Atlântico. Em termos demográficos, atendendo aos indicadores apontados em 2010, sua população é estimada em 19 milhões de habitantes; em termos geográficos, sua extensão territorial compreende 1. 246. 700 quilômetros quadrados, extensão territorial essa que se apresenta subdividida em dezoito províncias.

³ Uma das dezoito províncias de Angola, localizada na região norte deste país, cuja superfície territorial compreende 7. 283 quilômetros quadrados. A província em questão é um enclave limitado, a norte, pela República do Congo, a leste e a sul, pela República Democrática do Congo e, a oeste, pelo Oceano Atlântico; em termos demográficos, seu tecido populacional é estimado em 300. 000 habitantes; possui recursos minerais como petróleo e outros mineiros, pelo que é responsável pela maior fatia do Produto Interno Bruto – PIB angolano (contribuindo em mais de 50%).

⁴ Este ingresso ocorreu na sequência do término do meu curso de graduação em Pedagogia, no ano 2009, pelo Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade Agostinho Neto – UAN (primeiro órgão público de ensino superior instituído em Angola). O interesse que sempre me moveu em relação às *Ciências Jurídico-Políticas*, bem como o reconhecimento da nossa condição humana – *seres inacabados*, confrontados com a necessidade de busca constante do saber, no sentido de superar o nosso *inacabamento* (FREIRE, 1996), são as razões essenciais que me moveram à FDUON.

complexidade própria desse campo acadêmico. Elas se caracterizam por um leque muito variado de disciplinas que constituem o currículo, pelo que cada uma dessas disciplinas é marcada por linguagem própria e vocabulário específico⁵. Conseqüentemente, cada professor exige de seus alunos um repertório linguístico adequado à sua disciplina. Diante desse facto, observa-se, portanto, que o estabelecimento de uma relação efetiva com toda essa dimensão linguística que perpassa a esfera jurídica implica que o aluno desenvolva, sobretudo, habilidades que mediem sua apropriação da *hermenêutica jurídica*⁶, que constitui um fator determinante para leitura e interpretação dos textos decorrentes na academia jurídica.

Tenho notado que os modos de pensar, atuar, valorizar e de discursar no curso de Direito, suscitam, em muitos casos, um efeito de estranheza nos sujeitos que se dirigem ao referido curso, evidenciando, neste sentido, uma relação de distanciamento entre esses modos de pensar, atuar, valorizar e de discursar que caracterizam a esfera do Direito e esses mesmos modos trazidos, pelos referidos sujeitos, a partir dos seus contextos de origem.

Outro facto que suscitou a minha atenção foram os resultados do desempenho escolar dos alunos: no *primeiro ciclo formativo*, dos 233 alunos matriculados entre os anos letivos 2010/2011 e 2011/2012, registrou-se a reprovação de 82 alunos, portanto, 35% alunos (quase a metade); também prenderam a minha atenção os resultados relacionados ao *segundo ciclo formativo*, ou seja, dos 163 alunos matriculados entre os anos letivos 2010/2011 e 2011/2012, registrou-se a reprovação de 111 alunos, portanto, 68% alunos (mais da metade)⁷.

Perante o quadro de situações levantadas anteriormente, apontamos, para efeito da presente pesquisa, duas questões iniciais:

- Em que medida as questões epistemológicas do Direito, bem como o sistema de linguagem expresso nos textos jurídicos interferem no processo de *letramento jurídico* dos alunos?
- Quais têm sido as estratégias de leitura e produção de textos escritos acadêmicos utilizadas pelos *alunos do 3º ano* para realizarem seus estudos

⁵ Aliás, não é por acaso que essas disciplinas representam, cada uma delas, uma *doutrina jurídica* própria valorizada e legitimada pelo professor.

⁶ Domínio da linguagem técnica-jurídica.

⁷ Ver, em anexo, os dados colhidos junto da Instituição (Secretaria dos Assuntos Acadêmicos da Faculdade de Direito da Universidade 11 de Novembro), a partir dos quais foram evidenciados esses cálculos estatísticos.

no curso de Direito?

Mediante a análise dos discursos dos referidos alunos, a pesquisa pretende refletir sobre essas duas questões centrais para, nesta perspectiva, compreendermos, por um lado, como esses sujeitos se posicionam diante das práticas de leitura e escrita que caracterizam o seu curso, tendo em conta os seus objetivos formativos e, por outro, percebermos os sentidos e significados que são produzidos pelos mesmos sujeitos em torno dos seus percursos formativos.

1.2- Das questões metodológicas da pesquisa

1.2.1- Os objetivos da pesquisa

Em face do objeto que caracteriza a nossa pesquisa, anunciado desde o início, elencamos os seguintes objetivos:

1.2.1.1- O objetivo geral

Investigar as práticas de letramento acadêmico do curso de Direito da FDUON através da análise do discurso dos *alunos do 3º ano* e desvendar as estratégias de aprendizagem desenvolvidas por esses alunos na compreensão dos textos jurídicos.

1.2.1.2- Os objetivos específicos

- Compreender em que medida as questões epistemológicas do Direito, bem como o sistema de linguagem expresso nos textos jurídicos interferem no processo de aprendizagem dos alunos;

- Analisar os sentidos e significados que são construídos pelos alunos em relação ao curso de Direito e descrever as especificidades que cercam esse mesmo curso;

- Perceber e compreender as diferentes práticas de letramento jurídico que os alunos experimentam em seus estudos antes de ingressarem no curso superior de Direito;

- Descrever e analisar as práticas sociais de leitura e escrita vivenciadas pelos alunos ao longo dos três anos de curso;

- Mapear as estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos, tendo em vista a superação das barreiras linguísticas encontradas nos textos.

É de domínio comum que os objetivos visados em torno de uma atividade complexa e exigente (e não só) são alcançados mediante a adoção de procedimentos metodológicos. Aliás, os métodos impõem-se como fatores determinantes para o

alcance dos vários objetivos que cercam a nossa vida cotidiana. O mesmo se diga em relação a presente pesquisa: atendendo aos objetivos a que se propôs alcançar, perspectivou um conjunto de procedimentos metodológicos. Não podia ser de outra maneira, quando temos presente que a pesquisa é, manifestamente, um *labirinto* cuja superação decorre mediante a adoção de uma postura metódica adequada (SERRANO, 2011; SAMPIERI, COLLADA e LUCIO, 2006). Neste sentido, quanto às questões metodológicas que cercam a nossa pesquisa, a par dos objetivos que foram elencados anteriormente, temos a considerar o seguinte:

O letramento acadêmico reflete, para além da aprendizagem formal da leitura e escrita, as diversas práticas socioculturais decorrentes na esfera acadêmica que, por seu turno, favorecem o exercício e a aprendizagem informal da leitura e escrita⁸. Neste sentido, na esfera acadêmica podemos destacar, por um lado, o enfoque do *letramento formal* e, por outro, o enfoque do *letramento informal* (BUNZEN, 2010). Para efeitos da presente pesquisa, e visando estreitar o seu foco de estudo, nossa maior atenção é dispensada ao enfoque do *letramento formal*. Portanto, a pesquisa se coloca diante do propósito que consiste em mapear as estratégias e os métodos desenvolvidos pelos alunos da FDUON face ao processo de aprendizagem formal da leitura e escrita jurídica. Desse mapeamento, não excluimos da nossa atenção os aspectos relacionados à história de letramento desses alunos, ou seja, as suas experiências anteriores em relação às práticas de leitura e escrita, mais especificamente as práticas de leitura e escrita jurídica, isto tendo em conta as implicações que essas experiências prévias representam ao longo do processo de formação jurídica seguida por esses sujeitos.

1.2.2- Natureza da pesquisa

Este trabalho de dissertação procura, mediante os aportes teóricos da análise do discurso e dos estudos sobre o letramento acadêmico, explorar e compreender um contexto específico – FDUON, em que se acham envolvidos diversos fatores que respondem às questões que orientam a nossa pesquisa. Portanto, trata-se de um *estudo de caso*, que é entendido como um procedimento metodológico que elege uma situação social concreta e específica, susceptível de responder à questão (ou questões) de uma

⁸ As escritas que os alunos realizam, nas horas de recreio, no quadro – lousa e sobre as carteiras, bem como as respectivas leituras; as anotações nos cadernos e nos livros didáticos etc são alguns exemplos dessas diversas práticas socioculturais que favorecem o exercício e a aprendizagem informal da leitura e escrita em torno do contexto acadêmico (BUNZEN, 2010, p. 99).

dada pesquisa. Tal procedimento metodológico é utilizado quando queremos compreender um fenômeno da vida real em profundidade (YIN, 2010, p. 39).

Contudo, a eleição do estudo de caso como estratégia para esta pesquisa não foi encarado com o ânimo leve, na medida em que um bom estudo de caso impõe, ao pesquisador, a observância de um conjunto de requisitos tais como: ter uma noção clara quanto às questões a serem estudadas ao longo da pesquisa; fazer as perguntas em função dos objetivos perseguidos pela pesquisa e interpretar as respostas convenientemente; ter flexibilidade em se adaptar às diversas situações apresentadas pelo campo de pesquisa etc (YIN, 2005), pelo que a nossa pesquisa se pautou sob esses cuidados.

Por ter evidenciado a pesquisa em um contexto familiar⁹, outro cuidado de suma importância a que me coloquei, com frequência, ao longo da pesquisa esteve associado à necessidade de assegurar que as minhas ideologias e os meus preconceitos, enquanto pesquisador que estudava o seu próprio contexto, não impregnassem o objeto pesquisado (GOMES, 2007). Para que pudesse controlar esse risco que envolve a pesquisa em contexto familiar foi necessário cultivar, em relação ao contexto familiar, um olhar de estranheza, um olhar sob um ponto de vista exterior (olhar *extrapositivo*), já que esse elemento se apresenta como um fator indispensável para se compreender qualquer sistema cultural, como ressalta Bakhtin (cf. MACHADO, 2010, p. 160-161) ao assinalar que compreender um sistema cultural é dirigir-lhe um olhar extraposto, é enxergá-lo sob um ponto de vista exterior: “no campo da cultura, extraposição é o mais poderoso agente da compreensão [...]”. Diante desse pressuposto, compreendi que era necessário o meu afastamento temporário da rotina cotidiana do meu contexto de pesquisa. Minha estada no Brasil durante o tempo de cumprimento dos créditos das disciplinas do Programa de formação que originou a presente pesquisa¹⁰, e que se deu num momento antes da minha *entrada em campo*, isto é, no 2º semestre do ano 2012, contribui significativamente nesse afastamento. Esse isolamento temporário, e considerando as experiências trazidas a partir de um sistema cultural exterior, me permitiu retomar o contexto da pesquisa com um olhar sob ponto de vista externo (olhar

⁹ O autor da pesquisa em questão, como ficou demonstrado desde o início, é aluno da Faculdade de Direito da Universidade 11 Novembro, contexto onde realizou a pesquisa. Neste sentido, ao longo do percurso da pesquisa, se viu confrontado com dois papéis em simultâneo: o de *aluno* e o de *pesquisador*.

¹⁰ Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais em parceria com o Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade 11 de Novembro.

extrapositivo – olhar de estranheza), que é, como dito anteriormente, um fator determinante para se compreender, efetivamente, qualquer sistema cultural.

1.2.3- Sujeitos da pesquisa

Diante do objeto de pesquisa “Letramento Acadêmico e estratégias de aprendizagem: linguagem e discurso na formação dos alunos de Direito na Faculdade de Direito da Universidade 11 de Novembro”, constituíram o *corpus* dos sujeitos da pesquisa *os alunos da FDUON*, nomeadamente, *os alunos do 3º ano*, na medida em que o foco da pesquisa consistiu em analisar o percurso de letramento acadêmico do curso de Direito empreendido por alunos desde o 1º ao 3º ano de formação.

Para que se captasse os depoimentos dos referidos sujeitos¹¹, privilegiou-se, como instrumentos de coleta de dados, o *questionário* e a técnica de *grupo focal*. Nesta perspectiva, antes da realização do grupo focal, aplicou-se o questionário a todos os sujeitos da pesquisa e, em seguida, selecionou-se um subgrupo constituído por sete (07) alunos, com quem se realizou o grupo focal. Pretendeu-se, com o grupo focal, aprofundar a compreensão das questões estudadas em torno da presente pesquisa, por um lado, e, por outro, compensar as limitações que cercam o uso do questionário em torno dos trabalhos de pesquisa¹². Assim, vale situar os critérios que determinarão o processo de seleção dos sujeitos para o grupo focal.

Fizeram parte desta pesquisa **43 alunos**, que compunham a única turma do 3º ano do curso de Direito na FDUON durante o ano letivo 2013/2014, período em que se deu a realização da pesquisa em questão. As diversas características apresentadas pela referida turma, como se verificou a partir dos dados coletados através do *questionário*, permitiu-nos encarar e descrever a mesma turma como um espaço heterogêneo: no que respeita ao gênero, a turma se apresentava constituída por homens e mulheres, pelo que o gênero masculino era o mais predominante, ou seja, 38 homens (88%) e 5 mulheres (12%); quanto às idades, estas variavam entre 20 a 55 anos, pelo que a turma era, maioritariamente, integrada por gente jovem, ou seja, dos 43 alunos que compunham a mesma turma, 29 (67%) apresentavam idades inferiores a 35 anos e, apenas, 14 (33%) apresentavam idades iguais ou superiores a 35 anos; em relação às origens sociais,

¹¹ Vale referir, desde logo, que os depoimentos refletidos em torno do presente trabalho não aparecem em nomes próprios dos nossos sujeitos de pesquisa, ou seja, aparecem em nomes fictícios, isto em obediência a um dos princípios éticos que regem a pesquisa científica.

¹² Cf. a página 25 da presente Dissertação, onde apresentamos alguns exemplos dessas limitações que cercam o uso questionário.

verificou-se que a turma era composta por 27 alunos (63%) que cresceram em contextos urbanos e 16 alunos (37%) que cresceram em contextos rurais; o exercício da atividade profissional era também uma característica que cercava a mesma turma, ou seja, dos 43 alunos que constituíam a turma em questão, 34 (79%), a par dos estudos, exerciam atividade profissional, pelo que 9 (21%) não exerciam nenhuma atividade profissional efetiva, a par dos estudos; quanto ao curso de formação média¹³, a turma revelava duas categorias fundamentais, nomeadamente, o subgrupo dos alunos com a formação média em *Ciências Económicas e Jurídicas*¹⁴, isto é, 6 alunos (14%) e o subgrupo dos alunos sem a formação média em *Ciências Económicas e Jurídicas*, isto é, 37 alunos (86%); no que respeita ao ano de ingresso na FDUON, observou-se que a turma era, maioritariamente, constituída por alunos ingressados entre os anos 2010 e 2011, isto é, 25 alunos (58%), com a exceção dos 18 alunos (42%) ingressados antes desse período; outra característica relevante entre esses sujeitos estava relacionada à sua condição académica, ou seja, a par do subgrupo dos alunos que tinha a sua condição académica regularizada, isto é, 15 alunos (35%), verificou-se um subgrupo dos que tinham o vínculo com 2º ano, na medida em que cursam algumas disciplinas em atraso, isto é, 28 sujeitos (65%), dados que podemos acompanhar, de modo sintético, a partir da tabela que se segue:

TABELA 1: Distribuição estatística das características da turma do 3º ano do curso de Direito da FDUON, no ano letivo 2013/2014

N/O	As características	Distribuição Numérica e Percentual dos Alunos		
		Feminino	Masculino	Total
1º	- Género	5 alunos (12%)	38 alunos (88%)	43 alunos (100%)
—	—	—	—	—

¹³ O curso de formação média é, de acordo ao Sistema de Ensino de Angola, uma fase de formação por que passa todo o indivíduo antes do seu ingresso ao ensino superior.

¹⁴ A formação média, no Sistema de Ensino de Angola, compreende vários domínios do saber, dentre eles, as *Ciências Económicas e Jurídicas*.

2°	- Idade	Inferior a 35 anos	Igual ou Sup. a 35 anos	Total
		29 alunos (67%)	14 alunos (33%)	43 alunos (100%)
3°	- Origens Sociais	Oriundos de Contextos Urbanos	Oriundos de Contextos Rurais	Total
		27 alunos (63%)	16 alunos (37%)	43 alunos (100%)
4°	- Exercício da Atividade Profissional	Com Exercício da Atividade Profissional	Sem Exercício da Atividade Profissional	Total
		34 alunos (79%)	9 alunos (21%)	43 alunos (100%)
5°	- Curso de Formação Média	Com a Formação Média em <i>Ciências Econômicas e Jurídicas</i>	Sem a Formação Média em <i>Ciências Econômicas e Jurídicas</i>	Total
		6 alunos (14%)	37 alunos (86%)	43 alunos (100%)
—	—	—	—	—
—	—	—	—	—

6°	- Ano de Ingresso na FDUON	Ingressados há mais tempo (2005 a 2009)	Ingressados há menos tempo (2010 e 2011)	Total
		18 alunos (42%)	25 alunos (58%)	43 alunos (100%)
7°	- Condição Acadêmica	Regularizada	Não Regularizada	Total
		15 alunos (35%)	28 alunos (65%)	43 alunos (100%)

Fonte: Questionário de pesquisa “Letramento Acadêmico e estratégias de aprendizagem”.

Diante dessas características que cercavam os nossos sujeitos de pesquisa, apenas, algumas foram tomadas como critérios durante o processo de seleção dos participantes para o grupo focal, isto para que não pudéssemos correr o risco de constituir um grupo focal que excedesse o limite máximo de sujeitos recomendado em torno dos trabalhos com o grupo focal, limite esse que se recomenda que não seja superior a 12 sujeitos (GATTI, 2005). Por outro, privilegiou-se, apenas, algumas características como critérios durante o processo de seleção dos participantes para o grupo focal porque se pretendia constituir um grupo focal que pudesse satisfazer os interesses da pesquisa, ou seja, que pudesse, mediante as experiências dos integrantes, relatar as diversas nuances que cercavam o curso de Direito da FDUON. Essas características foram, nomeadamente, *a condição acadêmica; o ano de ingresso na instituição; e o curso de formação média.*

Privilegiou-se a *condição acadêmica* como critério durante o processo de seleção dos sujeitos, na medida em que considerámos que os depoimentos que seriam apresentados pelo sujeito em relação ao curso de Direito estariam influenciados pela sua condição acadêmica no curso, ou seja, o aluno cuja condição acadêmica era regular tenderia a relatar, no essencial, experiências positivas em relação à sua trajetória em

torno do curso, ao passo que o aluno cuja condição acadêmica era caracterizada por reprovações e irregularidades tenderia a assinalar o contrário, ou seja, tenderia a relatar, no essencial, experiências menos positivas em relação à sua trajetória em torno do curso. Assim, para que pudéssemos assegurar, durante o trabalho com o grupo focal, opiniões diversas entre os membros integrantes do grupo em relação ao curso, se considerou o critério *condição acadêmica*; o *ano de ingresso na instituição* foi assumido como um dos critérios ao longo do processo de seleção dos sujeitos para grupo focal por duas razões fundamentais: a primeira estava relacionada ao sujeito ingressado há mais tempo na instituição, ou seja, este, atendendo ao elevado tempo de permanência na instituição e, em particular, no curso, e considerando o grau experiências acumuladas, se apresentaria em melhor posição para relatar as diversas experiências vividas neste curso, bem como as várias nuances que perpassavam o mesmo curso nos tempos mais remotos; a segunda está relacionada ao sujeito ingressado há menos tempo na instituição, ou seja, este, encontrando-se a enfrentar um processo de inserção em torno das práticas acadêmicas que caracterizam o seu curso, e confrontado com o processo de adaptação à dinâmica funcional da sua instituição – FDUON, estaria em melhor posição para nos relatar o impacto e as circunstâncias vivenciadas pelo aluno recém-ingressado numa esfera acadêmica; partindo do pressuposto de que a análise do desempenho de um aluno em relação às práticas de leitura e escrita associadas ao seu curso de formação deve ser efetivada a partir das práticas anteriores de leitura e escrita experimentadas por este sujeito ao longo da sua história de vida, isto atendendo às perspectivas teóricas apresentadas pela psicologia *histórico-cultural* de Vigotsky (1996), julgou-se, também, pertinente o *curso de formação média* como um dos critérios relevantes durante o processo de seleção dos sujeitos para grupo focal.

Deste modo, quanto à *condição acadêmica*, para além do sujeito que tinha a sua condição acadêmica regularizada, o grupo focal foi também integrado por um sujeito que tinha disciplina (s), em atraso, no 2º ano; no que respeita ao *ano de ingresso na instituição*, para além do sujeito ingressado há mais tempo na instituição (2005), integraram o grupo focal sujeitos ingressado recentemente, ou seja, um sujeito que ingressou em 2010 e um que ingressou em 2011; quanto ao *curso de formação média*, o grupo focal contemplou um sujeito com a formação média em *Ciências Econômicas e Jurídicas*, bem como um sujeito sem a formação média em *Ciências Econômicas e*

Jurídicas. Em obediência a esses critérios, o grupo focal ficou, portanto, constituído por 7 sujeitos, sobre quem incidiu a pesquisa.

1.2.4- Os instrumentos da pesquisa

1.2.4.1- O questionário

Tratando-se de uma pesquisa associada ao campo das ciências sociais e humanas, os procedimentos metodológicos de abordagem do objeto que caracteriza a referida pesquisa se sujeitaram aos princípios de uma pesquisa qualitativa. Porém, não deixamos de nos servir, ao longo da pesquisa, dos procedimentos quânticos e estatísticos¹⁵ para que pudéssemos, de modo simples e viável, medir algumas variáveis do nosso objeto de estudo, como: quantos alunos apresentavam experiências prévias de letramento jurídico; quantos, ao longo do percurso de letramento jurídico, apresentavam disciplinas em atraso; quantos exerciam atividades profissionais que lhes permitiam entrar em contacto com as práticas de *letramento jurídico* etc. O instrumento de coleta de dados privilegiado para esse efeito foi, designadamente, o *questionário*, entendido como um meio de coleta de dados, caracterizado por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 184).

Relativamente ao uso do questionário, vale destacar, um requisito apontado por esses autores, e que foi observado no âmbito da presente pesquisa: enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância, bem como a relevância das respostas do questionado em relação à pesquisa (MARCONI e LAKATOS, 2010).

A pesquisa privilegiou o questionário, na medida em que esse instrumento comporta uma série de vantagens que se apresentam muito úteis para um trabalho de pesquisa, dentre elas, atingir maior elenco de sujeitos da pesquisa em simultâneo; assegurar a obtenção de respostas mais rápidas e precisas; oferecer maior tranquilidade e liberdade de resposta por parte do questionado, na medida em que, este, não precisa revelar a sua identidade; conceder, ao questionado, maior tempo para refletir e responder às questões do questionário (MARCONI e LAKATOS, 2010). Essas, dentre outras vantagens, levaram-nos a lançar mão a esse instrumento de coleta de dados.

¹⁵ Procedimentos esses que pertencem, por excelência, ao campo das pesquisas de natureza quantitativa, ou seja, pesquisas quânticas.

E porque todo questionário “consiste em um conjunto de questões com relação a uma ou mais variáveis a serem medidas”¹⁶, como assinalam Sampieri, Collada e Lucio (2006, p. 325), procurou-se, no nosso questionário, adotar questões de caráter *fechado* e *aberto*.

- As questões de caráter *fechado*, por refletirem categorias ou alternativas de repostas que foram delimitadas, conferem maior precisão na resposta do sujeito questionado, o que facilita o processamento da referida resposta, (SAMPIERI, COLLADA e LUCIO, 2006). As questões que comportam esse caráter norteiam, em grande medida, a resposta do questionado, ou seja, limitam as chances de se obter respostas fora do contexto da pergunta.

Ainda na visão de Sampieri, Collada e Lucio (2006), as questões fechadas são fáceis de codificar e preparar para sua análise, pelo que, atendendo esse leque de vantagens apresentadas pelas questões de caráter fechado, o nosso questionário refletiu um número significativo dessas questões.

Por outro, como já fizemos saber, incluímos, também, questões de caráter *aberto*, isto porque admitimos que as questões fechadas, por configurarem categorias ou alternativas de respostas previamente delimitadas pelo o autor do questionário, carregam consigo um nível significativo de desvantagens, na medida em que o respondente do questionário se vê limitado em se exprimir e, muito das vezes, o respondente, além do que está pré-definido no questionário, quiz dizer mais, pretendeu facultar mais informações que, manifestamente, as categorias prevista no questionário não permitiram, como sugerem Sampieri, Collada e Lucio (2006, p. 330) “Por vezes nenhuma das categorias descreve com exatidão aquilo que o questionado gostava de responder”. Nesta perspectiva, na intenção de nos resguardamos dessas situações, entendemos nos socorrer das questões de caráter aberto, na medida em que as mesmas garantiriam a possibilidade de o sujeito questionado exprimir-se livre e exaustivamente.

Sabe-se, comumente, que o questionário oferece poucas possibilidades para auxiliar o informante em relação às questões mal compreendidas, pelo que nem sempre o sujeito questionado é, efetivamente, quem responde ao questionário (MARCONI e LAKATOS, 2010). Em função dessas e outras limitações que cercam o questionário, e considerando o interesse que tivemos quanto ao aprofundamento das informações resultantes do nosso questionário, lançamos mão à técnica do *grupo focal*.

¹⁶ Um questionário, via de regra, visa medir diversas variáveis de um determinado problema.

1.2.4.2- O grupo focal

A presente pesquisa, pela natureza do seu objeto de estudo, é, desde logo, uma *pesquisa qualitativa em educação*. O grupo focal apresenta-se como um instrumento de coleta de dados muito produtivo nestas pesquisas de âmbito qualitativo, isto é, pesquisas que visam à indagação e compreensão dos fenômenos de fórum social e humano.

Através do grupo focal, procurou-se intensificar e aprofundar o levantamento de dados em relação às práticas e experiências de *letramento acadêmico*, mais especificamente de *letramento jurídico* dos nossos sujeitos de pesquisa.

O grupo focal, enquanto técnica de pesquisa, envolve “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”, Kitzinger (apud GATTI, 2005, p. 7). É, nesta perspectiva, uma técnica de pesquisa que nos permite levantar ou apurar vários aspectos inerentes à realidade de vida de um dado segmento social (o contexto escolar, só para citarmos um exemplo), como indica Gatti (2005, p. 7) “É uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento [...]”¹⁷. Segundo a autora, o grupo focal é uma técnica empregada há muito tempo nos trabalhos de caráter investigativo (em 1920, em questões de investigação no campo econômico – *marketing*; em 1950, para se estudar as reações das pessoas à propaganda de guerra, etc).

Contudo, como sugere Kitzinger (apud GATTI, 2005, p. 8), essa técnica só se desenvolveu de modo sistemático, como técnica de pesquisa nas ciências sociais em geral, no início do ano 1980.

O uso da técnica de grupo focal inspira determinados cuidados, como ressalta Gatti (2005, p. 7):

[...] privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo [...]. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que a sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas.

Neste sentido, mediante a confrontação dos nossos sujeitos de pesquisa com as questões centrais que nortearam a nossa pesquisa¹⁸, procurou-se compreender as

¹⁷ Que foi o nosso propósito diante dos nossos sujeitos de pesquisa.

¹⁸ Essas questões foram, nomeadamente, as experiências dos alunos da FDUON no relacionamento estabelecido com o sistema de linguagem jurídica; a interação mantida com as questões epistêmicas e

diversas situações e diversos elementos ancorados ao processo de *letramento acadêmico*, mais especificamente de *letramento jurídico* dos alunos da FDUON.

1.2.4.3- O campo da *análise do discurso*: considerações úteis

Em face da presente pesquisa, e considerando o papel relevante que os aportes teóricos da análise do discurso representam diante da mesma pesquisa, cumpre, desde logo, situar a *teoria da análise do discurso*:

O início do campo da análise do discurso remonta desde os anos sessenta (1960), na França, sob uma conjuntura dominada pelo estruturalismo. Nesta altura, as questões suscitadas pelo campo do discurso não eram, ainda, apropriadas pelas outras ciências humanas. Quando essa apropriação se deu em torno das referidas ciências, o campo da *linguística* afigurou-se como ciência-piloto (Franchise GADET, 1997, p. 8).

Henry (1997, p. 13) faz referência a três artigos sobre a *análise do discurso*, ambos assinados por Michel Pêcheux, sendo, o primeiro, “*Bulletin du Centre d’Etudes et de Re-cherches Psychotechniques (C.E.R.E.P.)*”, publicado em 1967, o segundo, “*Psychologic française*”, publicado no início de 1968 e, o terceiro, “*L’Analyse automatique du discours*”, publicado em 1969. Assinala que este último foi publicado com o propósito de fornecer, às ciências sociais e humanas, um instrumento científico de que elas tinham necessidade, o que revela a pertinência do referido instrumento nas pesquisas voltadas às ciências sociais e humanas, já que as referidas pesquisas procuram compreender o homem e o seu contexto social mediante a análise do texto (do *discurso*) por este produzido, como ressalta Barros (2005, p. 26) em suas reflexões sustentadas em Bakhtin:

[...] as ciências humanas voltam-se para o *homem*, mas é o homem como produtor de textos que se apresenta aí. Dessa concepção decorre que o homem não só é conhecido através dos textos, como se constrói enquanto objeto de estudos nos textos ou por meio deles, o que distinguiria as ciências humanas das ciências exatas e biológicas, que examinam o homem fora do texto.

Neste sentido, verifica-se que a análise do texto (do *discurso*) favorece a compreensão dos sentidos e imagens (representações) que os sujeitos constroem em relação a uma

acadêmicas do Direito; as estratégias de aprendizagem levadas a cabo em torno do curso de Direito etc (cf. nos apêndices do presente trabalho, onde consta o Roteiro das questões levantadas em torno do grupo focal).

dada realidade (cf. Michel PÊCHEUX, 1997), o que moveu a presente pesquisa a se apropriar do instrumento *análise do discurso*.

Pelo o que se pode perceber junto dos vários teóricos do campo da análise do discurso, nomeadamente, Benveniste e Ducrot (cf. Alain REBATEL, 2013, p. 20-27), na análise discursiva temos, por um lado, uma perspectiva da análise mais voltada ao plano interno da língua e, por outro, temos uma perspectiva de análise mais voltada ao plano externo da língua. A partir das postulações teóricas de Ducrot (cf. Alain REBATEL, 2013, p. 20-27), percebemos que a perspectiva mais voltada ao plano interno da língua, no processo de análise discursiva, focaliza a sua atenção no discurso em si, ou seja, no aspecto interno do discurso, sem atender, portanto, os fatores e as implicações de ordem situacional ou externa que se acham associados a este discurso – as representações ideológicas e o sistema de valores sociais etc. Neste sentido, o objeto de tal perspectiva são as propriedades modais – formais e semânticas que cercam o discurso; a partir das postulações teóricas de Benveniste (cf. Alain REBATEL, 2013, p. 20-27), percebemos que a perspectiva mais voltada ao plano externo da língua, por seu turno, no processo da análise discursiva, focaliza a sua atenção nos fatores situacionais ou externos que estão associados ao discurso. Dito de outro modo: em torno de um discurso se acham, de modo implícito, as representações ideológicas e o sistema de valores a que está vinculado o sujeito autor do discurso¹⁹. Sabe-se que essas representações ideológicas e o sistema de valores são fatores do contexto social e, por isso, externos ao sujeito produtor do discurso (PÊCHEUX, 1997). Assim, a perspectiva da análise discursiva mais voltada ao plano externo da língua procura exatamente estudar a correlação entre o discurso e esses fatores do contexto social. Aliás, tais fatores – as representações ideológicas e o sistema de valores, como nos conta o Pêcheux (1997, p. 160), são os que determinam o sentido do discurso:

[...] o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio – histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reduzidas) [...].

¹⁹ O discurso é, via de regra, sustentado por representações sociais, que estruturam e influenciam as posturas e as modalizações enunciativas (cf. Alain RABATEL, 2013).

Portanto, o objeto da perspectiva de análise discursiva mais voltada ao plano externo da língua é, sobretudo, o sistema simbólico ou as ideologias sociais que condicionam e determinam o discurso.

Diante do que acabamos de referir, importa, desde logo, assinalar que num processo de análise discursiva, em que se pretende, a partir do discurso, compreender os diversos fatores de ordem externa que se acham associados ao discurso, como é o caso da nossa pesquisa, é, manifestamente, difícil prescindir ou ignorarmos o aspecto interno do discurso – o plano interno da língua, na medida em que consideramos que este elemento constitui o ponto de partida para a referida análise. Assim, no que respeita à análise do discurso em torno da presente pesquisa, se procurou acolher quer a perspectiva da análise discursiva mais voltada ao *plano interno da língua*, quer a perspectiva da análise discursiva mais voltada ao *plano externo da língua*, isto considerando os dizeres de Nogueira (2005, p. 1): “[...] atualmente, as respostas unilaterais, que privilegiam deliberadamente um desses dois planos em detrimento do outro, passaram a ser menos aceitas na comunidade científica mundial [...]”. Nesta perspectiva, acolheu-se, para efeito da presente pesquisa, o modelo de análise do discurso defendido nos escritos de Charaudeau, que podemos perceber a partir das considerações de Nogueira (2005, p. 2):

A proposta de análise do discurso de Charaudeau define-se em função de um desafio básico: articular as dimensões psicossociológicas envolvidas num ato de linguagem – especialmente, a identidade e os papéis sociais dos interlocutores, as relações sociais em que estão inseridos, os objetivos, as representações e as expectativas dos parceiros – com as dimensões propriamente lingüísticas ou languageiras que o caracterizam, ou seja, com as propriedades formais e semânticas do discurso em questão.

Diante dessas considerações de Charaudeau, podemos considerar que o processo de análise do discurso ou do texto, como esse pretendido diante da presente pesquisa, deve procurar apurar a consonância entre os fatores internos e externos que perpassam o texto, isto considerando que o mesmo se constitui na base desses dois fatores, como se pode perceber nas postulações bakhtinianas, que apontam que o texto não pode ser, exclusivamente, atribuído à sua materialidade lingüística – *empirismo objetivo* ou aos estados psíquicos daqueles que o produzem – *empirismo subjetivo*:

[...] o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido à sua materialidade lingüística [empirismo objetivo] ou dissolvido nos estados psíquicos

daqueles que o produzem ou o interpretam [empirismo subjetivo]. (cf. BARROS, 2005, p. 26-27).

Portanto, atendendo que no texto ou o discurso perpassam as dimensões propriamente linguísticas – *plano interno da língua* e as dimensões extra-linguísticas – *plano externo da língua*, como podemos perceber a partir dessas considerações do autor, no processo de análise do discurso inerente à presente pesquisa, como já pudemos referir, não se pretende uma ruptura entre o plano interno da língua e o plano externo. Assim, mediante essa perspectiva ou modelo de análise do discurso, procuramos mapear as estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos da FDUON em torno das práticas de letramento acadêmico que preenchem o curso de Direito.

Considerando tudo quanto foi afluído em relação às questões metodológicas, cabe referir que, nesta pesquisa, se fez, no essencial, o uso de dados primários, isto é, os dados resultantes da própria pesquisa através dos instrumentos de pesquisa que acabamos de abordar.

CAPÍTULO 1- O CAMPO EPISTÊMICO DO DIREITO E O SURGIMENTO DO CURSO DE DIREITO NO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR ANGOLANO: CONTEXTUALIZAÇÃO

Considerando que o presente estudo coloca em causa um domínio do saber específico – o Direito, cumpre dedicarmos uma especial atenção aos aspectos epistemológicos que cercam esse mesmo domínio do saber, ou seja, cumpre contextualizar o campo epistêmico do Direito, nomeadamente, a sua história, seu objeto, suas fontes e seus ramos para, na sequência disso, orientarmos o nosso olhar às circunstâncias que marcaram o surgimento do curso de Direito no sistema de ensino superior angolano.

1.1- A história do Direito no cômputo universal

Não se pretende, com a abertura desta temática, esgotar toda abordagem que se impõe fazer em relação à história do Direito, até porque seria um procedimento inadequado diante do propósito central que caracteriza o presente estudo. Contudo, procuraremos não perder, de vista, os aspectos essenciais que dizem respeito ao Direito em termos da sua história.

É de extrema utilidade refletirmos sobre a história do Direito, na medida em que tal reflexão nos permite compreender, de modo efetivo, essa instituição social – o

Direito. Aliás, a partir das lentes teóricas de Vigotsky podemos perceber que compreender um determinado facto ou fenómeno é procurar buscá-lo a partir da sua história, ou seja, desde a sua gênese:

[...] todos fenómenos devem ser estudados como um processo em movimento e mudança, buscando-se conhecer sua gênese e transformação. Todo fenómeno tem sua história [...] (cf. FREITAS, 2005, p. 299).

Neste sentido, vale observar, desde logo, que a palavra “*Direito*”, como apontam Araújo e Pinto (2011), tem origem latina, resulta da junção de duas palavras do latim: *dis* (muito intenso) + *rectum* (reto), que constituíram a expressão *disrectum*, ou seja, *Directum*, que diz respeito ao que se apresenta intensamente reto e justo. Assim, a palavra Direito se apresenta como sinónimo de justiça, exprime algo que é sagrado e consagrado etc, como assinalam os mesmos autores.

Se apresentando como um facto que surge como uma consequência da existência de grupos sociais, como verificaremos na nossa próxima abordagem, o Direito teve a sua origem desde a era antes de Cristo (a. C), a partir das convivências dos primeiros grupos sociais verificados ao longo da história da humanidade, ou seja, a partir das organizações sociais primitivas, nomeadamente, os *Clãs* e *Tribos*.

Com o caminhar do tempo (ainda na era a. C), o Direito foi conhecendo sucessivos estágios de desenvolvimento, isto em torno das organizações sociais clássicas – os *Estados*, que se desenvolveram a partir das organizações sociais primitivas referidas anteriormente – *Clãs* e *Tribos* (ARAÚJO e PINTO, 2011). Assim, como assinalam esses autores, essa instituição social ou esse domínio do saber se apresentou de modo evidente nas primeiras grandes organizações estatais desenvolvidas no Oriente, nomeadamente, dos *egípcios*, *abilônios*, *hebreus*, *hindus* e *árabes*, pelo que o Direito forjado nestas civilizações tinha uma base e um fundamento teocrático: “o Direito era então uma tradição sagrada mantida pelos sacerdotes, que foram os primeiros juízes. Secreto era o conhecimento do Direito, guardado pelos sacerdotes ou pelos mais velhos [...]” Araújo e Pinto (2011, p. 6). Portanto, as normas do Direito evidenciadas nesta época eram tomadas, pelos cidadãos, como dogmas sagrados e divinos e, neste sentido, as respeitavam com temor, como assinala Gusmão (*apud* ARAÚJO e PINTO, 2011, p. 6):

O Direito primitivo era respeitado religiosamente, não só pelo temor às suas sanções draconianas e desumanas, como também, por medo da

ira dos deuses que poderia se manifestar por epidemias, secas, chuvas, etc., como acreditavam os povos das primeiras culturas.

Vale acrescentar ainda, que os legisladores dessa época declaravam que as normas do Direito eram provenientes dos deuses, e que eles, enquanto legisladores, eram intermediários e agiam em nome destes (ARAÚJO e PINTO, 2011). Portanto, o Direito vigente nessa época era fundamentado e perpassado pela tradição sagrada, ou seja, se forjou na confluência de vários fatores como a religião, pelo que era de domínio exclusivo dos anciões e sacerdotes.

No decurso do tempo, a partir do séc. VII – a.C. até o séc. XV – d.C , o Direito romano marcou a história universal do Direito pelo facto de ter se demarcado do Direito primitivo, ou seja, pelo facto de não ter tomado, para si, a dimensão tão marcadamente teocrática, religiosa e consuetudinária que cercava o Direito primitivo, na medida em se apresentava mais próximo dos critérios da ciência. Observou, também, que o Direito romano não era de conhecimento exclusivo de uma categoria de membros da sociedade, ou seja, dos anciões e sacerdotes, como aconteceu no Direito primitivo. Consequentemente, essas premissas impulsionaram, a partir do século XII, no Ocidente, o renascimento do Direito romano. Esse renascimento, por seu turno, influenciou todos os sistemas romanistas de Direito da Europa medieval e moderna, sobretudo, no campo do Direito Privado, pois foi neste campo que o Direito romano atingiu o nível mais elevado e influenciou, até aos dias de hoje, os sistemas jurídicos que seguiram os seus ensinamentos (ARAÚJO e PINTO, 2011). Esses autores apresentam um facto que revela uma das fases importantes da história do Direito romano, ocorrido no *Período Republicano* (de 510 a 27 a.C)²⁰. Este facto está relacionado à compilação e edição de um código legislativo oficial (a *lex data* – a *Lei das XII Tábuas*)²¹, que viria regular a vida da sociedade romana da época. A legislação em questão refletia, no total, 12 *tábuas*, pelo que importa, a título de exemplo, citar, apenas, algumas dessas *tábuas*:

TÁBUA PRIMEIRA – Do chamamento do Juízo (contém 11 itens)

Ex: 1- Se alguém é chamado a Juízo, compareça.

²⁰ A história da civilização romana, incluindo as suas instituições, conheceu quatro períodos delimitados cronologicamente, a saber: *Período de Realeza*, que vai das origens de Roma à queda da realeza em 510 a. C.; *Período Republicano*, que vai de 510 a 27 a. C.; *Período do Principado*, que vai de 27 a. C. a 285 d. C.; e o *Período do Dominato*, que vai de 285 d. C a 565 d. C (cf. ARAÚJO e PINTO, 2011, p. 26).

²¹ Essa legislação representa o primeiro Direito escrito reconhecido em Roma, como assinala Saldanha (2011). O processo que ditou o surgimento da referida legislação foi caracterizado por vários e sucessivos contornos (cf. ARAÚJO e PINTO, 2011, p. 27-28).

2- Se não comparecer, aquele que o citou tome testemunhas e o prenda.

TÁBUA SEXTA – Do Direito de Propriedade e da Posse (contém 9 itens)

Ex: 6- As terras serão adquiridas por usucapião depois de dois anos de posse, as coisas móveis, depois de um ano.

TÁBUA SÉTIMA – Dos Delitos (contém 18 itens)

Ex: 11- Se alguém fere a outrem, que sofra a pena de Talião, salvo se houver acordo.

TÁBUA OITAVA – Dos Direitos Prediais (contém 13 itens)

Ex: 1- À distância entre as construções vizinhas deve ser de dois pés e meio.

10- Se caem frutos sobre o terreno vizinho, o proprietário da árvore tem o direito de colher esses frutos.

TÁBUA DÉCIMA SEGUNDA – Sem título (contém 4 itens)

Ex: 4- Se um escravo comete um furto, ou causa algum dano, sabendo-o o patrono, que seja obrigado, esse patrono a entregar o escravo, como indemnização, ao prejudicado. (cf. ARAÚJO e PINTO, 2011, p. 30).

Essas e muitas outras normas que caracterizaram o Direito romano durante o seu período histórico foram determinantes no progresso da ciência do Direito em muitos países da Europa, como se pode apurar nos dizeres de Saldanha (2011. p. 10) ao assinalar que o Direito romano representa as *raízes da cultura jurídica ocidental*. Podemos, nas normas em questão, verificar os fundamentos do discurso jurídico: a incontestável submissão à lei; o respeito à propriedade privada; o caráter punitivo; a regulação da cidade; o escravo como mercadoria etc.

O Direito romano veio, nessa perspectiva, influenciar, de modo particular, o Direito germânico, influência essa que se apresentou de modo evidente na sequência da época medieval (século XV). Assim, a partir dessa influência, ou seja, a partir do diálogo entre o Direito romano e germano, emergiu uma ampla doutrina jurídica, a chamada doutrina *romano-germânica*, que veio, por seu turno, influenciar o Direito que é praticado e vivido atualmente nos sistemas jurídicos de vários países, incluindo o de Angola, um assunto que vamos perceber melhor nas próximas abordagens.

Diante do que acabamos de apresentar, podemos considerar que o Direito romano, apesar das circunstâncias pouco positivas por que passou após a queda do Império Romano (em 476, século V – d. C), suas marcas e o seu legado se apresenta de modo evidente nos processos de vivência e transmissão da ciência do Direito dos tempos modernos, ou seja, os raciocínios e a estrutura do pensamento dos sujeitos

vinculados ao mundo do Direito nos remete, de certo modo, aos pensamentos e doutrinas do Direito romano, como se pode, ainda, constatar nos dizeres de Saldanha (2011):

Após o declínio do Império Romano e a conseqüente fragmentação europeia, o Direito Romano retraiu-se, permanecendo latente nas diversas ordens normativas locais. Todavia, o modo de pensar, a *ratio* romana, já se tinha cristalizado [...] Pode-se dizer que o principal legado do Direito romano ao Direito moderno consiste na *ratio*, isto é, na razão prudencial, o modo de pensar, a sabedoria do Direito. (p. 11-13).

Portanto, a partir do Direito romano se explica e se compreende a ciência do Direito que assistimos em vários países, ou seja, o Direito romano se apresenta como gênese do Direito moderno.

Na sequência da nossa abordagem, que esteve voltada à história do Direito no cômputo universal, cumpre situarmos o objeto que caracteriza o Direito, um assunto que podemos acompanhar no ponto que se segue, embora de modo pouco profundo.

1.2- O objeto do Direito

Diante do que temos verificado em torno do universo jurídico, podemos considerar que o Direito é um campo do saber que tem como objeto *os valores e as condutas sociais*, enquanto fatores determinantes para se assegurar e garantir a urbanidade, a paz e a justiça entre os indivíduos que constituem um determinado tecido social. Dito em outros termos, o Direito comporta uma dimensão *axiológica* e *deontológica*, na medida em que o seu conteúdo expressa e enaltece valores, bem como impõe condutas. Consagra, como valores, um leque de fatores inerentes à vida social e, em função dessa consagração, impõe condutas, tendo sempre como último propósito a justiça e a urbanidade entre os indivíduos envolvidos numa vivência social (SALDANHA, 2011). Ou, como sugere Lisboa (2005, p. 2), o Direito “[...] é a regulação da conduta humana, e surge como um fenômeno decorrente da formação do grupamento social como um poder que se sobrepõe a todos que constituem o grupo”. A partir desta definição sugerida pelo autor, podemos apurar que o Direito nasce como uma consequência da existência da sociedade. É, portanto, resultado da criação dos grupos sociais. Aliás, não é por acaso que se verificou, na nossa abordagem anterior, que o Direito surgiu a partir das convivências dos primeiros grupos sociais verificados ao longo da história da humanidade (*Clãs e Tribos*).

Ainda sublinha o autor: “[...] basta que haja um grupamento social para que surja esse poder de regulação da conduta humana” (p. 2). A partir dessas considerações do autor, podemos ainda acrescentar que o Direito surge a partir da necessidade de se regular o comportamento dos indivíduos em torno dos grupos em que se acham integrados. Qualquer espaço físico marcado pela existência de indivíduos que constituem um grupo, atendendo à necessidade de se assegurar a paz e tranquilidade no seio do grupo, exige um conjunto de princípios e regras básicas de obediência obrigatória por todos os membros do grupo, facto que suscita, necessariamente, o Direito, um domínio do saber que comporta, para além da sua história e seu objeto, as suas fontes e seus ramos, como podemos perceber mediante os pontos que se seguem.

1.3- A questão das fontes do Direito

O processo de criação das normas, ou seja, do Direito é sustentado a partir de um conjunto de fatores que, no plano jurídico, se designam *fontes do Direito*. Havemos de nos remeter às *fontes do Direito* sempre que nos questionarmos sobre a origem e constituição das normas jurídicas. De um modo geral, as fontes do Direito são os meios a partir dos quais se estabelecem as normas jurídicas, ou seja, os fatores que originam e determinam as normas jurídicas ou o Direito (SILVA, 2004). Como nos assinala esse autor, as fontes do Direito se desdobram em cinco acepções ou sentidos, nomeadamente, *histórico*; *instrumental*; *orgânico*; *material ou sociológico*; e *técnico-jurídico ou dogmático*.

Por fontes do Direito em sentido histórico, se entende as origens históricas de um dado ordenamento jurídico, ou seja, o conjunto de fatores e circunstâncias históricas que influenciaram e ditaram a estrutura e lógica de funcionamento desse ordenamento jurídico. Por exemplo, quando se afirma que o Direito romano é a origem e a raiz do Direito dos países da Europa Ocidental etc, estamos a nos referir à fonte de Direito em sentido histórico; fontes do Direito, em sentido instrumental, compreende os suportes físicos ou materiais a partir dos quais o Direito é dado a conhecer aos seus destinatários. Esses suportes físicos ou materiais são, nomeadamente, os documentos através dos quais o Direito é tornado público. Para o caso de Angola, como nos indica o autor referenciado anteriormente, a mais importante fonte instrumental é o Diário da República, como, aliás, se pode verificar, tacitamente, nos artigos 137º; 125º, nº 1; 171º, nº 1 e 5; e 172º, nº 1 e 4, ambos da Constituição da República de Angola; fontes do Direito em sentido orgânico, como indica a própria expressão, diz respeito ao conjunto

de órgãos com atribuições legislativas, ou seja, com legitimidade para criar normas ou regras jurídicas, por tanto, o Direito. Na maior parte dos ordenamentos jurídicos, sobretudo aqueles de vocação *romano-germânica*, encarregam-se dessas atribuições os dois órgãos de soberania do Estado, nomeadamente, a Assembleia e o Governo, como é o caso de Angola (cf. art. 125º, 126º; 164º e ss, ambos da Constituição da República de Angola); fontes de Direito, em sentido material ou sociológico, nos remete ao circunstancialismo e toda materialidade inerente à vida social, ou seja, compreende o conjunto de factos e circunstâncias sociais que dão origem às normas do Direito. A este propósito, podemos tomar, como exemplo, a *Lei da Probidade Pública* na República de Angola (Lei nº 3/10 de 29 de Março), aprovada em 2010, que surgiu como consequência dos factos e circunstâncias verificadas no funcionamento dos órgãos da administração pública, nomeadamente, o desrespeito sistemático, pelos servidores públicos, dos deveres de *lealdade, imparcialidade, de probidade* etc inerentes à coisa pública. Portanto, fontes do Direito, em sentido material ou sociológico, diz respeito aos factos sociais (*teoria dos factos sociais*) que justificam e impõe a necessidade de criação de normas jurídicas; e por último, temos as fontes do Direito em sentido técnico-jurídico ou dogmático, que é o sentido prevalecente em torno das abordagens sobre as fontes do Direito. Nesta acepção, sobretudo nos sistemas jurídicos de vocação *romano-germânica*, são elencadas quatro fontes que se desdobram em duas grandes categorias: *fontes imediatas ou diretas*, onde se destaca a lei; e as *fontes mediatas ou indiretas*, onde se destaca o costume, a doutrina e a jurisprudência.

Para que possamos evidenciar uma abordagem metódica e criteriosa em relação às fontes do Direito, e considerando que elas, enquanto fatores que dão origem ao Direito, são explicadas a partir dos princípios e critérios da doutrina jurídica que estiver em causa, é útil termos em conta, nessa abordagem, o fator *doutrina*.

Os ordenamentos jurídicos existentes no contexto mundial, atendendo às suas afinidades, organizam-se em *blocos* que, no plano jurídico, tomam a denominação de *famílias jurídicas*. Cada *família jurídica* corresponde uma *corrente doutrinária*, na medida em que postula uma determinada doutrina. Neste sentido, por família jurídica ou corrente doutrinária, se entende um conjunto de ordenamentos jurídicos que comungam a mesma filosofia em relação ao Direito, ou seja, partilham, no essencial, o mesmo *conceito de Direito* (VICENTE, 2010). Assim, no contexto mundial destacam-se três correntes doutrinárias, diametralmente opostas, com princípios e critérios, manifestamente, antagónicas. Essas correntes são, designadamente, *islâmica* (também

designada muçulmana); *anglo-saxão* (também designado Common Law ou anglo-americana) e *romano-germânica* (também designado Civil Law)²² (Vicente, 2010). Assim, diante dos ordenamentos jurídicos que se verificam no contexto mundial, se observa o acolhimento de uma, entre essas três correntes doutrinárias, ou seja, uma, entre as correntes em questão, há de se apresentar de modo evidente em cada ordenamento jurídico. A este propósito, Saldanha (2011, p. 12) assinala que, em alguns países, o desaparecimento da corrente doutrinária romano-germânica se deveu à ascensão da corrente doutrinária anglo-saxão. Assim, as fontes do Direito que caracterizam cada ordenamento jurídico são determinadas pela corrente doutrinária do Direito prevalecente neste mesmo ordenamento, ou seja, é a partir da corrente doutrinária que se compreende as fontes do Direito que caracterizam cada ordenamento jurídico. Neste diapasão, cumpre evidenciarmos um estudo de Direito comparado, ou seja, vamos procurar compreender como se explica a questão das fontes do Direito à luz das três correntes doutrinárias elencadas anteriormente.

1.3.1- A questão das fontes do Direito à luz da corrente doutrinária islâmica, anglo-saxónica e romano-germânica: um estudo comparado

Aqui vale sublinhar, desde logo, que não se trata de evidenciarmos uma abordagem pormenorizada e aprofundada, bem nos moldes que um estudo efetivo de Direito comparado requer, ou seja, procuraremos, apenas, refletir sobre as questões essenciais que se prendem às fontes do Direito à luz da doutrina jurídica islâmica, anglo-saxónica e romano-germânica.

Se apresentando de modo bastante evidente nos ordenamentos jurídicos dos países como Yemen, Arábia Saudita, Afeganistão, Paquistão etc, a doutrina jurídica islâmica ou muçulmana encontra o seu fundamento na religião²³. Como nos faz saber este mesmo autor, a doutrina em questão nasceu na Arábia, região de *Hedjaz*, no século VI (d. C.), sob o protagonismo do profeta Maomé, e é resultado de dois institutos da religião fundada pelo Maomé, que são: *charî'a*, que diz respeito a tudo aquilo que o

²² Essas três correntes jurídicas se constituíram sob influência directa do Direito de alguns países, ou seja, a corrente islâmica se constitui a partir do Direito de base religiosa dos países do Médio Oriente; a corrente anglo-saxónica se constitui a partir do Direito inglês; e a corrente romano-germânica, por seu turno, se constitui a partir do Direito romano e germânico.

²³ Nos países, como esses que acabamos elencar, verifica-se um acolhimento efectivo da doutrina jurídica islâmica. Por outro, há países em que esse acolhimento é parcial, verificando-se em pontos geográficos específicos, como é o caso da Nigéria, Índia, Malásia, Indonésia etc (para uma informação mais detalhada sobre a questão, confira SILVA, 2009, p. 68-69).

muçulmano deve seguir ao longo da sua vida em relação a Deus; e o *fiqh*, que reflecte uma grande relação com o primeiro instituto, na medida em que tem como objecto a explicitação das normas jurídicas, sociais e culturais contidas neste (*charî'a*). O *fiqh*, neste sentido, se afigura como o Direito sagrado deduzido pelos juristas muçulmanos a partir dos preceitos de *charî'a*. É, portanto, um conjunto de soluções que são apresentadas para se viver em obediência à *charî'a*, como nos conta o autor. Assim, as fontes do Direito à luz da doutrina islâmica se desdobram, a partir do *charî'a*, em quatro (04) dimensões, nomeadamente, o *Corão*, a primeira e a principal dimensão, que é o livro sagrado onde se acham as revelações feitas por Deus ao profeta Maomé; *Sunna*, a segunda dimensão, que significa tradições, elencando um conjunto de atos, comportamentos e palavras de Maomé, relatados pelos seus discípulos; *Ijmâ*, a terceira dimensão, que apela o sentido de unanimidade entre as comunidades muçulmanas; *Qiyas*, a quarta dimensão, que significa raciocínio por analogia, e confere legitimidade do uso da analogia pelos juristas muçulmanos quanto a apreciação dos casos não previstos nos textos sagrados.

Portanto, diante de todas essas evidências, podemos apurar que as fontes do Direito à luz da doutrina jurídica islâmica se explicam a partir da religião, a partir dos ditames e costumes religiosos, como se pode também verificar nos argumentos de Silva (2009. p. 58):

O Direito islâmico não pode de forma alguma ser visto como um sistema apartado da religião em que se funda, exatamente por dela depender quase em sua totalidade.

Neste sentido, os ordenamentos jurídicos inerentes à matriz doutrinária islâmica têm uma lógica do Direito pautado e fundamentado na religião, ou seja, os costumes da religião, sendo fatores que orientam a vida social, são a principal fonte do Direito. Neste sentido, se pode afirmar com segurança que a ciência do Direito que atravessa esses mesmos ordenamentos jurídicos vive e repousa na confluência da religião.

Forjado a partir do Direito inglês, e se apresentando de modo expressivo nos ordenamentos jurídicos da Inglaterra, Estados Unidos de América²⁴ etc, a doutrina jurídica anglo-saxónica ou common law, por seu turno, adota o *costume* e a *jurisprudência* como fontes do Direito, por excelência.

²⁴ O ordenamento jurídico norte-americano, embora seja tendencialmente misto (tende a integrar, quer a doutrina jurídica common law, quer a doutrina jurídica romano-germânica), é, contudo, caracterizado, no essencial, pela common law.

Depois de o império romano tê-lo desocupado, o contexto social inglês, durante o século V (d. C.), era marcado pelo predomínio das tribos de origem germânica que, tendo invadido este território, acabaram por se instalar nele. Essas tribos se designavam *anglo*, *saxões* e *jutos* (NETO e WIPRICH, 2011). Como nos contam esses autores, o predomínio dessas tribos no contexto inglês marcou a civilização da Inglaterra, na medida em que as tribos em questão não se limitaram a se fixar neste contexto geográfico, como procuraram exercer forte influência na vida sociocultural da Inglaterra, que, nesta altura, se afigurava como um reino germânico. Assim, a influência das referidas tribos foi verificada, particularmente, no sistema jurídico inglês, ou seja, os povos *anglo-saxónicos*, desde o século V, criaram premissas que ditaram o surgimento, na Inglaterra, no século XI (1066), de uma doutrina jurídica denominada “*common law*”, que assiste os ordenamentos jurídicos de vários países, a começar pela própria Inglaterra e Estados Unidos de América.

No que respeita às fontes do Direito, a doutrina jurídica *common law* toma o conjunto de várias decisões proferidas pelos Tribunais (*jurisprudência*) como fatores determinadores do Direito, ou seja, os povos anglo-saxónico vêm, na atividade jurisdicional dos juízes, atividade essa pautada nos *costumes* dos povos, as fontes do Direito, por excelência. Para esses povos, as referidas decisões, que configuram os chamados *precedentes jurídicos*, são as principais fontes do Direito²⁵.

Diante desses fatores, é importante observar que a doutrina jurídica *common law* é caracterizada pelo facto de não ter as normas do Direito previamente escritas e sistematizadas em Diplomas específicos, como ocorre, por exemplo, na doutrina jurídica romano-germânica²⁶, na medida em que as regras consuetudinárias e, sobretudo, a jurisprudência configuram as referidas normas. Esse espaço privilegiado ocupado pela jurisprudência à luz da doutrina jurídica *common law*, no que respeita às fontes do Direito, é também assinalado pelo Vicente (2010, p. 11):

[...] Mais do que um sistema de normas e princípios, o Direito é tido na família de *Common Law* como um conjunto de «remédios jurídicos», criados caso a caso pela jurisprudência. Tende, pois, a vingar nela uma *perspectiva jurisdicionalista* do Direito. Este evolui essencialmente por pequenos incrementos, gerados pelas decisões judiciais e ditados pelas necessidades da vida; não através de reformas legislativas. Vem daqui o lugar proeminente conferido à jurisprudência nos sistemas de *Common Law*, que a elevam à

²⁵ Para uma informação mais aprofundada a propósito dessa questão, confira (NETO e WIPRICH, 2011, p. 251-265).

²⁶ Uma questão que vamos compreender, com mais detalhe, já a seguir.

condição de fonte primordial de Direito através da força vinculativa reconhecida aos precedentes judiciais. Já as normas legais possuem nesses sistemas carácter excepcional; e quando existem revestem-se de um grau de abstracção notoriamente inferior ao das normas legais dos sistemas romano-germânicos.

Neste sentido, é seguro afirmar que, para os ordenamentos jurídicos associados à *common law*, a lei e demais fontes do Direito se afiguram como fontes secundárias do Direito em virtude da jurisprudência ou do precedente jurídico, tido como fonte principal do Direito.

Forjado a partir do Direito romano e germano, e se apresentando de modo expressivo nos ordenamentos jurídicos de vários países, particularmente de Angola, como já se tinha assinalado nas nossas abordagens iniciais, a doutrina jurídica *romano-germânica* ou *civil law*, como é designado pelos falantes da língua inglesa, é, em certa medida, um produto do Direito canônico romano, em virtude de ter sofrido influências significativas deste mesmo Direito, como nos contam Santos e Araújo (2010, p. 38) “[...] outra grande influência na formação do Direito romanístico foi o Direito Canônico, com toda uma base de leis da Igreja, os Cânons, que possuíam todas as normas escritas sobre a doutrina e disciplina religiosas”. Nesta perspectiva, podemos, inclusive, compreender a razão dos textos jurídicos que regem os ordenamentos jurídicos de matriz romano-germânica, nomeadamente, os Códigos comportarem uma estruturação e sistematização comparada à Bíblia, ou seja, a lógica de arrumação e sistematização dos capítulos e artigos que conformam um Código legislativo nos remete, até certo ponto, ao modo como os capítulos e versículos se apresentam na Bíblia, pelo que no plano da espessura ou volume se observam, de igual modo, similitudes. Acrescenta-se, a este facto, a dimensão sagrada, imperativa e dogmática que, normalmente, perpassa um Código legislativo, que, como se sabe, são características essenciais da Bíblia.

A doutrina jurídica romano-germânica, ao contrário da doutrina jurídica *common law*, toma a *lei* como fonte principal do Direito²⁷. A lei, que compreende um sistema de disposições ou preceitos jurídicos destinados a regular uma generalidade de situações da vida social, cujas características principais são a generalidade, a abstracção e a

²⁷ No caso particular de Angola, que comunga os princípios do Direito de base romano-germânica, como temos vindo a sublinhar, é o artigo 1º do Código Civil vigente neste país que indica, expressamente, a lei como fonte principal do Direito. Mesmo o artigo 2º, nº 1 da Constituição da República de Angola revela a força e primazia que a Constituição e a lei ostentam diante do ordenamento jurídico angolano.

coercibilidade²⁸, é, à luz da doutrina jurídica romano-germânica, a base e o fundamento das regras do Direito. Essa primazia consagrada à lei, a luz da doutrina em questão, se pode, ainda, verificar nos dizeres de Santos e Araújo (2010, p. 38):

O ordenamento romano-germânico é reconhecido principalmente pela forma como privilegia como fonte primária do direito a lei, em prejuízo da jurisprudência e dos costumes que figuram como fontes secundárias do direito (p. 38).

Assim, o conjunto de várias normas legislativas previamente estabelecidas em Diplomas específicos mediante o processo de escrita prevalece, diante da doutrina jurídica romano-germânica, como fonte de Direito, por excelência. Como nos conta Vicente (2010, p. 10), é a partir dessas normas que se buscam os critérios para apreciação, nos Tribunais, dos factos sociais:

Na família romano-germânica, pese embora a contemporânea crise do normativismo, prevalece ainda a tendência para deduzir de normas previamente formuladas para uma generalidade de situações abstractamente definidas o comando que há-de governar as situações concretas da vida. É, aliás, à luz dessas normas que a própria matéria de facto deve ser delimitada e posteriormente apreciada pelos tribunais.

Em face dessas considerações do autor se pode deduzir que a compilação e sistematização prévia das normas do Direito, por meio da escrita, é uma das características essenciais da doutrina romano-germânica²⁹. É nesta perspectiva que o Direito, a luz da doutrina em questão, se apresenta escrito e estruturado em Códigos legislativos, Códigos esses que, atendendo ao grau de abrangência do seu objeto, exprimem um tamanho e espessura física bastante significativa, na medida em que comportam um volume bastante expressivo de matérias e conteúdos (SILVA, 2004). Esta situação, em torno das práticas de letramento jurídico, se apresenta como um fator que condiciona negativamente o processo de adaptação e familiarização dos alunos com os referidos Códigos, uma realidade que se apresenta de modo bastante evidente, sobretudo, nos primeiros contactos dos alunos com as práticas de letramento jurídico, como veremos nas próximas abordagens do presente estudo.

²⁸ A lei, por não se destinar a um indivíduo e não se referir à uma situação concreta, tende veicular um conteúdo generalizador de carácter abstractivo e de cumprimento obrigatório por todos cidadãos, sob pena do incumpridor estar sujeito à sanções que ela prevê.

²⁹ Cf. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_romano-germ%C3%A2nico).

1.4- Os ramos do Direito

É extremamente evidente que todo campo do saber é caracterizado por um objeto de estudo, objeto esse a qual se reconhece uma dimensão e complexidade própria. Partindo desse pressuposto, cada campo do saber cria, no seu interior, ramos que possam responder, de modo mais adequado, à dimensão e complexidade que cerca o seu objeto de estudo. É nesta base que o campo do Direito, visando responder à dimensão e complexidade que cerca o seu objeto de estudo, se desdobra em dois ramos fundamentais, nomeadamente, o *Direito Público* e o *Direito Privado*, sendo este último também designado Direito Civil. Esta distinção, que remonta desde a história do Direito romano (SILVA, 2004), impõe-se devido ao grau de abrangência e complexidade que caracteriza o objeto de estudo do Direito, pelo que tal distinção é, consequentemente, uma condição determinante para uma compreensão efetiva desse mesmo objeto.

Por outro, cumpre observar que a tal desdobramento feito em relação ao Direito reveste uma grande importância, quer de ponto de vista didático quer de ponto de vista epistemológico, como podemos acompanhar nos argumentos de Saldanha (2011, p. 37):

A separação entre Direito Público e Privado constitui um dos pilares da ciência do Direito. Efetivamente, o Direito é único. Contudo, tanto didática, quanto epistemologicamente, a segmentação assim efetuada é de extrema valia para a compreensão dos princípios e valores que imantam cada um dos ramos do Direito que se acolhem quer sob abóbada pública, quer sob o zimbório privado.

Para que possamos prosseguir firmemente com a nossa abordagem, é vital termos, desde logo, uma noção quanto ao objeto visado, quer pelo Direito Público quer pelo Direito Privado. Portanto, vamos, neste sentido, proceder à distinção entre esses dois ramos do Direito.

Como se pode verificar em Silva (2004, p. 18-21), são, no essencial, três critérios que se situam na base da distinção entre o Direito Público e o Direito Privado, nomeadamente, *a natureza dos interesses colocado em jogo; a posição ocupada pelos sujeitos na relação jurídica; e a qualidade de cada sujeito na relação jurídica*, ou seja, o Direito Público, atendendo ao critério inerente à natureza dos interesses em jogo, é um ramo do Direito que visa a proteção e tutela dos interesses públicos (interesses da coletividade dos sujeitos achados numa esteira comunitária), pelo que o Direito Privado corresponde, nesta mesma perspectiva, ao ramo do Direito que visa a proteção e tutela dos interesses privados ou singulares; atendendo ao critério inerente à posição ocupada

pelos sujeitos na relação jurídica, o Direito Público corresponde ao ramo do Direito que se ocupa das relações entre entidades que se encontram numa posição jurídica de supremacia (o *Estado* enquanto poder político) e subordinação (o *cidadão* ou particular), pelo que o Direito Privado, nesta mesma perspectiva, se ocupa das relações que envolvem entidades que se encontram numa posição jurídica de relativa igualdade (relações entre os particulares); e, quanto ao critério inerente à qualidade de cada sujeito na relação jurídica, o Direito Público afigura-se como ramo do Direito que regula as relações entre entidades dotadas de qualidade do poder público (as relações entre o Parlamento e o Governo, por exemplo), bem como as relações entre essas entidades e os particulares, pelo que o Direito Privado, nesta mesma perspectiva, regula as relações entre particulares, incluindo as entidades dotadas de qualidade do poder público, porém, despidos desta qualidade. Como sublinha o mesmo autor, na distinção entre o Direito Público e o Direito Privado, esse último critério tem sido o mais acolhido, na medida em que permite destacar os dois ramos em questão com mais precisão (cf. SILVA, 2004, p. 21).

Atendendo ao exposto acima, podemos compreender que o Direito Público é o ramo do Direito que se caracteriza pelo facto de regular, predominantemente, as relações e os interesses da esfera da vida pública, pelo que o Direito Privado, por seu turno, caracteriza-se pelo facto de regular, predominantemente, as relações e os interesses da esfera da vida privada.

Por outro, vale ressaltar que o ramo do Direito Público, assim como o ramo do Direito Privado é revestido, como é evidente, por um elenco de disciplinas, que importa, dentre elas, destacar algumas:

- O Direito Público, se focalizando, como já referimos, às questões de natureza pública, reflete disciplinas como *Direito Constitucional*, que define os princípios de organização e funcionamento dos órgãos do poder Estatal, disciplinando, de igual modo, as relações entre esses órgãos e os cidadãos; *Direito Administrativo*, que regula a atuação dos órgãos governativos, bem como a gestão e administração dos bens públicos; *Direito Processual*, que disciplina a atividade do poder judiciário e define as formalidades de acesso e aplicação da justiça; *Direito Tributário*, que regular as questões voltadas às despesas e receitas do Estado; *Direito Penal*, que define crimes e contravenções, estabelecendo as suas respectivas molduras penais.

- O Direito Privado, por seu turno, se focalizando, como já referimos também, às questões de natureza privada, reflete disciplinas como *Direito Civil* (direito comum do

ramo privado), que regula as questões atinentes às pessoas, às coisas, às obrigações, à família, às sucessões, estabelecendo, de um modo geral, os direitos e deveres de todos os cidadãos; *Direito do Trabalho* (direito especial do ramo privado), que define as normas inerentes ao trabalho, bem como regula as relações estabelecidas entre empregador e empregado; *Direito Comercial* (direito especial do ramo privado), que regula as relações comerciais de bens e serviços; o *Direito da Família* (direito especial do ramo privado), que regula as relações decorrentes no contexto da vida familiar das pessoas.

Nessa reflexão entre o ramo do Direito Público e Direito Privado, importa, desde logo, referir que este último constitui a base do Direito de qualquer ordenamento jurídico de matriz romano-germânica, como é o caso de Angola, ou seja, “o Direito Civil é o cerne cultural e científico de qualquer ordenamento jurídico de base românica” Silva (2004, p. 13). Assim, diante dos ordenamentos jurídicos de vocação romano-germânica, o mesmo ramo se demarca do ramo do Direito Público pelo facto de reunir um volume bastante significativo de matérias, pelo que exerce, neste sentido, maior impacto em torno das trajetórias académicas dos sujeitos vinculados ao curso de Direito, como é o caso dos nossos sujeitos de pesquisa, um assunto que retomaremos mais a diante.

Depois de termos contextualizado o campo epistémico do Direito, nomeadamente, a sua história, seu objeto, suas fontes e seus ramos, vamos, como dito anteriormente, orientar o nosso olhar às circunstâncias que marcaram o surgimento do curso de Direito no sistema de ensino superior angolano, começando por analisar o desenvolvimento histórico deste sistema.

1.5- O sistema de ensino superior angolano: seu desenvolvimento histórico

Tendo em vista que a pesquisa investigará práticas de leitura e escrita desenvolvidas em um curso do sistema de ensino superior angolano, é importante retomarmos o desenvolvimento histórico do referido sistema. Os dados aqui reportados foram retirados do Relatório sobre o *ensino superior em Angola*, construído a partir da agenda dos trabalhos do Seminário Internacional sobre a Educação Superior na CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (TETA, 2009).

O sistema do ensino superior em Angola começou a se forjar, historicamente, a partir da época em que se verificava, ainda, a presença do sistema político-

administrativo colonial, ou seja, desde o período da colonização portuguesa (1962), com a criação dos Estudos Gerais Universitários (EGU), através do Decreto-lei 44530.

Atendendo que não constitui nossa intenção resgatar essa fase histórica mais remota, vamos procurar concentrar a nossa atenção a partir do período pós-colonial, ou seja, a partir de 1975 aos tempos atuais.

O funcionamento do sistema de ensino superior angolano, durante o período pós-colonial (de 1975 a 2002), ficou condicionado negativamente pelas vicissitudes da guerra civil que Angola vivenciou durante este período. Essa instabilidade política e social a que o país ficou mergulhado durante um horizonte temporal de três décadas aproximadamente (27 anos) contribui para a ineficácia dos esforços empreendidos pelo governo para promoção e consolidação do processo de ensino e ciência.

A referida instabilidade representou, para as políticas que visavam à escolarização da sociedade, um verdadeiro obstáculo, isto tendo em consideração a grande necessidade com que estava confrontado o país em termos de implementação de ações que visariam combater o analfabetismo, pois que, na sequência da proclamação da sua independência (em 11 de Novembro de 1975), os levantamentos estatísticos apontavam que Angola havia herdado uma população maioritariamente analfabeta (cerca de 90%), o que tornava imperioso e urgente a expansão e consolidação do processo de escolarização da sociedade.

Vale destacar que a única Universidade pública que o país dispunha nesta fase histórica (*Universidade Agostinho Neto* – UAN³⁰), sediada na província capital do país (Luanda), com núcleos distribuídos em seis das dezoito províncias de Angola (Huambo, Huíla, Benguela, Uíge, Cabinda e Kwanza-Sul), não contava com um corpo docente suficiente para o seu pleno funcionamento, pelo que a média de formados (licenciados), por ano, neste período pós-colonial, não era superior a 100 graduados.

Por outro, aponta-se, em relação a este período em análise, a aparição simultânea de três primeiras instituições privadas de ensino superior, nomeadamente, a Universidade Católica de Angola (em 1999), a Universidade Lusíada de Angola (em 1999) e a Universidade Jean Piaget de Angola (em 1999).

³⁰ A primeira instituição pública de ensino superior em Angola, como referido no início dessa dissertação.

A partir do dia 04 de Abril do ano 2002, entre os protagonistas da referida guerra civil³¹, rubricou-se, em Luena (província de Moxico³²), os acordos de paz, ou seja, os *Acordos de Luena*³³.

Desde essa data (4/04/2002) até aos dias de hoje, por força dos Acordos em questão (Acordos de Luena), Angola vive um clima de estabilidade política e social, caracterizado por uma relativa paz efetiva. Diante desse advento da paz, novos registros se impuseram no percurso histórico do sistema de ensino superior em Angola, ou seja, a partir de 2002, foi possível, em torno da UAN, o aumento do número de cursos, isto é, de 31 para 83, pelo que os cursos em nível da pós-graduação (mestrado) foram implementados a partir do ano letivo 2004/2005, período em que foi, igualmente, instituído o curso de agregação pedagógica para os docentes da UAN, algo que se apresentava como condição necessária para a ascensão na carreira docente.

O que efetivamente marcou todas as transformações introduzidas no sistema de ensino superior angolano, neste período de paz e estabilidade política, foi a política que consistiu em redimensionar a UAN, o que, por seu turno, alargou o sistema de ensino superior angolano, ou seja, os núcleos referidos anteriormente, que pertenciam a UAN, alocados entre as províncias de Huambo, Huíla, Benguela, Uíge, Cabinda e Kwanza-Sul, foram transformados em Regiões Universitárias autônomas, a partir do ano 2009³⁴, mediante o Decreto nº 07/09 de 12 de Maio, que visou o redimensionamento da UAN. Nesta perspectiva, Angola passou a dispor, para além da UAN, de seis instituições públicas de ensino superior, nomeadamente, a Universidade Katyavala Buila – UKB; a Universidade 11 de Novembro – UON; Universidade Lueji A´Nkonde – ULAN; Universidade José Eduardo dos Santos – UJES; a Universidade Mandume Ya Ndemofayo – UMN; e a Universidade Kimpa Vita – UKV³⁵.

³¹ Falo, especialmente, das fracções político-partidárias angolanas, designadamente, o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) e a UNITA (União Nacional para Independência Total de Angola).

³² Uma circunscrição territorial localizada na região leste de Angola.

³³ O processo negocial que originou esses Acordos, ficou marcado, a priori, por sucessivos Acordos fracçados, a saber: os *Acordos de Bissesse*, rubricados em 31 de Maio de 1991, que foram violados no ano seguinte em virtude da retoma do conflito armado. Em face dessa retoma do conflito armado, evidenciou-se uma segunda tentativa de negociação dos acordos de paz, que deram origem, em 20 de Novembro de 1994, os *Acordos de Luzaka*. Esses, de igual modo, foram violados em virtude do referido conflito armado, que teve o seu término efectivo na data referida anteriormente (04 de Abril de 2002), por ocasião dos referidos *Acordos de Luena*.

³⁴ Até esta altura, o país contava, apenas, com uma única Universidade pública, ou seja, a Universidade Agostinho Neto-UAN.

³⁵ Diante desta lista, vale destacar a aprovação muito recente (aos 12 de Abril de 2014), pela Comissão Política do Conselho de Ministros, da Universidade Kuito Kuanavale – UKK.

Com o surgimento dessas instituições referidas anteriormente, verifica-se um processo de expansão e democratização do ensino superior em Angola, ou seja, abriu-se uma maior capacidade de acesso dos sujeitos ao sistema de ensino superior, sujeitos esses provenientes de vários estratos e contextos da vida social. Perante essa nova conjuntura vivida no sistema de ensino superior angolano, dominada por toda essa efervescência, buscamos analisar, a partir da visão dos alunos do 3º ano, as práticas de leitura e escrita que caracterizam um dos cursos integrado no referido sistema, isto é, o curso de Direito. Neste sentido, é útil, desde logo, dedicarmos uma atenção particular às circunstâncias que marcaram o surgimento deste curso no sistema de ensino superior angolano, para percebermos que o curso em questão surgiu e funciona sob influência do Direito eurocêntrico, ou seja, sob influência dos costumes, tradições e valores culturais de origem europeia em detrimento dos costumes, tradições e valores culturais dos diferentes grupos que compõe o tecido populacional de Angola.

1.6- O surgimento do curso de Direito no sistema de ensino superior angolano

As circunstâncias históricas que marcaram o surgimento do curso de Direito no sistema de ensino superior angolano estão ancoradas à história da *Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto – FDUAN*³⁶, isto pelo facto dessa instituição ter originado as várias instituições públicas de ensino do Direito em Angola, incluindo a *Faculdade de Direito da Universidade 11 de Novembro – FDUON*³⁷. Neste sentido, vale acompanharmos os factos que caracterizam a história dessa mesma instituição (FDUAN).

A nomeação, em Fevereiro de 1979, pelos Ministros da Educação e da Justiça, da Comissão Instaladora da FDUAN, representou o fator fundamental que determinou o nascimento dessa instituição e, conseqüentemente, o surgimento do curso de Direito no sistema de ensino superior angolano. Os trabalhos da referida Comissão consistiram, fundamentalmente, em organizar o Plano Curricular do curso; recrutamento do corpo docente, bem como promover e supervisionar o processo de admissão dos primeiros alunos que viriam a integrar o curso de Direito em Angola. Em Agosto de 1979, com a sede alocada na província capital do país – *Luanda*, a instituição deu início às aulas. Estando, nesta altura, a instituição a funcionar exclusivamente na capital do país, a imperiosidade de alargá-la e assegurar o ensino do Direito em outros pontos do país se

³⁶ A primeira instituição pública de ensino superior do Direito em Angola.

³⁷ Cf. (fduan.ao/historialdafaculdade.htm).

fez sentir desde logo, razão por que dois Núcleos dessa instituição foram criados em duas províncias situadas ao sul do país, ou seja, o Núcleo de Direito da província do *Huambo* e o Núcleo de Direito da província da *Huíla*. Volvidos cinco anos do seu funcionamento, ou seja, em 1984 a instituição atribuiu o grau de Licenciado em Direito aos primeiros cinquenta e três estudantes que concluíram, com êxito, o primeiro curso de Direito ministrado em Angola. Tratando-se, nesta altura, da única instituição pública de formação de quadros no domínio técnico-jurídico, e atendendo à crescente necessidade em se estender o ensino do Direito pelo país, criou-se, em 1990, o Núcleo de Direito da província de *Cabinda*, pelo que, em 1994, também se registrou a criação do Núcleo de Direito da província de *Benguela* (província situada ao sul de Angola), e assim se foi dando a descentralização e o alargamento da referida instituição pelo país. Importa referir que esses Núcleos, apesar da localização em pontos geográficos específicos de Angola, vinham pautando o seu funcionamento na base dos princípios, valores e tradições académicas que caracterizavam a FDUAN, isto atendendo ao vínculo que os mesmos Núcleos mantinham com essa instituição. A este propósito, vale, a título de exemplo, situarmos o *logótipo* que, identificando a instituição, expressava um conjunto de valores e princípios com que os seus respectivos Núcleos vinham pautando o seu funcionamento.

Pela via de um concurso público, efetivado no ano académico 1999/2000, foi criado o logótipo da FDUAN com as seguintes características: cor vermelho, de acordo com a tradição universal que remonta às mais antigas escolas de Direito, nomeadamente, europeias; uma frase latina no centro do referido logótipo “*cedant arma togae*” que, traduzida à letra significa “que as armas cedam à toga”, ou seja, que a força dê lugar ao Direito e à justiça³⁸. A par desses elementos, o logótipo incluía alguns elementos gráficos como o livro e o *ngonge*. O livro identificava a FDUAN como uma instituição de saber e um estabelecimento de ensino das leis. O *ngonge*, principal elemento gráfico do logótipo, é um artefato que identifica a cultura dos povos do norte de Angola, um instrumento de ferro (com forma de dupla sineta) com que um mensageiro percorre a aldeia, percutindo-o e, deste modo, convocando os habitantes para a assembleia da comunidade, designadamente, para o tribunal do rei³⁹. Perante

³⁸ Diante desses indicadores, nomeadamente, a “*cor vermelho*”, símbolo das antigas escolas de ensino do Direito na Europa; e a frase latina “*cedant arma togae*” podemos, naturalmente, perceber até que ponto o surgimento da FDUAN, particularmente o curso de Direito, se deu sob influência das tradições, costumes e valores de origem europeia, como, ainda, perceberemos mais adiante.

³⁹ Cf. (fduan.ao/historialdafaculdade.htm).

esses valores simbólicos e identidades ideológicas, sintetizados no logótipo, se pautou a vida institucional dos Núcleos da FDUAN, o que nos permite considerar que os mesmos Núcleos vinham sendo descritos como espaços de ensino das normas jurídicas e de transmissão da cultura jurídica, e que se propunham promover os valores e os princípios elementares da justiça.

Com o desenrolar do tempo, a partir do ano 2009, mediante o Decreto referido na nossa abordagem anterior (Decreto 07/09 de 12 de Maio, que visou o redimensionamento da UAN), consagrou-se uma autonomia dos referidos Núcleos em relação à FDUAN, na medida em que esses Núcleos passaram a se apresentar como órgãos afetos às Universidades criadas recentemente em Angola. Neste sentido, o Núcleo da FDUAN localizado em Cabinda se tornou, desde o ano 2009, um órgão afeto à Universidade criada recentemente neste território situado ao norte de Angola, ou seja, se tornou Faculdade de Direito da Universidade 11 de Novembro – FDUON. Portanto, o surgimento do curso de Direito no sistema de ensino superior angolano ficou marcado por esses factos que acabamos de relatar.

Por outro, e considerando que as práticas de leitura e escrita que serão estudadas ao longo da nossa pesquisa se acham previstas num plano de estudo, importa termos uma ideia sobre o modo como se acha estruturado o Plano de Estudo do curso de Direito da FDUON, pelo que vale procedermos a uma análise a propósito disso.

O Plano de Estudo do curso de Direito da FDUON, que corresponde a Licenciatura em Direito, compreende cinco (05) anos de formação, pelo que três áreas de especialização caracterizam este mesmo Plano, nomeadamente, *ciências jurídico-civis*, uma especialidade do Direito mais voltada às questões da vida civil das pessoas; *ciências jurídico-políticas*, uma especialidade do Direito focalizada às questões de natureza política (assuntos constitucionais etc); e *ciências jurídico-econômicas*, uma especialidade de Direito mais voltada às questões econômicas e de comércio (cf. *Caderno de Informações Acadêmicas* da UON, 2012, p. 10).

Durante os quatros (04) anos do Plano em questão, evidencia-se uma formação de ordem geral, pelo que, a partir do quinto (5º) ano, a mesma formação se apresenta distribuída em especializações referidas anteriormente. No primeiro (1º) ano de frequência do Plano destacam-se, como disciplinas nucleares, *Ciência Política e Direito Constitucional – CPDC*, *Introdução ao Estudo de Direito – INESD* e *Economia Política – ECOPOL*; no segundo (2º) ano destacam-se, como disciplinas nucleares, *Teoria Geral do Direito Civil – TGDC*, *Direito Administrativo – DTO ADM* e *Direito Internacional*

Público – DIP; quanto ao terceiro (3º) ano, destacam-se *Direito de Processo Civil I*, *Direito Penal I* e *Direito das Obrigações* como disciplinas nucleares; *Direito Comercial*, *Direito Processual Penal*, *Direito do Trabalho* e *Direito Processual Civil II* destacam-se como disciplinas nucleares do quarto (4º) ano. O quinto (5º) ano, por se tratar do ano de especialização, em que se impõem as três especializações do Plano, as disciplinas nucleares variam de acordo com a natureza de cada especialização, com exceção da disciplina de *Medicina Legal*, que perpassa as referidas especializações como disciplina nuclear. Como se pode observar, as disciplinas nucleares consagradas em cada etapa do Plano (do 1º ao 4º ano) apresentam uma inerência em relação às três especializações que configuram o 5º ano, ou seja, estas disciplinas fornecem ao aluno informações e conhecimentos básicos que lhe permitirão encarar qualquer uma das especializações que este entender seguir. Para esclarecermos essa questão, vale citarmos, como exemplo, algumas disciplinas tais como Ciência Política e Direito Constitucional (disciplina nuclear do 1º ano); Economia Política (disciplina nuclear do 1º ano); e Teoria Geral do Direito Civil (disciplina nuclear do 2º ano). O objeto que cerca cada uma dessas disciplinas permite-nos perceber que as mesmas apresentam uma inerência em relação às três especializações alocadas no 5º ano, por um lado, e, por outro, permite-nos também perceber que as etapas anteriores ao 5º ano visam, efetivamente, fomentar os conhecimentos gerais e básicos indispensáveis para que o aluno possa encarar qualquer das referidas especializações. Assim, a disciplina Ciência Política e Direito Constitucional, cujo objeto de estudo está voltado à análise dos factos políticos-constitucionais etc (FERNANDES, 2008), apresenta uma inerência em relação à especialização *Jurídico-Políticas* e visa instrumentalizar e balizar o aluno quanto ao percurso a ser empreendido em torno dessa mesma especialização; a Economia Política, dedicando-se ao estudo das questões relacionadas à produção e distribuição dos bens e serviços (TEIXEIRA, 2000), apresenta, por seu turno, uma inerência em relação à especialização *Jurídico-Económicas* e visa instrumentalizar e balizar o aluno quanto ao percurso a ser empreendido diante dessa mesma especialização; a disciplina de Teoria Geral de Direito Civil, por seu turno, e considerando que o seu objeto está voltado ao estudo das matérias jurídicas de domínio cível (SILVA, 2004), apresenta uma inerência em relação à especialização *Jurídico-Civis* e visa instrumentalizar e balizar o aluno quanto ao percurso a ser empreendido em torno dessa especialização.

Em torno da descrição e análise que estamos a levar a cabo em relação ao Plano de Estudo do curso de Direito da FDUON, vale abrir um parênteses para observar que o

Plano em questão apresenta traços de convergência e de afinidade em relação ao Plano de Estudo do curso de Direito da FDUAN⁴⁰: observa-se, por exemplo, que o tempo de sua conclusão é, precisamente, o mesmo observado em torno do Plano de Estudo do curso de Direito da FDUAN; as etapas que lhe são inerentes (*etapa geral e específica*), incluindo o modo como se organizam, é também um facto verificado em relação ao Plano de Estudo do curso de Direito da FDUAN; as especializações que oferece (*Ciências Jurídico-Políticas, Jurídico-Civis e Jurídico-Económicas*) são as que também configuram o Plano de Estudo do curso de Direito da FDUAN; as disciplinas consideradas nucleares, desde o 1º ao 4º ano de formação, são, no essencial, as mesmas tidas como nucleares diante do Plano de Estudo do curso de Direito da FDUAN etc. Perante tal facto, podemos considerar que a FDUON, apesar da sua autonomia administrativa em relação à instituição que lhe deu origem (FDUAN), apresenta, no modo de estruturar e planificar o processo de ensino, a lógica herdada a partir dessa instituição. Por outro, é útil observar, ainda, que o Plano de Estudo do curso de Direito da FDUAN, que influenciou o Plano de Estudo do curso de Direito da FDUON, como já acabamos de acompanhar, apresenta, por seu turno, marcas evidentes que nos permite associá-lo ao Plano de Estudo do curso de Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa – Portugal, isto se termos em conta, por exemplo, o modo como se apresentam designadas determinadas disciplinas entre esses dois Planos⁴¹⁴². Este facto, por sua vez, nos remete ao que tínhamos referido anteriormente de que o curso de Direito surgiu e funciona no sistema de ensino superior angolano sob influência do Direito eurocêntrico, ou seja, sob influência do Direito português, aliás, a partir do Silva (2004, p. 30) podemos perceber que o Direito angolano é, desde logo, um Direito que está a merecê do Direito português: “[...] o Direito português é fonte do Direito angolano [...]”. Assim, se percebe até que ponto a doutrina do Direito português joga grande influência no ensino do Direito em Angola e no seu sistema jurídico, de modo geral. Este dado se torna evidente, na medida em que se verifica que a maior parte da bibliografia que tem servido as academias angolanas de ensino de Direito, particularmente a FDUON, é de origem portuguesa, o que nos leva a considerar que as práticas de leitura e escrita jurídica que caracterizam as instituições de ensino do Direito em Angola, particularmente a FDUON, não refletem, no essencial, os costumes, as

⁴⁰ Cf. o anexo 1 e 2.

⁴¹ Cf. (<http://www.fd.ul.pt/Licenciatura/PlanosdeEstudosProgramas/NovoPlanodeCurso.aspx>).

⁴² Cf. (<http://www.fduan.ao/licenciatura.htm>).

tradições e os valores culturais dos diferentes grupos que compõe o tecido populacional de Angola, ou seja, refletem, sim, os costumes, as tradições e os valores culturais de origem eurocêntrico, um facto que podemos perceber melhor mediante o ponto que segue.

1.6.1- A matriz doutrinária do Direito angolano

Nas reflexões que foram evidenciadas em relação às fontes do Direito, se percebeu que o contexto mundial, no que respeita ao Direito, apresenta três correntes doutrinárias, manifestamente, distintas. Essas correntes são, nomeadamente, *islâmica*; *anglo-saxão*; e *romano-germânica*. Essa última é a mais disseminada pelo mundo⁴³, pelo que sua sistematização se deu a partir da segunda metade do século XVIII, mediante o fenómeno da codificação, ou seja, mediante o processo de organização e compilação dos princípios jurídicos em suporte material⁴⁴. Estão vinculados à corrente doutrinária em questão os sistemas jurídicos de vários países, nomeadamente, os sistemas jurídicos de todos os países da América Latina, Europa continental, Ásia (excepto partes do Oriente Médio) e de África (cerca de metade). Cumpre observar que, dentre os países da Europa continental afetos à mesma corrente doutrinária, destaca-se Portugal. Assim, o sistema jurídico angolano, tendo estado historicamente sob o domínio e influência do regime colonial português ao longo de cerca de 500 anos (1482 a 1975), e considerando que o Direito português se apresenta como fonte de inspiração direta do Direito angolano (SILVA, 2004; VICENTE, 2010), se afigura, de igual modo, como um sistema alicerçado à doutrina *romano-germânica*. Ou seja, a matriz doutrinária do Direito angolano é *romano-germânica*. Para melhor compreendermos esse facto, vale nos colocarmos perante o Direito Civil angolano, já que o ramo do Direito Civil constitui a base do Direito de qualquer sistema jurídico de tradição *romano-germânica*, como nos conta Silva (2004, p. 13) “O Direito Civil é o cerne cultural e científico de qualquer ordenamento jurídico de base românica”. Nesta perspectiva, importa dedicarmos uma atenção particular às circunstâncias históricas que originaram o diploma fundamental que rege o Direito Civil angolano (o *Código Civil*), bem como compreendermos o modo como se acha estruturado este mesmo diploma.

⁴³ Cf. (http://pt.wikipedia.org/wiki/sistema_romano-germ%C3%A2nico).

⁴⁴ Para uma informação mais pormenorizada sobre o assunto, confira Carlos Alberto B. Burity da SILVA. Teoria Geral do Direito Civil. 2004.

Em diversos países de tradição *romano-germânica*, atendendo ao caráter escrito do Direito, o mesmo se apresenta organizado em Códigos, cujos exemplos principais são os Códigos civis francês (Código napoleônico – século XIX) e alemão (Código germânico ou BGB – finais do século XIX)⁴⁵.

Como se pode verificar em Silva (2004), o Direito Civil é o ramo do Direito que mais cedo conheceu um adequado tratamento teórico sistemático, pelo que foi neste domínio do Direito que, em geral, se iniciou o movimento da codificação nos diferentes países. Segundo o mesmo autor, a primeira codificação moderna é, normalmente, reportada ao Código Civil Francês – *Código Napoleão* de 1804, cuja influência científica, cultural e dominadora foi travada na sequência do aparecimento, nos finais do século XIX, de uma nova codificação, menos ideológica, assente em critérios de ordem técnica e científico avançados: o *Código Civil Alemão* (germânico), identificado pela sigla BGB (*Bürgerliches Gesetzbuch*). Este Código, como ainda sublinha o autor, reflete um resultado de intensa atividade jurídico-científica, que se alargou ao longo do século XIX. Verificando-se, nesta altura, por parte de vários ordenamentos jurídicos, um reconhecimento do Direito romano como elemento pré-dado e pré-elaborado pela história humana, o Código Civil de BGB emergiu a partir do Direito romano, ou seja, mediante a reformulação dos princípios jurídicos afetos a este Direito. Assim, tendo sintetizado a ciência jurídica do século XIX no que ela tinha de mais evoluído, o Código de BGB traduz uma recolha do que já existia no mundo jurídico, com particular destaque no mundo jurídico romano, e não propriamente uma criação de situações novas. Cumpre assinalar que um dos traços caracterizadores do referido Código é a presença, nas suas páginas iniciais, de uma Parte Geral (Livro I), onde se encontram os princípios gerais ou os aspectos comuns a todas as matérias tratadas em torno do Código, nomeadamente, Direito das Relações Obrigacionais (Livro II); Direito das Coisas (Livro III); Direito da Família (Livro IV); e Direito das Sucessões (Livro V). Este Código, inspirado na base do Direito Civil romano, influenciou o Código Civil de vários países de tradição *romano-germânica*, incluindo, evidentemente, Angola (Silva, 2004). Assim, o Código Civil em uso no ordenamento jurídico angolano, que vigora desde a época que Angola se achava na condição de colônia portuguesa, aprovado pelo Decreto-Lei n° 47 344 de 25 de Novembro de 1966 e posto a circular em todas as colônias portuguesas mediante a Portaria n° 22 809 de 4 de Setembro de 1967⁴⁶, reflete

⁴⁵ Cf. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_romano-germ%C3%A2nico).

⁴⁶ Confira, sobre o assunto, Carlos Alberto B. Burity da SILVA. *Teoria Geral do Direito Civil*. 2004.

a mesma sistematização adotada pelo Código Civil de BGB, ou seja, comporta a Parte Geral (Livro I) e as sucessivas Partes Específicas: Direitos das Relações Obrigações (Livro II); Direito das Coisas (Livro III); Direito da Família (Livro IV); e Direito das Sucessões (V).

Considerando essas circunstâncias que cercam o diploma fundamental que rege a vida civil dos cidadãos no ordenamento jurídico angolano, e partindo do pressuposto de que o ensino do Direito Civil no contexto jurídico angolano é mediado por vários textos jurídicos, com maior destaque o Código Civil, podemos considerar que as culturas ensinadas em torno das instituições angolanas de ensino do Direito, como é o caso da FDUON, estão a mercê da doutrina e tradição jurídica *romano-germânica*, ou seja, estão voltadas à tradição jurídica de matriz eurocêntrica, verificando-se, neste sentido, um silenciamento das práticas culturais dos diferentes grupos que compõem o tecido populacional de Angola em torno do processo de ensino-aprendizagem do Direito neste país. Aliás, a presença de citações latinas nos discursos dos alunos da FDUON, como veremos mais adiante, é um dos indicadores dessa influência da tradição jurídica *romano-germânica* diante do processo de ensino-aprendizagem do Direito em Angola.

Perante a abordagem que acabamos de evidenciar em relação ao surgimento do curso de Direito no sistema de ensino superior angolano, cumpre observar que as diversas práticas de leitura e escrita que configuram o mesmo curso tomam a designação de *letramento* (LEA e STREET, 1997; SOARES, 2004; MARINHO, 2010), um assunto que podemos perceber melhor mediante o capítulo que se segue.

CAPÍTULO 2- SOBRE O “LETRAMENTO”: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS FUNDAMENTAIS

2.1- Situando o conceito *letramento*

O termo “*letramento*”, que resultou da palavra inglesa “*literacy*” (habilidades de leitura e escrita), é um termo recente no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, ou seja, surge na segunda metade dos anos 80. O mesmo termo emergiu como uma necessidade para se designar os diferentes usos sociais da leitura e escrita, ou seja, as diversas formas com que as pessoas se relacionam com a leitura e escrita, pois que o modo de vida que vem caracterizando a era contemporânea, por exigir o uso frequente da leitura e escrita, oferece inúmeras possibilidades dos sujeitos interagirem

com a leitura e escrita (trocar mensagens escritas através do telefone e *email*; ler notícias através do jornal; ler as informações emitidas pelo caixa eletrônico ao realizar operações monetárias; redigir uma carta por intermédio de alguém, isto só para citarmos alguns exemplos). Perante essa multiplicidade de práticas ou usos sociais da leitura e escrita, que refletem os diversos modos com que os indivíduos se relacionam com a leitura e escrita, adotou-se o termo “*letramento*” para se designar toda essa complexidade que caracteriza a questão da leitura e escrita (SOARES, 2004; MARINHO, 2010).

A partir do que acabamos de referir no parágrafo anterior, podemos admitir que o contexto social afigura-se como um verdadeiro palco de práticas de *letramento*. A este propósito, vale contemplar Leite e Botelho (2011, p. 2):

As práticas sociais de leitura e de escrita estão presentes na vida cotidiana de praticamente toda a sociedade. Ler um livro para a escola; [...] ler a bula de um remédio; compor uma música com os amigos; ler o resumo das novelas na revista; fazer uma lista de compras etc. Todas essas atividades constituem formas de utilização social da leitura e da escrita, sendo assim práticas de *letramento*.

Assim, tomamos “*letramento*”, e de acordo a perspectiva antropológica suscitada por Street (2010)⁴⁷, como conjunto variado de práticas sociais que fazem o uso da leitura e da escrita, práticas essas que se caracterizam por uma complexidade própria e que podem ser observadas em diversas circunstâncias da vida cotidiana: em atividades religiosas – *letramento religioso*; em atividades comerciais – *letramento comercial*; em atividades organizadas no contexto acadêmico com o propósito de suscitar as aprendizagens acadêmicas – *letramento acadêmico*; em atividades que têm como objeto questões de domínio jurídico – *letramento jurídico* etc. Portanto, quaisquer eventos operados no plano da vida social mediados pela leitura e escrita, sendo repetidos de modo sistemático e padronizado, configuram o que se convencionou chamar, nos finais da década de 80, de práticas de *letramento*. Essas práticas, atendendo ao objeto que elas encerram, assumem, por seu turno, designações próprias. Assim, no campo dos estudos de *letramento* se destacam várias designações de *letramento*, como essas que acabamos de elencar. Diante de tal facto, Leite e Botelho (2011), fundamentando-se em Rojo e

⁴⁷ O conceito *letramento* vem sendo tratado sob diferentes perspectivas, das quais, para além dessa apresentada por Street, chama-nos a atenção aquela orientada sob o ponto de vista psicológico, defendida por David Olson: “[...] habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos” (cf. Soares, 2010, p. 56-57).

Street, apontam que, mais do que letramento ou letramentos, a expressão que abarca e descreve melhor essa complexidade é, nomeadamente, “*letramentos múltiplos*”.

Dentre várias perspectivas de letramento destacadas anteriormente, e considerando o objeto que caracteriza o nosso estudo, as perspectivas que vamos procurar analisar em torno da presente abordagem são, designadamente, o “*letramento acadêmico*” e o “*letramento jurídico*”.

2.1.1- *Letramento acadêmico*

O processo de formação acadêmica decorrente em qualquer domínio do saber obedece a uma dinâmica e complexidade própria, de tal maneira, que o mesmo não se apresenta como uma realidade linear, progressiva e estável, isto considerando os fatores de ordem linguístico, epistêmico etc que condicionam, quer negativamente quer positivamente, este mesmo processo. O campo de estudo a partir do qual se pode perceber e compreender os referidos fatores é, designadamente, o campo de *letramento acadêmico*, um campo de estudo que tem como objeto as diferentes práticas de leitura e escritas que cercam o universo acadêmico. Ou, como se percebe em Lea e Street (1997), o letramento acadêmico diz respeito ao conjunto de habilidades de leitura e escrita, bem como os padrões da cultura que cerca o contexto acadêmico que os alunos experimentam e apropriam ao longo das suas trajetórias acadêmicas, habilidades e padrões culturais esses que lhes permite exercer uma cidadania ativa, reflexiva e participativa em torno do contexto da vida social. Também Bunzen (2010) aponta o letramento acadêmico como um processo que envolve transmissão de conhecimentos, apropriação da leitura e da escrita acadêmica, bem como dos discursos acadêmicos:

[...] conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re) apropriação de discursos. (p. 101)

O letramento acadêmico é, assim, entendido como o processo de apropriação, pelos alunos (em particular), da leitura e da escrita acadêmica, bem como da cultura que cerca a esfera acadêmica. Em outros termos, entende-se como a reunião de um conjunto de aprendizagens promovidas em torno das esferas acadêmicas em relação aos objetos que conformam o currículo das aprendizagens acadêmicas, aprendizagens essas que tornam os destinatários últimos do processo acadêmico (os alunos) em seres mais críticos, ativos e atuantes no contexto da vida social.

Considerando que o nosso cotidiano oferece várias possibilidades de os sujeitos exercerem práticas de leitura e escrita, como foi referido anteriormente, vale sublinhar que os sujeitos que se dirigem às esferas de letramento acadêmico portam consigo algum nível de letramento, ostenta, nesta perspectiva, alguma história ou experiência prévia no que respeita às práticas sociais de leitura e escrita. Porém, como aponta Lea e Street (1997), as práticas de leitura e escrita realizadas nas esferas acadêmicas (no ensino superior, por exemplo) implicam, da parte de qualquer sujeito, uma adaptação a um nível mais exigente e complexo de lidar com a questão da leitura e escrita, ou seja, elas impõem uma adaptação às novas formas de saber, de compreensão, interpretação e organização do conhecimento. Portanto, exigem, do sujeito, o aluno, no caso, uma dinâmica diferente na maneira de lidar com as questões de leitura e escrita. Este facto pode ser verificado nas entrelinhas dos depoimentos apresentados por esses nossos sujeitos de pesquisa durante a realização da pesquisa de campo, quando se referiam às suas experiências no primeiro contacto com a esfera de ensino superior, isto é, com o curso superior de Direito:

O meu primeiro contacto foi um pouco estranho, visto que no ensino médio retratei matérias mais práticas [...] a dificuldade que tive foi em aprender a fazer as leituras diárias das matérias, a utilização constante dos dicionários jurídicos para facilitação da compreensão dos conhecimentos [...]. (O Vútuka, aos 24 de Abril de 2013).

[...] mediante as disciplinas que a gente vem tendo, houve enormes exigências, em que se exigia a pessoa ler muito, fazer muitas buscas e, como a gente não estava muito ligado diretamente, então, criou motivos de muitas dificuldades [...]. (O Gabí, aos 20 de Maio de 2013).

Estes depoimentos revelam, de modo inequívoco, que as dificuldades que são sentidas pelos alunos, sobretudo, nos primeiros contactos com as práticas de letramento acadêmico residem no facto do letramento em questão empreender e ser caracterizado por uma dinâmica e complexidade própria.

O contexto acadêmico, por nos revelar práticas diversas de leitura e escrita, práticas essas que comportam, cada uma, um objeto próprio, se afigura como um espaço de *letramentos académicos* (LEA e STREET, 1997; BUNZEN, 2010). Quem também comunga esse ponto de vista é Soares (2010, p. 59) ao considerar que “cada área de conhecimento exige um letramento específico, e então se fala em letramento geográfico, científico, histórico etc”. Assim, para além dessas categorias de letramento apontadas

pela a autora, podemos destacar a categoria cujo objeto está voltado às questões de fórum jurídico (*letramento jurídico*).

2.1.2- *Letramento jurídico*

É de capital importância, antes de quaisquer considerações a serem tecidas a propósito do *letramento jurídico*, situarmos o seu conceito. Para tal, vale tomarmos como referência os sujeitos que se acham diretamente vinculados à formação em Direito, ou seja, os futuros profissionais e aplicadores do Direito e da Justiça aos casos decorrentes na vida social.

O letramento jurídico, como podemos imaginar, se afigura como conjunto de habilidades e competências de leitura e escrita que os futuros profissionais em Direito desenvolvem em relação à linguagem dos Códigos legislativos e demais textos que cercam o campo jurídico, bem como todo conhecimento técnico absorvido por esses sujeitos quanto às matérias previstas nos referidos textos. As matérias em questão estão relacionadas ao cidadão (seus deveres e garantias fundamentais); aos órgãos de soberania do Estado (o relacionamento entre esses órgãos, bem como o seu relacionamento com o cidadão); à propriedade privada (modos de sua aquisição e disposição); a propriedade pública (sua natureza e os princípios que lhe são inerentes) etc, que são objetos de caráter substancial do Direito. Por outro, podemos elencar aqueles objetos de caráter processualista do Direito como *a formulação de uma petição inicial*, que é um meio de que se servem os advogados para introduzir um pedido junto do Tribunal; os princípios e formalidades que concorrem para resolução de um diferendo civil que opõe dois ou mais sujeitos; os trâmites processuais que concorrem para resolução de um *contencioso administrativo*; os trâmites processuais a que estão sujeita a resolução, junto do Tribunal, de um delito etc. No que respeita, particularmente, a esses objetos de caráter processualista, os alunos são instados a aprender como se desdobram, a luz do Direito, os processos *cível*, *administrativo* e *penal*, desde a fase inicial até às sucessivas reações do Tribunal (*Despachos de Pronúncia do Juiz, Sentenças* ou *Acórdão* etc).

Importa, no entanto, observar que a abordagem dessas matérias em torno dos Códigos legislativos e demais textos jurídicos se dá nos moldes e peculiaridades linguísticas próprias do Direito, o que, naturalmente, faz com que a esfera de letramento jurídico seja caracterizada por discursos e enunciados muito distintos dos discursos e

enunciados verificados em outras esferas de letramento⁴⁸. Essas considerações vão ao encontro das reflexões bakhtinianas sobre os gêneros do discurso:

a riqueza e diversidade dos gêneros discursivos é imensa, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se complexifica a própria esfera. (cf. MACHADO, 2010, p. 155).

Podemos, diante dessas reflexões, acrescentar que as condições sociais concretas em que emergem os discursos servem, conseqüentemente, de suportes de referência dos mesmos discursos, ou seja, os modos de pensar, atuar, valorizar e toda forma de relacionamento social reinante em cada contexto comunicacional condiciona o que se diz (o discurso) e como se diz (a forma do discurso). Neste sentido, cumpre destacar Machado (2010, p. 156) que, tomando como referência as reflexões bakhtinianas sobre os gêneros do discurso, assinala que “as esferas de uso da linguagem não são uma noção abstrata, mas uma referência direta aos enunciados concretos que se manifestam nos discursos”. Verifica-se, inclusive, que as enunciações pré-existentes em cada contexto de produção discursiva exercem uma influência significativa nas enunciações evidenciadas nesse mesmo contexto, como ressalta Bakhtin “[...] Todo enunciado é um elo na cadeia, muito complexamente organizada, de outros enunciados” (cf. MACHADO, 2010, 157). No caso particular do contexto jurídico, particularmente nos ordenamentos jurídicos de matriz romanística, verifica-se que os enunciados romanos, orquestrados desde os tempos mais remotos da ciência do Direito romano (antes do século V d. C), têm exercido forte influência nas enunciações dos sujeitos vinculados ao mundo jurídico, como podemos apurar nesse depoimento apresentado pelo nosso sujeito de pesquisa durante a realização do grupo focal, ou seja, esse sujeito, destacando a utilidade e a imprescindibilidade do Direito diante do contexto social, fundamentou a sua abordagem a partir de um enunciado romano:

[...] ubi societas ibi ius – onde existe sociedade, existe o Direito, tem de existir o Direito. Então, o Direito vem para regular os conflitos, de forma que haja paz (paz social para uma boa convivência) [...]. (O Mambuco, aos 20 de Maio de 2013).

⁴⁸ Esse assunto será tratado, com mais profundidade, nas próximas abordagens.

Podemos, neste sentido, inferir que o discurso ou o enunciado não é uma realidade alheia às enunciações pré-existentes no contexto em que ele se insere, ou seja, não é uma realidade a ser compreendida fora dos vários fatores que perpassam esse contexto, na medida em que esses fatores o condicionam significativamente. Essas considerações nos remetem, de algum modo, ao conceito *cronotopo* inaugurado pelo Bakhtin a propósito das suas reflexões sobre o gênero de linguagem:

o gênero não pode ser pensado fora da dimensão espaço-temporal. Logo, todas as formas de representação que nele estão abrigadas são, igualmente, orientadas pelo espaço-tempo. (cf. MACHADO, 2010, p. 158).

A partir dessas reflexões do autor, podemos considerar que, dentre os vários fatores que nos remetem a pensar sobre a questão da linguagem ou, particularmente, do enunciado, destacam-se o *tempo* e *lugar*, isto considerando que toda enunciação é vista como um fator social e histórico, ressoando seu tempo e contexto, deixando transparecer as representações sociais desse tempo e contexto, ou seja, a fusão de ideias morais, sociais, psicológicas e ontológicas de um contexto, em determinada época (OLIVEIRA, 2009).

Diante dessas reflexões anteriores, é seguro deduzir que os discursos ou os enunciados verificados no contexto jurídico, como esse evidenciado no depoimento do Mambuco – (“[...] *ubi societas ibi ius – onde existe sociedade, existe o Direito, tem que existir o Direito. Então, o Direito vem para regular os conflitos, de forma que haja paz [...]*”), são produto do contexto e circunstâncias concretas que caracterizam o campo jurídico, o campo do Direito. Neste sentido, devem ser pensados e compreendidos a partir deste campo, isto tendo em consideração esta outra reflexão evidenciada, a partir de Quantz e O’Connor, pela autora referenciada anteriormente “[...] indivíduos constroem seus pensamentos e sua comunicação pública dentro dos limites de oportunidades linguísticas disponíveis em um dado espaço de tempo e lugar [...]” (2000, p. 34).

Depois desse tempo interregno, que nos permitiu tecer algumas considerações quanto ao enunciado e os fatores que lhe são inerentes (tempo e lugar), cumpre retomarmos a nossa abordagem central para considerarmos que o letramento jurídico se afigura como um campo do saber cujo objeto, nos tempos que correm, se tem confinado, exclusivamente, às operações técnico-jurídicas, como aquelas que vinculam os advogados e os tribunais em detrimento dos objetos principais do Direito – a moral e

justiça social. A este propósito, Cabral e Júnior (2011) levantam uma crítica em relação a tal dedicação exclusiva às operações técnico-jurídicas que vem caracterizando, nos últimos tempos, o objeto de letramento jurídico, na medida em que favorece o estudo e conhecimento dos Códigos legislativos e todas operações que medeiam as relações entre os Advogados e os Tribunais em detrimento dos aspectos relacionados aos conceitos e princípios de natureza moral, sociológica, filosófica etc, que preenchem, também, o campo do saber jurídico.

Vale considerar, por outro, que em torno do processo de letramento jurídico observam-se algumas nuances que nos remetem à esfera de *letramento político*, já que este último tem como objeto os direitos fundamentais dos cidadãos, bem como as normas jurídicas que regulam esses direitos; o funcionamento das instituições políticas etc, que são aspectos que atravessam, de igual modo, o campo do letramento jurídico, como se pode verificar no conceito de letramento jurídico que apresentamos no início desta abordagem.

A propósito da relação entre o “letramento jurídico” e o “letramento político”, referida no parágrafo anterior, cumpre destacar uma noção sobre o letramento político trazida pelo Cosson (2011), que aponta que o letramento político compreende, dentre vários aspectos, o processo de apropriação de conhecimentos em relação aos direitos humanos, funcionamento das instituições políticas e à vida democrática, pelo que também inclui o processo de apropriação de conhecimentos em relação aos princípios e valores sociais como a *equidade e liberdade*. Esses conhecimentos, segundo o mesmo autor, são úteis à manutenção e aprimoramento da democracia. Assim, um cidadão letrado politicamente consegue compreender todo um conjunto de direitos e deveres sociais inerentes à sua pessoa; dispõe dos conhecimentos quanto à estrutura e funcionamento das instituições políticas e democráticas do Estado; e possui conhecimentos em relação às normas jurídicas que estruturam, regulam e assistem o funcionamento das referidas instituições. Considerando que todos esses aspectos atravessam o campo de letramento jurídico, observa-se, neste sentido, um nível bastante significativo de afinidades entre o “letramento jurídico” e o “letramento político”, que, como podemos calcular, são dois fatores que conformam o curso de Direito na FDUON. Diante do presente estudo, podemos perceber os sentidos e significados construídos pelos alunos da FDUON em relação ao mesmo curso e os motivos que lhes conduziram a esse curso. Podemos, de igual modo, perceber até que ponto o curso em questão

exerce uma grande influência diante do processo de construção da subjetividade desses sujeitos. Essas questões serão tratadas em torno do capítulo que se segue.

CAPÍTULO 3- O CURSO DE DIREITO DIANTE DOS ALUNOS DA FDUON

3.1- Sentidos e significados construídos pelos alunos da FDUON em relação ao curso de Direito e os motivos que lhes levaram a optar por esse curso

Diante dos depoimentos captados, quer a partir do questionário quer a partir das conversas em torno grupo focal, podemos perceber a unanimidade dos nossos sujeitos de pesquisa em descrever o curso de Direito como um curso importante e indispensável ao assinalarem que o mesmo fornece informações, quer em relação aos direitos e deveres que regem cada cidadão no contexto da vida social quer em relação às tarefas desenvolvidas pelos órgãos do poder público, e ao considerarem que o curso em questão se apresenta como uma variável de que depende o desenvolvimento da mente de qualquer sujeito e de qualquer sociedade⁴⁹, como se pode perceber nesses depoimentos que se seguem:

Este é um curso [...] muito prático, que abre e põe a tua mente mais desenvolvida em relação aos vários acontecimentos cotidianos [...]. (O Dodocas, aos 26/04/2013).

Eu penso que o curso é bom e muito importante para o desenvolvimento e regulação da sociedade [...]. (A Dedeia, aos 24/04/2013).

É um curso célebre, deixa a pessoa numa transparência, conhecendo: os seus direitos e deveres; como o Estado utiliza o dinheiro público para satisfação das necessidades coletivas [...]. (A Quintina, aos 22/04/2013).

Em face desses sentidos e significados construídos em relação ao curso de Direito, alguns dos nossos sujeitos de pesquisa acabam, inclusive, considerando o mesmo curso como um fator determinante diante da superação dos problemas que perpassam o sistema de justiça do seu país, como podemos perceber nesses dois depoimentos que se seguem:

O curso de Direito é importante [...], o Direito [...] poderá facilitar o acesso a todos os angolanos aos Tribunais e, acima de tudo, a melhorar o nosso sistema de justiça [...]. (O Vicente, aos 24/04/2013).

⁴⁹ Apesar dessa descrição positiva que esses sujeitos fazem em relação ao curso de Direito, a essência e a natureza do conteúdo que conforma o mesmo curso tem deixado desmotivado muitos desses sujeitos, como verificaremos nas nossas próximas análises.

Este curso, no meu ponto de vista político, é importante numa determinada sociedade porque, em um número elevado, supera vários problemas que o setor da justiça enfrenta dentro do nosso país [...]. (O Mueka, aos 23/04/2013).

Portanto, diante desses depoimentos, verificamos que o Vicente, por exemplo, considera que o curso de Direito pode jogar um papel importante no acesso dos cidadãos angolanos à justiça e aos Tribunais – (“**[...] o Direito [...] poderá facilitar o acesso a todos os angolanos aos Tribunais [...]**”), ou seja, é o Direito que fornece informação aos cidadãos sobre o modo de aceder à justiça e, de modo particular, aos Tribunais, pelo que a influência do curso de Direito, segundo esse sujeito, pode contribuir para melhoria do sistema de justiça social – (“**[...] o Direito [...] poderá facilitar o acesso a todos os angolanos aos Tribunais e, acima de tudo, a melhorar o nosso sistema de justiça [...]**”), como também assinala o Mueka no seu depoimento ao considerar que o curso de Direito ajuda superar os inúmeros problemas que atravessam o setor de justiça do seu país – (“**Este curso, no meu ponto de vista político, é importante numa determinada sociedade porque, em um número elevado, supera vários problemas que o setor da justiça enfrenta dentro do nosso país [...]**”).

Ao terem, quer o Vicente quer o Mueka, assinalado que o curso de Direito ajuda a superar os problemas que o sistema de justiça do seu país enfrenta, podemos, naturalmente, deduzir que os nossos sujeitos de pesquisa se acham inseridos em um quadro social cujo sistema de justiça apresenta problemas. Nesta perspectiva, diante dos problemas de justiça com que se deparam no seu cotidiano, nomeadamente, a violação dos seus direitos de cidadão, esses sujeitos vêm o curso de Direito como um meio ou instrumento para contrapor tal facto, ou seja, buscam no curso de Direito as informações e os esclarecimentos fundamentais sobre os seus direitos enquanto cidadãos, isto para saberem defender e proteger os mesmos direitos, como se pode verificar nos depoimentos apresentados por esses três sujeitos de pesquisa:

Com este curso, penso conhecer, de maneira precisa e concisa, os meus direitos, não permitindo que estes sejam violados. Quando violados, pugno para os defender [...]. (O Tití, aos 14/05/2013).

Como cidadão normal e como gestor de empresa, penso ser crucial a aquisição de conhecimentos de Direito. Se antes soubesse o que hoje sei, não teria permitido que certas injustiças fossem praticadas comigo. (O Quinzinho, aos 26/04/2013).

O curso de Direito ajuda o homem a conhecer os seus direitos e dos outros e a saber defender-se. (O Tchélica, aos 22 de Abril de 2013).

Portanto, para esses sujeitos, o curso de Direito se apresenta como um meio para se resguardarem das injustiças de que são vítimas no seu cotidiano, ou seja, esses sujeitos se despertaram do facto de que a violação dos seus direitos sociais resulta da sua ignorância em relação às matérias do Direito, como se percebe, por exemplo, nesse depoimento do Quinzinho – (“[...] *penso ser crucial a aquisição de conhecimentos do Direito. Se antes soubesse o que hoje sei, não teria permitido que certas injustiças fossem praticadas comigo.*”). A partir do modo como esses sujeitos encaram e descrevem o curso de Direito, podemos, desde logo, perceber as razões que lhes moveram a decidir por esse curso, podemos perceber as motivações que estiveram na base das suas decisões em lançar mão ao mesmo curso – obtenção de informação e conhecimentos sobre os seus direitos sociais, isto para saberem defender e proteger os mesmos direitos, como pudemos, particularmente, verificar no depoimento sucinto do Tchélica – (“*O curso de Direito ajuda o homem a conhecer os seus direitos e dos outros e a saber defender-se*”). Assim, diante desse facto, os nossos sujeitos de pesquisa se viram motivados a lançar mão ao mesmo curso, pelo que podemos considerar que, em contextos sociais muito marcados pela violação dos direitos sociais dos cidadãos em virtude da sua ignorância em relação às matérias do Direito, a aposta dos cidadãos pela formação jurídica é, desde logo, uma ação estratégica contra tal facto. Por outro, diante das motivações que estiveram na base da decisão dos nossos sujeitos de pesquisa em lançar mão ao curso de Direito (obtenção de informação e conhecimentos sobre os seus direitos sociais, isto para saberem defender e proteger os mesmos direitos), podemos perceber que as especificidades que cercam o curso de Direito em relação a outros domínios do saber devem ser interpretadas, desde logo, a partir das motivações que remetem os sujeitos ao mesmo curso.

Nos depoimentos apresentados pelos alunos da *FDUON* em relação ao curso de Direito, podemos, por outro, perceber que a subjetividade desses sujeitos se acha influenciada pela esfera jurídica – pelo sistema ideológico que caracteriza essa mesma esfera, ou seja, podemos perceber que esses sujeitos se constroem e se formam, como indivíduos, a partir da esfera jurídica. Essa abordagem pode ser seguida, pormenorizadamente, mediante o item que se segue.

3.2- O curso de Direito: um contexto de aprendizagens jurídicas e de construção da subjetividade dos alunos

Diante das considerações evidenciadas neste trabalho a propósito do *campo da análise do discurso*, havíamos referido que, durante o nosso processo de análise do discurso, se procuraria apurar a consonância ou a relação existente entre as dimensões propriamente linguísticas e as dimensões extra-linguísticas que cercam o discurso⁵⁰. Assim, partindo das dimensões propriamente linguísticas presentes nos depoimentos apresentados pelos nossos sujeitos de pesquisa durante o nosso trabalho de campo, particularmente os depoimentos referentes às suas opiniões e pontos de vista – *PDVs* em relação ao curso de Direito, podemos perceber as dimensões extra-linguísticas que perpassam os mesmos depoimentos, nomeadamente, o sistema ideológico que caracteriza a esfera do Direito. Nesta perspectiva, importa acompanharmos alguns dos referidos depoimentos para compreendermos como os *recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais* e toda criatividade linguística presente nos mesmos depoimentos revela que a subjetividade dos nossos sujeitos de pesquisa se acha influenciada pela esfera do Direito – pelo sistema ideológico que caracteriza essa mesma esfera:

[...] o curso de Direito, no meu ponto de vista, tem um único propósito, que é continuarmos a contribuir para a justiça social – a dignidade da pessoa humana, a valorização da espécie humana, e isto só é possível se a gente tiver noções básicas da convivência pacífica. Portanto, para mim, a maior ambição em relação ao curso é, se calhar, um dia exercer atividade de advocacia, para continuarmos a defender, não só, o interesse do cidadão, mas procurarmos sempre salvaguardar os valores e os bens fundamentais do Estado [...]. (O Chimbuandi, aos 20 de Maio de 2013).

[...] o Direito é algo muito importante numa determinada sociedade porque é o Direito que veio marcar as balizas: o que você deve fazer e o que não deve fazer [...]. Para nós, o curso de Direito é muito benéfico e importante para, exatamente, defendermos [...] o direito [...] de cada indivíduo [...]. (O Edgar, aos 20 de Maio de 2013).

Primeiro, importa considerar que esses depoimentos, por se referirem a um único objeto (o campo do Direito), formam, desde logo, uma *unidade discursiva*, isto atendendo à perspectiva de Foucault (2008, p. 36) ao considerar que todos os

⁵⁰ Ou seja, dissemos que procuraríamos adotar o modelo de análise discursiva sugerido pelo Chareadou, que assinala a necessidade de se articular, durante a análise, as dimensões psicossociológicas envolvidas num ato de linguagem – as identidades e as representações ideológicas dos interlocutores etc com as dimensões propriamente linguísticas ou languageiras – as propriedades formais e semânticas que cercam esse mesmo ato (cf. NOGUEIRA, 2005, p. 2).

enunciados que se referem ao mesmo objeto configuram um conjunto – “os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto [...]”.

Por outro, a partir dos *recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais* constatados nos depoimentos do Chimbuandi e Edgar (*justiça social; defender o interesse do cidadão; salvaguardar os valores e os bens fundamentais do Estado; defendermos o direito de cada indivíduo etc*), recursos esses que se apresentam muito frequentes nos enunciados que cercam a esfera do Direito, podemos perceber até que ponto a subjetividade desses indivíduos é construída e influenciada por essa mesma esfera, ou seja, podemos perceber que o curso de Direito, na medida em que ocasiona as aprendizagens jurídicas dos alunos da FDUON, se afigura como um contexto de construção da subjetividade desses alunos em diálogo com a construção de suas identidades profissionais. Aliás, esses sujeitos, por viverem a condição de estudantes de Direito, implica, necessariamente, um envolvimento com a comunidade jurídica, comunidade essa que também pode ser descrita como *comunidade discursiva*, isto atendendo que o conjunto de indivíduos que partilham a mesma condição social, as mesmas representações ideológicas, as mesmas crenças, os mesmos princípios e valores, o mesmo sistema de linguagem – as mesmas atitudes e identidades em relação ao uso da linguagem, como é o caso da comunidade jurídica, configuram uma *comunidade discursiva* (MORGAN, 2004).

Portanto, nas entrelinhas dos depoimentos do Chimbuandi e Edgar se percebe as dimensões psicossociais envolvidas nos seus atos de linguagem, nomeadamente:

1. As representações ideológicas do campo do Direito já incorporada na fala;
2. O sistema de princípios e valores inerente à esfera do Direito, que são fatores que determinam e influenciam a fala ou os atos de linguagem desses sujeitos. Aliás, essa influência se apresenta como uma inevitabilidade, na medida em que se verifica que a condição social desses sujeitos (estudantes de Direito) leva-os a viver o *status* social de juristas, *status* social esse que influencia os modos discursivos e todos os atos de linguagem dos mesmos sujeitos, como assinala Foucault (2008, p. 55-57) ao considerar que o *status* social define no sujeito uma determinada personagem em torno da vida social, de tal maneira, que a sua fala ou seus atos de linguagem acabam sofrendo, de igual modo, influência. Diante dessa perspectiva do autor, podemos nos convencer de que a fala dos nossos sujeitos de pesquisa é uma consequência do *status* social e da personagem que lhes é definida pela esfera jurídica (esses sujeitos se

engajam em interações sobre uma mesma atividade social no seu cotidiano – *atividade jurisdicional* e, com isso, suas falas ou seus atos de linguagem são, ao mesmo tempo, a realização de uma ação do sujeito ao escolher um enunciado e uma consequência do *status* social e da personagem que a esfera jurídica define nesses sujeitos), como acontece, por exemplo, no campo da medicina:

A fala médica não pode vir de quem quer que seja; seu valor, sua eficácia, seus próprios poderes terapêuticos e, de maneira geral, sua existência como fala médica não são dissociáveis do personagem, definido por *status* [...] (FOUCAULT, idem, p. 57).

Portanto, o mesmo se diga em relação à fala jurídica, ou seja, em relação à fala dos nossos sujeitos de pesquisa, o facto desses sujeitos se acharem vinculados ao curso de Direito – ao *status* social de jurista, seus modos de pensar e seus atos de linguagem são automaticamente condicionados e influenciados pela comunidade discursiva jurídica. Esse facto se dá a partir do processo de diálogo entre as subjetividades desses sujeitos e comunidade jurídica, ou seja, a partir do processo de interação e familiarização desses sujeitos com os discursos produzidos em salas de aula do curso de Direito, processo mediante o qual esses sujeitos constroem as suas subjetividades e suas identidades sociais. Essas reflexões nos remetem ao *dialogismo* bakhtiniano, que assinala que a relação entre os interlocutores numa esfera de utilização da língua, não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto (cf. BARROS, 2005, p. 29). Tal construção se apresenta como uma inevitabilidade, na medida em que se observa que a elaboração ideológica do indivíduo se dá a partir do jogo das relações interdiscursivas que este estabelece com os outros no seu contexto social (sua consciência, seu pensamento e demais fatores que cercam o seu subjetivismo se explicam a partir desse jogo), como se pode observar nas reflexões de Oliveira (2008, p. 3) ao referenciar Bakhtin:

A tomada de consciência e a elaboração ideológica, dentre as quais oscila nossa atividade mental do eu e do nós, ocorrem no contato interativo com os *outros* presentes em determinado contexto [...]

Assim, os alunos da FDUON se constroem ideologicamente mediante as relações mutuas e discursivas que se estabelecem nas salas de aula da FDUON, corredores das bibliotecas, e demais ambientes da Universidade, incluindo interações em contextos digitais, sejam relações professores – alunos, alunos – alunos etc. Dito de outro modo, é

nas relações interpessoais e no contacto sistemático com os discursos e pensamentos que preenchem cotidianamente as salas de aula da FDUON e demais ambientes da Universidade que os nossos sujeitos de pesquisa, assimilando esses discursos e pensamentos, forjem as suas subjetividades e identidades profissionais e se tornam membros da comunidade jurídica (ZAVALA, 2010). Sobre como tem se dado, na prática, esse processo, é a abordagem que vamos procurar evidenciar no item que se segue.

3.2.1- O contacto dos alunos da FDUON com os discursos produzidos em sala de aula: uma análise sobre como tem se dado, na prática, esse contacto

A partir da abordagem evidenciada anteriormente, pudemos perceber que o sujeito constrói a sua subjetividade a partir do contacto que estabelece com o outro sujeito, assimilando o seu discurso e sua consciência. Contudo, vale observar que esse processo de assimilação se dá de modo ativo, ou seja, todo sujeito, ao incorporar os vários discursos e vozes evidenciados na esfera social onde se acha integrado, sempre exerce uma atitude *ativa, dialógica e responsiva*, como assinalado no *dialogismo* bakhtiniano:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2011, p. 271).

No que respeita a atitude ativa, dialógica e responsiva que todo sujeito exerce perante um discurso, vale observar, desde logo, que tal processo faz-se mediante as experiências prévias de que dispõe o sujeito, ou seja, mediante as informações e experiências que este adquiriu ao longo da sua vida social. Nesta perspectiva, e procurando observar como, na prática, os alunos da FDUON assimilam o discurso jurídico, constroem as suas subjetividades e se tornam membros da comunidade jurídica, importa acompanharmos o depoimento do nosso sujeito de pesquisa, que, durante as conversações em torno do grupo focal, relatando os factos vivenciados em torno do curso de Direito, se referiu a um caso que lhe ocorreu numa das primeiras aulas do curso, caso esse que nos permite perceber que os sujeitos exercem, através das suas

experiências de vida, uma atitude ativa, dialógica e responsiva perante os discursos com que são confrontados:

*[...] quando nós falámos de **non liquet**⁵¹, [...], eu pensava naquilo que nós falamos em **Ibinda**⁵²: **likuete**⁵³, tipo que já é um rato que tem roído... Então, buscava aquela expressão e compreendi: **non liquet**, afinal de conta, não é aquilo que eu pensava [...]. (O Manuana, aos 20 de Maio de 2013).*

Como nos fez saber esse nosso sujeito de pesquisa, a expressão **non liquet** foi utilizada pelo seu professor enquanto explicava uma matéria relacionada ao artigo 8º, número 1, Livro I do Código Civil vigente em Angola, que fala da obrigação de o Tribunal – o Juiz julgar todos os casos que chegam à sua instância, mesmo aqueles que se apresentam obscuros, isto é, não claros – **non liquet**, matéria essa que constituía o objeto da aula, como nos contou o mesmo sujeito. Assim, tendo a referida expressão emergido em plena aula por intermédio do professor, da parte desse nosso sujeito de pesquisa, se desencadeou um processo mental, que consistiu em associar tal expressão com a expressão da sua língua local – **likuete** – (“*[...] quando nós falámos de non liquet, [...], eu pensava naquilo que nós falamos em Ibinda: likuete [...]*”), isto pelas semelhanças fonéticas verificadas entre as expressões em questão. Esta associação entre as expressões **non liquet** e **likuete**, evidenciado pelo nosso sujeito de pesquisa, nos permite perceber que os sujeitos exercem, através das suas experiências de vida, ou seja, a partir dos conhecimentos e informações prévias de que dispõem, uma atitude ativa, dialógica e responsiva perante os discursos com que são confrontados, em diversos níveis que variam do confronto com um vocábulo até o confronto de ideias. Aliás, é através desses conhecimentos e informações prévias que construímos o sentido dos discursos e enunciados com que somos confrontados no nosso cotidiano, como assinala Bakhtin (cf. FREITAS, 2005, p. 298).

Através do depoimento de Manuana, podemos também perceber que o processo de assimilação do discurso jurídico por parte de muitos alunos da FDUON tem sido marcado por muitas barreiras, na medida em que as experiências anteriores de que dispõem esses sujeitos em termos de linguagem, na maioria dos casos, não oferece um diálogo favorável em relação à linguagem jurídica, ou seja, o sistema de linguagem em

⁵¹ *Non liquet* significa “não claro”, é uma expressão latina.

⁵² O *Ibinda* (ou *Fiyote*) é o nome da língua local falada em Cabinda – Angola.

⁵³ *Likuete* é uma expressão da língua local de Cabinda, usada para se designar o rato (animal).

que foram e são constituídos muitos alunos da FDUON – *Ibinda* apresenta-se distanciado do sistema de linguagem jurídica, como se verificou no depoimento de Manuana. Neste sentido, a aprendizagem e a assimilação dos discursos jurídicos por parte desses sujeitos é marcado por muitos obstáculos, um assunto que compreenderemos, com mais detalhe, nas próximas análises.

Contudo, podemos perceber que a subjetividade ou a consciência dos alunos FDUON é um fator que se constrói nos processos interativos a partir do contacto com discursos e enunciados que circulam na cotidianidade da sala de aula e de outros ambientes da FDUON, na medida em que os mesmos discursos e enunciados são apropriados e incorporados pelos alunos. Através do depoimento de Manuana, se pode ainda perceber que o próprio sujeito toma consciência e descobre a importância do papel da linguagem no seu processo de aprendizagem – *([...] Então, buscava aquela expressão e compreendi: non liquet, afinal de conta, não é aquilo que eu pensava [...])*. É em momentos de tomada de consciência como esse que notamos a incorporação do discurso do outro e o lugar da linguagem nesse processo, como discorreremos a seguir.

3.2.2- O papel ocupado pela linguagem em torno do processo de aprendizagem, desenvolvimento e construção da subjetividade dos alunos da FDUON

Diante do que vimos tratando nesse nosso capítulo, podemos verificar que a linguagem, essa entidade que não deve ser vista como um mero sistema de sinais de comunicação, mas sim como um elemento que reúne as dimensões ideológicas, culturais, socioeconômicas etc do contexto onde ela se insere, se afigura como o fator responsável pela constituição e desenvolvimento da consciência do sujeito, isto considerando que o material ou a estrutura psíquica humana é tecido *semióticamente*, ou seja, linguisticamente (OLIVEIRA, 2008).

Portanto, em torno das reflexões que foram suscitadas anteriormente, podemos apurar que a linguagem, afinal, permeia as diversas relações que se estabelecem entre os sujeitos numa determinada comunidade, como é caso da FDUON. As aprendizagens e as diversas interações construídas no interior dessa instituição fazem-se através das pistas de linguagem (escrita e oral), o que reforça a necessidade de se reconhecer o papel central ocupado por esse fator face ao processo de constituição e desenvolvimento dos sujeitos vinculados à referida instituição.

Como se pode calcular, as aprendizagens dos alunos da FDUON dizem respeito à aquisição de experiências e conhecimentos em relação ao mundo jurídico. Essa

aquisição, atendendo ao que acabamos de colocar, é mediada pela linguagem, ou seja, se dá a partir da interação dos alunos com o sistema de signos e significados que intervêm no processo comunicativo da sala de aula, processo através do qual a consciência e a subjetividade desses sujeitos é constituída. A propósito dessa análise, vale contemplarmos as reflexões de Vigotsky ao inaugurar o conceito “*mediação simiótica*”, sublinhando ser, este, um fator determinante no processo de formação da consciência e do psiquismo do indivíduo:

[...] a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si por meio de uma atividade sígnica, portanto pela mediação da linguagem. (cf. FREITAS, 2005, p. 303).

Ou, como assinala Bakhtin (cf. FREITAS, idem, p. 304), “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”. A partir dessas postulações dos autores, podemos nos assegurar que a subjetividade ou a consciência dos alunos da FDUON é significamente constituída, ou seja, se constituí no contexto da FDUON, a partir das relações de aprendizagem estabelecidas nessa instituição mediadas pela linguagem. Perante tal facto, podemos verificar até que ponto o sistema de signos – a linguagem medeia as nossas relações e participa nas nossas vidas o tempo todo. Aliás, não podia ser de outra maneira, na medida em que se verifica que os indivíduos refletem e apreendem o mundo que lhes cerca através dos signos, como se pode observar, ainda, em Vigotsky (cf. FREITAS, idem) ao assinalar que a linguagem representa o critério diferenciador entre o homem e o animal:

Os animais refletem diretamente os estímulos do meio, não havendo em seus cérebros significados, categorias, conceitos. Como seres biológicos, eles apenas têm funções mentais elementares. O homem ascende à sua humanidade, transforma-se de ser biológico em ser sócio-histórico no momento em que reflete a realidade objetiva de forma mediada, utilizando instrumentos psicológicos, os signos, na interação com os outros. As funções mentais elementares transformam-se qualitativamente em funções mentais superiores pela utilização da linguagem adquirida no contexto social. [...] São, portanto, os signos que realizam a mediação do homem com os outros e consigo mesmo [...]

Portanto, diante dessas postulações do autor podemos perceber que a linguagem, mediando o relacionamento do indivíduo consigo próprio e com o mundo, exerce um

papel central em torno da mediação do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. Nesta perspectiva, podemos nos convencer de que a linguagem tem ocupado um papel central na mediação do processo de aprendizagem, desenvolvimento e construção da subjetividade dos alunos da FDUON.

Por outro, cumpre observar que a linguagem que medeia o processo de aprendizagem, desenvolvimento e construção da subjetividade dos alunos da FDUON conforma um sistema com traços e complexidades próprias – *linguagem jurídica*. Diante desse facto, nossa pesquisa procurou apurar como tem sido o relacionamento dos alunos da FDUON com o sistema de linguagem jurídica, um assunto que podemos acompanhar a partir do capítulo que se segue.

CAPÍTULO 4 - DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS DA FDUON EM TORNO DO CURSO DE DIREITO

4.1- O relacionamento dos alunos com o sistema de linguagem jurídica

A esfera do Direito, sendo caracterizada pelo uso de uma linguagem própria – linguagem técnico-jurídica (DAMIÃO e HENRIQUES, 2004), verifica-se, conseqüentemente, que as práticas de leitura e escrita evidenciadas em torno das instituições de ensino do Direito, como é o caso da FDUON, são mediadas por essa mesma linguagem, pelo que vale observar que a linguagem em questão é valorizada e legitimada pelas referidas instituições em detrimento do gênero de linguagem de muitos alunos oriundos das camadas populares, e que entram em contacto com o sistema de linguagem jurídica pela primeira vez. Esse facto justifica o fracasso escolar de muitos desses sujeitos, como podemos perceber em Soares (2008, p. 17) ao ressaltar que:

[...] o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada.

A partir dessa perspectiva apresentada pela autora, podemos perceber que a instituição escolar, no exercício do seu objeto social, não se assume como *neutra*, ou seja, coloca-se ao serviço da cultura socialmente prestigiada, valorizando e legitimando todos os aspectos que envolvem essa mesma cultura, como a linguagem, o que, neste sentido, condiciona negativamente o processo escolar dos sujeitos que não lidam, nos seus contextos de origem, com essa cultura e linguagem valorizada e legitimada pelas

instituições escolares. Nossa pesquisa de campo nos permitiu perceber que o sistema de linguagem valorizada e legitimada em torno da esfera do ensino do Direito – linguagem técnico-jurídica constitui um dos fatores que obsta o processo de inserção dos sujeitos em torno das práticas de leitura e escrita jurídica, visto que muitos desses sujeitos não dispõem de experiências em relação ao mesmo sistema de linguagem a partir das suas origens sociais.

Questionados sobre as suas primeiras experiências em torno do curso de Direito, isto é, sobre as suas relações com o sistema de linguagem que medeia as práticas de leitura e escrita deste curso, a generalidade dos nossos sujeitos de pesquisa considerou que tem vivenciado imensas dificuldades em se adaptar ao mesmo curso por fatores inerentes ao seu sistema de linguagem. Como podemos perceber a partir dos depoimentos que se seguem, o sistema de linguagem que caracteriza a esfera do Direito se apresenta complexo e pouco acessível aos alunos:

O primeiro contacto com a linguagem dos textos doutrinários e legislativos do curso de Direito foi um pouco complicado pelo facto de ser diferente dos outros cursos que narram aspectos sociais: o Direito tem uma linguagem própria. As dificuldades estiveram na interpretação dos Códigos, ou seja, das leis. (O Diogo, aos 26/04/2013).

Nos textos doutrinários e legislativos do curso de Direito, a primeira dificuldade encontrada se cinge na interpretação das legislações. Os Diplomas legais, geralmente, aparecem com uma linguagem bastante cuidada, e que, para alguém que não fez Ciências Jurídicas no ensino médio, cria [...] dificuldades na interpretação e análise do pensamento do legislador. (O Vidal, aos 07/05/2013).

Não foi fácil, visto que alguns doutrinários usam uma linguagem técnica e de difícil interpretação. Mas, com base as pesquisas, bem como leituras, fui me enquadrando até ao dia de hoje [...]. (O Zuela, aos 22/04/2013).

As dificuldades foram imensas porque a linguagem era fora do comum e mais técnica [...]. (A Tinucha, aos 09/05/2013).

A partir desses depoimentos, podemos perceber as dificuldades e obstáculos que o sistema de linguagem jurídica suscita nos nossos sujeitos de pesquisa diante do processo de leitura e interpretação dos textos que preenchem o currículo da sua formação. Essas dificuldades e obstáculos, como dito anteriormente, se devem ao facto das esferas escolares valorizarem e legitimarem uma cultura e, sobretudo, um gênero de linguagem próprio, distinto do gênero veiculado nas interações cotidianas (SOARES, 2008). Como

ficou demonstrado na série de entrevistas exploratórias evidenciadas por Zavala (2010, p.74-92) com uma estudante universitária de origem linguística *quéchua*⁵⁴, seus problemas com a escrita na Universidade se derivavam basicamente de sua falta de familiaridade com a linguagem e os discursos valorizados e legitimados nas esferas acadêmicas.

Portanto, em face dos depoimentos apresentados anteriormente, podemos perceber que as dificuldades e obstáculos por que passam os nossos sujeitos de pesquisa diante do processo de leitura e interpretação dos textos jurídicos estão associados ao facto do sistema de linguagem jurídica se demarcar do sistema de linguagem comum – *linguagem cotidiana*, do qual os nossos sujeitos de pesquisa estão mais familiarizados, como se percebe, particularmente, no depoimento da Tinucha ao considerar que as imensas dificuldades que vivenciou no primeiro contacto com o sistema de linguagem jurídica se deveram ao facto do mesmo sistema de linguagem se demarcar da linguagem comum – (*“As dificuldades foram imensas porque a linguagem era fora do comum e mais técnica [...]”*). Tal facto, nos remete às distinções entre a linguagem cotidiana e linguagem acadêmica, feitas pelo campo dos estudos da linguagem, um assunto que podemos acompanhar, detalhadamente, no ponto que se segue.

4.1.1- A “*linguagem cotidiana*” e a “*linguagem acadêmica*”: dois gêneros de discurso distintos

A linguagem é um fenômeno que se explica a partir das circunstâncias do contexto social em que ela é produzida, isto considerando que a fala dos sujeitos (as *escolhas lexicais, os recursos fraseológicos e gramaticais, bem como a entonação de voz*) é determinada e condicionada pela situação social em que os sujeitos se acham envolvido, ou seja, a forma de relacionamento social e demais fatores inerentes ao contexto social determinam o comportamento linguístico dos indivíduos, como assinala Soares (2008, p. 23) ao referenciar a teoria de Bernstein sobre a relação existente entre a língua e sociedade:

[...] o uso da linguagem é função do sistema de relações sociais: a forma de relação social atua seletivamente sobre o *que, quando e como* é falado, regulando as opções do falante nos níveis léxico, sintático e semântico. A consequência é que diferentes formas de relações sociais geram diferentes *códigos* linguísticos que, assim, criam para o falante diferentes ordens de relevância e de organização

⁵⁴ Quéchua é nome da língua falada numa zona do interior de Peru.

da realidade. Ou seja: é a estrutura social que determina o comportamento linguístico⁵⁵.

Nesta perspectiva, a linguagem toma formas próprias de acordo às circunstâncias sociais em que ela é produzida, o que, conseqüentemente, nos permite falar da linguagem que se produz nas circunstâncias das nossas relações cotidianas (*linguagem cotidiana*, que reflete o gênero do discurso cotidiano); e da linguagem que se produz nas circunstâncias das nossas relações acadêmicas (*linguagem acadêmica*, que reflete o gênero do discurso acadêmico). Perante tal facto, e considerando que os nossos sujeitos de pesquisa, pela sua condição de estudantes do Direito, enfrentam necessariamente um processo adaptação ao gênero de discurso acadêmico (LEA e STREET, 1997), é fundamental dedicarmos uma atenção particular em relação às distinções entre o gênero de discurso cotidiano e o gênero de discurso acadêmico.

O gênero de discurso cotidiano, apresentando-se como meio fundamental para nos fazermos entender diante da maioria das camadas populacionais, distingue-se do gênero de discurso acadêmico, na medida em que comporta uma estrutura gramatical simples marcada por um nível menos acentuado de ideias abstratas. Trata-se, nesse sentido, de um código discursivo restrito, menos elaborado e menos complexo em relação ao discurso acadêmico, que se afigura como um código discursivo elaborado e que oferece um nível significativo de complexidade. Para melhor compreendermos essas demarcações que cercam os dois códigos discursivos, vale retomarmos Soares (2008, p. 25) que, tomando como referência a teoria de Bernstein mencionada anteriormente, assinala as referidas demarcações:

[...] o código elaborado se caracterizaria por uma estrutura gramatical complexa e precisa, pelo uso frequente de orações subordinadas adverbiais, de preposições, de verbos na voz passiva, de adjetivos e advérbios; ao contrário, o código restrito se caracterizaria por estruturas gramaticalmente simples, muitas vezes incompletas, uso frequente de ordens e perguntas, de afirmações categóricas, repetição de pronomes pessoais, de conjunções, uso limitado e rígido de adjetivos e advérbios, pouca frequência de orações subordinadas adverbiais e de verbos na voz passiva, frequente substituição da expressão verbal por recursos não-verbais.

Essas reflexões em relação às demarcações entre o *código elaborado* – discurso acadêmico e o *menos elaborado* – discurso cotidiano nos remetem às distinções dos

⁵⁵ Cf. *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN, 2012, p. 126), para mais informação sobre a mesma questão.

gêneros discursivos apontados por Bakhtin: *gêneros discursivos primários*, que estão relacionados à comunicação cotidiana e os *gêneros discursivos secundários*, que estão associados à comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita (cf. MACHADO, 2010, p.155).

Diante de toda essa reflexão, e procurando afastar o viés comparativo entre os dois gêneros em causa, é extremamente útil observar que o gênero do discurso cotidiano não deixa de apresentar, contudo, suas especificidades e complexidades próprias. Neste sentido, não se deve pretender uma hierarquia entre os mesmos gêneros, ou seja, não se deve pretender uma inferioridade do gênero discursivo cotidiano em relação ao gênero discursivo acadêmico, isto considerando também que cada código ou gênero discursivo sabe servir os interesses comunicativos do contexto sociocultural em que se insere. A este propósito, a já mencionada teoria de Bernstein (SOARES, 2008) assinala, de igual modo, que o discurso que se caracteriza por ser restrito ou menos elaborado não deve ser tomado como inferior, mas apenas específico e esteticamente particular, na medida em que se observa que, apesar de se apresentar menos elaborado e simples, afigura-se bastante rico em termos de uso de metáforas, bem como oferece ritmo e vitalidade. Por outro, se observa que, por via do gênero do discurso cotidiano, circula o conhecimento informal e popular (MORGAN, 2004), conhecimento esse determinante para manutenção da vida da maioria dos cidadãos.

Atendendo ao que foi referido anteriormente, podemos considerar que, para os sujeitos que não dispõem de experiência suficiente em relação ao uso do código discursivo elaborado e complexo, o processo de sua inserção em torno da esfera acadêmica apresenta uma grande complexidade, ou seja, os nossos sujeitos de pesquisa, por não reunirem experiência suficiente em relação ao sistema de linguagem jurídica, que configura um código discursivo elaborado e complexo, vivenciam imensas dificuldades em desvendar os sentidos dos textos que conformam o seu curso, como se verificou, por exemplo, mediante o depoimento de Vidal ao ter assinalado que enfrenta dificuldades em interpretar o pensamento dos legisladores expresso nos Diplomas legislativos, na medida em que o sistema de linguagem que cerca os mesmos Diplomas se apresenta bastante cuidado ou elaborado – (“[...] *Os Diplomas legais, geralmente, aparecem com uma linguagem bastante cuidada, e que, para alguém que não fez Ciências Jurídicas no ensino médio, cria [...] dificuldades na interpretação e análise do pensamento do legislador*”). Em face dessas circunstâncias por que passam os nossos sujeitos de pesquisa, podemos, desde logo, perceber que o relacionamento com o

sistema de linguagem jurídica pressupõe uma adaptação a um código discursivo elaborado, complexo e específico, uma análise que podemos acompanhar, com mais detalhe, a partir do ponto que se segue.

4.1.2- O relacionamento com o sistema de linguagem jurídica: uma adaptação a um código discursivo elaborado, complexo e específico

Cada contexto comunicativo é caracterizado por uma dinâmica própria, mais ou menos estável, de organização discursiva (BAKHTIN, 2003, p. 262). No caso particular do contexto de ensino do Direito, os discursos e as práticas de letramento que lhe são inerentes preenchem uma demanda e complexidade de tal ordem, que a familiarização com os mesmos discursos e com as mesmas práticas de letramento não é, desde logo, uma garantia ou um dado adquirido, ou seja, não é algo pacífico e que possa ocorrer de modo imediato porque exige-se, dos alunos, um contacto contínuo e sistemático com esses discursos e práticas de letramento até se familiarizarem e sentirem-se parte da comunidade discursiva que constitui o mundo acadêmico do Direito. Essas considerações convergem com as reflexões apontadas por Zavala (2010, p. 72):

[...] as pessoas se tornam letradas observando e interagindo com outros membros do Discurso até que as formas de falar, atuar, pensar, sentir e valorizar comuns a esse Discurso se tornem naturais a elas.

Perante essa perspectiva da autora, podemos perceber que os sujeitos que se dirigem à esfera de letramento acadêmico, como é o caso dos nossos sujeitos de pesquisa, vivem um desafio intenso ao longo das suas trajetórias acadêmicas – o de adaptação e familiarização à linguagem e gêneros discursivos que caracterizam a cotidianidade do contexto acadêmico, que é uma condição indispensável para que sejam considerados membros efetivos desse mesmo contexto, como podemos ainda perceber a partir de Zalava (idem, p. 73):

[...] há diferenças importantes entre as formas de pensar, atuar, valorizar e falar que alguns estudantes [...] trazem de seus contextos e aqueles que devem adquirir para tornarem-se membros dos Discursos acadêmicos.

Um processo que oferece, desde logo, grandes complexidades, na medida em que se verifica que o relacionamento com a linguagem no contexto acadêmico implica necessariamente uma adaptação a um nível mais complexo de lidar com o fenômeno

da linguagem (LEA e STREET, 1997). Aliás, vários pesquisadores sobre o letramento acadêmico convergem na ideia de que é necessário mais que habilidades linguísticas para resolver alguns dos problemas que os estudantes enfrentam na leitura e escrita acadêmicas (ZAVALA, 2010, p.74). Esse facto se apresenta de modo evidente diante das práticas de leitura e escrita jurídica, na medida em que se verifica que as mesmas práticas são assistidas por um sistema de linguagem bastante rebuscado e arcaico. Segundo Damiano e Henriques (2004), o mesmo sistema de linguagem surge a partir do incremento e remodelação que os legisladores e operadores do Direito evidenciam em relação à linguagem comum, fundando, nesta perspectiva, um código discursivo esteticamente específico e de uso exclusivo para o mundo jurídico, na medida em que se revela, em outros contextos da realidade social, ambíguo e muito abstrato, como assinala Pereira (2012).

Diante do que acabamos de assinalar, se percebe até que ponto o relacionamento com o sistema de linguagem jurídica pressupõe uma adaptação a um código discursivo elaborado, complexo e específico, ou seja, percebemos até que ponto o contacto com o mesmo sistema de linguagem exige, dos nossos sujeitos de pesquisa, habilidades específicas em termos de linguagem – implica que estes desenvolvam, sobretudo, habilidades de linguagem que medeiem sua apropriação da *hermenêutica jurídica*, que constitui, como se sabe, um fator determinante para leitura e interpretação dos textos decorrentes na academia jurídica. Aliás, é de reconhecimento geral, que esses textos se apresentam incompatíveis aos sujeitos que não dispõem de suficientes capacidades em termos de *hermenêutica jurídica*, que constitui, como abamos de referir, um requisito indispensável diante do processo de leitura e interpretação dos jargões que constituem os textos jurídicos. Em face dessas circunstâncias, podemos também perceber como a esfera do Direito traça o seu perfil e o seu próprio *ethos* em termos do uso da linguagem. Expressões como *habeas corpus* – direito à liberdade; *igualdade de armas* – igualdade de circunstâncias; *in loco* – no local; *jus sanguinis* – direito de sangue; *jus solin* – direito de solo; *dolo* – intenção; *proibidade pública* – integridade pública; *prédio rústico* – lote de terreno; *strictu sensu* – sentido específico; *latu sensu* – sentido genérico; *arresto* – apreensão judicial de bens etc, pouco frequentes na comunicação cotidiana, se apresentam como exemplos dos jargões que compõem essa mesma linguagem (DAMIÃO e HENRIQUES, 2004)⁵⁶. Essas análises, por seu turno, nos

⁵⁶ Esses autores assinalam, ainda, que a esfera do Direito, tendo a língua como *matéria prima* do seu trabalho, afigura-se como um campo onde se guardam palavras e expressões que possuem acepções

remetem às reflexões de Bakhtin (2011), que nos assinala que todos os diversos campos da atividade humana se caracterizam pelo modo próprio como usam e tratam a língua. Nesta perspectiva, a esfera do Direito se caracteriza pelas suas especificidades e peculiaridades em termos do uso da língua, ou seja, se caracteriza pelo uso da linguagem técnica-jurídica, marcada pelo seu caráter conservador e tradicional, e que se apresenta bastante complexa e fechada em relação aos leigos em matérias do Direito, em relação aos sujeitos que vivem o processo de inserção em torno das práticas de leitura e escrita jurídica, como é o caso dos nossos sujeitos de pesquisa. Trata-se de uma linguagem bastante exclusiva, que promove, neste sentido, a exclusão, mais voltado à própria esfera do Direito do que ao resto da sociedade – um código linguístico que não ajuda a promover o acesso do Direito pelo cidadão comum.

Ainda em torno dos depoimentos apresentados pelos nossos sujeitos de pesquisa em relação as suas experiências com o sistema de linguagem jurídica, chama-nos a atenção o depoimento apresentado por esse nosso sujeito de pesquisa:

Para mim, foi um pouco difícil, na medida em que tive algumas paralisações na formação acadêmica, face às guerras que o meu país viveu, pois, a falta de sequência traz dificuldades [...]. (O Kwanza, aos 31/05/2013).

Esse depoimento do Kwanza nos remete a pensar que a guerra civil e o clima de instabilidade político-social que marcou a história mais recente de Angola⁵⁷, tendo atingido a vida dos sujeitos e de várias famílias angolanas, evidencia o impacto e as implicações da guerra na vida desses sujeitos, gerando as dificuldades vivenciadas por alguns alunos da FDUON em torno dos seus percursos acadêmicos, na medida em que as circunstâncias que caracterizavam Angola durante o período da referida instabilidade levaram a que muitos desses sujeitos paralisassem os seus percursos acadêmicos⁵⁸, se quebrando, nesse sentido, a própria rotina escolar e acadêmica dos mesmos sujeitos ao longo de vários anos, ou seja, ao longo dos 27 anos de guerra civil em Angola.

Com a quebra dessa rotina, muitos sujeitos que hoje buscam dar sequência às suas formações acadêmicas encontram dificuldades quanto à readaptação às práticas

próprias, pelo que o próprio desenvolvimento da técnica jurídica e do ramo do Direito, de modo geral, implicou, conseqüentemente, a imersão de palavras e expressões que se apresentam muito estranhas aos leigos em questões do Direito.

⁵⁷ Na sequência da sua Independência, Proclamada aos 11 de Novembro de 1975, Angola ficou mergulhado numa guerra civil, que conheceu o seu término mediante a assinatura dos Acordos de paz efetivados no dia 4 de Abril do ano 2002. Portanto, foram 27 anos de guerra civil.

⁵⁸ Com a guerra civil que se levantou em Angola, muitos cidadãos de sexo masculino foram forçados a cumprir a vida militar, o que condicionou o processo escolar e acadêmico de muitos desses sujeitos.

acadêmicas e escolares, como se pode perceber nesse depoimento do Kwanza. A partir do seu depoimento, percebemos, portanto, que as suas dificuldades em torno do curso de Direito, em relação às questões acadêmicas que caracterizam esse curso, nomeadamente, o sistema de linguagem se devem as paralisações verificadas em torno do seu percurso acadêmico em virtude da guerra civil e do clima de instabilidade político-social que teve lugar no contexto social do seu país – (*“Para mim, foi um pouco difícil, na medida em que tive algumas paralisações na formação académica, face às guerras que o meu país viveu [...]”*). Diante desse facto, se pode deduzir que o percurso escolar e acadêmico do sujeito, quando confrontado com tempos interregnos dessa natureza, o processo de sua retoma fica marcado por determinadas dificuldades e obstáculos de natureza individual e social.

É importante também observar que as dificuldades dos nossos sujeitos de pesquisa no relacionamento com o sistema de linguagem que caracteriza a esfera do Direito se devem ao facto desses sujeitos não disporem de experiências prévias em relação ao mesmo sistema de linguagem, ou seja, muitos dos nossos sujeitos de pesquisa assinalaram que as dificuldades vivenciadas na interpretação dos textos jurídicos – no relacionamento com o sistema de linguagem jurídica se devem ao facto de não terem frequentado o curso médio em *Ciências Económicas e Jurídicas*⁵⁹, curso esse que lhes permitiria reunir experiências em relação ao sistema de linguagem jurídica antes do ingresso ao curso superior de Direito, como podemos acompanhar nesses depoimentos que se seguem:

O primeiro contacto apresentou algumas complexidades porque no ensino médio me formei numa área diferente do Direito. Também tive dificuldades porque tudo pela primeira vez é sempre difícil. (O Tomás, aos 26/04/2013).

Confesso que a primeira vez eu estava a ver coisas de outro mundo. Não entendia quase nada porque no ensino médio eu fiz Ciências Humanas, que não tem nada a ver com o Direito [...]. (O Dominguês, aos 24 de Abril de 2013).

Para muitos desses sujeitos, que não frequentaram o curso médio em *Ciências Económicas e Jurídicas* e que, por esse facto, se viram confrontados com imensas

⁵⁹ Como foi assinalado nas nossas abordagens anteriores, no sistema de ensino angolano, antes do ingresso ao ensino superior, o indivíduo passa por um nível de formação designado “ensino médio”. Esse nível de formação compreende vários cursos, dentre eles, as *Ciências Económicas e Jurídicas*.

dificuldades no contacto com o sistema de linguagem jurídica, essas dificuldades foram e são superadas com ajuda dos seus colegas do curso e dos seus docentes. O próprio tempo de experiência que esses sujeitos levam em torno do curso de Direito tem sido determinante diante do processo de superação das mesmas dificuldades, como podemos constatar nos depoimentos que se seguem:

[...] eu confesso que ingressei nessa Faculdade... estava virado com muitas dificuldades porque, como eu bem disse, fiz outra opção no médio [...], então, passando uns meses, a gente foi se adaptando, com ajuda de alguns colegas, ajuda dos docentes [...]. (O Gabí, aos 20 de Maio de 2013).

Foi difícil adaptar-me porque no médio fiz Contabilidade e Gestão. Passando o tempo, pouco a pouco, fui entendendo os textos doutrinários e legislativos do curso de Direito [...]. (O Tchéllica, aos 22 de Abril de 2013).

A partir do depoimento do Gabí, percebemos que, para além dos vários meses de experiência em torno do curso de Direito, a ajuda obtida dos seus colegas e dos seus docentes foi determinante diante do processo de superação das dificuldades que vivenciou no contacto com o sistema de linguagem jurídica – (***“[...] passando uns meses, a gente foi se adaptando, com ajuda de alguns colegas, ajuda dos docentes [...]”***). Tal facto nos permite perceber, uma vez mais, o papel crucial que a mediação do outro representa diante do processo de aprendizagem e desenvolvimento de qualquer sujeito, como assinalam o Bakhtin e o Vigotsky (cf. FREITAS, 2005, p. 305); e quanto ao Tchéllica, como se pode perceber no seu depoimento, o próprio tempo de experiência levado em torno do curso de Direito, e considerando o contacto sistemático estabelecido com o sistema de linguagem jurídica durante esse tempo, foi lhe permitindo compreender, pouco a pouco, os textos jurídicos – (***“Passando o tempo, pouco a pouco, fui entendendo os textos doutrinários e legislativos do curso de Direito. [...]”***). Diante desses depoimentos, podemos verificar que, para além da mediação dos seus colegas e dos seus docentes, o próprio tempo de experiência que os nossos sujeitos de pesquisa levam em torno do curso de Direito tem contribuído positivamente no contacto que esses sujeitos estabelecem com o sistema de linguagem jurídica. Por outro, cumpre observar que esse contacto, para os sujeitos que frequentaram o curso médio em *Ciências Econômicas e Jurídicas* ou que já tinham estabelecido um contacto prévio com as matérias do Direito antes do ingresso na FDUON, se deu com naturalidade, como podemos acompanhar nesses depoimentos que se seguem:

O meu primeiro contacto com a linguagem dos textos doutrinários e legislativos do curso de Direito foi um contacto normal, isto porque, apesar de ser o primeiro ano do curso, eu já tinha algumas noções sobre algumas cadeiras, sobretudo, CPDC⁶⁰ [...]. (O Teka, aos 26/04/2013).

A princípio, já estava familiarizada com os textos doutrinários e legislativos, tendo em conta que fiz o médio de Ciências Jurídicas e Económicas [...]. (A Quintina, aos 22/04/2013).

Tendo frequentado o curso médio em Ciências Jurídicas, tive poucas dúvidas devido às certas experiências e competências já adquiridas, daí que o 1º ano deste curso superior foi, simplesmente, uma retrospectiva geral de tudo que havia estudado, salvo uma ou outra novidade que em nada me dificultou. (A Simone, aos 23/04/2013).

[...] eu não tive, assim, tantas dificuldades porque não fugi da minha opção no ensino médio [...]. (A Helena, aos 20 de Maio de 2013).

[...] para mim, simplesmente, era mais um enriquecimento daquilo que eu já sabia [...]. (O Chimbuandi, aos 20 de Maio de 2013).

Portanto, mediante os depoimentos que acabamos de acompanhar, podemos, de modo geral, considerar que nas primeiras experiências dos alunos da FDUON em torno do curso de Direito, o relacionamento com o sistema de linguagem jurídica, apesar de ter se dado com muitas dificuldades para generalidade dos alunos, para alguns sujeitos, tal relacionamento se deu com naturalidade, ou seja, para os alunos que dispunham de experiências prévias em relação às matérias jurídicas, seu relacionamento com o sistema de linguagem jurídica se deu com naturalidade, pelo que a adaptação desses sujeitos nas práticas de leitura e escrita jurídica foi um facto, como podemos verificar, por exemplo, no depoimento da Simone ao assinalar que o 1º ano do curso superior de Direito se apresentou, para ela, como uma recapitulação geral das coisas que havia estudado na sua formação média em *Ciências Económicas e Jurídicas* – (“**Tendo frequentado o curso médio em Ciências Jurídicas, tive poucas dúvidas [...], daí que o 1º ano deste curso superior foi, simplesmente, uma retrospectiva geral de tudo que havia estudado [...]**”). Diante desse facto, podemos considerar que a capacidade de adaptação do sujeito em torno das práticas de leitura e escrita que preenchem o objeto da sua formação se explica a partir das suas experiências prévias em termos de leitura e escrita, ou seja, a

⁶⁰ CPDC é o modo abreviado de se designar uma das disciplinas do curso de Direito em torno da FDUON, ou seja, é o modo abreviado de se designar a disciplina de “*Ciência Política e Direito Constitucional*”.

partir da sua história de vida em termos de práticas de leitura e escrita. A partir da *psicologia histórico-cultural*⁶¹ podemos compreender melhor essa questão.

Considerando que o psiquismo humano é fruto do determinismo, não só biológico, mas, sobretudo, histórico-social, a *Psicologia histórico-cultural* postula que o estudo e compreensão dos fenômenos relacionados ao homem pressupõe um estudo prévio da gênese ou história que se situa na base dos mesmos fenômenos, como assinala o Vigotsky ao considerar que:

[...] todos fenômenos devem ser estudados como um processo em movimento e mudança, buscando-se conhecer sua gênese e transformação. Todo fenômeno tem sua história e essa história é caracterizada por mudanças quantitativas e qualitativas. (cf. FREITAS, 2005, p. 299)

Assim, partindo do pressuposto de que todos fenômenos devem ser estudados a partir da sua gênese e história, como assinala a *Psicologia histórico-cultural*, podemos considerar que a capacidade de adaptação do sujeito em torno das práticas de leitura e escrita que preenchem o objeto da sua formação se explica a partir das suas experiências prévias em termos de leitura e escrita, ou seja, a partir da sua história de vida em termos de práticas de leitura e escrita. Nesta perspectiva, podemos considerar que a capacidade de adaptação dos nossos sujeitos de pesquisa em torno das práticas de leitura e escrita jurídica se explica a partir das suas experiências prévias em termos de leitura e escrita, ou seja, a partir das suas histórias de vida em termos de práticas de leitura e escrita. As experiências e o desenvolvimento previamente consolidado por esses sujeitos em termos das práticas de leitura e escrita determina a capacidade de inserção e adaptação dos mesmos sujeitos em torno das práticas de leitura e escrita jurídica, como podemos perceber no depoimento apresentado pelo Chimbuandi, o nível de experiência e desenvolvimento previamente consolidado por esse sujeito em relação aos conhecimentos e práticas de leitura e escrita jurídica fizeram com o curso superior de Direito se apresentasse, para ele, como um simples enriquecimento das coisas que eram do seu domínio – (“[...] *para mim, simplesmente, era mais um enriquecimento daquilo que eu já sabia [...]*”). Diante desse facto, podemos, desde logo, verificar que existe uma grande relação entre *desenvolvimento e aprendizagem*, como se observa em Vigotsky ao

⁶¹ A psicologia histórico-cultural é um conceito de psicologia inaugurado pelo Vigotski, e tem as suas origens na Psicologia soviética que emergiu nos finais do século XIX a XX. O vínculo ao *materialismo histórico e dialético* é uma das características essenciais dessa perspectiva psicológica, que é, neste sentido, o seu referencial teórico, epistemológico e metodológico (cf. FILHO, 2007).

considerar que a aprendizagem é condicionada pelo grau de desenvolvimento previamente consolidado pelo indivíduo:

A aprendizagem só se produz quando os signos, símbolos e padrões do companheiro de interação são incorporados pela criança em função de seu grau de desenvolvimento prévio. (cf. FREITAS, 2005, p. 307).

Neste mesmo sentido, vale contemplarmos Lima (1997), que assinala que as aprendizagens e experiências escolares ganham significado para o aluno quando articuladas com as suas experiências de vida, com o nível de desenvolvimento individual já consolidado pelo aluno ao longo da sua história de vida.

[...] a experiência escolar insere-se em um processo contínuo de desenvolvimento do sujeito que se iniciou antes de sua entrada na instituição. Todas as experiências vividas na escola ganharão significado quando articuladas ao processo global de desenvolvimento do indivíduo [...] (p. 2).

Esse desenvolvimento individual previamente consolidado pelo aluno compreende, à luz da *Psicologia histórico-cultural*, um conjunto de saberes e experiências acumuladas ao longo do seu processo histórico de vida, experiências essas que se apresentam úteis diante do processo de aprendizagens escolares do aluno. É a partir das experiências em questão que podemos compreender o fato de alguns dos nossos sujeitos de pesquisa terem assinalado que, nos primeiros contactos em torno do curso de Direito, o seu relacionamento com o sistema de linguagem jurídica se deu com naturalidade, como é o caso do Chimbuandi – (“[...] *para mim, simplesmente, era mais um enriquecimento daquilo que eu já sabia [...]*”), e outros não, como é o caso do Tchéllica – (“*Foi difícil adaptar-me [...]*”). Essas diferenças de desempenho reveladas pelos nossos sujeitos de pesquisa em torno das aprendizagens do seu curso nos colocam perante as abordagens de Bourdieu (1998 e 2010) sobre as influências do capital cultural do sujeito perante o processo das aprendizagens escolares. O autor nos assinala que o desempenho ou o fracasso escolar de qualquer indivíduo deve ser interpretado a partir do capital cultural com que o indivíduo se dirige ao contexto escolar, ou seja, as condições de acesso e de inserção nas aprendizagens escolares serão muito mais favoráveis aos indivíduos que detêm experiências e conhecimentos prévios (capital cultural) em relação aos objetos que preenchem os currículos das aprendizagens escolares. Portanto, o capital cultural, que está associado ao leque de conhecimentos e informações úteis sobre o mundo, bem como ao modo de aceder e compreender estas mesmas informações, cria, nesses

indivíduos, um conjunto de predisposições que lhes possibilitarão uma rápida adaptação nas aprendizagens escolares. Assim, se verifica que o êxito escolar do indivíduo não se deve muito às suas aptidões naturais e inatas, mas, sim, ao seu capital cultural, ao leque de experiências e conhecimentos prévios de que dispõe em relação aos objetos que preenchem os currículos das aprendizagens escolares. É com base a distribuição desigual dessas experiências e conhecimentos prévios entre os sujeitos que se explica o desempenho favorável de uns e o desempenho desfavorável de outros diante das aprendizagens escolares (BOURDIEU, 1998 e 2010; GOMES, 2012), ou seja, com base nessas experiências percebemos o desempenho favorável de alguns dos nossos sujeitos de pesquisa e desempenho desfavorável de outros diante do processo das aprendizagens jurídicas.

Nos depoimentos referentes às primeiras experiências dos alunos da FDUON em torno do curso de Direito, é notório as complexidades e dificuldades por que passam esses sujeitos em torno do curso de direito, tendo, 86% dos mesmos sujeitos (37, dos 43 alunos que integraram a nossa pesquisa), assinalado que as disciplinas que apresentam maior complexidade e dificuldade ao longo das suas trajetórias escolares são as que se acham alocadas no ramo do Direito Civil. Perante tal facto, procuramos, a partir do item que se segue, analisar profundamente a questão.

4.2- Nas primeiras experiências dos alunos da FDUON em torno do curso de Direito, o ramo do Direito que mais lhes impactou e lhes impacta

Nas abordagens que tínhamos evidenciado a propósito dos ramos do Direito, havíamos assinalado que todo campo do saber é caracterizado por um objeto de estudo, objeto esse a qual se reconhece uma dimensão e complexidade própria, razão por que cada campo do saber cria, no seu interior, ramos ou especialidades próprias que possam responder, de modo mais adequado, à dimensão e complexidade que cerca o seu objeto de estudo. Partindo desse pressuposto, o campo do Direito se desdobra em dois ramos fundamentais, nomeadamente, o *Direito Público* e o *Direito Privado* – Direito Civil, como já se tinha assinalado.

As conversações estabelecidas em torno do grupo focal com os nossos sujeitos de pesquisa nos permitiram compreender que, entre os ramos do Direito – entre o *Direito Público* e *Direito Civil*, esse último se apresenta como base do Direito, como podemos verificar nesse depoimento do nosso sujeito de pesquisa, que, questionado

sobre qual dos ramos do Direito apresenta maior dificuldade e impacto em torno da sua trajetória acadêmica, começou por considerar o seguinte:

O Direito Civil é um dos ramos mais antigo da história do Direito porque, antes do Direito Público, as relações simplesmente consistiam entre particulares, daí que, com o surgimento do Direito Público, ele não veio suprir as lacunas do Direito Civil, pelo contrário, o Direito Civil é que tem estado a suprir algumas lacunas do Direito Público [...]. (O Chimbuandi, aos 20 de Maio de 2013).

Portanto, mediante essas considerações do Chimbuandi, se percebe que o ramo do Direito Civil representa a essência e a base do Direito, sobretudo nos ordenamentos jurídicos de vocação *romano-germânica* (SILVA, 2004, p. 13), como é o caso de Angola. Por essa razão, o ramo do Direito em questão se afigura, diante dos referidos ordenamentos jurídicos, como o ramo que mais volume de matéria e complexidade oferece aos alunos, comparativamente ao ramo do Direito Público, como se pode ainda acompanhar no depoimento do Chimbuandi ao considerar que o ramo do Direito Civil é o mais vasto e complexo, comparativamente ao ramo do Direito Público:

[...] eu penso que o ramo do Direito Civil é um pouco mais complicado, é um pouco mais vasto, dado que é do Direito Civil que saiu o Direito Público. (O Chimbuandi, aos 20 de Maio de 2013).

Esse conjunto de circunstâncias que cercam o ramo do Direito Civil faz com que o mesmo exerça maior impacto ao longo das trajetórias escolares dos alunos da FDUON, tendo, como referimos anteriormente, 86% destes sujeitos (37, dos 43 alunos) assinalado que as disciplinas que apresentam maior complexidade ao longo das suas trajetórias escolares são as que se acham alocadas no ramo do Direito Civil, como podemos perceber neste outro depoimento colhido durante a realização do grupo focal, em que o nosso sujeito de pesquisa considera, tal como o Chimbuandi, que o ramo do Direito Civil se apresenta como o mais complexo em relação ao ramo do Direito Público:

Os colegas já falaram e apoio. É... quando se tá a falar do Direito Público e do Direito Privado, no Direito Público, até, a coisa chega ser mais simples em relação ao Privado [...]. (A Helena, aos 20 de Maio de 2013).

Questionados sobre o que parece de mais difícil e complexo em torno das disciplinas do curso de Direito, particularmente as disciplinas alocadas no ramo do Direito Civil, os alunos destacaram os *casos práticos* apresentados nas provas parcelares e exames, bem como o *sistema de linguagem* que caracteriza as práticas de leitura e escrita das disciplinas em questão, ou seja, 35 (81%), dos 43 alunos que constituíam o total dos nossos sujeitos, assinalaram que eram os casos práticos apresentados nas provas parcelares e exames; e 20 (47%), dos mesmos 43 alunos, consideraram que era o sistema de linguagem que caracteriza as práticas de leitura e escrita das disciplinas do curso de Direito.

- No que respeita ao reconhecimento da complexidade que envolve os *casos práticos* das disciplinas do curso de Direito, é, desde logo, uma questão que coloca em causa o fator linguístico, ou seja, o facto dos nossos sujeitos de pesquisa, por causa dos obstáculos gerados pelo sistema de linguagem jurídica, vivenciarem dificuldades em interpretar os conhecimentos teóricos e doutrinários que caracterizam o seu curso, resulta, necessariamente, barreiras e complexidades na resolução desses casos práticos, uma vez que a tal resolução se dá com base nesses conhecimentos teóricos e doutrinários.

Ainda em relação aos casos práticos, cumpre observar que o Direito no seu plano legislativo possui dois grandes desdobramentos⁶²: o *Direito substantivo*, que diz respeito ao conjunto de normas que definem a matéria propriamente dita do Direito, nomeadamente, os códigos de conduta social, os deveres dos cidadãos e das instituições do poder político, os direitos dos cidadãos, bem como os privilégios das instituições do poder político, dentre outras matérias; e o *Direito adjetivo*, que diz respeito ao conjunto de normas que definem as formalidades e procedimentos no tratamento e aplicação das matérias inerentes ao Direito substantivo, ou seja, o Direito adjetivo configura um conjunto de normas que estão ao serviço do Direito substantivo, na medida em que se apresenta como um meio ou instrumento através do qual se aplica e se concretiza este Direito. Regula, portanto, os processos judiciais tendentes à aplicação e efetivação do Direito substantivo. Assim, a resolução dos casos práticos em questão se apresenta, desde logo, como uma tarefa difícil e complexa, na medida em que a referida resolução impõe, da parte do aluno, o domínio quer do Direito substantivo quer Direito adjetivo, ou seja, nessa resolução exige-se do aluno o domínio, não só da legislação substantiva,

⁶² Esse desdobramento que caracteriza a ciência do Direito no seu plano legislativo é bastante evidente nos ordenamentos jurídicos de matriz romano-germânica, ordenamentos esses que comungam um Direito de caráter escrito e positivista (SILVA, 2004; VICENTE, 2010), como é o caso de Angola.

mas também o domínio da legislação adjetiva⁶³, coisa que se apresenta complexa para muitos alunos da FDUON, na medida em que se verifica que uma das dificuldades enfrentadas por esses sujeitos, sobretudo nas primeiras experiências em torno do curso de Direito, está relacionada ao domínio da legislação, como podemos verificar nesses depoimentos apresentados nas nossas análises anteriores:

Nos textos doutrinários e legislativos do curso de Direito, a primeira dificuldade encontrada cinge na interpretação das legislações. Os Diplomas legais, geralmente, aparecem com uma linguagem bastante cuidada, e que, para alguém que não fez Ciências Jurídicas no ensino médio, cria [...] dificuldades na interpretação e análise do pensamento do legislador. (O Vidal, aos 07/05/2013).

No meu primeiro contacto, muitas dificuldades de ler e compreender o Código Civil, os textos de CPDC! As dificuldades não eram só de entender e de compreender, mas também os livros e os textos me pareciam muito grandes [...]. (O N'suka, aos 14 de Junho de 2013).

Nesses depoimentos podemos perceber as dificuldades e os impasses vivenciados pelos alunos da FDUON no contacto com os textos legislativos que preenchem as práticas de leitura e escrita do seu curso, isto considerando, por um lado, a linguagem marcadamente específica que conforma os mesmos textos, como se pode perceber nesse depoimento do Vidal – **“([...] Os Diplomas legais, geralmente, aparecem com uma linguagem bastante cuidada [...])”** e, por outro, o volume e a espessura que caracteriza os textos em questão, como se pode verificar mediante o depoimento do N'suka, que nos faz saber que as suas dificuldades no relacionamento com os textos legislativos do seu curso não consistiam, apenas, na interpretação, mas também porque os mesmos textos se apresentavam muito grandes e espessos para si – **“(As dificuldades não eram só de entender e de compreender, mas também os livros e os textos me pareciam muito grandes [...])”**, o que, conseqüentemente, torna a resolução dos casos práticos apresentados nas provas parcelares e exames dos alunos da FDUON uma tarefa complexa para esses sujeitos, isto considerando que a referida resolução implica, necessariamente, um domínio prévio dos textos legislativos. Por outro, vale observar que a complexidade sentida pelos alunos da FDUON em termos de resolução dos casos práticos, também se verifica em relação aos alunos que dispõem de experiências prévias quanto às matérias inerentes ao Direito, o que nos permite perceber que as experiências

⁶³ Aliás, no caso angolano, é o artigo 2º do Código de Processo Civil (ver MARQUES, 2008), por exemplo, que assinala que a todo direito corresponde uma ação processual destinada a fazê-lo reconhecer em juízo. Portanto, a resolução de um caso a luz do Direito exige, não só a legislação substantiva, mas também a legislação adjetiva.

prévias que um determinado sujeito reúne em relação ao objeto de suas aprendizagens nem sempre lhe garantem o domínio de todos os fatores que envolvem esse mesmo objeto, como podemos perceber nesse depoimento do nosso sujeito de pesquisa, que, questionado sobre as suas primeiras experiências em torno do curso superior de Direito, considerou que não vivenciou tantas dificuldades em se adaptar ao mesmo curso dado que a sua formação média se deu no campo do Direito, pelo que a única dificuldade que vivenciou prendeu-se com a resolução dos casos práticos:

Quanto a mim, não tive, assim, tantas dificuldades porque não fugi da minha opção no ensino médio. A única dificuldade era de como resolver os casos práticos [...]. (A Helena, aos 20 de Maio de 2013).

- Quanto ao reconhecimento da complexidade que envolve o sistema de linguagem que caracteriza as práticas de leitura e escrita das disciplinas do curso de Direito, remete-nos às análises evidenciadas anteriormente de que a linguagem jurídica se apresenta como um dos fatores que dificulta o processo de inserção dos alunos da FDUON em torno das práticas de leitura e escrita jurídica.

Diante do destaque dado pelos nossos sujeitos de pesquisa aos casos práticos apresentados nas provas parcelares e exames, bem como ao sistema de linguagem jurídica como os fatores que tornam as disciplinas do curso de Direito complexas, particularmente as disciplinas alocadas no ramo do Direito Civil, podemos, de modo geral, perceber o quanto as questões epistemológicas e acadêmicas da esfera do Direito, bem como o sistema de linguagem jurídica interferem significativamente no processo de letramento jurídico dos alunos da FDUON. Perante tal facto, apontaremos, no capítulo que se segue, as estratégias de aprendizagem levadas a cabo por esses sujeitos.

CAPÍTULO 5- ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA FDUON

5.1- Estratégias de leitura dos alunos

Diante do nosso objetivo em apurar as estratégias de leitura levadas a cabo pelos nossos sujeitos de pesquisa para compreensão dos textos jurídicos, buscámos, desde logo, compreender os significados atribuídos à leitura por esses sujeitos, isto para que pudessemos perceber o que a leitura representava em torno das suas vidas, quer cotidiana, quer acadêmica. Nesta perspectiva, a partir dos depoimentos apresentados

pelos sujeitos em questão, se percebe que a maior parte desses sujeitos destaca a leitura como um fator importante e determinante diante do seu desenvolvimento individual e acadêmico, como podemos verificar nos depoimentos que se seguem:

*Existe um velho adágio popular que diz: **quem lê um livro jamais é a mesma pessoa**. Esta frase, porém, nos ilustra o quão importante é a leitura, pois ela ajuda no desenvolvimento intelectual do ser humano.* (O Ozório, aos 24/04/2013).

A leitura reveste uma grande importância, pois que, para além de permitir a aquisição de conhecimento, facilita, de melhor forma, a minha inserção na sociedade [...]. (O Trindade, aos 14/05/2013).

A leitura, para mim, tem uma importância, pois é da leitura que aumento cada vez mais os conhecimentos literários, corrigir os erros, perceber o mundo que me rodeia, absorver bases para apresentar e discutir teses, estar informado sobre o desenvolvimento das ciências etc. (O Kwanza, aos 31/05/2013).

Ler é um exercício visando à obtenção de conhecimentos nos variados domínios. Reveste-se de importância porque, sem este exercício, estaremos limitados de um conjunto de informações úteis para a nossa vida cotidiana. (O Vidigal, aos 02/05/1013).

O exercício de leitura é, neste sentido, visto pelos nossos sujeitos de pesquisa como um elemento determinante em diferentes sentidos. Observa-se que Ozório associa leitura ao desenvolvimento cognitivo (*ela ajuda no desenvolvimento intelectual do ser humano*); Trindade refere-se à dimensão social da leitura em sua possibilidade de inclusão do sujeito (*facilita, de melhor forma, a minha inserção na sociedade*); e Kwanza à aquisição de diferentes conhecimentos: conhecimento literário, conhecimento da língua padrão, conhecimento do mundo, conhecimento para argumentar, conhecimento científico (*conhecimentos literários, corrigir os erros, perceber o mundo que me rodeia, absorver bases para apresentar e discutir teses, estar informado sobre o desenvolvimento das ciências*). Por fim, Vidigal também se refere à leitura como conhecimento do mundo e importante na vida diária (*informações úteis para a nossa vida cotidiana*). Se apresentando como sinônimo de *conhecimento, desenvolvimento, inclusão social*, a leitura assume relevância em torno das práticas escolares desses sujeitos, particularmente no que respeita às aprendizagens dos conteúdos escolares, como se pode perceber mediante o depoimento desse nosso sujeito de pesquisa ao considerar que as leituras diárias têm ajudado a consolidar os conhecimentos adquiridos nas aulas:

[...] Como o nosso curso é muito teórico, a leitura diária das matérias é necessária para o aperfeiçoamento dos conhecimentos apreendidos nas aulas diárias. (O Vinte, aos 24/04/2013).

Portanto, perante os nossos sujeitos de pesquisa, se reconhece, de modo geral, a importância da leitura, o que é natural de se verificar por parte desses sujeitos, na medida em que a sua condição de estudantes lhes permite automaticamente perceber as vantagens que cercam o exercício de leitura diante da eminência de um curso predominantemente teórico, ainda que de aplicação prática.

Em torno das análises que estamos a evidenciar, cumpre observar que a leitura, apesar de ser apontado pela maioria dos nossos sujeitos de pesquisa como um elemento importante e relevante diante do desenvolvimento do indivíduo, não faz parte do hábito de alguns desses sujeitos de pesquisa, ou seja, não se apresenta como um exercício que evidenciam de modo voluntário, visto que as suas práticas de leitura se acham muito associadas ao cumprimento de uma das obrigações acadêmicas do seu curso, como podemos perceber nos depoimentos que se seguem:

Ler é um exercício que pouco a pouco vou me acostumando, visto que não é um hábito para mim. (O Cóculo, aos 22/04/2013).

[...] leio também porque o meu curso de frequência também exige muito que seja amigo da leitura [...]. (O Nonó, aos 22/04/2013).

[...] No mundo do Direito, ler muito é fator de sucesso, não só lendo matérias lecionadas, mas também tudo que possa contribuir na solidificação do conhecimento em geral. (O Quinzinho, aos 26/04/2013).

[...] A leitura é o elemento primordial neste curso, um dia sem leitura, sente-se perdido [...]. (O Vitinho, aos 24/04/2013).

A partir desses depoimentos, se percebe que o exercício de leitura de muitos sujeitos inseridos no processo escolar está associado ao cumprimento dos deveres escolares, e não é necessariamente um exercício que esses indivíduos realizam por vontade própria, na medida em que tal exercício não se apresenta como um hábito em torno das suas vidas, como podemos verificar, particularmente, nesse depoimento do Cóculo – *“Ler é um exercício que pouco a pouco vou me acostumando, visto que não é um hábito para mim”*. É, portanto, um exercício que se torna obrigatório para os alunos porque é a partir deste exercício de que depende o alcance dos objetivos preconizados por muitos desses sujeitos – *a transição de classe para a persecução dos estudos em*

níveis mais avançados, como podemos perceber nesse depoimento do nosso sujeito de pesquisa ao nos assinalar que precisa evidenciar as leituras para obtenção de notas que lhe permitem, futuramente, seguir o curso de mestrado:

Através da leitura viajo para muitos países. Para mim, ler já faz com que consiga, mesmo sem sair⁶⁴, criar um desenvolvimento psíquico. E, [...], como a Faculdade também faz parte da minha vida, preciso mesmo ler para obter boas notas, que me permitirão, amanhã, seguir o mestrado [...]. (O Vambo, aos 24/04/2013).

Mediante tal depoimento, podemos ainda perceber que os indivíduos tomam a leitura como um instrumento ou meio para alcance de um determinado objetivo (s). Assim, o exercício de leitura não se apresenta com um fim em si mesmo, mas sim um meio ou instrumento para o alcance de alguns fins – (“[...] *preciso mesmo ler para obter boas notas, que me permitirão, amanhã, seguir o mestrado [...]*”). Aliás, partindo do pressuposto de que em torno do contexto da vida social somos predominantemente confrontados com informações escritas acerca da vida e do mundo que nos rodeia (GOMES, 2002), a leitura se torna imprescindível, na medida em que se afigura como meio, por excelência, de o sujeito se manter informado em relação às várias questões relacionadas à vida humana e ao mundo. Esse facto, em torno do contexto escolar e acadêmico, se apresenta de modo evidente, já que as informações ou os saberes tratados em torno do referido contexto entre professores e alunos, como temos observado no cotidiano de vários contextos escolares, se encontram estruturados e compilados em textos escritos. Nesta perspectiva, podemos considerar que os “textos” se afiguram como um dos principais instrumentos, se não mesmo os principais, que medeiam as atividades acadêmicas e escolares. Tal facto nos permite, conseqüentemente, admitir que a leitura de textos, em qualquer nível de escolaridade, com particular destaque no ensino superior, ocupa um papel crucial diante do processo de ensino-aprendizagem, como se pode perceber nos dizeres de Vieira (2008, p. 1):

A leitura de textos escritos é a chave mestra, condição por excelência do processo ensino-aprendizagem. É instrumento básico do professor, pois quaisquer que sejam as estratégias de ensino, sua base repousa, na maior parte das vezes, na capacidade de o aluno compreender o texto.

⁶⁴ O sair a que se refere esse nosso sujeito de pesquisa é o sair do seu contexto social imediato, ou seja, sair do seu país.

Diante dessa evidencia, podemos afirmar que o êxito do processo de aprendizagem do aluno está condicionalmente dependente do processo de leitura que esse empreende sobre os textos que cercam o seu processo de aprendizagem (cumpre, desde logo, observar que, diante da era contemporânea, a complexidade quanto à leitura e escrita no contexto escolar, particularmente no contexto de ensino superior, acentua-se ainda mais, na medida em que as tecnologias da comunicação e da escrita geram novas práticas, que impõem conhecimentos específicos do mundo virtual).

Atendendo, por um lado, a essas considerações de Vieira em relação à importância da leitura de textos diante do processo de ensino-aprendizagem, e considerando, por outro, que a linguagem expressa nos textos que cercam a esfera jurídica comporta especificidade e complexidades próprias, como ficou demonstrado nas nossas abordagens anteriores, importa questionarmos o seguinte: que estratégias de leitura têm sido evidenciadas pelos alunos da FDUON para compreensão dos textos jurídicos? Ou seja, perante as especificidades e complexidades que caracterizam a linguagem expressa nos textos jurídicos, que estratégias de leitura têm sido levadas a cabo pelos alunos da FDUON, tendo em vista a compreensão desses textos?

Em nosso questionário de pesquisa, listamos algumas estratégias que julgamos comuns no cotidiano vivido pelos os alunos do curso de Direito, tendo em vista perceber a frequência de uso das mesmas nos processos de leitura dos nossos sujeitos de pesquisa. A tabela que se segue, onde distribuimos a referida frequência, será base para nossas reflexões iniciais sobre essa questão:

TABELA 2: Distribuição estatística das estratégias evidenciadas pelos os alunos da FDUON perante a leitura dos textos jurídicos

N/O	As estratégias	Fr.	%
1º	Consultar os colegas em sessões de grupo de estudo	35	81%
2º	Consultar o professor	27	63%
3º	Fazer as leituras com um dicionário jurídico ao lado	21	49%
4º	Memorizar os conceitos fundamentais apresentados em	16	37%
5º	cada texto		
6º	Tentar inferir/deduzir o sentido de cada texto	11	26%

Fonte: Questionário de pesquisa “Letramento Acadêmico e estratégias de aprendizagem”.

Dentre as várias estratégias assinaladas pelos alunos, como se pode observar a partir dos dados espelhados na Tabela 2, a “consulta aos colegas do curso durante as sessões de grupo de estudo” se destaca como a estratégia mais utilizada pelos alunos da FDUON para compreensão dos textos que cercam o curso de Direito. Ou seja, esses sujeitos, diante das dúvidas encontradas durante as leituras dos textos jurídicos, recorrem aos seus próprios colegas do curso, no sentido de superar as referidas dúvidas, como podemos perceber a partir do depoimento deste nosso sujeito de pesquisa, que assinalou que as interações mantidas com os seus colegas do curso têm influenciado positivamente no seu processo de leitura e compreensão dos textos jurídicos:

[...] acho também muito benéfico as discussões com os colegas porque estas interações ajudam a colmatar lacunas do nosso entendimento. (O Tiongo, aos 26/04/2013).

As lacunas decorrentes do processo de entendimento e compreensão dos textos jurídicos, de acordo ao Tiongo, como consta no seu depoimento, são superadas nas interações que estabelece com os seus colegas durante as sessões de grupo de estudo. A realização dessas sessões de grupo de estudo pelos os alunos, se apresentando como um ato que tem sido incentivado e recomendado pelo corpo docente da FDUON, como se percebeu durante as interlocuções que mantivemos com os nossos sujeitos de pesquisa, é uma prova evidente do reconhecimento, por parte da referida classe docente, de que os textos do curso de Direito oferecem complexidades e dificuldades próprias, e que a *zona de desenvolvimento proximal* criada na interação entre os alunos ajudaria no desvendar dos sentidos dos textos de forma compartilhada.

A partir do que foi assinalado pelos os nossos sujeitos na Tabela 2, e considerando o depoimento do Tiongo, podemos perceber que o processo de aprendizagem e desenvolvimento de qualquer sujeito é, desde logo, um processo mediado por outros sujeitos. As postulações teóricas de Bakhtin e Vigotsky, que podemos perceber a partir de Freitas (2005, p. 305), concorrem neste sentido:

O outro é, portanto, imprescindível [...]. Sem ele o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito [...].

Na interação que cada aluno da FDUON estabelece com outro aluno diante dos textos que cercam o curso de Direito, ainda que a linguagem que caracteriza os mesmos textos seja complexa e rebuscada, os sentidos se cruzam e preenchem as lacunas, como podemos perceber a partir dessas considerações de Bakhtin e Vigotsky. Portanto, em torno do processo de aprendizagem de qualquer sujeito, a mediação do outro nesse processo se apresenta como uma inevitabilidade, como também assinalam Martins e Moser (2012, p. 10) ao se referirem ao Vigotsky, Leontiev e Wertsch: “Se toda ação humana supõe uma mediação, do mesmo modo a aprendizagem se faz com a mediação semiótica ou pela interação com o outro, na interação social [...]”.

Assim, o processo de aprendizagem dos alunos da FDUON, como se pode observar a partir da Tabela 2 e mediante o depoimento do Tiongo, não se tem apresentado indiferente, ou seja, a consulta aos colegas durante as sessões do grupo de estudo, que tem se destacado como estratégia evidenciada pelos alunos face ao processo de leitura e compreensão dos textos jurídicos, revela, de modo inequívoco, que a aprendizagem de qualquer sujeito é, por excelência, um processo mediado por outros sujeitos em processos interativos dialógicos. A monologia dos textos é rompida, na medida em que os alunos buscam referências de seus mundos, suas contra-palavras, de forma a desvendar os sentidos materializados nos textos jurídicos de forma ortodoxa.

Como dito anteriormente, em nosso questionário de pesquisa, listamos algumas estratégias de leitura que julgamos comuns no cotidiano vivido pelos os alunos do curso de Direito, estratégias essas que foram elencadas na tabela anterior. Contudo, a par das referidas estratégias, os nossos sujeitos de pesquisa, durante o preenchimento do referido questionário, listaram outras estratégias que têm sido evidenciadas por eles diante do processo de leitura dos textos jurídicos, que constam na Tabela que se segue.

TABELA 2.1: Distribuição estatística das estratégias evidenciadas pelos os alunos da FDUON perante a leitura dos textos jurídicos

N/O	As estratégias	Fr.	%
1º	Leio o texto várias vezes	3	43%
2º	Leio vários autores sobre o mesmo assunto	2	29%
3º	Sublinho os aspectos importantes do texto	1	14%
4º	Faço leituras com um dicionário universal	1	14%

Fonte: Questionário de pesquisa “Letramento Acadêmico e estratégias de aprendizagem”.

Como podemos observar nos dados constantes nesta Tabela, dos sete (7) sujeitos de pesquisa que assinalaram outras estratégias evidenciadas diante do processo de leitura dos textos jurídicos, a maioria relativa deles, portanto, três sujeitos (43%) destacaram “ler o texto várias vezes”. Observando, de modo geral, os dados da Tabela em questão, se percebe que a leitura e compreensão de um texto, como é caso dos textos que cercam o curso de Direito, é desde logo um processo que demanda o uso de várias estratégias, desde ler o texto quantas vezes forem necessárias; sublinhar os aspectos mais marcantes e centrais do texto; ler, em relação ao assunto tratado no texto, vários autores, na medida em que tal procedimento permite o leitor obter pontos de vista alternativos sobre o mesmo assunto; e assistir o processo de leitura com o dicionário, desde que este possa ajudar a esclarecer o sentido das expressões contidas no texto e que se apresentam pouco familiares ou pouco conhecidas pelo leitor.

Diante das distintas estratégias de leitura apontadas pelos nossos sujeitos de pesquisa, podemos perceber que a esfera acadêmica, por ser um espaço marcado pela circulação de “textos” em grandes quantidades, apresenta, conseqüentemente, uma demanda muito acentuada em termos de leitura, demanda essa que impõe, aos alunos, o uso de várias estratégias de leitura. Portanto, esses sujeitos são, desde logo, instados a se municiar de um conjunto de estratégias que visam fazer face à demanda que caracteriza as esferas acadêmicas em termos de leitura, como é o caso da esfera do Direito, cujas atividades de leitura que lhe são inerentes se desdobram em textos doutrinários e legislativos, o que tem levado os nossos sujeitos a se apropriar de estratégias de leitura de vária ordem, como aquelas referidas anteriormente.

Ainda no que respeita às estratégias levadas a cabo pelos nossos sujeitos de pesquisa diante da leitura dos textos jurídicos, cumpre acompanharmos esse depoimento selecionado a partir dos vários depoimentos apresentados pelos mesmos sujeitos durante a realização do grupo focal. No depoimento em causa, o nosso sujeito de pesquisa aponta a *leitura crítica* como uma das suas estratégias diante do processo de leitura dos textos jurídicos:

[...] quando a agente se depara com um texto, procuramos sempre buscar o objeto, ou seja, os factos mais relevantes [...]. Encontrado isso, é preciso, não somente, fazer uma leitura de ponto de vista gramatical, uma interpretação de ponto de vista literário, mas também [...] ser um pouco crítico com aquilo que lemos [...]. (O Chimbuandi, aos 20 de Maio de 2013).

Para leitura e compreensão dos textos jurídicos, o procedimento do Chimbuandi tem consistido em assinalar os aspectos centrais e relevantes do texto, por um lado, pelo que tem procurado estabelecer uma leitura mais crítica em relação ao texto, por outro – (*“[...] quando a agente se depara com um texto, procuramos sempre buscar o objeto, ou seja, os factos mais relevantes [...], é preciso também [...] ser um pouco crítico com aquilo que lemos [...]”*). Diante desse depoimento, suscita-nos, desde logo, uma questão: o que significa, afinal, ser crítico em relação àquilo que lemos? Ou seja, em que consiste uma leitura crítica? Encontraremos resposta a essa questão, a partir do significado da leitura suscitado nas postulações teóricas de Vieira (2008), que podemos acompanhar no ponto que se segue.

5.1.1- O significado da leitura: um diálogo com as postulações teóricas de Vieira

Apesar do esforço de rompermos com a concepção tradicional e recorrente de leitura (“ler” como ato que consiste e se restringe à decodificação de algo escrito), tal concepção ainda se apresenta vigente na maioria dos contextos educacionais. A ideia de que o significado esteja colado ao significante, como postulou Saussure (cf. CUNHA, 2008), ainda vigora como definição recorrente. Contudo, se tivermos em consideração a leitura em que se exige do leitor mais do que um mero ato que consiste em decodificar, veremos que o entendimento que devemos ter da leitura não é propriamente esse. Nesta perspectiva, vale visitarmos Vieira (2008, p. 1), para quem:

ler não é apenas decodificar, mas, sobretudo, compreender, interpretar, inferir, hipotetizar, perceber o dito e, principalmente, o não dito, incorporar conhecimentos e ideias, mediante os próprios conhecimentos e experiências pessoais.

Em face dessas considerações da autora, podemos, desde logo, perceber o que significa uma leitura crítica, percebemos que ler criticamente o texto implica irmos além do que se apresenta na letra imprensa do texto, ou seja, é preciso atender, não somente, a letra do texto – o dito, mas, sobretudo, o espírito do texto – o não dito. Portanto, percebemos o que Chimbuandi pretendeu dizer com o seu depoimento ao referir que, em torno do processo de leitura dos textos jurídicos, tem procurado ser crítico em relação àquilo que lê – (*“[...] é preciso também [...] ser um pouco crítico com aquilo que lemos [...]”*).

Por outro, vale assinalar que, em torno do processo de leitura de um texto impõe-se, a necessidade do leitor dotar-se de habilidades mais diretamente relacionadas

à língua, como o domínio da pontuação textual, do vocabulário e outros vários aspectos de ordem linguística que cercam o texto, isto atendendo à visão clássica da ciência de linguagem ao considerar que os *meios de expressão* presentes num texto (as sugestões lexicais e semânticas, as questões que se prendem à pontuação etc, que são aspectos de ordem linguística) estão ao serviço do fim visado pelo autor do texto: fazer-se compreender (M. PÊCHEUX, 2010), o que nos permite deduzir que, diante do processo de leitura de um texto, dialogamos com as dimensões, quer discursivas (semântica, pragmática e discurso) quer da material da língua (fonemas, fonética, léxico, sintaxe). Nesta perspectiva, podemos perceber o facto dos nossos sujeitos de pesquisa terem assinalado o uso do dicionário como uma das estratégias levadas a cabo diante do processo de leitura dos textos jurídicos, ou seja, esses sujeitos, reconhecendo que a leitura e interpretação de um texto pressupõe uma interação dialógica com a dimensão da materialidade da língua, recorrem ao dicionário, que é, como se sabe, um meio através do qual buscamos informações em relação à língua. Esse recurso ao dicionário como estratégia de leitura dos textos jurídicos, podemos perceber nesse depoimento da Helena, que assinala que o dicionário tem jogado um papel determinante diante das leituras que empreende sobre os textos jurídicos:

[...] Para poder entender os conceitos jurídicos, eu vou por meio da pesquisa [...], consulto alguns livros como o Dicionário jurídico, que me ajuda a decodificar [...], isso é que tem me ajudado. (A Helena, aos 20 de Maio).

Todas essas estratégias evidenciadas pelos nossos sujeitos de pesquisa em face da leitura e compreensão dos textos jurídicos (ler o texto várias vezes; sublinhar os aspectos relevantes do texto; ler, sobre o mesmo assunto tratado no texto, vários autores; fazer recurso ao dicionário jurídico; estabelecer uma leitura crítica em relação ao texto etc) são, por seu turno, consideradas como a *parte mais exaustiva* para o leitor, como podemos perceber nessas considerações de Neves, Dias e Pinheiro (2006, p. 142):

[...] os leitores proficientes preparam-se antecipadamente para ler um texto. Observam o grau de dificuldade e a extensão do texto, que partes lerão mais atentamente, quais ignorarão ou que apenas esquadrinharão visualmente, buscando identificar elementos prospectivos [...] Durante a leitura, executam diversas atividades: identificam informações relevantes, lêem as partes aparentemente mais importantes, fazem inferências, lêem em voz alta, repetem e reformulam uma idéia buscando sua correspondência na memória de trabalho. Tomam notas, fazem pausas para refletir sobre o texto, elaboram paráfrases, buscam padrões textuais, fazem predições.

Relacionam partes do texto buscando esclarecer dúvidas, interpretam o texto, emitem juízos de valor sobre a qualidade do texto e a veracidade do relato, entre outras. Todas essas atividades demandam esforços cognitivos, sendo consideradas pelos pesquisadores a parte mais exaustiva para o leitor.

Tendo, a esmagadora maioria dos nossos sujeitos de pesquisa (42, dos 43 alunos, isto é, 98%), admitido que encontra imensas dificuldades durante o processo de leitura dos textos jurídicos, procurou-se, nesta perspectiva, explorar os fatores que estariam associados à essas dificuldades. A partir da Tabela 3, elencamos os fatores que foram apontados pelos nossos sujeitos de pesquisa, começando pelo fator mais apontado.

TABELA 3: Dos fatores associados às dificuldades de leitura dos alunos da FDUON: distribuição estatística

N/O	Dos fatores:	Fr.	%
1º	A interpretação	26	60%
2º	O vocabulário	17	40%
3º	O entendimento do contexto do texto	17	40%
4º	O tamanho ou espessura do livro	9	21%
5º	Dificuldade de concentração	5	12%
6º	O tamanho da letra	4	9%
7º	O desinteresse pelo tema	1	2%
8º	A falta de silêncio e luz elétrica em seus locais de residência	1	2%

Fonte: Questionário de pesquisa “Letramento Acadêmico e estratégias de aprendizagem”.

Como se pode apurar nos dados espelhados na Tabela 3, dentre os fatores associados às dificuldades de leitura dos alunos da FDUON, destaca-se a *interpretação*, ou seja, a maior parte desses sujeitos considera que as suas dificuldades em relação à leitura dos textos jurídicos estão associadas à interpretação, como se pode verificar, de modo evidente, a partir do depoimento deste nosso sujeito de pesquisa, colhido durante a realização do grupo focal:

É mesmo como os outros colegas salientaram, que o problema está mesmo na interpretação [...]. (O Mambuco, aos 20 de Maio de 2013).

Diante dessas dificuldades de interpretação assinaladas pelos nossos sujeitos de pesquisa, cumpre observar que a interpretação de um dado texto é um processo que se dá a partir do conjunto de conhecimentos e experiências de que dispomos sobre a vida e o mundo (VIEIRA, 2008 e LAHIRE, 2002). Nesta perspectiva, importa refletirmos sobre as práticas cotidianas de leitura dos nossos sujeitos de pesquisa, isto considerando que é mediante as referidas práticas que esses sujeitos retiraram os conhecimentos e experiências em relação à vida e ao mundo⁶⁵, que são fundamentais diante da leitura dos textos jurídicos. A tabela que se segue será o nosso ponto de partida para a referida reflexão.

TABELA 4: Das práticas de leitura que preenchem a cotidianidade dos alunos da FDUON: distribuição estatística.

N/O	Dos tipos:	Fr.	%
1°	Livros	42	98%
2°	Jornais	35	81%
3°	Textos religiosos	33	77%
4°	Revistas	26	60%
5°	Web sites	20	47%
6°	Revistas de banda desenhada	13	30%
7°	Romances	1	2%
8°	Painéis publicitários	1	2%
9°	Postais	1	2%
10°	Cartões de visitas	1	2%
11°	Diários	1	2%
12°	Artigos desportivos	1	2%

Fonte: Questionário de pesquisa “Letramento Acadêmico e estratégias de aprendizagem”.

Como consta nos dados expressos na Tabela que acabamos de apresentar, dentre as leituras que preenchem a cotidianidade dos nossos sujeitos de pesquisa, destaca-se os

⁶⁵ A era contemporânea, por ser muito marcada pela evolução e pelo recurso à escrita (GOMES, 2002), observa-se, conseqüentemente, que grande parte dos conhecimentos e experiências que dispomos em relação à vida e ao mundo resulta, em grande medida, da leitura de textos escritos.

livros sobre assuntos acadêmicos e científicos, pelo que a grande maioria desses sujeitos assinalou que lê, ao longo do ano, 1 a 3 livros; 4 a 6 livros; e 10 ou mais livros, isto visando à aquisição de conhecimentos, como podemos acompanhar nos dados expressos nas duas Tabelas que se seguem (tabela 5 e 6):

**TABELA 5: Da quantidade de livros lidos pelos alunos ao longo do ano:
distribuição estatística.**

N/O	Das metas:	Fr	%
1º	1 a 3 livros	14	33%
2º	4 a 6 livros	12	28%
3º	10 ou mais livros	11	26%
4º	7 a 9 livros	5	12%
5º	Nenhum livro	1	2%

Fonte: Questionário de pesquisa “Letramento Acadêmico e estratégias de aprendizagem”.

**TABELA 6: Dos fatores que movem os alunos da FDUON à leitura:
distribuição estatística.**

N/O	Dos fatores:	Fr	%
1º	Adquirir conhecimento	41	95%
2º	Lazer/Entretenimento e Divertimento	15	35%
3º	Obrigação escolar	7	16%
4º	Leio por exigência do curso	1	2%
5º	Leio para poder transitar de classe	1	2%
6º	Leio para consolidar os conhecimentos	1	2%
7º	Leio para não perder o hábito	1	2%

Fonte: Questionário de pesquisa “Letramento Acadêmico e estratégias de aprendizagem”.

Em face dos dados expressos nas Tabelas 5 e 6, podemos apurar que a leitura de livros sobre assuntos acadêmicos e científicos é um fator que preenche a cotidianidade dos alunos da FDUON, pelo que a *aquisição de conhecimento* se destaca como fator

que tem movido esses sujeitos à leitura dos mesmos livros. Perante tal facto, cumpre questionarmos o seguinte: por que esses sujeitos, dispendo dos conhecimentos e experiências que provavelmente adquirem dessas leituras cotidianas, conhecimentos e experiências essas que, segundo Vieira (2008) e Lahire (2002), lhes habilitariam à leitura de um dado texto, encontram dificuldades em interpretar os textos jurídicos, como se percebeu no depoimento do Mambuco – (*“É mesmo como os outros colegas salientaram, que o problema está mesmo na interpretação [...]”*)? A resposta a esta questão nos remete às análises evidenciadas no capítulo anterior, de que o sistema de linguagem que caracteriza os textos jurídicos se apresenta muito estranho e complexo aos alunos da FDUON. Aliás, vale recordar que são, nomeadamente, as especificidades e peculiaridades oferecidas pelo tal sistema de linguagem que explicam as barreiras vivenciadas por esses sujeitos diante do processo de interpretação dos textos jurídicos, ou seja, o sistema próprio de vocábulos e o *jogo de metáforas* que assiste o sistema de linguagem jurídica etc explicam as barreiras por que passam os nossos sujeitos de pesquisa diante do processo de interpretação dos textos jurídicos, um facto muito comum a outras esferas do saber (SOARES, 2008). Perante tal facto, podemos, de modo geral, considerar que uma das grandes barreiras no acesso ao texto pelos alunos ou por parte de qualquer leitor está relacionada ao factor língua, como se pode perceber nas postulações de Lahire (2002, p. 94-95) ao se referir ao romance:

[...] o romance pode desempenhar um papel reparador, terapêutico, para dramas da existência [...]. Mas nem todos os romances podem desempenhar esta função em todos os leitores, em nome do domínio linguístico-estilístico que supõem da parte do leitor (esta é a primeira barreira de acesso ao livro – pelo código linguístico [...]).

Pelo que o mesmo se diga em relação aos textos jurídicos, em relação aos textos que preenchem o currículo das aprendizagens dos alunos da FDUON, uma das barreiras no acesso dos mesmos textos por esses alunos está associado ao código linguístico, o que tem conduzido esses sujeitos às dificuldades de aprendizagem das matérias do Direito. Todavia, cumpre observar que tais dificuldades estão associadas a outros factores, para além do código linguístico: é preciso observar, por exemplo, que o próprio conteúdo e o conceito de Direito ensinado a esses sujeitos não reflete, no essencial, a realidade cotidiana e cultural desses indivíduos, ou seja, reflete os valores, princípios e ideologias, essencialmente, europeias, uma análise que podemos acompanhar, com mais pormenor, no item que segue.

5.1.2- As matérias de Direito lecionadas na FDUON: algo abstrato e de difícil compreensão perante a generalidade dos alunos

Diante dos dados coletados durante a pesquisa de campo, é evidente a ideia de que as matérias de Direito lecionadas na FDUON se afiguram, perante a generalidade dos nossos sujeitos de pesquisa, como objetos abstratos e de difícil compreensão, como podemos verificar, a título de exemplo, a partir desses depoimentos em que os nossos sujeitos de pesquisa se referem aos seus primeiros contactos com as matérias do curso de Direito, bem como às dificuldades enfrentadas em termos de compreensão dessas matérias:

Olha, na verdade, isto me pareceu como coisa de outro mundo, os termos doutrinários fizeram de mim uma paragem na caminhada⁶⁶, e me perguntava se valia a pena seguir [...]. (O Timóteo, aos 25/05/2013).

No princípio, foi difícil interpretar o Código Civil e a Constituição da República de Angola. Mesmo, agora, continuo a lutar entender esses mesmos textos. (O Quilamba, aos 13/06/2013).

A partir do seu depoimento, percebemos que o Timóteo encarou as matérias do seu curso como coisa de outro mundo – coisa estranha – (“[...] **na verdade, isto me pareceu como coisa de outro mundo [...]**”), pelo que tal facto, aliada às especificidades e complexidades dos termos doutrinários que cercam o universo jurídico, lhe motivou a pensar se valia a pena prosseguir com o curso – (“[...] **os termos doutrinários fizeram de mim uma paragem na caminhada, e me perguntava se valia a pena seguir [...]**”); quanto ao Quilamba, mediante o seu depoimento, se percebe as dificuldades que enfrentou e que continua enfrentando em relação à leitura e interpretação dos textos que cercam o seu curso – (“[...] **foi difícil interpretar o Código Civil e a Constituição da República de Angola. Mesmo, agora, continuo a lutar entender esses mesmos textos.**”).

Em torno dos depoimentos em questão, podemos, de modo geral, perceber que as matérias inerentes ao curso de Direito na FDUON, são difíceis de serem entendidas pelos alunos, como se pode verificar particularmente no depoimento do Quilamba ao assinalar que continua lutando entender os textos jurídicos que cercam o seu curso, ou seja, o curso de Direito – (“[...] **Mesmo, agora, continuo a lutar entender esses**

⁶⁶ Ou seja, lhe fizeram parar e refletir.

mesmos textos.”). Diante desse facto, importa considerarmos o seguinte: sabe-se comumente que os sistemas coloniais que perduraram em África preconizavam, para além da exploração da mão de obra barata etc, civilizar os povos africanos, ou seja, impor-lhes a civilização europeia e ocidental, dado que eram povos não civilizados, carentes da civilização, segundo o argumento evocado pelos europeus ao longo do período da colonização. Aliás, não é por acaso que o sistema colonial português, por exemplo, adotou o conceito *civilizados*, para se referir aos africanos que tinham assimilado os saberes, os costumes e a civilização portuguesa, portanto, europeia; e *não-civilizado*, para se referir aos africanos que não assimilavam os mesmos saberes, os mesmos costumes e a mesma civilização, e é importante observar que, diante do regime colonial português, a aquisição do estatuto de cidadão por qualquer africano que fosse implicava a assimilação das culturas e tradições portuguesas (MENESES, 2009)⁶⁷. Diante dos propósitos que consistiam em civilizar e dominar os povos africanos, o sistema colonial em questão adotou uma estratégia cuja lógica era desvalorizar, subalternizar e silenciar as práticas culturais e os *modus vivendi* desses povos (NGULUVE, 2006; CHIMANDA, 2010; SILVA e CARVALHO, 2009). Tal estratégia pode ser descrita, atendendo à perspectiva de Arroyo (2012, p. 12-13), como pedagogia desumana, na medida em que consistia em destruir os valores, a cultura, os saberes, as memórias e identidades coletivas dos referidos povos em virtude do favorecimento e enaltecimento da cultura, saberes e valores de origem ocidental e europeia. É importante observar, desde logo, que esse propósito do projeto colonial europeu, que consistia, como já pudemos assinalar, em promover as culturas e saberes ocidentais nos territórios colonizados silenciando e apagando os saberes e culturas encontrados nestes territórios, colocou em causa as diversidades culturais e epistemológicas do mundo, como podemos perceber a partir das reflexões de Meneses (2010, p. 16-17):

De facto, sob o pretexto da *missão colonizadora*, o projeto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais [...]. Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo.

Como uma consequência do processo de colonização a que estiveram submetidos durante largos anos, na cotidianidade de muitas sociedades africanas ainda se verifica,

⁶⁷ Tal assimilação se dava em detrimento dos saberes, dos costumes e das tradições africanas, portanto, em detrimento da civilização africana (cf. NGULUVE, 2006; CHIMANDA, 2010; SILVA e CARVALHO, 2009).

de modo evidente, os vestígios deixados pelo colono. A este propósito, vale revisitarmos Meneses (2009, p. 12): “As sociedades africanas contemporâneas assentam sobre regimes de desenvolvimento construídos durante os vários regimes coloniais [...]”. Neste mesmo sentido, a autora cita Terence Ranger, para quem “a África colonial é muito mais parecida com a África pós-colonial do que qualquer um de nós imagina. E as suas dinâmicas continuam a moldar a sociedade pós-colonial”. Essas aparências entre a África colonial e pós-colonial são, portanto, refletidas em vários domínios da vida social, particularmente, no plano do Direito, ou seja, no plano do Direito se verifica que o Direito vigente nos países africanos de matriz portuguesa, particularmente Angola, é, no essencial, aquele herdado do regime colonial português – Direito eurocêntrico, acentuado pela tradição da linguagem extremamente específica, arcaica e rebuscada, aplicada ao campo jurídico como forma de poder e exaltação do seu *locus* de conhecimento⁶⁸. A preservação desse Direito junto dos países africanos de matriz portuguesa é um facto que pode ser percebido a partir das considerações de Vicente (2010, p. 4):

[...] nos países africanos de expressão oficial portuguesa foi preservado, por força de disposições constitucionais transitórias, o Direito português anterior à independência. Continua, assim, em vigor naqueles países o Código Civil de 1966. Foram, é certo, entretanto adoptadas novas leis, algumas das quais alteraram significativamente o Direito anterior. Mas em muitos casos essas leis inspiram-se igualmente no Direito português e acompanham a evolução recente deste [...]

Portanto, nas entre linhas dessas considerações do autor, podemos perceber que os países africanos de matriz portuguesa não conseguiram, com a sua independência, sanear o Direito herdado a partir do sistema colonial português, visto que tal Direito foi adotado pelos mesmos países. Perante tal facto, e nos reportando ao caso de Angola especificamente, vale questionarmos o seguinte: um Direito que não é fruto de um processo iniciado pelos próprios angolanos, e que não resultou da experiência de vida sociocultural do povo angolano, na medida em que foi historicamente imposto pela arbitrariedade do sistema colonial português, não implica o risco de entrar em conflito com os aspectos culturais que caracterizam esse povo? Tendo surgido nessas

⁶⁸ Ou, como assinala Melo (2011), referenciando Ali A Mazrui, do processo de colonização em África resultou *anomia jurídica* neste continente.

circunstâncias, tal Direito não se apresenta, desde logo, afastado dos aspectos culturais do povo angolano, nomeadamente, os hábitos, os usos, os valores e as identidades desse povo, na medida em que o mesmo reflete uma essência europeia e ocidental? Fará algum sentido, à generalidade dos cidadãos angolanos, um Direito que lhes foi historicamente imposto pela arbitrariedade do sistema colonial europeu? No que diz respeito ao ensino desse Direito em torno das instituições escolares angolanas, o mesmo não se apresentaria, perante a generalidade dos alunos, como um objeto abstrato e de difícil compreensão, como ficou demonstrado a partir do depoimento do Timóteo – (“[...] *na verdade, isto me pareceu como coisa de outro mundo [...]*”) e do Quilamba – (“[...] *foi difícil interpretar o Código Civil e a Constituição da República de Angola. Mesmo agora continuo a lutar entender esses mesmos textos.*”)? Esse Direito, perante esses alunos e perante a generalidade dos cidadãos angolanos, não se afigura como uma “*violência simbólica*”, uma vez que o mesmo não é, no essencial, um produto resultante do contexto cultural desses sujeitos?

Diante das questões que acabamos de colocar, importa sublinhar que os Diplomas jurídicos como o Código Civil, Código de Processo Civil, Código Penal⁶⁹ etc, vigentes no sistema jurídico angolano e que assistem o processo de ensino do Direito em Angola, são produto do legislador português⁷⁰, o que nos permite admitir que os valores, as identidades, os usos e costumes da sociedade angolana, no plano de ensino do Direito, se acham silenciados em favorecimento dos valores, identidades e costumes de natureza eurocêntrica e ocidental. O conceito de casamento, por exemplo, apresentado no Código da Família, legislação complementar do Código Civil vigente em Angola⁷¹, nos permite compreender melhor esse facto.

- A luz dos artigos 20º, 23º e 25º (alínea b) e 27º, ambos do Código da Família, se percebe que o conceito de casamento promovido e requerido no ordenamento jurídico angolano é, manifestamente, europeu e ocidental. Diante dos artigos em questão, o casamento é, desde logo, monogâmico, constituindo, nesta perspectiva, um impedimento absoluto a contração de mais de um casamento por parte de qualquer sujeito, pelo que a validação do casamento faz-se mediante os órgãos do Registro Civil,

⁶⁹ Cf. Marques (2007), quanto ao Código Penal.

⁷⁰ Ou seja, datam desde a época colonial. Para adoção dos mesmos Diplomas no atual ordenamento jurídico angolano, foram, é certo, introduzidas algumas reformas (VICENTE, 2010). Contudo, os Diplomas em questão continuam a ser, no essencial, produto português, ou seja, europeu. O Código Civil, por exemplo, é, manifestamente, uma transposição do Código Civil Português de 1966, como, aliás, é referido na sua Nota de Apresentação (cf. versão atualizada do Código Civil vigente em Angola).

⁷¹ Cf. a página 632 do Código Civil vigente em Angola.

portanto, uma validação que se acha dependente da lei civil. Tal conceito de casamento, porém, colide e contraria o conceito e os princípios de casamento que caracterizam as sociedades africanas, particularmente a sociedade angolana, cujo costume e a tradição local não proíbe a contração, pelo homem, mais de um casamento⁷², um facto que podemos perceber mediante as considerações de Walile (2012):

A poligamia diz respeito ao casamento de uma pessoa (homem ou mulher) com vários cônjuges. Entretanto, mais especificamente, distingue-se dentro deste conceito, poliginia, quando se trata da aliança matrimonial de um homem com várias mulheres, e poliandria, designando casamento de uma mulher, simultaneamente, com dois ou mais homens. Entretanto, a poligamia mais frequente é a poliginia. Ora, este tipo de casamento é muito frequente em África em geral e em Angola em particular, sobretudo nos aglomerados mais afastados das cidades. [...]. Embora oficialmente proibida, mormente pela moral cristã, mas a moral tradicional embora não recomenda, pelo menos tolera e assim é permitida na prática social. Portanto, pode-se dizer que é uma concessão da moral tradicional africana. (p. 19).

Contudo, como se verifica no diploma referido anteriormente (Código da Família), esse conceito de casamento se acha silenciado em favorecimento do conceito de casamento de matriz cristã, ou seja, europeu e ocidental, o que nos remete à ideia levantada anteriormente de que os valores, as identidades, os usos e costumes da sociedade angolana, no plano de ensino do Direito, se acham silenciados em favorecimento dos valores, identidades e costumes de natureza eurocêntrica e ocidental. Tal facto leva a que os alunos da FDUON vivenciem uma contradição ou antagonismo entre aquilo que aprendem na academia e aquilo que observam nas suas práticas culturais – nas suas realidades cotidianas em termos do Direito, o que, conseqüentemente, faz com esses sujeitos se sintam desmotivados em relação ao seu curso, como se pode verificar nesse depoimento do nosso sujeito de pesquisa ao nos fazer saber que se sente desmotivado em relação ao curso de Direito, na medida em que o mesmo tem lhe oferecido coisas que não refletem e não se verificam na sua vivência cotidiana:

*[...] Outra coisa que desmotiva nesse curso é o **antagonismo entre o real e o ideal**⁷³: o que se fala e se aprende não é o que se vive! (O Vidal, aos 07/05/2013).*

⁷² Nas sociedades dos povos *bantus*, como é o caso de Angola, o homem pode casar-se com mais de uma mulher, pelo que a validação e reconhecimento desses casamentos se dá mediante as regras costumeiras e tradicionais desses povos.

⁷³ Ou seja, para esse sujeito, há uma incompatibilidade entre aquilo que o curso oferece (o real) e aquilo que deveria oferecer (o ideal).

Assim, o Direito que consta nos vários diplomas jurídicos vigentes no ordenamento jurídico angolano, e que é ensinado nas academias de Direito, não refletindo, em muitos casos, as vivências, as tradições e os costumes do povo angolano, se afigura, conseqüentemente, como um objeto desconhecido pela generalidade dos cidadãos, como, aliás, se tem acompanhado nos pronunciamentos oficiais dos agentes da justiça angolanos ao considerarem que um dos grandes desafios de Angola consiste em assegurar, às massas populacionais, o conhecimento do Direito. A este propósito, cumpre observar que o simples facto da legislação que conforma o Direito em questão ser escrito ou sistematizado em um idioma europeu – o português (com um nível de erudição bastante acentuado), e não se tendo a preocupação de traduzir tal legislação em línguas locais angolanas, compromete a compreensão desse mesmo Direito por parte de muitos cidadãos angolanos que carecem de um domínio suficiente da língua portuguesa. Neste mesmo sentido, vale retomarmos Melo (2011), que, referenciando Ali A Mazrui, considera o seguinte:

O idioma oficial de quase todas as constituições africanas é europeu. Nesse sentido, a legislação constitucional é quase que inteiramente um resultado do eurocentrismo (uma visão europeia do mundo na formação da sociedade moderna). *Cada direito e cada liberdade civil têm de ser interpretados em termos do significado no idioma eurocolonial relevante [...].* Por isso, a maioria dos africanos não conhece seus direitos constitucionais ou quaisquer outros direitos consagrados no mundo. Expressões como *direitos civis, liberdades civis, direito à privacidade* e outras tantas sequer têm equivalentes em idiomas nativos. (s/p).

Por outro, e nos remetendo aos depoimentos de Timóteo e Vidal, vale considerar que os objetos destinados à aprendizagem do aluno, quanto mais desassociado do seu mundo concreto, ou seja, quando não refletem nenhuma relação com os fatores de ordem cultural do contexto de vida do aluno (seus valores, seus hábitos, suas identidades etc), não traduzem qualquer sentido para este sujeito, facto que, conseqüentemente, obsta o processo de aprendizagem dos mesmos objetos por parte deste mesmo sujeito (FREIRE, 1978; ARROYO, 2012). De igual modo, cumpre observar que os objetos em questão são apreendidos e assimilados pelo aluno quando os termos ou signos que medeiam o processo de ensino desses objetos são de domínio prévio do aluno. Dito de outro modo, os termos ou signos que medeiam o processo de ensino dos conteúdos escolares, não representando nenhum significado para o aluno, eles se apresentam, perante esse sujeito, como um som vazio, isto considerando que

toda “[...] palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio [...]” (VIGOTSKY, 2009, p. 398). Esse facto, ao se verificar em torno do processo escolar de qualquer sujeito, obstaculiza o seu processo de aprendizagem dos conteúdos escolares, como se verificou no depoimento de Timóteo – (*“[...] os termos doutrinários fizeram de mim uma paragem na caminhada, e me perguntava se valia a pena seguir [...]”*).

Portanto, diante das reflexões que acabamos de evidenciar, podemos perceber que as dificuldades e os obstáculos por que passam os alunos da FDUON diante do processo de aprendizagens jurídicas não se devem, exclusivamente, ao código linguístico, ou seja, ao sistema de linguagem jurídica que se apresenta bastante estranho e complexo perante a generalidade desses sujeitos, mas se devem, também, ao próprio conteúdo e conceito de Direito ensinado a esses sujeitos, que se apresenta abstrato e complexo perante os mesmos sujeitos, na medida em que não reflete os hábitos, os valores e princípios inerentes à cultura desses indivíduos. Dito de outro modo, tal conteúdo e conceito de Direito reflete, no essencial, os hábitos, valores e princípios inerentes ao sistema cultural europeu.

Das estratégias de aprendizagem dos alunos da FDUON, que constitui o objeto do presente capítulo, se destaca também as estratégias em termos de uso e manuseamento dos códigos legislativos por parte desses sujeitos, um assunto que podemos acompanhar no item que se segue.

5.2- As estratégias dos alunos em termos de uso e manuseamento dos códigos legislativos

Sendo manuais a partir dos quais são compilados e sistematizados os princípios jurídicos respeitantes a um determinado ramo de Direito (SILVA, 2004), os códigos legislativos se apresentam como principais instrumentos de trabalho do jurista, pelo que constituem a base do curso de Direito em várias academias do ensino do Direito. Considerando essa pertinência que envolve os manuais em questão, o uso e manuseamento dos mesmos é uma questão que se coloca com frequência no cotidiano dos sujeitos vinculados ao mundo do Direito, como é o caso dos alunos da FDUON. O trabalho de pesquisa realizado junto desses sujeitos nos permitiu compreender que o uso e manuseamento dos códigos legislativos inerentes ao seu curso, nomeadamente, o Código Civil (CC), Código de Processo Civil (CPC) e Código Penal (CP) é uma tarefa que oferece determinadas complexidades, como podemos perceber nesse depoimento do nosso sujeito de pesquisa ao assinalar que as dificuldades vivenciadas no seu primeiro

contacto com o curso de Direito estavam relacionadas ao uso e manuseamento do Código Civil e à memorização dos artigos que conformam o mesmo Código:

[...] As dificuldades que senti nesse contacto foram o de tentar me enquadrar no curso e saber manipular o Código Civil e guardar certos artigos importantes. (O Vambo, aos 24/04/2013).

Considerando esse facto, o uso e manuseamento, quer do Código Civil quer do Código de Processo Civil e Código Penal etc passa por uma orientação prévia de um sujeito capaz de assegurar as devidas instruções, como nos contou esse outro sujeito de pesquisa durante as conversações em torno do grupo focal:

[...] no manejo dos códigos, não é coisa fácil! É preciso, exatamente, que tenhamos um mestre à frente que possa nos demonstrar. Muito das vezes, ao irmos pela primeira vez contactar o Código, o indivíduo vai esfolhando, não conhece! [...] é preciso, exatamente, uns instrumentos, umas formalidades [...]. (O Edgar, aos 20 de Maio de 2013).

A partir do depoimento do Edgar, se percebe que o uso e manuseamento dos códigos legislativos por parte dos sujeitos menos instruídos e menos familiarizados com as questões do mundo do Direito, como é o caso dos nossos sujeitos de pesquisa, se torna uma tarefa manifestamente complexa quando não se conta com as orientações e instruções prévias de um ente habilitado para o efeito. Este facto, por seu turno, revela a imprescindibilidade do *papel mediador do outro* diante do exercício de uma determinada tarefa e perante o processo de formação e desenvolvimento de qualquer sujeito, como assinalam o Bakhtin e Vigotski (cf. FREITAS, 2005, p. 305). Diante do depoimento deste nosso sujeito de pesquisa, vale também observarmos as considerações suscitadas por Silva (2004, p. 52) em relação aos códigos legislativos:

Por lhes faltar obediência a um plano orgânico não constituem códigos as meras compilações ou colectâneas de leis, da mesma forma que os estatutos, que embora organizados de forma unitária e sistemática, não regulam matéria cuja extensão ou estabilidade justifique a designação de código.

Diante dessas considerações do autor podemos, dentre outros aspectos, perceber que os códigos legislativos como tal se caracterizam pelo facto de regularem matérias de

considerável extensão⁷⁴, o que explica a complexidade desses manuais em termos do seu uso e manuseamento, como se verificou no depoimento do Edgar ao assinalar que o manuseamento dos códigos legislativos não é coisa fácil – (“[...] *no manuseamento dos códigos, não é coisa fácil!*”). Assim, diante dessa complexidade que envolve os códigos legislativos, e considerando o nosso propósito em apurar as estratégias de aprendizagem levadas a cabo pelos alunos da FDUON em torno do curso de Direito, cumpre refletirmos sobre as estratégias evidenciadas por esses sujeitos em relação ao uso e manuseamento do Código Civil, Código de Processo Civil e Código Penal. Mediante a Tabela que se segue, procuraremos assegurar a referida reflexão.

TABELA 7: Distribuição estatística das estratégias evidenciadas pelos os alunos da FDUON no uso e manuseamento do Código Civil, Código de Processo Civil e Código Penal

N/O	Das estratégias no uso e manuseamento do CC, CPC e CP	Fr.	%
1º	Fazendo remissões entre os artigos	35	81%
2º	Criando separadores no Código de acordo os assuntos	23	53%
3º	Memorizando os artigos	10	23%
4º	Associando os artigos às infrações criminais ou cíveis	06	14%
5º	Destacando os artigos mais importantes para cada tema tratado na aula	01	2%

Fonte: Questionário da pesquisa “Letramento Acadêmico e estratégias de aprendizagem”.

A partir da Tabela que acabamos de apresentar, se percebe que o *emprego de remissões entre os artigos* se afigura como estratégia que mais se tem destacado no uso e manuseamento do Código Civil, Código de Processo Civil e Código Penal por parte dos alunos da FDUON. Perante tal facto, importa observar que a complexidade que envolve o uso e manuseamento dos códigos em questão não resulta, apenas, do facto desses textos legislativos regularem um volume bastante significativo de matérias, como referimos acima, mas também porque se verifica que os artigos que constituem os mesmos textos legislativos se relacionam entre si, pelo que tal relação pode se verificar

⁷⁴ O Código Civil vigente em Angola, por exemplo, comporta, na sua parte substancial, cinco Livros (Livro I – Parte Geral; Livro II – Direito das Obrigações; Livro III – Direito das Coisas; Livro IV – Código da Família, que configura a legislação complementar; e o Livro V – Direito das Sucessões), distribuídos entre 2.334º artigos (cf. 29-352), um facto que se assemelha aos demais códigos legislativos.

entre os artigos de um mesmo texto legislativo ou entre esses com os artigos de outro texto legislativo, o que, naturalmente, faz com que o domínio de um determinado artigo por parte dos nossos sujeitos de pesquisa implique, necessariamente, o domínio de todos outros artigos que se relacionam com o mesmo artigo, facto que tem demandado bastante esses sujeitos diante do processo de consulta dos artigos que constituem os códigos legislativos do seu curso. Para encarar a mesma demanda, o procedimento comum entre os nossos sujeitos de pesquisa é o das remissões, ou seja, *fazendo remissões entre os artigos*, como podemos perceber nesse depoimento da Helena ao destacar as razões que movem ela e seus colegas do curso a fazer remissões entre os artigos:

[...] há certos artigos que não se encontram em sequência: as vezes, estamos no artigo 483º, mas vai fazer relação com outra matéria⁷⁵ que encontramos, um pouco mais, distante. Mas, pode estar no mesmo Código, como também num outro, é o que nos leva a fazer algumas remissões. (A Helena, aos 20 de Maio de 2013).

Portanto, mediante o depoimento da Helena, se percebe que o processo de consulta dos artigos que configuram os textos legislativos, nomeadamente, os códigos tem levado os nossos sujeitos de pesquisa a fazer recurso à técnica de remissão, técnica de remissão essa que pode ser *interna* ou *externa*, segundo Mendes (2007). Dito de outro modo, a *técnica de remissão interna* ocorre naqueles casos em que o artigo de um determinado texto legislativo estabelece relação com outro artigo do mesmo texto legislativo, portanto, ocorre em casos como esse apontado no depoimento da Helena – (*“há certos artigos que não se encontram em sequência: as vezes, estamos no artigo 483º, mas vai fazer relação com outra matéria que encontramos, um pouco mais, distante [...]”*); e a *técnica de remissão externa*, por seu turno, ocorre naqueles casos em que o artigo de um determinado texto legislativo estabelece relação com o artigo de outro texto legislativo, portanto, ocorre em casos como esse que também é apontado no depoimento da Helena (*“[...] as vezes, estamos no artigo 483º mas vai fazer relação com outra matéria que encontramos, um pouco mais, distante. Mas, pode estar no mesmo Código, como também num outro [...]”*).

Diante dos dados da mesma Tabela, se percebe que a *criação de separadores no Código de acordo os assuntos* é também uma estratégia que tem se destacado no uso e manuseamento do Código Civil, Código de Processo Civil e Código Penal por parte dos

⁷⁵ Ou seja, com outros artigos.

alunos da FDUON. Aliás, tal estratégia se impõe como uma necessidade, visto que os diplomas em questão, por comportar e regularem um volume considerável de matérias (SILVA, 2004), como tínhamos referido anteriormente, os separadores se apresentam como fator que facilita a localização de cada matéria contemplada nos mesmos manuais. Portanto, os separadores desempenham a função que consiste em assegurar a localização rápida das matérias refletidas nos códigos legislativos. Essa função dos separadores assume relevância, sobretudo, durante a realização das provas. Dito de outro modo: das respostas evidenciadas pelos alunos em relação aos questionamentos apresentados nas provas realizadas na FDUON, exige-se um fundamento legal, fundamento esse que os alunos retiram ou encontram nos sucessivos artigos que constituem os códigos legislativos, facto que exige dos alunos um grande dinamismo e rapidez quanto à localização dos mesmos artigos, isto considerando o limite de tempo consagrado a cada prova realizada na FDUON. Nesta perspectiva, os separadores desempenham uma função determinante em torno deste processo, como podemos perceber nestes depoimentos captados durante a realização do grupo:

[...] a questão dos separadores, muita das vezes, é para nos ajudar a localizar... porque no ato da prova, às vezes, [...] acontece que o que você procura, no momento, não aparece. Com aqueles separadores [...] você já sabe: onde tem esse separador, eu vou começar a abrir e chego até onde quero localizar determinada matéria [...]. (A Helena, aos 20 de Abril de 2013).

[...] se não haver separadores, é complicado: você vai começar a esfolhar, da primeira página à última, e não encontrar nada. Então, a questão de separadores é fundamental, tendo em conta a questão de tempo [...]. (O Mambuco, aos 20 de Maio de 2013).

A partir desses depoimentos se percebe que o modo mais rápido e dinâmico dos alunos da FDUON percorrerem as matérias e os artigos que constituem os códigos legislativos passa pelo uso da estratégia dos separadores, uma estratégia que ocupa um papel determinante, sobretudo, durante a realização das provas.

Como uma consequência dessas estratégias (o *emprego de remissões* e o *uso dos separadores*), os códigos legislativos acabam se tornando familiares aos alunos, pelo que acabam sendo dominado por esses sujeitos, isto considerando também o nível de frequência em termos do uso e manuseamento desses manuais por parte desses mesmos sujeitos, como se pode perceber nesse depoimento que segue:

[...] para termos o domínio do Código [...], isso surge... quanto mais nós manusearmos, acabamos por nos familiarizar com o Código [...].
(A Helena, aos 20 de Maio de 2013).

E é importante observar que o aluno ao se familiarizar com o seu Código, portanto, ao fazer as respectivas remissões e ao criar os respectivos separadores em torno do mesmo Código, este acaba se tornando insubstituível, na medida em que tal substituição acarretaria vários constrangimentos, como ainda nos contou a Helena ao assinalar que o Código Civil como que se inicia o curso de Direito tem de ser, necessariamente, o mesmo com que se termina o curso:

[...] há aqueles Códigos, por exemplo, o Código Civil, nós começamos com ele e, necessariamente, temos que terminar com ele porque você já tem os teus separadores e as tuas remissões, e já estás mais familiarizado com ele. Porque é diferente... você deixa o teu Código e, numa prova, ficas com o Código do outro colega, isso te complica mesmo porque você já está habituado com o seu manual e as tuas remissões também. Já tens noção de como você faz... Há colegas que põem, do lado direito, as remissões do mesmo Código e, do lado esquerdo, as remissões que lhe levam a outro Código⁷⁶, e a coisa funciona mais ou menos assim [...]. (A Helena, aos 20 de Maio de 2013).

Perante esse depoimento da Helena, se percebe que os códigos legislativos portados e utilizados pelos os alunos da FDUON, particularmente o Código Civil, acaba se tornando um objeto de uso pessoal de cada aluno, na medida em que as remissões e tantas outras sinalizações que cada aluno evidencia no interior deste manual obedecem a um critério propriamente estabelecido por este sujeito. Portanto, as remissões e demais sinalizações evidenciadas em torno dos códigos legislativos pelos os alunos da FDUON, remissões e sinalizações essas que visam facilitar o manuseio desses manuais, são feitas de acordo o critério de cada aluno – (*“Há colegas que põem, do lado direito, as remissões do mesmo Código e, do lado esquerdo, as remissões que lhe levam a outro Código [...].”*).

A partir das análises que vimos evidenciando neste item, podemos perceber como uma instituição do saber constrói, em torno do seu funcionamento, o seu *ethos* e seus próprios *modus operandi*, ou seja, podemos perceber até que ponto a esfera do Direito traça seu próprio perfil e suas próprias tradições no que diz respeito às práticas acadêmicas. Assim, perante essas especificidades e peculiaridades que cercam a esfera

⁷⁶ Os lados a que se refere o nosso sujeito de pesquisa são os das páginas do Código.

do Direito em termos acadêmicos, implica tomarmos esse campo do saber como um mundo particular, com exigências acadêmicas próprias, como, aliás, se percebeu junto dos nossos sujeitos de pesquisa ao terem, todos (os 43 alunos que integraram a nossa pesquisa), assinalado que o curso de Direito tem lhes exigido a busca constante de informações sobre a política; economia; funcionamento dos Órgãos Judiciais e Administrativos; e sobre os vários acontecimentos cotidianos com relevância jurídica.

Em face das circunstâncias por que passam os nossos sujeitos de pesquisa em torno do curso de Direito, nomeadamente, as dificuldades de inserção neste mesmo curso, como se percebe nas nossas abordagens anteriores, nossa pesquisa procurou ouvir, desses sujeitos, sobre o que era necessário de ser feito para que as suas dificuldades de aprendizagens fossem superadas, um assunto que podemos acompanhar no item que se segue.

5.3- Sobre o que era necessário de ser feito para que as dificuldades de aprendizagem dos alunos da FDUON fossem superadas: ouvindo os próprios alunos

Na sequência dos nossos levantamentos de campo, procuramos ouvir dos nossos sujeitos de pesquisa sobre o que era necessário de ser feito para que as dificuldades de aprendizagem com que se deparam em torno do curso de Direito fossem superadas. Diante da questão, os nossos sujeitos de pesquisa nos fizeram saber que não encontram, na biblioteca da FDUON, livros suficientes ao ponto de responder à demanda do seu curso. Nesta perspectiva, segundo esses sujeitos, a superação das dificuldades de aprendizagem com que se deparam em torno do curso de Direito passa pelo o apetrechamento da referida biblioteca com mais livros, como se pode verificar nesse depoimento do Vitorino, que considerou que a diminuição das dificuldades de aprendizagem dos alunos da FDUON passa pelo o aumento de livros na biblioteca da FDUON, para além do aumento de trabalhos investigativos para os alunos:

Tendo em conta a complexidade deste curso de Direito, e para que as dificuldades sejam diminuídas em termos de aprendizagem, que haja mais livros na biblioteca da Faculdade de Direito e mais trabalhos investigativos relacionado ao curso. (O Vitorino, aos 07/05/2013).

A partir do depoimento do Vitorino, podemos perceber que o processo de aprendizagem de qualquer sujeito impõe, desde logo, a mobilização de várias condições,

nomeadamente, materiais e imateriais. Neste caso, o garante dos livros com vista assegurar o processo de pesquisa bibliográfica dos alunos se afigura como uma das condições materiais indispensáveis em face do processo de aprendizagem dos alunos da FDUON. No que respeita aos livros, cumpre também observar que o facto do mercado jurídico angolano não oferecer uma quantidade suficiente de livros de Direito voltados ao contexto jurídico angolano, isto por se continuar, ainda, a verificar uma fraca produção neste sentido, leva a que o processo de ensino/aprendizagem decorrente na FDUON seja, em grande medida, assistido por livros de Direito voltados a outros ordenamentos jurídicos⁷⁷, livros que não refletem a realidade cultural e cotidiana de Angola, o que tem levado alguns dos nossos sujeitos de pesquisa a sentirem-se desmotivados em relação ao seu curso, como se pode verificar no depoimento que havíamos apresentado nas nossas análises anteriores, em que o nosso sujeito de pesquisa nos fez saber que se sente desmotivado em relação ao seu curso, na medida em que o mesmo tem lhe oferecido coisas que não refletem e não se verificam na sua vivência cotidiana:

[...] Outra coisa que desmotiva nesse curso é o antagonismo entre o real e o ideal: o que se fala e se aprende não é o que se vive! (O Vidal, aos 07/05/2013).

Por outro, os nossos sujeitos de pesquisa nos fizeram saber que em torno do exercício de ensino que caracteriza o seu curso não se tem privilegiado o suficiente as atividades e os eventos de carácter mais prático como *os estágios em Escritórios de Advogados*, bem como a realização de *Tribunais simulados*⁷⁸, ou seja, tem-se privilegiado a aula expositiva em detrimento dessas atividades e eventos mais voltados ao exercício prático do Direito. Nesta perspectiva, os mesmos sujeitos defendem que era fundamental a implementação das referidas atividades e eventos, uma vez que elas lhes garantiriam maior capacidade de aprendizagem das matérias do Direito, superando,

⁷⁷ Nomeadamente, de Portugal, de onde provém grande parte dos textos doutrinários que têm servido o Direito praticado em Angola. Aliás, sabe-se comumente que o Direito português é fonte de inspiração direta do Direito praticado em Angola (SILVA, 2004; VICENTE, 2010).

⁷⁸ Os Tribunais simulados são sessões de julgamentos dissumulados orquestrados pelos professores em torno do exercício de ensino do Direito. Nesses sessões de julgamento, o professor organiza, durante a aula, pequenos grupos de alunos que assumem, cada grupo, uma personagem, dentre as distintas personagens que conformam um processo de julgamento em Tribunal, nomeadamente, o Juiz, o Ministério Público, o Réu e os Declarantes, quando se tratar de uma aula voltada às matérias do Direito Penal; o Juiz, o Requerente e o Requerido, quando estiver em causa matérias voltadas ao Direito Civil, etc. Portanto, criam-se todas as condições durante a aula para se desencadear um julgamento simulado, a partir do qual os alunos aprendem, numa perspectiva mais prática e concreto, as matérias inerentes ao Direito.

assim, as dificuldades de aprendizagem com que se deparam em torno do curso de Direito, como podemos perceber nesses depoimentos, que sugerem, dentre outros aspectos, o estágio e a realização do Tribunal simulado como meio de superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos da FDUON:

[...] que os alunos do curso de Direito tivessem um estágio, participando em sessões de julgamento para viver, na prática, os atos que dizem respeito à justiça em todas suas vertentes. (A Tinucha, aos 09/05/2013).

Para que as dificuldades de aprendizagem fossem diminuídas, tinha que haver bibliotecas adequadas [...]; tínhamos também que ter aulas práticas (Tribunal simulado) para que, assim, adquiríssemos experiências. (O Vasquett, ao 01/05/2013).

A partir desses depoimentos, podemos perceber, segundo os nossos sujeitos de pesquisa, a relevância que as atividades práticas como o *estágio* e o *Tribunal simulado* representam diante do seu processo de aprendizagem, o que nos leva a considerar que o ensino que privilegia as atividades práticas e concretas se apresenta, desde logo, apta a alcançar o seu principal desígnio – a aprendizagem dos alunos.

Ainda sobre o que era necessário de ser feito para que as dificuldades de aprendizagem com que se deparam em torno do curso de Direito fossem superadas, os nossos sujeitos de pesquisa nos fizeram saber que alguns dos seus docentes apresentam limitações no exercício das suas tarefas de ensino, pelo assinalaram que a superação das dificuldades de aprendizagem com que se deparam em torno do curso de Direito passa pelo recrutamento de um corpo docente mais qualificado ou pela capacitação do corpo docente já existente em matérias pedagógicas, como podemos acompanhar nos depoimentos que seguem:

[...] por outra, conseguimos dar conta que há docentes que não estão mesmo capacitados para dar aulas [...]: há uns que você consegue notar que não prepara a aula; e há outros, se calhar, sabe⁷⁹, mas não tem o dom de transmitir. Seria bom se tivesse uma pessoa competente ou que tenha esse dom por natureza [...]. (A Helena, aos 20 de Maio de 2013).

As sugestões que eu daria para que as dificuldades de aprendizagem dos alunos do curso de Direito fossem diminuídas são: primeiro, recrutar docentes com qualidades, com metodologia de ensino, domínio das matérias, pacientes, que saibam orientar o estudante, por causa da complexidade do curso [...]. (O Tinocas, aos 19/05/2013).

⁷⁹ Ou seja, conhece e domina os conteúdos que se destinam às aprendizagens dos seus alunos.

Quanto a isto, no meu ver, as Unidades Orgânicas⁸⁰ [...] deveriam colocar, à disposição, os melhores docentes possíveis, sobretudo no primeiro e quarto ano de Direito, para melhor orientar o estudante na realização do seu curso; [...] também seminariar os docentes, muitos deles estão ultrapassados. (O Timóteo, aos 25/05/2013).

Nesta mesma perspectiva, alguns dos nossos sujeitos de pesquisa, inclusive, colocaram em causa os métodos de atuação dos seus professores, que têm se pautado por uma lógica de ensino que não promove a consciência e o raciocínio crítico do aluno, na medida em que têm exigido, deste sujeito, a capacidade reprodutiva dos conteúdos que preenchem o seu processo de aprendizagem, ao invés da capacidade produtiva dos mesmos conteúdos, como se pode perceber no depoimento que se segue, em que o nosso sujeito de pesquisa assinala, como uma das medidas para se ultrapassar as dificuldades de aprendizagem dos alunos da FDUON, a necessidade dos docentes deixarem os alunos assumir uma postura produtiva diante dos conteúdos que se destinam às suas aprendizagens, ao invés da postura reprodutiva:

As sugestões que eu daria para que as dificuldades de aprendizagem dos alunos do curso de Direito fossem diminuídas são: primeiro, que se apetrechasse mais a biblioteca; segundo, que os docentes deixassem os estudantes produzir, e não reproduzir [...]. (O Vidal, aos 07/05/2013).

Portanto, mediante o seu depoimento, se percebe que o Vidal critica a postura assumida pelos seus docentes no exercício das suas tarefas de ensino ao sugerir que esses permitissem os alunos produzir os conhecimentos, ao invés de reproduzi-los mecanicamente – (“[...] *que os docentes deixassem os estudantes produzir, e não reproduzir [...]*”). Perante tal facto, cumpre observar que os objetos que preenchem as práticas de leitura e escrita jurídica têm um carácter dogmático, e, por isso, os mesmos são trabalhados na sala de aula tal como se apresentam, ou seja, esses objetos garantem pouca possibilidade para que possam ser questionados e problematizados pelos alunos, isto considerando a própria natureza do campo do Direito, que é um campo do saber marcadamente fechado, duro, dogmático e conservador⁸¹, pouco aberto às reformas. Aliás, não é por acaso que neste domínio do saber se verifica toda uma tradição doutrinária, normativa, dogmática e secular que, simplesmente, deve ser acatada e

⁸⁰ O nosso sujeito de pesquisa se refere às distintas Faculdades da Universidade 11 de Novembro.

⁸¹ Sobre o carácter conservador do campo de Direito, confira Colaço (2006), embora aborde esse conservadorismo a partir de um contexto específico.

seguida, em décor e mecanicamente, pelos alunos. Nesta perspectiva, em torno do seu processo de aprendizagem, esses sujeitos são instados, pelos seus docentes, a reproduzir os conhecimentos e as tradições que caracterizam o campo do Direito, e não a produzi-los, a reforma-los ou a tomá-los criticamente⁸², um facto que vem inquietando os nossos sujeitos de pesquisa, como se percebe no depoimento do Vidal ao sugerir que os seus docentes permitissem, aos alunos, uma atitude crítica, construtiva e produtiva em relação aos conhecimentos que se destinam às suas aprendizagens, ao invés de uma mera reprodução mecânica dos mesmos conhecimentos – (“[...] *que os docentes deixassem os estudantes produzir, e não reproduzir [...]*”). Tal sugestão é passível de ser compreendida, na medida em que se observa que ensinar é, desde logo, assegurar a possibilidade para que os conhecimentos a serem ensinados sejam questionados, problematizados e produzidos, durante a aula, pelo professor e seus alunos, como postula Freire (1996, p. 47) nas suas reflexões sobre os saberes necessários à prática educativa: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Diante do que acabamos de apresentar, podemos, uma vez mais, perceber o quanto as questões epistemológicas e todas peculiaridades que cercam o campo do Direito interferem significativamente no processo de letramento jurídico dos alunos da FDUON.

Mediante o depoimento de Vidal, se pode também perceber o quanto as práticas de leitura e escrita dos alunos da FDUON são marcadas por insuficiências em termos do material bibliográfico⁸³, um fator que condicionaria negativamente o processo escolar desses sujeitos, isto atendendo que o material bibliográfico é uma das condições materiais indispensáveis em torno do processo escolar de qualquer aluno, aliás, sabe-se comumente que as práticas escolares são muito marcadas pelo recurso ao material bibliográfico, nomeadamente, os textos escritos (VIEIRA, 2008).

A partir dos vários depoimentos apresentados pelos os nossos sujeitos de pesquisa quanto ao que seria necessário de ser feito para que as dificuldades de

⁸² Cumpre observar que, em torno desta visão de ensino, os alunos são tomados como seres da adaptação e do ajustamento, ou seja, seres que se adaptam e se ajustam aos conteúdos que lhes são ensinados, e não seres que procuram questionar e refletir, criticamente, sobre os mesmos conteúdos. Portanto, nessa visão de ensino, os alunos não são permitidos a pensar e a remodelar os conteúdos apresentados pelo professor, uma vez que os mesmos são para serem incorporado por esses sujeitos tal como se apresentam (FREIRE, 1978), pelo que cumpre também observar que, diante da tal visão de ensino “Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos” (FREIRE, idem, p. 79).

⁸³ Uma questão, igualmente, levantada por outros sujeitos de pesquisa, como se verificou anteriormente.

aprendizagem com que se deparam em torno do curso de Direito fossem superadas, podemos perceber que os obstáculos de inserção desses sujeitos nas práticas de letramento jurídico se devem à escassez e outros problemas inerentes ao material bibliográfico; à falta de uma metodologia de ensino que consagre mais exercícios práticos para os mesmos sujeitos; às limitações verificadas por parte de alguns dos seus professores no exercício das suas tarefas docentes, para além de outros fatores referidos nas nossas análises anteriores, tais como o sistema de linguagem jurídica que se apresenta muito estranha e complexa aos sujeitos em questão; as questões epistemológicas e académicas do Direito que interferem negativamente no processo de letramento jurídico dos mesmos sujeitos; e o conteúdo do Direito em si que é ensinado aos mesmos sujeitos, que se apresenta mais eurocêntrico e menos voltado às realidades que caracterizam a cultura africana desses indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objeto que caracterizou o presente estudo – “Letramento Acadêmico e estratégias de aprendizagem”, nosso objetivo geral, como tinha sido anunciado desde o início do mesmo estudo, consistiu em investigar as práticas de letramento acadêmico do curso de Direito da FDUON através da análise do discurso dos *alunos do 3º ano*, isto para que pudéssemos desvendar as estratégias de aprendizagem desenvolvidas por esses alunos na compreensão dos textos jurídicos. Assim, ao longo de toda empreitada que marcou o estudo em questão, se percebeu que a esfera do Direito, ocasionando as aprendizagens jurídicas dos alunos, tem se afigurado como um espaço onde se constrói, por meio da linguagem, a subjetividade e a identidade desses sujeitos. Portanto, trata-se de um espaço a partir do qual os nossos sujeitos de pesquisa constroem as suas subjetividades em diálogo com a construção de suas identidades profissionais; pudemos também perceber que o processo de aprendizagens jurídicas dos nossos sujeitos de pesquisa tem sido marcado por imensos obstáculos, na medida em que se verifica que a generalidade desses sujeitos tem enfrentado grandes dificuldades diante do processo leitura e compreensão dos textos jurídicos, como se percebeu, por exemplo, no depoimento do Quilamba ao ter considerado que sentiu, nas suas primeiras experiências em torno do curso de Direito, dificuldades em interpretar o Código Civil e o texto Constitucional da República de Angola, e que tais dificuldades continuavam a se fazer sentir ao longo da sua trajetória no curso – (***“No princípio, foi difícil interpretar o Código Civil e a Constituição da República de Angola. Mesmo, agora, continuo a lutar entender esses mesmos textos.”***), e no depoimento do Mambuco ao ter, durante as conversas em torno do grupo focal, concordado com os seus colegas de que as dificuldades que enfrentavam na leitura e compreensão dos textos jurídicos estavam associadas aos problemas de interpretação – (***“É mesmo como os outros colegas salientaram, que o problema está mesmo na interpretação [...]”***). Aliás, durante o nosso estudo, se apurou que o sistema de linguagem que caracteriza os textos em questão (*linguagem técnica-jurídica*) se apresenta bastante rebuscada e complexa perante esses sujeitos, como nos contou o Zuela ao considerar que os autores dos textos que preenchem o seu curso de formação usam, nos seus textos, uma linguagem de difícil compreensão – (***“Não foi fácil, visto que alguns doutrinários usam uma linguagem técnica e de difícil interpretação [...]”***); pudemos também, durante o nosso estudo, apurar o impacto que as questões epistemológicas e acadêmicas do Direito

exercem diante do processo de aprendizagens jurídicas dos nossos sujeitos de pesquisa, ou seja, se apurou que o campo do Direito é, desde logo, um campo do saber que apresenta seus próprios traços em termos epistêmicos e acadêmicos, um facto que ficou mais evidente a partir dos depoimentos apresentados pelos nossos sujeitos de pesquisa em relação ao contacto que estabelecem com os códigos legislativos que cercam o seu curso de formação, contacto esse que, segundo esses sujeitos, tem implicado procedimentos e habilidades próprias. Tal facto, e tantos outros, nos fizeram perceber o quanto as questões epistêmicas e acadêmicas que envolvem a esfera do Direito têm impactado os nossos sujeitos de pesquisa das suas trajetórias no curso de Direito. Aliás, quanto a isso, vale recordar que o conteúdo do Direito em si ensinado a esses sujeitos se apresenta mais eurocêntrico e menos voltado às realidades que caracterizam a cultura africana desses indivíduos, o que tem levado muitos desses indivíduos a considerar que as matérias que preenchem o seu curso de formação se apresentam como algo estranho e de difícil compreensão, como se percebeu no depoimento do Timóteo – (*“Olha, na verdade, isto me pareceu como coisa de outro mundo, os termos doutrinários fizeram de mim uma paragem na caminhada, e me perguntava se valia a pena seguir [...]”*); ao longo do nosso estudo, pudemos, ainda, perceber que a escassez e demais problemas inerentes ao material bibliográfico; a falta de uma metodologia de ensino que consagrasse mais exercícios práticos, bem como as limitações verificadas por parte de alguns professores da FDUON no exercício das suas tarefas docentes são outros fatores que explicam as dificuldades por que passam os nossos sujeitos de pesquisa em torno do processo das aprendizagens jurídicas.

Para contornar os inúmeros obstáculos que vivenciam diante do curso de Direito, nosso estudo percebeu que os nossos sujeitos de pesquisa têm se apropriado de várias estratégias de aprendizagem, tendo em vista os seus objetivos formativos. Essas estratégias, como se apurou ao longo do mesmo estudo, têm se destacado a partir da leitura dos textos jurídicos, bem como a partir do uso e manuseamento dos Códigos legislativos. No que respeita à leitura dos textos jurídicos, as estratégias são, nomeadamente, consultar aos colegas do curso durante as sessões de grupo de estudo; ler o texto várias vezes; marcar os aspectos mais relevantes do texto; ler, sobre o assunto tratado em cada texto, vários autores; assistir o processo de leitura com um dicionário etc. Quanto ao uso e manuseamento dos Códigos legislativos, as estratégias são, nomeadamente, o emprego de remissões entre os diversos artigos que constituem cada

código legislativo; e a criação de separadores em torno de cada código legislativo de acordo os assuntos.

Diante das circunstâncias menos favoráveis por que passam os alunos da FDUON em torno do curso de Direito, nomeadamente, as dificuldades de inserção neste mesmo curso, podemos, dentre vários aspectos, considerar que o facto de muitos países africanos, particularmente Angola, não terem conseguido, durante o período pós-colonial, forjar um Direito próprio e autônomo (um Direito mais adaptado aos costumes e valores tradicionais africanos), o processo de aprendizagem do Direito nesses mesmos países oferece, desde logo, muitas complexidades aos alunos, na medida em que se verifica que o conteúdo do Direito ensinado a esses sujeitos não traduz, em muitos casos, qualquer sentido aos mesmos sujeitos, isto por se tratar de um conteúdo mais voltado à realidade de vida, essencialmente, europeia, – um conteúdo de Direito herdado a partir do sistema colonial europeu (VICENTE, 2010, p. 4), como vínhamos assinalando ao longo das nossas análises. Perante tal facto, e considerando que muitos países africanos, como é o caso de Angola, continuam a acompanhar a evolução do Direito europeu (VICENTE, *idem*), o desafio que se impõe a esses países consiste na fundação de um conceito de Direito autêntico – tipicamente africano, um conceito de Direito menos eurocêntrico e que procure estabelecer maior diálogo com os aspectos culturais que preenchem a cotidianidade dos povos africanos, nomeadamente, os hábitos, os usos, os valores, as identidades e os saberes sociais desses povos, isto no sentido de se garantir, em torno do processo de ensino de Direito, um conteúdo de Direito voltado à realidade cultural dos alunos, ou seja, um conteúdo de Direito que refletisse as experiências e os saberes inerentes à prática cultural e cotidiana desses sujeitos. Aliás, cumpre observar, a este propósito, que o processo de ensino deve ser realizado em estreita relação com os saberes e experiências socioculturais dos alunos, como se pode perceber em Freire (1996, p.30) ao considerar que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”.

Portanto, qualquer medida estratégica, no sentido de se superar as circunstâncias por que passam os alunos da FDUON em torno do curso de Direito, nomeadamente, as dificuldades de inserção nesse mesmo curso, passa pelo reconhecimento de que esses alunos precisam contar, desde logo, com um conteúdo de Direito que esteja voltado aos saberes e experiências inerentes à sua realidade cultural e cotidiana, como se percebeu ao longo do nosso estudo, mediante o depoimento do Vidal ao ter assinalado que se sente desmotivado em relação ao curso de Direito, na medida em que constata que tal

curso oferece conteúdos que não apresentam consonância com o que vive na sua prática cotidiana – (“[...] *Outra coisa que desmotiva nesse curso é o antagonismo entre o real e o ideal: o que se fala e se aprende não é o que se vive!*”). Perante tal facto, verifica-se, desde logo, uma necessidade premente em se pensar em novos paradigmas para o curso de Direito da FDUON, ou seja, implica que se introduza, nesse curso, práticas de leitura e escrita que sejam susceptíveis de gerar a motivação e, sobretudo, o bom desempenho dos alunos. Neste caso, se poderia pensar em práticas de leitura e escrita que pudessem refletir e incorporar as experiências e os saberes jurídicos que esses alunos trazem a partir do seu sistema sociocultural, que são experiências e saberes que conformam o Direito consuetudinário angolano e que não são valorizados nos cânones académicos tradicionais que caracterizam o curso de Direito da FDUON. Portanto, se poderia pensar em práticas de leitura e escrita que pudessem refletir e incorporar as diversas realidades verificadas no domínio do Direito consuetudinário angolano como, por exemplo, as regras do casamento tradicional, desde o *alambamento*⁸⁴ à consumação do casamento; as regras de organização e funcionamento do tecido familiar, sua complexidade e seus diferentes graus de parentesco; as regras de organização e funcionamento do sistema administrativo tradicional, bem como o modo como esse sistema resolve os litígios e os problemas comunitários como o *feitico*, o *adultério* e demais práticas que violam a moral tradicional; as peculiaridades que envolvem as práticas cotidianas do Direito de crédito entre os cidadãos como, por exemplo, o *kota n'hongo*⁸⁵, em fim, poderia se pensar em práticas de leitura e escrita que pudessem absorver as diversas realidades ou objetos que cercam a vida cotidiana, social e cultural dos alunos em termos do Direito. Nesta perspectiva, o processo de letramento jurídico para esses sujeitos teria que ter, como foco, os saberes e as diversas experiências sobre o Direito trazidas pelos mesmos sujeitos a partir da sua cotidianidade de vida.

Diante de todas as abordagens que caracterizaram o presente estudo, podemos considerar que foi cumprido o objetivo a que nos propusemos no início do mesmo estudo – “investigar as práticas de letramento académico do curso de Direito da FDUON através da análise do discurso dos *alunos do 3º ano* e desvendar as estratégias de aprendizagem desenvolvidas por esses alunos na compreensão dos textos jurídicos”.

⁸⁴ O *alambamento* é expressão do contexto angolano, usada para se referir ao dote que o noivo é chamado a entregar à família da noiva como requisito do casamento.

⁸⁵ *Kota n'hongo* significa entrar em dívida, é uma expressão muito frequente entre os cidadãos da zona norte de Angola – Cabinda, usada para se designar a prática de compra a crédito. Portanto, diz respeito à prática de comércio informal do povo de Cabinda, que consiste na compra de um bem pela via do pagamento faseado – por fases.

Contudo, gostávamos de ter podido, ao longo do estudo em questão, analisar as provas realizadas pelos nossos sujeitos de pesquisa ao longo dos três anos que levam no curso de Direito, bem como as orientações do Projeto Político Pedagógico da FDUON, isto considerando a grande influência que tal projeto exerce sobre a ação docente dos professores; gostávamos também de ter podido incluir, no corpo das nossas abordagens, as vozes dos diferentes participantes do processo de aprendizagens jurídicas dos alunos da FDUON, nomeadamente, os professores e os dirigentes da FDUON, para que pódéssemos captar, o quanto possível, toda dimensão e complexidade que envolve o estudo do letramento acadêmico do curso de Direito da FDUON; considerando que a falta de uma metodologia de ensino que consagrasse mais exercícios práticos e as limitações verificadas por parte de alguns professores da FDUON no exercício das suas tarefas docentes foram apontados pelos nossos sujeitos de pesquisa como uns dos fatores que obstam o seu processo de inserção em torno das práticas de leitura e escrita jurídica, também gostávamos de ter podido aprofundar o nosso estudo e a nossa compreensão em relação à atividade pedagógica desenvolvida pela classe docente da FDUON enquanto fator fundamental diante das práticas de leitura e escrita jurídica dos alunos. Por outro, perante alguns depoimentos apresentados pelos nossos sujeitos de pesquisa, particularmente o depoimento apresentado por Vidal – (“[...] *Outra coisa que desmotiva nesse curso é o antagonismo entre o real e o ideal: o que se fala e se aprende não é o que se vive.*”), podemos também perceber que há um diálogo contraditório entre o Direito ensinado nas instituições escolares angolanas (Direito de essência europeia, como temos vindo a sublinhar) e as práticas culturais que cercam a cotidianidade de vida angolana (Direito costumeiro angolano), ou seja, nota-se uma contradição entre aquilo que os alunos aprendem sobre o Direito na academia e aquilo que a prática costumeira e cotidiana angolana apresenta como Direito⁸⁶, como aparece,

⁸⁶ E não tenhamos dúvidas de que, antes da penetração do Direito de origem europeia no ordenamento jurídico angolano, a partir do ano 1482, já havia, no seio da população angolana, uma organização jurídica com especificidades próprias, portanto, já haviam modos próprios de prática do Direito – Direito costumeiro, isto considerando o princípio clássico postulado pelos latinos “*ubi societas ibi ius*” – onde existe sociedade existe o Direito. Todavia, o Projeto ou a estratégia levada a cabo pelo sistema colonial português consistiu em subalternizar e extinguir os modos de prática do Direito que caracterizavam os povos africanos, particularmente de Angola, em favorecimento e promoção do Direito português – Direito eurocêntrico, pelo que se observa que tal Direito eurocêntrico foi apropriado pelos países africanos de colonização portuguesa, nomeadamente, Angola, na sequência da ascensão das suas independências, e a sua evolução continua a ser seguida pelos mesmos países (cf. VICENTE, 2010). Assim, nos ordenamentos jurídicos dos países africanos, como é o caso de Angola, acompanhamos um dualismo em termos do Direito, ou seja, acompanhamos duas dimensões do Direito que interferem na prática de vida dos cidadãos, nomeadamente, o Direito ensinado nas instituições escolares (Direito positivo de matriz

de modo evidente, no depoimento em questão – (“[...] *o que se fala e se aprende não é o que se vive.*”). Nesta perspectiva, ao longo do nosso estudo, gostávamos também de ter podido analisar, de modo mais sofisticado, até que ponto o diálogo entre o Direito de essência europeia e o Direito costumeiro angolano é divergente.

Portanto, todas essas questões que acabamos de elencar poderiam ter sido desenvolvidas e aprofundadas mediante o presente estudo. Porém, tal não se verificou por várias razões. Uma delas prende-se com a margem de tempo, manifestamente, curta (dois a dois anos e meio) que, normalmente, se consagra para uma empreitada do mestrado, que foi o nosso caso, o que nos levou a estreitar o nosso foco de pesquisa, privilegiando certas escolhas em detrimento das outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Edvaldo Lopes; **PINTO**, Tainá de Araújo. *Súmulas de Aulas: História do Direito*. UniverCidade. 2011 (disponível: http://www.univercidade.edu/cursos/graduacao/direito/pdf/sumulasdeaulas/SUMULAS_DE_HISTORIA_WEB.pdf, acesso 14/07/13).

ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*/Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ASSEMBLEIA NACIONAL DE ANGOLA. *Constituição*. Luanda: Assembleia Nacional, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra, Editora: Martins Fontes, São Paulo, 6ª edição, 2011.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. – 13ª edição. – São Paulo: Hucitec, 2012.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bkhtin às teorias do discurso. In: **BRAIT**, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*, 2ª ed. Rev.-Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2005, p. 25-36.

BUNZEN, Clecio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: **CLÁUDIA**, Vóvio [et al.] (Org.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz (português de Portugal) – 2. ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil 1998. Ascensão

_____. *Escritos de Educação*. Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores) – Petrópolis, RJ: Vozes, 11ª edição. 2010.

CABRAL, Kalina Silva Gonçalves; **JÚNIOR**, Pedro de Oliveira. *Alfabetização e/ou letramento jurídico: exercício de cidadania e uma concepção de formação acadêmico-profissional*. 2011 (disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/19458/alfabetizacao-e-ou-letramento-juridico>, acesso: 02/12/12, pelas 6h: 10 min).

COLAÇO, Thais Luzia. *Humanização do ensino do Direito e extensão universitária*. Revista Sequência, nº 52, p. 233 – 242, dez. 2006 (disponível em: <HTTP://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29166-29184-1-PB.pdf>, acesso: 09/04/2014).

COSSON, Rildo. *Letramento político: trilhas abertas em um campo minado*. 2011 (disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/7352>, acesso: 02/12/12, pelas 13h: 23 min.).

CUNHA, Raquel Basílio. *A relação significante e significado em Saussure*. *REVEL*. Edição especial n. 2, 2008. ISSN 1678-8931 (disponível em: [ewww.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br), acesso: 19/05/2014).

CHIMANDA, Pedro Fernandes. *Do monopartidarismo à transição democrática em Angola* - Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências sociais e Humanas, 2010.

DAMIÃO, Regina T. e **HENRIQUES**, Antonio. *Curso de Português Jurídico* – São Paulo: Atlas, 2004. SADER Emir. Entendimento de Sentença. Jornal A Folha de São Paulo, 17.11.06. CONSTITUIÇÃO FEDERAL /1988 (disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Linguagem_jur%C3%ADdica, acesso:09/07/13).

DEPARTAMENTO JURÍDICO E FISCAL DA KPMG. *Código Civil de Angola*. Luanda: Plural Editores, 1ª edição, 2008.

FILHO, Irineu A. Tuim Viotto. *Psicologia histórico-cultural: contribuições para a ação do educador numa escola em transformação*: Revista de Educação, Vol. 2, nº 3, p. 49-68, Jan./Jun. 2007, PUC-SP (disponível em http://www.sumarios.org/sites/default/Files/pdfs/58021_6713.PDF, acesso: 28/12/12).

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. – 7ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, BETH (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. B179-2ª ed. Rev.- Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2005, p. 295-314.

GADET, Franchise. Prefácio. In: GADET, Francaise e HAK, Toni (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradutores Bethania S. Mariani... [et al.] — 3. ed. — Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p.7-12.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasil: Liber Livro Ed., 2005.

GOMES, António Castillo. Entre La necesidad y El placer. La formación de una nueva sociedad del escrito (SS. XII-XV). In: **GOMES**, António Castillo (coord.). *Historia de La cultura escrita: del Próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada*. Gijón: Trea, 2002.

GOMES, Selma Regina. *O fracasso escolar: contribuições de Bourdieu*. Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais – UEG/UnU Iporá, Vol. 1, no. 1 – 2012, p.142,148(disponívelem:<http://www.bing.com/search?q=Revista%20Sapi%C3%A> Ancia..., acesso: 16/07/2013).

GOMES, José Manuel Sita. *Estudantes na terra dos Outros: vivências dos angolanos no Brasil*. Belo Horizonte: Tradição Planalto, 2007.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, Francaise e HAK, Tony (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradutores Bethania S. Mariani... [et al.] — 3ª ed. — Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 13-38.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural: Os determinantes da ação*. Trad. Jaime A. Clasen. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAVILLE, Christian e **DIONNE**, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LAKATOS, Eva Maria e **MARCONI**, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297p.

LEA, Mary R. and **STREET**, Brian V. *Student Writing and Staff Feedback in Higher Education: an Academic Literacies Approach*. London. Vol. 23, No. 2, 1997.

LEITE, Josieli Almeida de Oliveira e **BOTELHO**, Laura Silveira. Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e de escrita. In: *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*. N. 10, Jan/Jun 2011 (<http://re.granbery.edu.br> - ISSN 1981 0377, acesso: 17/01/2013).

LIMA, Elvira Souza. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*: GEDH, São Paulo, 1997.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: **BRAIT**, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. 4ª ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010, p. 151-166.

MARINHO, Marildes. Pequenas histórias sobre [...] e sobre o termo letramento. In: _____ e **CARVALHO**, Gilnei Teodoro (Org.). *Letramento e Cultura Escrita*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 9-22.

MARQUES, António Vicente. *Código Penal Angolano*. Ed. Textos Editores, 1ª edição, 2007.

_____. *Código de Processo Civil Angolano*. Ed. POLIS Editores, 1ª edição, 2008.

MARTINS, Onilza Borges; **MOSER**, Alvino. *Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch* - Revista Intersaberes | vol. 7 n.13, p. 8 - 28 | jan. – jun. 2012 |ISSN 1809-7286.

MELO, João Ozorio. *Colonizadores criaram anomalia jurídica na África* - Revista *Consultor Jurídico*, 17 de novembro de 2011 (<http://www.conjur.com.br/2011-nov-17/colonizadores-criaram-anomalia-juridica-africa-mostra-professor>, acesso: 07/09/2013).

MENESES, Maria Paula G. *Poderes, direitos e cidadania: o “retorno” das autoridades tradicionais em Moçambique* - Revista *Crítica de Ciências Sociais*, 87, Dezembro 2009: 9-42.

MENDES, Gilmar. *Questões fundamentais de técnica legislativa*. Revista sobre a Reforma do Estado, nº 11 – Setembro/Outubro/Novembro, 2007 – Salvador – Bahia – Brasil – ISSN – 1981 – 1888 (disponível em: direitodoestado.com.br, acesso: 24/03/2014).

MORGAN, Marcyliena. Speech Community. In: DURANTI, Alessandro. *A companion to linguistic anthropology*. By Blackwell Publishing Ltd, 2004, p. 3-22.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: Investigação em Psicologia Social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi: Vozes. 7ª edição, 2011.

NETO, Luiz Inácio Vigil e **WIPRICH**, Tessiane Andressa. *De legibus et de consuetudinibus: estudos sobre a história do Direito na Inglaterra*. Revista do Ministério Público do RS, Porto Alegre, nº 70, Set. 2011 – dez.2011, p. 241-287 (disponível:http://www.amprs.org.br/arquivos/revista_artigo/arquivo_1325166980.pdf, acesso: 30/07/2013).

NEVES, Dulce Amélia de Brito; **DIAS**, Eduardo Wense; e **PINHEIRO**, Ângela Maria Vieira. *Uso de estratégias metacognitivas na leitura do indexador* – Ci. Inf., Brasília, v. 35, n. 3, p. 141-152, set./dez. 2006 (disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a14.pdf>, acesso: 14/07/2013).

NGULUVE, Alberto Kapitango. *Política Educacional Angolana (1976-2005): Organização, Desenvolvimento e Perspectivas* – Univ. de São Paulo – Faculd. de Ed. 2006.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *Considerações sobre o modelo de análise do discurso de Patrick Charaudeau*. - FaE/UFMG, 2005, 6 p. (<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/77/120>, acesso: 01/09/2013).

OLIVEIRA, Míria Gomes de. *Bakhtin, linguagem e os processos de formação do sujeito: implicações para uma sala de aula de leitura de textos shakespearianos*. Vertentes (UFSJ). , v.31, p.102 - 139, 2008.

_____. *O professor e a Pólis: cronotopos educacionais e inclusão social na escola*. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 273-302, maio/ago. 2009.

_____. *Shakespeare no subúrbio: crítica, polifonia e carnaval na aula de leitura*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, - - Campinas, SP: [s.n.], 2000.

PEREIRA, Ricardo Souza. *A Linguagem Jurídica: Conteúdo Jurídico*, Brasília-DF: 10mar.2012. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.36008&seo=1>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à formação do óbvio*/Michel Pêcheux. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi [ET AL.] – 3ª Ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, Francaise e HAK, Toni (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradutores Bethania S. Mariani... [et al.] — 4. ed. — Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010. p. 7 – 12.

PIES, Neri Gervasio. *Capital cultural e educação em Bourdieu*/Neri Gervasio Pies. – Universidade de Passo Fundo–2011. (disponível em: <http://www.search.ask.com/web?q=bourdieu...> acesso: 16/07/2013).

RABATEL, Alain. O papel do enunciador na construção internacional dos pontos de vista. In: EMEDIATO, Wander (org.). *A construção da opinião na mídia* – Belo Horizonte: FALE/UFMG, Núcleo de Análise do Discurso, 2013, p. 19-66.

SANTOS, Ramon Alberto dos e **ARAÚJO**, Renê José Cilião de. *Common law e civil law: uma análise dos sistemas jurídicos brasileiro e norte-americano e suas influências mútuas*-Universidade Estadual de Maringá/PIC, 2010, 61 p. (disponível em: http://www.academia.edu/441355/common_law_e_civil_law_uma_analise_dos_sistemas_juridicos_brasileiro_e_norte-americoano_e_suas_influencias_mtuas, acesso: 02/08/2013).

SANTOS, Boaventura de Sousa; **MENESES**, Maria Paula. Introdução. In: **SANTOS**, Boaventura de Sousa; **MENESES**, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-27.

SALDANHA, Daniel Cabaleiro. *História e teoria das fontes do direito romano*/Daniel Cabaleiro Saldanha. UFMG, Faculdade de Direito – Belo Horizonte, 2011. 171 f.

SAMPIERI, Roberto Hernández; **COLLADA**, Carlos Fernández; e **LUCIO**, Pilar Baptista. *Metodologia de Pesquisa*. Trad. Fátima da Conceição Murad. São Paulo: McGraw-Hill. 3ª edição. 2006.

SERRANO, Francisco Pejuro. *Pesquisar no labirinto: a tese de doutorado, um desafio possível*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SILVA, Carlos Alberto B. Burity da. *Teoria Geral do Direito Civil: Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto*, 2004.

SILVA, Nathália Lipovetsky e. *Breve estudo sobre o sistema jurídico islâmico*. Revista do CAAP, 2009 (2), Belo Horizonte, Jul-dez-2009, p. 49-73 (disponível em: <http://www.search.ask.com/web?q=sobre%20a%20doutrina%20jur%C3%ADdica%20is%C3%A2mica&o=APN10750&search=&l=dis>, acesso: 29/07/2013).

SILVA, Eugénio Alves da; **CARVALHO**, Maria João de. *Educação em Angola e (des)igualdades de género: Quando a tradição cultural é factor de exclusão*. – Actas do X Congresso Internacional Galego – Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho (ISBN- 978-972-8746-71-1), 2009. (disponível: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16492/1/EDUCA%C3%87AO%20ANGOLA%20DESIGUALDADE%20GENERO.pdf>, acesso: 22/09/2013).

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed., 9ª reimpr.-Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 128 p.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17ª ed., 15ª impressão-São Paulo: Editora Ática, 2008. 95 p.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilnei Teodoro (Org.). *Letramento e Cultura Escrita*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 44-67.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilnei Teodoro (Org.). *Letramento e Cultura Escrita*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

TETA, João Sebastião. *Ensino superior em Angola*. Porto Alegre: Editora-Chefe, 2009 (<http://www.google.com/search?hl=pt-PT&tbo=d&output=search&scient=psy-ab&q=www.pucrs.br%2Fedipucrs%2Fcplp&btnK>, acesso: 10/12/12, pelas 21 h:12min).

VICENTE, Dário Moura. *O lugar dos sistemas jurídicos lusófonos entre as famílias jurídicas*- Palestra proferida em Díli (8/09/2009). Coimbra, 2010, p. 401-429 (disponível:<http://www.fd.ul.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Hok25hMXaWk%3D&tabid=341>, acesso: 27/07/2013).

VIERA, Maria Celina Teixeira. *Leitura significativa: prazer, dever ou relevância social no ensino superior?* 2008 (disponível em: http://alb.com.br/arqu...2pdf/sm12ss06_07pdf; acesso: 19/12/12, 11 p.).

VIGOTSKI, L.S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Smenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*; Trad. Paulo Bezerra. – 2ª Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins, 2009.

WALILE, Avelino. *A problemática da violência doméstica em Angola: o caso de Benguela*. Uma análise sociológica – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, 2012.

YAGUELLO, Marina. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). Trad. Michel Lahud [et al.]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2012. p. 11-19.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*, Trad. Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

_____. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Ana Thorell. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 248 p.

ZAVALA, Virginia. *Quem está dizendo isso?: Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior*. In: CLAUDIA, Vóvio [et al.] (Org.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Angola>(acesso:11/12/12).

<http://www.fd.ul.pt/CursosAlunos/Licenciatura/PlanosdeEstudosProgramas/NovoPlano deCurso.aspx> (acesso: 17/12/12).

<http://www.fduan.ao/licenciatura.htm> (acesso: 17/12/12).

http://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_romano-germ%C3%A2nico(acesso: 11/12/12).

DOS APÊNDICES, apêndice 1:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

**QUESTIONÁRIO DA PESQUISA “LETRAMENTO ACADÊMICO E
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM”**

Prezado aluno (a), o presente questionário está relacionado à uma pesquisa de mestrado realizada na Universidade Onze de Novembro, Faculdade de Direito. O objectivo geral da referida pesquisa é investigar as práticas de letramento acadêmico do curso de Direito através da análise do discurso dos *alunos do 3º ano* e desvendar as estratégias de aprendizagem desenvolvidas por esses alunos para compreensão dos textos jurídicos. Nesta perspectiva, os seus depoimentos enquanto *aluno do 3º ano* do curso de Direito serão fundamentais para que possamos compreender as diferentes práticas de leitura e escrita associadas a esse curso.

Esclarecemos que os dados que colheremos a partir deste questionário se destinam, exclusivamente, à pesquisa que estamos a evidenciar, pelo que gostaríamos também de lhe informar que os depoimentos a serem apresentados em torno do referido questionário têm um carácter anónimo. Neste sentido, informamos que o prezado aluno (a) não precisa indentificar o seu nome.

Parte 1

1.1- Indique com a letra “X”:

- Gênero: **M** (). **F** ().

1.2- Idade: _____ anos.

1.3- Local de nascimento: - Província _____ .

- Município _____ .

- Comuna _____ .

1.4- Assinala com a letra “X” o contexto em que você cresceu:

- **Contexto rural** ().

- **Contexto urbano** ().

1.5- Você exerce alguma actividade profissional? - **Sim** (). - **Não** ().

1.5.1- Se “**Sim**”, pode citar a referida actividade _____

_____ .

1.5.2- Há quanto tempo você exerce a mesma actividade? _____ .

1.5.3- Se não exerce nenhuma actividade profissional como tal, cita-nos qualquer experiência laboral que já tenhas vivido (ou vives) ao longo da sua vida: _____

_____ .

1.6- Qual é o curso de sua formação no ensino médio? _____

_____ .

1.7- Você gosta de ler? - **Sim** (). - **Não** ().

1.7.1- Nas alíneas que se seguem, indique com a letra “X” os motivos que te levam a ler:

- Leio por Lazer /Entretenimento e Divertimento ().

- Leio porque a Escola Obriga ().

- Leio para Adquirir conhecimento ().

- Outros (cite-os): _____

_____ .

1.8- A escola e os órgãos de comunicação social incentivam, diariamente, o hábito de leitura. Mas, na sua opinião pessoal, o que significa “ler”? Qual é a importância da leitura na sua vida? Fale-nos um pouco sobre isso: _____

1.9- O que você costuma ler?

- Revistas (). - Revistas de banda desenhada ().

- Web sites (). - Livros ().

- Jornais (). - Textos religiosos ().

- Outros (cite-os): _____

1.10- Que tipo de leitura você prefere?

- Ficção científica (). - Suspense (). - Aventura ().

- Auto-ajuda (). - Poesia (). - Drama ().

- Infanto-juvenil (). - Reportagens/notícias ().

- Outros (cite-os): _____

1.11- Quantos livros você costuma ler por ano?

- Nenhum livro (). - 1 a 3 livros (). - 4 a 6 livros ().

- 7 a 9 livros (). - 10 ou mais livros ().

Parte 2

2.1 - Em que ano você ingressou na Faculdade de Direito? _____ .

2.1.1- Antes do seu ingresso na Faculdade de Direito, você participou de algum curso preparatório para o referido ingresso? - **Sim** (). - **Não** ().

2.1.1.1- Se “**Sim**”, pode mencionar as matérias que foram tratadas neste curso preparatório: _____

2.2- Nesse momento em que decorre a sua formação, você está repetindo alguma disciplina ou disciplinas? - **Sim** (). - **Não** ().

2.3- Como foi o seu primeiro contacto com a linguagem dos textos doutrinários e legislativos do curso de Direito? Quais foram as dificuldades que você sentiu nesse contato? Conte-nos um pouco sobre isso: _____

2.4- De acordo com as suas experiências no curso de Direito, desde o 1º ao 3º ano, pode indicar com a letra “X” o ramo de Direito a que pertence a disciplina ou disciplinas que você considera ser mais complexas:

- **Direito Civil** (). - **Direito Público** ().

2.4.1- Indique com a letra “X”, o que lhe parece de mais difícil nessas disciplinas:

- A linguagem dos textos doutrinários ().

- A linguagem dos textos legislativos ().

- Os casos práticos apresentados nas provas ().

- Outros (cite-os): _____
_____ .

2.5- O que você faz para interpretar e compreender os textos de doutrina jurídica e os textos legislativos do curso de Direito?

- Faço as minhas leituras com um dicionário jurídico ao meu lado ().
- Memorizo os conceitos fundamentais apresentados em cada texto ().
- Tento inferir/deduzir o sentido de cada texto ().
- Consulto o professor ().
- Consulto os colegas em sessões de grupo de estudo ().
- Outras estratégias usadas para o entendimento dos textos: _____

_____ .

2.6- Durante a sua leitura, você tem encontrado dificuldades?

- **Sim** ().
- **Não** ().

2.6.1- Se “**Sim**”, pode dizer se as referidas dificuldades estão relacionadas:

- Ao vocabulário ().
- À interpretação ().
- Ao entendimento do contexto do texto ().
- Ao desinteresse pelo tema ().
- Ao tamanho ou espessura do livro ().
- Ao tamanho da letra ().
- À dificuldade de concentração ().
- Outros (cite-os): _____ .

2.7- Em sua opinião, quais habilidades os professores avaliam nas provas e exames realizados no curso de Direito?

- O domínio, pelo aluno, da linguagem jurídica ().
- O domínio dos conhecimentos doutrinários relacionados à disciplina ().
- O domínio da legislação relacionada à disciplina ().
- A capacidade do aluno em relacionar os conhecimentos doutrinários com a legislação ().
- O nível de raciocínio crítico do aluno ().
- A capacidade de memorização da matéria ().

2.8- Nas alíneas que se seguem, indique a estratégia (ou estratégias) que você utiliza para manejar o **Código Civil**, o **Código de Processo Civil** e o **Código Penal**:

- Criando separadores no Código de acordo os assuntos ().
- Memorizando os artigos ().
- Associando os artigos às infracções criminais ou cíveis ().
- Fazendo remissões entre os artigos ().
- Outros (cite-os): _____
_____ .

2.9- O curso de Direito tem exigido buscas constantes de informação?

- **Sim** ().
- **Não** ().
- 2.9.1- Se “**Sim**”, indique com a letra “X” o tipo de informação que você busca para encarar o curso de Direito:
 - Informação sobre a política nacional e internacional ().
 - Informação sobre as actividades da Assembleia da República ().
 - Informação sobre o funcionamento dos Órgãos Judiciais ().
 - Outros (cite-os): _____

_____ .

2.10- De acordo com as suas experiências enquanto estudante do curso de Direito, pode nos relatar o que você pensa sobre esse curso (as características desse curso, as

atividades cotidianas que você realiza em prol desse curso, etc): _____

2.11- Quais sugestões você daria para que as dificuldades de aprendizagem dos alunos do curso de Direito fossem diminuídas? _____

A data do Preenchimento do questionário: ____ / ____ / ____ .

DOS APÊNDICES, apêndice 2:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

ROTEIRO DAS QUESTÕES LEVANTADAS EM TORNO DO “GRUPO FOCAL”, REALIZADO NO DIA 20/05/2013, COM OS ALUNOS DA FDUON

CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS:

As questões que marcaram as conversações em torno do referido *grupo focal* estiveram subordinadas ao tema de pesquisa – “*Letramento acadêmico e estratégias de aprendizagem*”, cujo objetivo principal consistiu em investigar as práticas de letramento acadêmico do curso de Direito da FDUON através da análise do discurso dos *alunos do 3º ano*, isto no sentido de desvendar as estratégias de aprendizagem desenvolvidas por esses alunos na compreensão dos textos jurídicos.

DISTRIBUIÇÃO DAS QUESTÕES E SEUS OBJETIVOS

N/O	Das questões levantadas:	Os objetivos:
1º	Curso de formação média dos alunos.	- Diante dessa questão, se procurou, sobretudo, compreender as experiências anteriores dos alunos da FDUON em termos de práticas de leitura e escrita.

2º	As experiências dos alunos no primeiro contacto com os textos legislativos e doutrinários do curso de Direito.	<p>- Para essa questão, o objetivo central consistiu em apurar o impacto enfrentado pelos alunos da FDUON no primeiro contacto com o sistema de linguagem jurídica;</p> <p>- Também se procurou apurar as especificidades que cercam a esfera jurídica em termos de uso da linguagem.</p>
3º	Entre os dois ramos do Direito (<i>Direito Civil e Direito Público</i>), o ramo que oferece maior complexidade aos alunos.	<p>- Em face dessa questão, como se pode calcular, o objetivo consistiu em identificar, entre o ramo do Direito Civil e Direito Público, o ramo que mais impacto exerce em torno do percurso formativo dos alunos da FDUON;</p> <p>- Procurou-se, por outro, identificar os traços e as peculiaridades inerentes a cada um dos ramos em questão.</p>
4º	As estratégias levadas a cabo pelos alunos na compreensão dos textos legislativos e doutrinários.	<p>- Tendo, o nosso estudo, partido do pressuposto de que as práticas de leitura e escrita jurídica são mediadas por textos que comportam um sistema linguagem com especificidades e complexidades próprias, o objetivo dessa questão consistiu em apurar as estratégias evidenciadas pelos alunos da FDUON na leitura e compreensão dos textos que preenchem o campo jurídico.</p>
—	—	—

5º	As estratégias levadas a cabo pelos alunos no manuseamento do Código Civil, Código de Processo Civil e Código Penal.	- Tendo se percebido a complexidade que cercava o uso e manuseamento dos códigos legislativos inerentes ao seu curso, diante dessa questão, se procurou compreender as estratégias que eram evidenciadas pelos alunos da FDUON no uso e manuseamento do Código Civil, Código de Processo Civil e Código Penal.
6º	O que os alunos pensam em relação ao curso de Direito.	- Perante essa questão, se procurou compreender os sentidos e significados construídos pelos alunos da FDUON em relação ao seu curso de formação, ou seja, em relação ao curso de Direito.
7º	As sugestões que cada um apresentaria, no sentido de se suprir as dificuldades que os alunos vivem em torno do curso de Direito.	- Tendo se percebido as dificuldades por que passavam os alunos da FDUON em termos de inserção no curso de Direito, diante dessa questão, se procurou ouvir os próprios alunos quanto ao que seria necessário de ser feito para que as mesmas dificuldades fossem superadas ou minimizadas.

Grupo Focal realizado aos 20/05/2013, na FDUON.

DOS ANEXOS, anexo I:



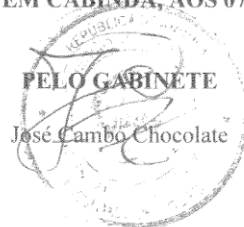
REGIÃO ACADÊMICA III
UNIVERSIDADE 11 DE NOVEMBRO
FACULDADE DE DIREITO

PLANO CURRICULAR DO DIREITO

1º ANO			
N/O	DISCIPLINAS	REGIME	TIPO
1	Ciência Política e Direito Constitucional	ANUAL	NUCLEAR
2	Introdução ao Estudo de Direito	ANUAL	NUCLEAR
3	Economia Política	ANUAL	NUCLEAR
4	Língua Portuguesa	ANUAL	N/NUCLEAR
5	Filosofia de Direito	1º SEMESTRE	N/NUCLEAR
2º ANO			
1	Teoria Geral do Direito Civil	ANUAL	NUCLEAR
2	Direito Administrativo	ANUAL	NUCLEAR
3	Direito Internacional Público	ANUAL	NUCLEAR
4	Metodologia	1º SEMESTRE	N/NUCLEAR
5	Finanças Públicas	1º SEMESTRE	N/NUCLEAR
3º ANO			
1	Direito de Processo Civil I	ANUAL	NUCLEAR
2	Direito Penal I	ANUAL	NUCLEAR
3	Direito das Obrigações	ANUAL	NUCLEAR
4	Direito Económico	1º SEMESTRE	N/NUCLEAR
5	Direitos Reais	2º SEMESTRE	N/NUCLEAR
4º ANO			
1	Direito Comercial	ANUAL	NUCLEAR
2	Direito Processual Penal	ANUAL	NUCLEAR
3	Direito do Trabalho	ANUAL	NUCLEAR
4	Direito da Família	1º SEMESTRE	N/NUCLEAR
5	Direito das Sucessões	2º SEMESTRE	N/NUCLEAR
6	Direito Fiscal	2º SEMESTRE	N/NUCLEAR
7	Direito Processual Civil II	ANUAL	NUCLEAR
5º ANO			
JURÍDICO-CIVIL			
1	Direito Internacional Privado	ANUAL	NUCLEAR
2	Direito Penal II	2º SEMESTRE	NUCLEAR

3	Direito Processo Civil III	2ºSEMESTRE	NUCLEAR
4	Medicina Legal	1ºSEMESTRE	NUCLEAR
2 DISCIPLINAS OPTATIVAS DAS OUTRAS ÁREAS			N/NUCLEAR
5ºANO			
JURÍDICO-POLÍTICAS			
1	Direito Internacional Privado	ANUAL	NUCLEAR
2	Direito Constitucional II	1ºSEMESTRE	NUCLEAR
3	Direito Internacional Público II	2º SEMESTRE	NUCLEAR
4	Direito Administrativo II	1ºSEMESTRE	NUCLEAR
5	Medicina Legal	1ºSEMESTRE	NUCLEAR
2 DISCIPLINAS OPTATIVAS DAS OUTRAS ÁREAS			N/NUCLEAR
5ºANO			
JURÍDICO-ECONÓMICAS			
1	Direito Internacional Privado	ANUAL	NUCLEAR
2	Medicina Legal	1ºSEMESTRE	NUCLEAR
3	Direito do Comércio Internacional	2º SEMESTRE	NUCLEAR
4	Moeda, Crédito e Bancos	2º SEMESTRE	NUCLEAR
5	Direito dos Recursos Naturais	1ºSEMESTRE	NUCLEAR
2 DISCIPLINAS OPTATIVAS DAS OUTRAS ÁREAS			N/NUCLEAR

FACULDADE DE DIREITO EM CABINDA, AOS 07 DE SETEMBRO DE 2012



DOS ANEXOS, anexo 2:

**CURSOS - LICENCIATURA – DIREITO, PLANO CURRICULAR DA FACULDADE DE DIREITO DA
UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO (FDUAN)**

Plano curricular do curso

1º ANO	
Ciências Políticas	Anual
Introdução ao Estudo do Direito	Anual
Filosofia	1º Semestre
História das Ideias Políticas e Jurídicas	2º semestre
Economia Política	2º Semestre

2º ANO	
Teoria Geral do Direito Civil	Anual
Direito Administrativo	Anual
Direito Internacional Público	Anual
Finanças Públicas	1º Semestre

3º ANO	
Direito Processual Civil	Anual
Direito Penal	Anual
Direito das Obrigações	Anual
Direito Económico	1º Semestre
Direitos Reais	2º Semestre

4º ANO	
Direito Comercial	Anual
Direito da Família	1º Semestre
Direito Processual Penal	1º Semestre
Direito Fiscal	2º Semestre
Direito do Trabalho	2º Semestre
Direito das Sucessões	2º Semestre

5º ANO	
Disciplinas Gerais	
Direito Internacional Privado	Anual
Medicina Legal	1º Semestre

Ciências Jurídico-Política

Direito Constitucional II	1º Semestre
Direito Administrativo II	2º Semestre
Direito Internacional Público II	2º Semestre
Ciências Jurídico-Civis	
Direito Processual Civil II	1º Semestre
Direito Processual Civil III	2º Semestre
Direito Penal II	2º Semestre
Ciências Jurídico-Económicas	
Direito dos Recursos Naturais	1º Semestre
Direito do Comércio Internacional	2º Semestre
Moeda, Crédito e Bancos	2º Semestre

<http://www.fduan.ao/licenciatura.htm>; Acesso: 23/03/2013



REGIÃO ACADÊMICA III

UNIVERSIDADE 11 DE NOVEMBRO

FACULDADE DE DIREITO

Relatório de Aproveitamento Acadêmico dos estudantes da Faculdade de Direito

(2010 a 2012)

Ano 2010	Inscritos Ou Matriculados		MF	Reprovados		MF
	M	F		M	F	
1º	75	19	94	16	4	20
2º	54	10	64	44	5	49
3º	26	10	36	4	4	8
4º	11	2	13	8	2	10
5º	3	0	3	0	0	0
Total	169	41	210	87		87

Ano 2011	Inscritos ou Matriculados		MF	REPROVADOS		MF
	M	F		M	F	
1º	68	71	139	23	39	62
2º	80	19	99	54	8	62
3º	20	10	30	6	3	9
4º	21	5	26	13	5	18
5º	11	3	14	2	0	2
Total	200	108	308	98	55	153

Ano 2012	Inscritos ou Matriculados		MF	REPROVADOS		MF
	M	F		M	F	
1º	172	116	288	54	42	96
2º	76	32	108	29	16	45
3º	31	8	39	8	0	8
4º	13	7	20	1	0	1
5º	16	6	22	-	-	-
Total	-	-	477	-	-	150

GABINETE DO VICE-DECANO PARA ÁREA ACADÉMICA, EM CABINDA, AOS
19 DE FEVEREIRO DE 2013.

O Vice-Decano/Assuntos Académicos

Dr. Marcos Evangelista Massungo

