UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

Interação Texto-Gramática nas Aulas de Português em Contexto Multilingue

Joel Bumba Buca

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em

Estudos Lusófonos

(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor José Henrique Rodrigues Manso

Covilhã, junho de 2018

Dedicatória

À minha família. Porque tudo.

Agradecimentos

Sempre reconheço que uma investigação desta natureza apenas se concretiza com contribuições de um alargado número de pessoas e instituições. Deste modo, agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela vida e, especialmente, à minha família, mãe, irmãos, tios, primos e sobrinhos, pelo carinho e pelo apoio incondicional.

Ao Professor Doutor José Henrique Rodrigues Manso, meu orientador do mestrado, aqui deixo registada a minha gratidão, pelos sábios conselhos e pelas valiosas contribuições para a melhoria da presente dissertação; agradeço ao Professor Doutor Domingos Gabriel Ndele Nzau, ao Professor Mestre Alberto Casimiro Simbo, pelos ensinamentos e pela confiança.

Agradeço profundamente a todos os meus amigos, em especial, ao António Quifueto, ao Abel Luemba, ao Emílio Pontes, ao Bruno Almeida, ao João Martins, pelo incentivo e pelo companheirismo.

No universo das pessoas e instituições que merecem e inspiram a minha gratidão, conta-se o Instituto Superior de Ciências da Educação/ISCED–Cabinda da Universidade Onze de Novembro, que me proporcionou a concessão de uma bolsa de estudo externa ao abrigo do Programa Nacional de Formação de Quadros do Ministério do Ensino Superior de Angola e a Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior.

A todos quantos direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho, colegas de licenciatura e mestrado, deixo registado o meu agradecimento, pelos debates e pela convivência. Aqui não ouso referir nomes, já que acabaria certamente por esquecer alguns.

Resumo

A presente dissertação, que se circunscreve no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, visa problematizar e refletir sobre a interação texto-gramática nas aulas de Português em contexto multilingue. Além do estudo de aspetos teóricos, apresentamos um trabalho de campo, desenvolvido junto dos docentes de duas escolas secundárias públicas da província angolana de Cabinda para identificar, no essencial, as causas que justificam a separabilidade entre texto e gramática sobretudo nas aulas do funcionamento da língua.

A ideia de que o ensino gramatical deve acompanhar simultaneamente o estudo de textos é favoravelmente acolhida pelos diversos teóricos da linguística e da didática. Nesta perspetiva, defendemos, aqui, o texto como instrumento ideal nas aulas de Português para o ensino da gramática a fim de que os alunos consigam contactar, de forma mais significativa, com estruturas linguísticas consagradas da língua que aprendem, desenvolvendo múltiplas competências.

Neste sentido, pretendendo apresentar soluções ao problema da falta de interação entre o texto e a gramática, formulámos três respostas hipotéticas que foram, *grosso modo*, confirmadas com base nas duas técnicas de recolha de dados utilizadas, designadamente a observação e o questionário. Assim, a análise dos resultados mostra que a fuga à interação texto-gramática se justifica pela falta de formação académica especializada dos docentes de Língua Portuguesa, que evidenciam dificuldades na operacionalização de conteúdos programáticos, dado que a larga maioria dos professores inquiridos é formada em Psicologia e Pedagogia; pela consideração da frase como unidade máxima da análise linguística, uma vez que a gramática é, ainda hoje, ensinada na perspetiva tradicional, relegando o texto ao segundo plano; estas duas causas dão origem a uma terceira, que se justifica, obviamente, pelo menosprezo de preceitos da Didática Aplicada ao ensino das línguas.

Palavras-chave

Ensino da Gramática, Texto, Aula de Português, Contexto Multilingue – Cabinda/Angola.

Abstract

This work, which is limited in the teaching of Portuguese, aims to discuss and reflect on the interaction text-grammar in Portuguese classes in multilingual environment. In addition to the study of theoretical aspects, we present field work was developed with teachers in two public high schools in the Angolan province of Cabinda to identify, in essence, the reasons that justify the separability between text and grammar especially in the functioning of language classes.

The idea that grammar teaching should simultaneously accompany the textbooks is welcomed by many theorists of linguistics and didactics. In this perspective, advocate, on here, text as ideal instrument in the Portuguese lessons for grammar school to students able to contact, more significantly, with dedicated linguistic structures of language learning, developing multiple skills.

In this sense, we are intending to present solutions to the problem of lack of interaction between the text and grammar, formulated three hypothetical answers that were roughly confirmed based on the two data collection techniques, including observation and questionnaire. Thus, the analysis of the results shows that the leakage interaction text-grammar is justified by the lack of academic specialized training of teachers of Portuguese Language, which showed difficulties in the operation of the syllabus, since the large majority of teachers surveyed graduated in Psychology and Education; the consideration of the sentence as maximum unit of linguistic analysis, since the grammar is even now taught in the traditional perspective, relegating the text to the background; these two factors give rise to a third, which is justified, of course, by depreciating the didactic principles applied to language teaching.

Keywords

Teaching Grammar, Text, Portuguese Class, Context Multilingual - Cabinda/Angola.

Índice

DEDICATÓRIA III
AGRADECIMENTOS IV
RESUMO V
ABSTRACT VI
LISTA DE GRÁFICOS viii
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS IX

INTRODUÇÃO 10
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO 13

1.1 DIDÁTICA 13
1.2 LÍNGUA 15
1.2.1 LÍNGUA MATERNA 16
1.2.2 LÍNGUA NÃO MATERNA 16
1.3 GRAMÁTICA 17
1.4 ENSINO DA GRAMÁTICA 19
1.5 LINGUÍSTICA TEXTUAL 22
1.5.1 TEXTO E DISCURSO 22
1.5.2 TIPOLOGIAS TEXTUAIS 23
1.6 COMPETÊNCIAS EM LÍNGUA 24
1.7 CONTEXTO MULTILINGUE 26

CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO 27

2.1 DO SISTEMA EDUCATIVO AOS PROGRAMAS DE PORTUGUÊS 27
2.2 ENSINO DE PORTUGUÊS EM ANGOLA 31
2.3 DESCRIÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO 34
2.3.1 POPULAÇÃO 35
2.3.2 AMOSTRA 36
2.3.3 METODOLOGIA DE ESTUDO 36
2.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS 38
4.4.1 QUESTÕES SOBRE O PANORAMA DIDÁTICO DOS DOCENTES 38
2.4.2 PERGUNTAS ACERCA DA INTERAÇÃO TEXTO-GRAMÁTICA 40

CAPÍTULO III – INTERAÇÃO TEXTO-GRAMÁTICA 50

3.1 AULA DE PORTUGUÊS E METODOLOGIAS ATIVAS 50
3.2 TEXTO E GRAMÁTICA: REALIDADES COMPATÍVEIS 53
3.3 PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS SOBRE INTERAÇÃO 55
3.4 SUGESTÕES PARA MELHORIA DO ENSINO DO PORTUGUÊS EM CABINDA 60

CONCLUSÃO 61
BIBLIOGRAFIA 62
ANEXO 66

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Distribuição da população por género 35
Gráfico 2. Distribuição da amostra por género 36
Gráfico 3. Distribuição dos docentes de Português por faixa etária..... 38
Gráfico 4. Há quantos anos é docente de Língua Portuguesa?..... 39
Gráfico 5. Distribuição de respostas sobre área de formação académica 39
Gráfico 6. O diálogo entre texto e gramática facilita a aprendizagem de LP? 41
Gráfico 7. Que modelo teórico-didático adota para o ensino gramatical? 42
Gráfico 8. Que aspetos linguísticos privilegia no ensino da gramática?..... 43
Gráfico 9. No começo do ano, avalia os conhecimentos gramaticais dos seus alunos?..... 44
Gráfico 10. Tem aulas dedicadas exclusivamente ao ensino da gramática?..... 45
Gráfico 11. Como tem feito a exploração gramatical do texto?..... 46
Gráfico 12. Na análise de texto, tem o cuidado de incluir questões sobre gramática? 47
Gráfico 13. Preferencialmente, como ensina a gramática nas aulas de Português? 48
Gráfico 14. Que tipo de textos costuma usar para abordagem de conteúdos gramaticais? 49

Lista de Siglas e Acrónimos

LP	Língua Portuguesa
LM	Língua Materna
LNM	Língua Não Materna
LE	Língua Estrangeira
L2	Língua Segunda
PLM	Português Língua Materna
PLNM	Português Língua Não Materna
LO	Língua Oficial
SNEE	Sistema Nacional de Ensino e Educação
INIDE	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
LBSE	Lei de Bases do Sistema de Educação
DL	Didática das Línguas
PE	Português Europeu

Introdução

Desde tempos longínquos que a necessidade de ensinar e aprender uma língua foi sentida por povos diversos como os gregos ou os latinos para quem a arte de bem falar e bem escrever residia, entre outros aspetos, no bom domínio dos preceitos gramaticais. Se por um lado, o domínio da gramática foi sempre visto como uma das áreas prioritárias, privilegiadas e emblemáticas do ensino de uma determinada língua, por outro lado, constitui uma das áreas mais polémicas do ensino do Português Língua Materna (PLM) ou Não Materna (PLNM). Desta forma, o domínio eficaz e eficiente dos diversos níveis linguísticos – fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático – permite que o falante tenha um conhecimento linguístico aperfeiçoado e, consequentemente, consolidado. Deste modo, a gramática, ao ser ensinada, deve moldar-se a vários procedimentos didático-metodológicos a fim de corresponder à atual perspetiva teórico-prática no ensino das línguas. À luz do exposto, ensinar a gramática no texto, embora não seja uma solução para tudo, contribui para o desenvolvimento de competência linguística e comunicativa nos alunos, fazendo com que esses sujeitos, de forma prática, conheçam a estrutura, o funcionamento e a funcionalidade da língua que aprendem. Na verdade, o texto é o centro do processo da aprendizagem curricular e é "em torno dele é que roda e se constrói uma aula de português, ou seja, é um objeto verbal complexo e fascinante que mobiliza distintos planos de análise" (Lopes e Carapinha 2013: 2). E foi por esta razão que intitulámos o nosso estudo *Interação texto-gramática nas aulas de Português em contexto multilingue*. Com base na temática anunciada, e em consonância com o objetivo genérico desta investigação, definimos o problema a estudar, partindo da seguinte questão: o que justifica a fuga à interação texto-gramática nas aulas de Língua Portuguesa? Neste sentido, pretendendo apresentar soluções ao problema de investigação subjacente à questão atrás levantada, formulámos três respostas hipotéticas que poderão ser confirmadas ou não a partir de dados empíricos: i) *o perfil didático-linguístico dos docentes de Língua Portuguesa;* ii) *a consideração da frase como unidade máxima de análise linguística*; iii) *o menosprezo de preceitos da Didática Aplicada ao ensino das línguas*.

A língua portuguesa (LP), como ferramenta de interação social, cultural e política, não se circunscreve apenas como meio através do qual os falantes recebem, produzem e interagem uns com os outros, mas serve ainda de intermediário das aprendizagens curriculares, isto é, desempenha um papel importante no processo educativo, já que possui o estatuto de língua veicular e língua de escolarização. Ora, o ensino desta língua tem sido um assunto de debate frequente nas escolas principalmente nos domínios da leitura e da escrita dos alunos, domínios responsáveis pela melhoria do seu processo formativo. Atendendo ao papel da língua no ensino de qualidade que é refletido pelos bons resultados, esta reflexão em torno da interação texto-gramática nas aulas de Português merece, indubitavelmente, uma atenção muito especial, visto que a ausência dela é um facto que aflige e debilita o sistema de ensino angolano. Efetivamente, o diálogo entre o texto e a gramática é extremamente relevante, na medida em

que permite ao aluno estar em contacto com a realidade do mundo que o circunda, por intermédio de textos devidamente selecionados, através dos quais pode absorver diversas tipologias textuais, reter um léxico considerável, contactar com construções frásicas diversas e, particularmente, desenvolver tanto na modalidade oral quanto na escrita competências de diversa índole. Assim sendo, cientes de que ensinar uma língua é sempre uma atividade muito complexa e exigente, aqui defendemos que o ensino de Português (gramática) se baseie no texto a fim de facilitar as aprendizagens dos alunos e adequá-lo, sempre que possível, ao contexto dos mesmos, como bem afirma Goodman:

> A facilidade ou a dificuldade na aprendizagem de uma língua deriva, em larga medida, do facto de a ação didática se relacionar ou não com os usos quotidianos e as práticas de língua a que o aluno está habituado. Neste sentido, é importante que o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa se processem em contextos significativos para os alunos (Goodman *apud* Azevedo 2012: 17).

Mesmo sem ser absolutamente determinante, houve um outro fator que fundamentou a opção pelo estudo da interação texto–gramática: o facto de, nos tempos mais recentes, haver alguma escassez de trabalhos científicos publicados sobre esta temática específica. Assim, temos o desejo de modestamente contribuir para um ensino de qualidade, uma vez que "ensinar Português é ensinar a pensar, a refletir, a retirar sentidos do texto, a organizar o pensamento, a argumentar, a expor, a exprimir sensações, emoções e sentimentos […]" (Vilela *et alii* 1995: 229).

A opção em estudar este tema também se justifica pelo facto de termos constatado uma separação entre texto e gramática nas aulas de Português, sobretudo nas que tinham a ver com o funcionamento da língua. Esta constatação foi feita durante o período de assistência às aulas de LP no âmbito da cadeira de Práticas Pedagógicas I, uma unidade curricular do quarto ano académico do curso de Licenciatura em Ensino e Investigação em Língua Portuguesa no Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda/Angola, na Universidade Onze de Novembro, em 2015. Estando perante uma prática didática constante da maioria dos docentes de Português assistidos, decidimos aprofundar esta investigação, lançando um novo olhar para um ensino de Português voltado para o texto e procurando, assim, resolver ou minimizar um velho problema.

Apresentado o problema a ser estudado, formuladas as hipóteses e justificada a escolha do tema, é fundamental traçarmos os objetivos de forma a orientar a presente investigação. Perante a multiplicidade de problemas que se levantam no ensino do Português em Angola, de forma geral, com este trabalho, pretendemos problematizar e refletir sobre a interação entre texto e gramática nas aulas de LP em contexto multilingue. Deste modo, de forma mais específica, em primeiro lugar, procuraremos identificar a(s) causa(s) que condiciona(m) esta interação texto-gramática; em seguida, iremos averiguar a maneira como têm sido lecionadas as aulas de Português; por último, apresentaremos propostas didático-pedagógicas sobre a interação adequadas ao ensino da LP.

O limite e a delimitação são dois termos que remetem para âmbitos diferenciados. Nesta ótica, o limite concerne à extensão e à complexidade do tema, enquanto à delimitação

caracteriza o espaço e o tempo relativamente ao objeto de estudo (Tamo 2012: 94-95). No caso concreto, o trabalho de campo desta pesquisa realizou-se na província angolana de Cabinda em duas escolas do 2º ciclo do ensino secundário: a primeira é a Escola do II Ciclo do Ensino Secundário de Cabinda- Puniv/Buco-Ngoio, localizada no Norte da cidade, atual Liceu; a segunda, a Escola de Formação de Professores de Cabinda (Magistério), está situada no centro da mesma cidade. Estas escolas foram escolhidas por representarem, ao nível do ensino médio, o maior coletivo de professores que leciona a disciplina de Português. Ademais, a pesquisa foi restrita à cidade de Cabinda por ser a região em que o autor viveu e trabalhou até ao ano 2016, permitindo uma maior abertura quanto à descrição do ambiente do estudo. Assim, através da aplicação de um questionário dirigido aos professores de LP em abril de 2018, procedemos à recolha e análise de dados, que nos permitiram refletir mais profundamente sobre a questão da interação texto-gramática num contexto multilingue como é o caso da província angolana já referida, onde a LP convive com várias línguas de origem africana.

A presente dissertação está organizada em três partes, correspondentes aos capítulos que a constituem, cuja sequência obedece à estrutura seguinte:

A primeira parte é constituída por um capítulo, *Enquadramento teórico*, que começa por apresentar a revisão bibliográfica feita em torno da tradicional querela sobre o ensino da gramática na escola. Ao longo da apresentação de diversas discussões teóricas, que cabem no escopo da nossa temática, defendemos o texto como instrumento ideal nas aulas de Português para o ensino da gramática.

O segundo capítulo, com o título *Contextualização do estudo*, corresponde à parte da pesquisa de campo, em que, depois da descrição do Sistema Educativo de Angola, suas necessidades e dificuldades, que se repercutem no ensino de Português, apresenta as opções metodológicas deste estudo e a análise de resultados obtidos.

A terceira secção capitular, *Interação texto-gramática*, centra-se numa vertente essencial: tratar de questões teórico-práticas inerentes à interação texto-gramática e a metodologias ativas em situação de sala de aula, cuja leitura permitirá aos docentes de Português e a um alargado público leitor interessado uma atualização didático-linguística no que ao ensino da LP diz respeito.

Após o *Enquadramento teórico*, a *Contextualização do estudo* e a *Interação texto-gramática*, apresentámos a conclusão, sugestões e bibliografia referenciada.

Capítulo I – Enquadramento teórico

Esta parte inicial da dissertação, intitulada *Enquadramento teórico*, começará com os conceitos e as discussões em torno da Didática e estender-se-á às teorias linguísticas que contribuíram para o ensino-aprendizagem do português. Faremos a apresentação dos estatutos da LP e sua conceptualização nos limites em que este estudo cabe. Após apresentarmos as definições e conceitos de gramática, daremos conta de discussões tangentes à inseparabilidade de ensino gramatical do texto, apresentando determinadas perspetivas teóricas convergentes e divergentes de didatas e linguistas portugueses e brasileiros. No âmbito da Linguística Textual, mesmo que de forma breve, manifestaremos o ponto de vista que este trabalho de investigação procura defender: a consideração do texto como instrumento ideal nas aulas de Português para o ensino da gramática. Por último, depois de uma abordagem da secção "competências em língua", explicaremos a questão do contexto multilingue.

1.1 Didática

A palavra "didática" provém do termo grego *didaktiké*, que significa ensinar. Desde o seu surgimento como área de estudo na Europa, nos séculos XVI e XVII, foi ganhando diversos conceitos até aos dias de hoje. Neste sentido, Ponte destaca três grandes fases e paradigmas correspondentes ao percurso da Didática:

> Numa primeira fase, as didácticas eram entendidas sobretudo como uma colecção de métodos e técnicas específicos de cada disciplina escolar (as didáticas assumem-se sobretudo como um saber prático). Numa fase posterior, as didácticas adquirem um estatuto mais académico, apresentando-se como um saber formado por conceitos e princípios…. Mais recentemente, as didácticas surgem como um campo de investigação empírica, suportada teoricamente nas ciências sociais e humanas e, em particular, nas ciências da educação (Ponte *apud* Silva 2008: 47).

Nas três fases referidas, as didáticas são entendidas como técnicas, princípios e como investigação empírica atinente às ciências da educação. Apesar de a Didática ser encarada de uma maneira mais restrita, ainda assim subjaz a ideia de que ela é logicamente um conceito ligado ao processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspetiva, o percurso histórico da Didática do Português (Língua Materna ou não) não foge dos três conceitos apresentados, embora seja uma Didática que se ocupa especificamente do modo como ensinar a LP.

Historicamente, João Amós Coménio (1592-1670), com a publicação da sua obra emblemática *Didáctica Magna*, em 1657, foi o primeiro didata a definir o termo "didática" como "arte de ensinar", isto é, "um Método da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados" (Coménio 2015: 45).

Com efeito, os preceitos pedagógico-metodológicos patentes na *Didática Magna* merecem, na atualidade, a nossa reflexão e permanecem incontornáveis no processo educativo não apenas relativamente ao ensino das línguas, em geral, como também no ensino da LP, em particular. Por esta razão, existem, hoje em dia, diversas tipologias didáticas a fim de que cada

uma seja aplicada prática e contextualmente à sua área específica. Entretanto, a Didática tornou-se uma "disciplina teórico-prática, integradora de saberes pluridisciplinares, interpretativa, exploratória e que deve promover um ensino analítico e reflexivo" (Andrade *et alii* 1994: 21). Isto significa que a Didática integra, interpreta, explora e faz refletir sobre o ensino, materializando-se nos pressupostos de uma disciplina que promove a formação integral e cultural do homem na sociedade.

Para melhor percebermos a perspetiva defendida nesta investigação, parece-nos oportuno recorrermos aos movimentos e escolas que, no âmbito da ciência da linguagem, forneceram contributos para a evolução dos modelos em Didática das Línguas (DL), nomeadamente o Estruturalismo, o Generativismo, a Teoria da Enunciação, a Teoria Pragmática e a Linguística Textual. Como o enquadramento teórico destas teorias linguísticas varia de autor para autor, apresentamo-las resumidamente na perspetiva de Emília Amor: o Estruturalismo tem como pressuposto fundamental a possibilidade de estudo da língua apenas com recurso à forma, pela descrição da hierarquia de estruturas que, no eixo horizontal (sintagmático) e vertical (paradigmático), sustentam a unidade superior do sistema, isto é, a frase. Esta corrente linguística serviu de inspiração, no plano didático, aos chamados "exercícios estruturais". No plano da aprendizagem explícita da língua, o Estruturalismo forneceu um corpo de conceitos, métodos e instrumentos que as gramáticas escolares têm procurado tornar produtivos. Por seu turno, o Generativismo preocupa-se com a explicitação sistemática das regras que assistem à produção dos enunciados e, no plano didático, facilmente passou a constituir uma nova fonte para a conceção dos exercícios estruturais. Os aspetos teóricos que maior projeção tiveram no campo didático foram o binómio competência/performance e os conceitos de transformação, de estrutura profunda e de estrutura de superfície. Quanto à Teoria Enunciativa e à Teoria Pragmática, estas correntes elegem como seu objeto os fenómenos da subjetividade patentes nos discursos (língua/discurso). Finalmente, surge a Linguística Textual que pressupõe a análise linguística no texto (Amor 2003: 14-16).

As duas primeiras correntes linguísticas (Estruturalismo e Generativismo) foram criticadas pelo facto de as suas perspetivas teórico-práticas não ultrapassarem o nível da frase, enquanto as Teorias Enunciativa e Pragmática e a Linguística Textual, que elegem preferencialmente o discurso/texto como meio de ensinar a língua e aprender sobre a língua, têm vindo a acolher maior aceitação, na medida em que estas recentes teorias da Linguística se fundamentam num ensino da língua que envolve simultaneamente aspetos linguísticos e extralinguísticos. Na verdade, o instrumento propício que engloba tais aspetos de forma coesa e coerente é o texto. A nossa perspetiva defendida aqui, neste trabalho de investigação, é a de ensinar os conteúdos gramaticais no texto, por ser uma prática didático-pedagógica através da qual os aprendentes desenvolvem saberes de vária natureza.

1.2 Língua

Em Didática das Línguas, os conceitos de língua segunda (L2), língua estrangeira (LE) e a Língua Materna (LM) "são conceitos basilares que permitem traçar metodologias específicas de acordo com o público e o contexto de ensino" (Ançã 2013: 474). Ora, tais conceitos têm sido, como sabemos, sujeitos a definições nem sempre concordantes. Para não cairmos nessa discussão, até certo ponto proveitosa, vamos apresentar as definições que concordam com a natureza da nossa abordagem, isto é, aquelas que se adequam modestamente ao nosso ponto de vista. No entanto, em primeiro lugar, vamos olhar para os conceitos de língua, que, *grosso modo*, corresponde a um fenómeno social e cultural, e para o conceito da norma linguística, em função de uma pluralidade de perspetivas linguísticas.

Do ponto de vista sociolinguístico, "a língua é entendida primariamente como fenómeno social, isto é, como realidade linguística de uma determinada comunidade linguística. Metodologicamente, é atribuído um elevado valor à dimensão empírica" (Endruschat e Radefeldt 2015: 211). Esta dimensão empírica da língua de que estes autores falam corresponde a considerá-la como "a expressão da consciência de uma colectividade, de uma comunidade linguística ou ainda como meio pelo qual essa comunidade concebe o mundo que a cerca e sobre ele age" (Santos 2011: 29).

Sendo a língua um sistema gramatical pertencente a uma comunidade linguística, há necessidade de existir uma norma padrão, visto que "o ensino do Português a alunos que não têm esta língua como materna [ou até materna] exige um conhecimento da norma aceite no contexto social em que estão inseridos" (Mateus 2013: 439), embora a aceitação de uma variedade não seja muito consensual entre puristas da língua e linguistas.

Na perspetiva de linguistas portugueses de várias épocas, a norma do Português Europeu (PE) é um conjunto de usos linguísticos das classes mais escolarizadas ou cultas da região de Portugal situada entre Lisboa e Coimbra. Nesta sequência, a língua padrão é "uma variedade social que ganha legitimidade como meio público de comunicação, nomeadamente enquanto envolve os falantes cultos de uma comunidade linguística" (Moreira e Pimenta 2014: 24). Estes autores consideram ainda que, em Portugal, tem sido aceite a variedade de Lisboa como língua padrão por ser a mais difundida pelos meios de comunicação social (*ibidem*). Ora, a norma linguística leva a que frequentemente se ponha em causa a utilização correta ou incorreta de uma determinada língua. Na verdade, o uso correto [da LP] resulta, entre outros fatores, da "conciliação entre o bem falar e escrever dos melhores escritores portugueses ao longo dos tempos e o uso mais geral da língua, adotado pela comunidade linguística lusófona" (Santos 2011: 32). Por esta razão é que a normalização de uma língua é importante como "referência da produção linguística e como garante da aceitabilidade de um certo comportamento no contexto sócio-cultural em que estamos inseridos" (Mateus 2005: 26).

1.2.1 Língua Materna

A Língua Materna está ligada ao facto de "a mãe transmitir a sua língua à criança. A língua da mãe é assim a primeira língua, é a língua de socialização da criança, a língua considerada como adquirida de forma natural, em contacto com a mãe e com os outros, em interacção" (Tavares 2007: 26). Com efeito, é entendida como primeira língua adquirida, como Moreira e Pimenta bem esclarecem:

> A língua apreendida em primeiro lugar, desde a infância, num ambiente natural e adequado, diz-se língua materna. Nela, o ser humano estabelece a primeira gramática que, ao longo da vida, vai estruturando e consolidando, de acordo com a comunidade em que se incluiu. É referida como primeira língua ou L1, embora esta designação se refira à língua que um falante fala mais espontaneamente, mesmo não sendo a sua língua materna (Moreira e Pimenta 2014: 15).

De forma geral, o conceito da LM está associado a três aspetos fundamentais: ao conceito de aquisição, porque se adquire de forma natural; à língua da mãe, já que se trata de uma língua transmitida sobretudo da mãe à criança; e, por último, à língua de referência do indivíduo, uma vez que é a língua de socialização da criança, em que interage e estabelece o contacto com os outros.

1.2.2 Língua Não Materna

Neste trabalho de investigação, a Língua Não Materna (LNM) entendemo-la como o conjunto de diversas situações linguísticas que se opõem à LM, concretamente L2 e LE. No excerto abaixo, Moreira e Pimenta destacam que a língua segunda pode ter um estatuto linguístico bem definido, isto é, com funções oficialmente reconhecidas sobretudo em contextos de diversidade cultural e linguística:

> A língua não materna aprendida e usada dentro de fronteiras territoriais em que tem uma função reconhecida é considerada língua segunda. A língua segunda é uma língua oficial e escolar, mas pode ser adquirida sem recurso à escola, possuindo características de acordo com o modelo de aprendizagem. Esta língua, também, é reconhecida como língua oficial em países bilingues ou plurilingues, como sucede naqueles que sofrem a colonização, que têm línguas maternas por vezes não suficientemente descritas (Moreira e Pimenta 2014: 15).

Deste modo, o conceito de L2 "resulta do contexto linguístico, cultural e político que as sociedades atravessam. […] A segunda língua é a língua de escolarização, onde muitas vezes as crianças aprendem a ler e escrever" (Tavares 2007: 27). Na verdade, trata-se de uma língua que se aprende depois de outra. A autora acrescenta que a L2, num contexto de vivência num país estrangeiro, permite à criança integrar-se e socializar-se ao passo que a LE é a "língua não materna aprendida e usada para ampliar conhecimentos e favorecer os contactos sociais, sem estatuto social e político na comunidade a que pertence o falante" (Moreira e Pimenta 2014: 16).

1.3 Gramática

Antes de quaisquer considerações sobre os conceitos gramaticais, vamos apresentar algumas definições de gramática patentes numa das obras reguladoras da LP. Assim, o Dicionário da Academia de Ciências de Lisboa, depois de abordar etimologicamente o vocábulo "gramática" (do grego *grammatiké*), que significa "arte de bem falar e escrever", a gramática é definida como a "descrição dos princípios que organizam e regem a fonologia, a morfologia e a sintaxe de uma língua"; "o sistema de regras que actuam na construção de frases dessa língua"; "uso correcto ou bom uso de uma língua, tanto escrita como falada" (Casteleiro 2001: 1923).

Na visão tradicional, os dois domínios gramaticais fundamentais para o funcionamento da língua são a morfologia e a sintaxe. Por esta razão, muitos linguistas e gramáticos, ao conceituarem a gramática, têm essencialmente em linha de conta as duas áreas gramaticais atrás mencionadas. Deste modo, o conceito de gramática abarca o conhecimento ou a descrição sistemática das regularidades morfológicas e sintáticas de uma língua (Endruschat e Radefeldt 2015: 17). Por conseguinte, a gramática é um conjunto de regras que determinam como se podem exprimir as ideias numa língua, como as regras de pronúncia [também de escrita], de formação de palavras e de estruturas (Perini 1999: 91).

Numa outra definição, a gramática é um conjunto de regras representadas pela fala padrão, apresentando concordância entre todos os elementos de uma frase, ou seja, regras totalmente explícitas e coerentes (Luft 2001: 79). A autora acrescenta ainda o seguinte: cabe à sintaxe estudar as relações que existem entre uma palavra e a outra e a sua posição no discurso; cabe à semântica dedicar-se ao estudo dos significados das palavras e das suas mudanças com o tempo e, finalmente, cabe à fonologia estudar os fonemas e a forma como esses fonemas dão origem às palavras. Neste sentido, todos estes elementos linguísticos devem ser observados na gramática normativa, que, na perspetiva da autora, representa a língua padrão, cujas regras devem ser seguidas por todos os falantes. Do mesmo modo, o professor e linguista Luiz Carlos Travaglia defende a ideia de que a língua padrão é representada pela gramática normativa, onde as regras de uma língua se encontram prescritas:

> A gramática normativa estuda apenas os factos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial, baseia-se, em geral, mais nos factos da língua escrita e dá pouca importância à língua oral que é tratada conscientemente ou não, como idêntica à escrita. Ao lado da descrição da norma ou da variedade culta da língua, a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua (Travaglia 1996: 30).

Por fim, Perini defende a revisão dos objetivos da gramática normativa, salientando que "a gramática não é um dos meios de se chegar a ler e escrever melhor. A gente aprende a escrever escrevendo, lendo, relendo e reescrevendo" (Perini 1999: 54). Esta visão de Perini apela a que, sobretudo nas aulas do funcionamento da língua, se privilegie mais a leitura e a escrita dos alunos, fazendo com que os conteúdos gramaticais tenham coerência e apareçam devidamente contextualizados. Por isso, a gramática de português é "um conjunto de regras e

de princípios essenciais ao funcionamento da língua e um espaço de reflexão, de questionamento e de relação, que favorece a comunicação e a identidade cultural dos falantes da língua portuguesa" (Moreira e Pimenta 2014: 5). Nesta perspetiva, por um lado, existem os chamados princípios do funcionamento da língua a serem seguidos, por outro lado, deve haver uma associação de regras à reflexão linguística, materializada na atividade da leitura e no exercício frequente da escrita. Além da gramática normativa, o Dicionário da Academia de Ciências de Lisboa destaca outras tipologias gramaticais e salienta que "os estudos de gramática variam consoante a teoria linguística que lhes serve de referência". Depois, procura estabelecer diferenças basilares dos tipos de gramáticas da seguinte maneira: i) gramática comparada, disciplina que estuda, numa perspectiva comparativa, diferentes línguas; ii) gramática generativa, teoria linguística que tenta descrever o conhecimento implícito que um falante nativo tem através de estabelecimento de um conjunto de regras formais e explícitas que especificam ou geram todas as frases gramaticais dessa língua enquanto excluem todas as que não o sejam; iii) gramática normativa, a que prescreve as regras de bem falar e escrever e tem como referência a língua utilizada pelos bons autores, por um grupo socialmente dominante; iv) gramática transformacional, a que compreende um conjunto de regras que estabelecem relações e equivalências entre diversos tipos de frases, como por exemplo, "gostamos de dias quentes" e gostamos de dias que são quentes", sendo a primeira derivada da segunda através de um apagamento de "que são"; v) gramática transformada, a que estuda os fenómenos de transformação linguística (Casteleiro 2001: 1923).

1.4 Ensino da gramática

Quando se trata do ensino da gramática na escola, têm sido feitas com frequência determinadas questões: Será justificável ensinar a gramática? Em que contexto ensinar a gramática? Que gramática ensinar? Como ensinar a gramática?

Um dos dilemas do ensino da gramática na escola reside no facto de não se considerar imprescindível o ensino da gramática na aprendizagem de uma determinada língua. No entanto, "muitos teóricos defendem a necessidade do desenvolvimento de saberes gramaticais, embora com críticas à visão tradicional do seu ensino, importa circunscrever o papel da gramática na aula de Português" (Silva 2008: 31). Entretanto, o ensino gramatical na escola a alunos de PLM/PLNM reside na perceção e distinção que se deve fazer entre os processos linguísticos da aquisição e aprendizagem. Assim, a aquisição é um conhecimento inato, um processo inconsciente, um conhecimento intuitivo e também uma gramática implícita da língua, enquanto a aprendizagem é um processo consciente, um conhecimento objetivo e reflexivo, um ensino formal, uma gramática explícita de uma língua:

> A aquisição caracteriza-se por ser intuitivo, subconsciente, implícito (é um saber como e não um saber sobre), assistemático e instável, mais orientado para a produção de sentido do que para a forma, socialmente marcado (porque resulta das múltiplas interações em que o falante se vê envolvido desde que nasce); ao passo que a aprendizagem se caracteriza por ser um conhecimento reflexivo, consciente e explícito, sistematizado, orientado para as relações forma-sentido, tende, pela via da regularização e da padronização, ao exercício de controle normativo da produção verbal. […] O processo de apropriação linguística envolve, na sua complexidade, aquisição e aprendizagem e que a diferença entre estas não reside tanto na natureza das actividades realizadas mas no grau em que as mesmas são desenvolvidas: actividade operativa ou procedimental (dominante do processo de aquisição); actividade reflexivo-declarativa (emergente no processo da aprendizagem) (Amor 2003: 11-13).

Com efeito, mesmo que o aluno já tenha um domínio da sua língua de forma natural através do processo de aquisição de linguagem, a escola é, por definição, responsável pela aprendizagem formal desta língua.

> A gramática e o seu ensino em contexto escolar devem constituir um factor essencial e decisivo no ensino formal da Língua Materna, não apenas na sua função instrumental e, porventura, normativa, mas também enquanto conhecimento declarativo, de valor cultural, cognitivo e formativo, que está implicado na formação integral da pessoa humana" (Silva 2008: 31).

Luiz Carlos Travaglia, linguista e didata brasileiro, sublinha que, ao ensinar gramática, o professor poderá focalizá-la de quatro modos, a saber: a gramática teórica, a gramática normativa, a gramática de uso e a gramática reflexiva. Assim, na gramática teórica, ensinam-se classificações de elementos linguísticos e as suas regras de funcionamento, usando o texto como "pretexto" para se extraírem dele os elementos analisados; na gramática normativa, valoriza-se a norma culta escrita em detrimento das demais variedades da língua e os factos linguísticos em desacordo com essa norma são considerados "erros" e devem ser evitados e corrigidos; na gramática de uso, o aluno é levado a utilizar recursos e regras da língua nas diferentes variedades linguísticas, inclusive a culta e são realizadas atividades de produção e

de compreensão textual, por exemplo, transformar a voz ativa na passiva, substituir os nomes pelos pronomes, juntar as frases através de elementos conectores, etc.; Por fim, na gramática reflexiva privilegiam-se os efeitos de sentido dos elementos/factos linguísticos, quer dizer, o aluno é levado a entender e explicar as escolhas do falante/produtor do texto (Travaglia 1996: 33). Por conseguinte, essas quatro formas de abordagem atinentes ao ensino gramatical devem ser inseparáveis para que, de facto, os resultados positivos no processo ensino-aprendizagem de LP sejam rapidamente atingidos.

A ideia de que o ensino gramatical deve acompanhar simultaneamente o estudo de textos é geralmente acolhida pelos diversos teóricos no âmbito da didática das línguas, porque terá como principal finalidade "suscitar no aluno a consciência dos recursos múltiplos da língua e conduzi-lo à exploração desses recursos para a obtenção de uma melhor adequação às circunstâncias a especificidade tipológica dos discursos" (Fonseca 1994: 108).

> A expressão "ensino da gramática" (e o conteúdo teórico-prático que recorre) continua a ser tomada no sentido, muito limitado, de gramática do código estudada em unidade que não vão além da frase, que é, de resto, tomada como unidade descontextualizada. Torna-se indispensável considerar, para além de uma gramática de frase, uma gramática de texto e proceder a uma exploração pedagógica dessa gramática que se oriente para uma ainda mais alargada gramática da comunicação, do funcionamento dos discursos (Fonseca 1994: 108).

No excerto citado, podemos observar que, no que ao ensino da gramática diz respeito, o autor considera fundamental um diálogo permanente entre os preceitos gramaticais e o funcionamento do discurso, uma vez que "a aquisição da gramaticalidade constitui um tópico instrumental do desenvolvimento da linguagem, só plenamente atingido quando articulado a contextos e práticas comunicativas bem definidos" (Amor 2003: 11). Só assim é que o ensino da gramática terá uma "grande influência na qualidade de vida das pessoas, pois seria um dos meios pelos quais o falante pode desenvolver a sua competência comunicativa, isto é, a capacidade de se usar cada vez mais os recursos que a língua oferece, em todos os seus planos" (Travaglia 2003: 15). Por conseguinte, "o estudo da gramática é necessário, mas não é suficiente" (Antunes 2007: 41). Por isso mesmo é que as aulas de gramática devem basear-se no texto. Do mesmo modo que Fonseca destaca a insuficiência da frase na detenção de elementos teórico-práticos do funcionamento da língua, valorizando o texto como unidade global, mais abrangente, capaz de propiciar competências diversas.

> Uma descrição-explicação do funcionamento da língua que se detenha ao nível de frase é manifestamente insuficiente para servir de base teórica ao ensino-aprendizagem do funcionamento do texto inerente a uma pedagogia da escrita. […] O texto surge como unidade global, como um todo, marcado por uma relevância contextual global, pois dá expressão a uma intenção comunicativa utilitária (Fonseca 1994: 157).

Na aula de Português, "lida-se basicamente com textos e discursos que abrem janelas para a vida, a cultura e a arte. […] A tendência é para se olhar através deles e dar-lhes uma importância menor enquanto objectos merecedores de atenção e de estudo" (Costa 1996: 63-64). A autora enfatiza que transformar a disciplina de Português num lugar onde é possível "ganhar, melhorar, desenvolver faculdades de comunicação e de raciocínio, adquirir

capacidades necessárias à vida, é um objectivo que poderá ser mobilizador para os professores, com benefícios inegáveis para os alunos" (*ibidem*: 73). Emília Amor destaca, de igual modo, o lugar do texto nas aulas de língua:

> O lugar relevante conferido ao discurso nas aulas de língua envolve a atenção dispensada à sua manifestação material, o texto, e às práticas que lhe associam. É na dimensão textual que se objectiva e melhor se dá conta (d) o jogo de escolhas entre o que a língua permite e obriga a dizer e o que a dinâmica interindividual e social reflecte (Amor 2003: 21).

Em suma, reiteramos que as aulas de gramática não devem ser ensinadas de forma isolada do texto para que o ensino do Português não só pareça demasiado descontextualizado aos usos mais significativos dos aprendentes, mas também estes consigam escolher aquelas estruturas linguísticas mais bem consagradas desta língua.

1.5 Linguística Textual

A aula de Língua Materna [e Não Materna] não é mais um lugar em que se realiza a atividade linguística, é um espaço específico da consciencialização e treino intencional dessa atividade (Fonseca1994: 151). Estes pressupostos implicam a consideração do texto como um espaço específico desta consciencialização linguística, pondo em evidência os princípios orientadores da Linguística Textual:

> A linguística textual é o ramo da ciência da linguagem que visa o texto como unidade máxima de análise linguística. Em vez de considerar a palavra ou a frase como unidade máxima de análise linguística, interessa-se pelo texto enquanto forma específica de manifestação da linguagem, que é não apenas conexão linear de frases ou unidades reproduzidas numa estrutura frásica, mas um todo orgânico que tem, igualmente, em conta aspectos funcionais da língua como os actos da fala e as intenções comunicativas (Moreira e Pimenta 2014: 257-258).

A linguagem representa tudo quanto pensamos e sentimos. E o texto é o elemento linguístico-literário que mobiliza os diversos planos da faculdade de linguagem. Por assim ser é que a Linguística Textual defende o texto como meio mais global e proveitoso em que uma língua, materna ou não, deve ser refletida e analisada para que se tirem os maiores benefícios da atividade da linguagem nas aulas de LP.

1.5.1 Texto e discurso

A palavra "texto" deriva do verbo latino *textere* que significa, etimologicamente, tecer, entrelaçar. Assim, texto (*textum*) é um encadeamento lógico de frases. Ao conjunto de propriedades que configuram o texto, ou seja, que permitem que uma manifestação da linguagem humana seja reconhecida como texto – a coesão, a coerência, a progressão temática, a metatextualidade, a intertextualidade e a polifonia – dá-se o nome de textualidade (Moreira e Pimenta 2014: 276). Definir os termos "texto e discurso" torna-se necessário, não descurando a divergência teórica que se levanta em torno destas definições. Para Lopes e Carapinha, esta discussão reside na perplexidade existencial em relação ao uso dos "dois produtos verbais", pois texto confunde-se com discurso, causando uma hesitação na escolha da designação a atribuir a um e ao outro. A fim de não ficarmos na dúvida nesta controvérsia, as autoras ressaltam o traço diferenciador entre texto e discurso, com o qual muito concordamos, visto que nos parece ser uma das maiores possibilidades de os distinguir:

> Em alemão e holandês, existe apenas a expressão correspondente a «texto» e, tendo em conta que o grande impulso dado à investigação linguística em torno deste objecto proveio precisamente destes países. Corresponde-se por que é que o termo texto acabou por vingar, assim com o nome da disciplina ao qual ele se associa: Linguística Textual. Todavia, em inglês e nas línguas românicas ocorre também a expressão «discurso»; daí a hesitação que se sente aquando da escolha da designação a dar a estes produtos verbais resultantes da actividade comunicativa de um locutor. Uma das possibilidades de estabelecer diferenças entre texto e discurso é afectar o primeiro ao material linguístico escrito e reservar o termo discurso para as produções verbais orais, elegendo, portanto, a escrituralidade como o grande traço diferenciador. (Lopes e Carapinha 2013: 11-12)

Neste trabalho de investigação, tomamos o texto como um "pretexto" ou objeto de estudo no ensino da gramática, embora o ensino também seja extensivo aos discursos. Desta forma, o texto é o produto por excelência para as aulas de Português, onde, segundo Fonseca (1992: 227), a análise e a produção de textos constituem momento central no ensino da língua.

Das investigações linguísticas feitas sobre este assunto, fica-nos bastante patente o entendimento de que a palavra "texto" é associada à Linguística Textual, por ser uma área da ciência da linguagem que tem o texto como unidade máxima da análise linguística. Por seu turno, o termo "discurso" está ligado à análise linguística, pois "é analisando os textos, perscrutando as formas aí presentes e o modo como elas se organizam, que conseguimos vislumbrar a atividade de linguagem" (Sousa 2011: 112).

1.5.2 Tipologias textuais

A competência textual e comunicativa de um falante determina-se na capacidade de classificar os textos de acordo com os seus aspetos característicos essenciais. Entretanto, não é fácil apresentar taxativamente uma classificação de tipos de texto, na medida em que os esquemas formais a que obedecem os textos não são categorizados de forma consensual pelos diversos autores. Assim, os critérios classificativos de textos podem basear-se fundamentalmente numa aproximação de características mais comuns ou mais periféricas, tal como Travaglia explicita:

> O termo categoria de texto é usado para identificar qualquer classificação que uma sociedade e cultura dê a um texto. Assim, identifica qualquer classe de textos que têm um conjunto comum de características em termos de conteúdo, estrutura composicional, características da superfície linguística, funções e objetivos sociais, condições de produção (Travaglia 2017: 70).

Como sabemos, os tipos de textos variam segundo as intenções comunicativas dos seus autores. Linguisticamente, os textos têm vindo a ser agrupados ou classificados da seguinte maneira: narrativos, argumentativos, descritivos, de diálogo, explicativos ou didáticos, diretivos ou injuntivos. Do ponto de vista literário, os textos podem ser narrativos, líricos ou dramáticos.

Para além destas classificações que não apresentam critérios uniformizados, o texto como produto final pode ser considerado como literário e não literário. Resumidamente, as diferenças mais salientes são as seguintes: o texto literário possui uma finalidade estética, é concebido como arte, intenção a que se alia a expressividade da linguagem; enquanto o texto não literário tem apenas a intenção informativa, utilizando a linguagem denotativa e objetiva (Santos 2011: 32).

1.6 Competências em língua

A lecionação da disciplina de LP deve mobilizar a transformação da teoria conteudística dos preceitos gramaticais numa prática mais significativa do sujeito aprendente, na medida em que "se nada há de mais prático do que uma boa teoria, uma teoria que se não enraíze e implique na prática negar-se-á a si própria" (Amor 2003: 4). Na sequência do que atrás fica dito, para desenvolver efetivamente competências em língua, segundo a mesma autora, "há que promover a passagem do mais simples e familiar para o mais complexo, do mais banal para o mais elaborado e representativo e, acima de tudo, para o mais formativo, na perspectiva das necessidades do aluno" (*ibidem*: 22). Por conseguinte, a operacionalização linguística mais prática centrada na interação textual leva mais facilmente ao conhecimento de regras prescritas pelas gramáticas da língua. Nesta perspetiva, o aluno, à medida que aprende com a língua, vai concomitantemente aprender a refletir sobre a língua.

Ter competências linguísticas em português pressupõe, antes de mais, saber falar, saber ouvir, saber ler e saber escrever para contactar facilmente com os outros. Estes saberes, aliados à análise e reflexão linguística, levam ao conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua. Por seu turno, a competência comunicativa remete para um domínio de uso mais prático da língua, isto é, para a adequação do que se diz a cada contexto comunicativo. Na sequência disso, Maria Ferraz apresenta o seu entendimento sobre as competências linguísticas da seguinte maneira:

> Quando se fala de competências linguísticas fala-se de conhecimentos de vocabulário, de conjugação verbal, de domínio das estruturas gramaticais da língua, de processos de argumentação, das regras a observar quando se escreve um texto, de estratégias de leitura que permitem usar um texto informativo ou usufruir o prazer de ler, em todas as suas dimensões, um texto literário. Ser competente no uso da língua é saber mobilizar em tempo oportuno e de forma eficaz, esses conhecimentos, essas capacidades (Ferraz 2006: 27).

Desta forma, a competência linguística implica saber usar conscientemente a língua, tendo em conta os princípios reguladores do funcionamento da língua. Como vimos no texto atrás citado, esta competência passa pelo conhecimento do vocabulário e pelo domínio das regras essenciais de uma língua. Quanto à competência comunicativa, trata-se da "capacidade de adequar o ato linguístico às situações sociais em que se encontra e ao meio de comunicação, implicando um conhecimento de saberes e habilidades necessárias para poder comunicar através da língua" (Moreira e Pimenta 2014: 12).

Neste sentido, o desenvolvimento de competências em língua requer um trabalho extremamente exigente por parte da escola, onde os professores de língua devem estar mais bem preparados para lidar com a diversidade linguística nela atualmente existente:

> A língua da escola assume um papel duplo, uma vez que é ao mesmo tempo meio e objectivo da aprendizagem. […] A verdadeira chave para a melhoria do desempenho escolar em circunstâncias de diversidade linguística está na profissionalização do corpo docente para lidar com o multilinguismo (Duarte 2013: 380).

Assim sendo, se "a escola apresenta práticas e modelos que não se coadunam com as necessidades da maior parte dos alunos em situações de baixos níveis educativos familiares para uma aquisição linguística bi- ou multilingue" […] "não se encontra preparada para providenciar aos seus alunos cada vez mais heterógenos as competências linguísticas necessárias para atingir altos níveis de sucesso escolar" (Duarte 2013: 391). Para já, isto significa dar uma maior abertura aos fatores de sucesso em contexto de diversidade linguística a fim de se traçar a metodologia ou estratégia que melhor se adequa, já que "as nossas escolas são cada vez mais plurilingues e pluriculturais" (Tavares 2007: 14).

As posições acima referidas elegem a competência comunicativa como a competência fundamental, nuclear e ideal que os alunos devem desenvolver para o seu sucesso escolar. Deve priorizar-se este tipo de competência, na medida em que propicia conhecimentos mais significativos e práticos dos usos linguísticos, ou seja, concede aos alunos conhecimento de causa nos distintos contextos comunicativos. Nesta perspetiva, defendemos que ensinar uma determinada língua requer trabalhar "a capacidade de expressão em geral, nas suas vertentes oral e escrita; e porque os textos circulam na cultura e não apenas em contextos situacionais particulares, torna-se necessário o conhecimento de aspetos extralinguísticos que ajudam a concretizar significações linguísticas" (Gouveia 2013: 446). Esta competência comunicativa é, de facto, a que interliga diversos saberes e atitudes linguísticas de maneira mais prática, o que permite que o falante saiba o quê, como, onde, quando e com quem falar.

1.7 Contexto multilingue

Há diversas conotações socioculturais e linguísticas latentes no termo "contexto", que é um elemento mais característico do discurso do que do texto. Com efeito, o contexto "é o conjunto de elementos linguísticos e não linguísticos que envolvem um texto/discurso, independentemente da sua extensão. Integra elementos relacionados com o autor/emissor/locutor, com o receptor e com tudo o que contribui para determinar o sentido do texto" (Moreira e Pimenta 2014: 259). Mais do que mencionar os vários contextos existentes, parece-nos importante definir o contexto sociocultural, porque introduz elementos extralinguísticos relevantes que nos aproximam da realidade do campo de aplicação deste estudo. Deste modo, o contexto sociocultural é o "ambiente formado pelo conjunto de circunstâncias extralinguísticas ligadas a crenças, valores, saberes ou outros elementos históricos, sociais, culturais e simbólicos que condicionam a produção e interpretação dos textos" (*ibidem*). À luz do exposto, torna-se necessário procurarmos distinguir o bilinguismo do multilinguismo:

> O bilinguismo é o conhecimento linguístico revelado pelo falante para se exprimir em duas línguas diferentes com uma mesma competência. O multilinguismo é a competência linguística adquirida pelo falante para se exprimir em diversas línguas quase como se nascesse em contacto com cada uma delas. Isto pode ser propriedade de um indivíduo ou de uma comunidade, como sucede em territórios politicamente definidos onde coexistem várias línguas (Moreira e Pimenta 2014: 26-27).

Em Angola, existindo diversas línguas autóctones que, tal como a LP, são usadas na interação social a todos os níveis, podemos falar de um contexto de diversidade linguístico-cultural, facto que pressupõe a existência do multilinguismo: "O país é caracterizado por um multilinguismo acentuado, no contacto com as pessoas, é fácil verificarmos que um determinado indivíduo domine uma ou mais línguas locais, para além do português […]" (Costa 2016: 366). É necessário explicitar que o multilinguismo não implica apenas a existência, no contexto social, de interação linguística, mas também a relação que as línguas estabelecem com o ambiente cultural envolvente. Este contexto multilingue e multicultural leva a LP a assumir estatutos diferentes: língua materna, língua segunda e também língua estrangeira, conceitos atrás tratados.

Atendendo a esta diversidade linguístico-cultural a que atualmente assistimos na sociedade e nas escolas, os professores de LP têm uma exigência acrescida, na medida em que precisam de "mais saberes e competências, de modo a saberem como lidar com estas novas realidades" (Rodrigues 2016: 47). Do exposto decorre uma necessidade premente: redefinir e repensar as práticas didático-pedagógicas do Português enraizadas na tão criticada visão tradicional de ensino gramatical.

Capítulo II – Contextualização do estudo

Neste capítulo, em primeiro lugar, caracterizaremos o sistema educativo angolano a fim de perceber os reais fatores que o descrevem. Em segundo, analisaremos os programas da Língua Portuguesa e faremos uma pequena incursão sobre ensino do Português em Angola. Depois, apresentaremos o contexto do estudo empírico deste trabalho, passando pela definição da metodologia de investigação. Por último, apresentaremos e analisaremos os resultados obtidos.

2.1 Do Sistema Educativo aos Programas de Português

Desde a independência do país a 11 de novembro de 1975, o sistema educativo angolano conheceu até à data presente duas reformas educativas, a saber: a primeira foi o novo Sistema Nacional de Educação e Ensino (SNEE) aprovado em 1977, que entrou em vigor no ano subsequente e a segunda, o atual Sistema da Reforma Educativa.

O SNEE estabeleceu os seguintes princípios gerais: i) igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos; ii) gratuitidade do ensino em todos os níveis; iii) aperfeiçoamento constante do pessoal docente. A primeira reforma da educação é constituída por um ensino geral de base (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª classes), um ensino pré-universitário (com seis semestres), um ensino médio técnico e normal (9ª, 10ª, 11ª e 12ª classes) e um ensino superior. Na verdade, os princípios gerais estabelecidos pelo SNEE não se materializaram, em grande medida, por razões muito óbvias: a falta de infraestruturas escolares de raiz; a falta de professores, pois Angola dispunha aproximadamente de apenas 25 mil professores pobremente formados; a guerra civil de angolana com atrocidades e "consequências muito marcantes nas zonas rurais. Efeitos profundamente nocivos reflectiram-se nas [pouquíssimas] infra-estruturas escolares e inúmeras escolas foram destruídas" (Octávio 2011: 5).

Com base num estudo feito pelo Ministério da Educação, em 1986, que permitiu fazer um levantamento das debilidades e necessidades do sistema de educação, chegou-se à conclusão de que era necessário instituir uma reforma da educação, a chamada Reforma Curricular. Neste contexto, os primeiros passos na preparação da 2ª Reforma do Sistema da Educação foram dados. Neste sentido, a Assembleia Nacional da República de Angola aprovou a Lei 13/01 de 31 de dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE). Este documento é o suporte do atual sistema educativo, cujos princípios gerais são os seguintes: a integridade, a laicidade, a democraticidade, a gratuitidade e a língua. Relativamente ao último aspeto, um princípio disposto do artigo 9º da LBSE, no nº 1, estabelece que "o ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa" (LBSE 2001: 4-5).

Assim, o sistema educativo assenta na Lei Constitucional e é constituído por cinco subsistemas da educação: subsistema da educação pré-escolar; subsistema do ensino geral; subsistema do ensino técnico-profissional; subsistema da formação de professores; subsistema da educação de adultos e subsistema do ensino superior. O ensino primário, o ensino secundário

e o ensino superior constituem os três níveis deste sistema da educação. Com efeito, o ensino primário compreende classes básicas obrigatórias, num total de seis. já o subsistema do ensino geral integra dois ciclos: o 1º ciclo do ensino secundário (7ª, 8ª e 9ª classes) e o 2º ciclo do ensino secundário (10ª, 11ª e 12ª classes), ambos com a duração de três anos letivos; os subsistemas de ensino técnico-profissional e da formação de professores, também do 2º ciclo do ensino secundário, que duram quatro anos (10ª, 11ª, 12ª e 13ª classes). Relativamente ao subsistema da educação de adultos, ele possui dois níveis: ensino primário (alfabetização e pós-alfabetização) e ensino secundário, que compreende o 1º e 2º ciclos. O subsistema do ensino superior estrutura-se em graduação, o bacharelato e a licenciatura, e pós-graduação, que compreende o mestrado e o doutoramento (LBSE 2001: 5-15). Portanto, a reforma educativa em vigor revolucionou o sistema educativo angolano, operando mudanças no âmbito da extensão não muito significativa da rede escolar por todos os municípios e quase todas as comunas do país. No entanto, até ao momento, este sistema da educação depara-se com vários problemas devido ao contexto muito precário em que os investimentos na educação são praticamente nulos, face ao mar de necessidades e dificuldades. A rede escolar não conheceu aumento significativo, tendo sido apenas remodeladas algumas dezenas de escolas e construídas outras tantas (Octávio 2011: 7).

O nosso entendimento é de considerar este sistema educativo como um conjunto de problemas correlacionados, na medida em que as suas debilidades se repercutem num resultado não muito feliz a que se assiste hoje em dia nas escolas angolanas. Em suma, todos os problemas da educação angolana são, como é óbvio, transversais ao ensino-aprendizagem da LP. Perante esta situação, convém que o Ministério da Educação de Angola se empenhe grandemente para garantir um sucesso escolar duradouro.

Quanto aos Programas de LP do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (doravante INIDE), a opção pela sua análise deve-se ao facto de permitir tenha uma perspetiva suficientemente alargada da convergência entre as ideias oficiais sobre o ensino de Português no 2º ciclo do secundário e a posição defendida neste trabalho de investigação. Desta forma, a reflexão sobre o discurso dos documentos reguladores do ensino do Português fundamentar-se-á, em larga medida, numa perspetiva de análise descritiva dos Programas oficiais de Português da 10ª, 11ª e 12ª classes do Ensino Geral (Liceu) e da 10ª classe da Formação de Professores (Magistério) do INIDE, que atualmente estão em vigor para o 2º ciclo do ensino secundário. Para já, a análise descritiva será feita de maneira separada: em primeiro lugar, a análise e descrição dos Programas de LP – 10ª, 11ª e 12ª classes do Liceu; em seguida, o estudo do Programa de LP – 10ª classe do Magistério.

Assim sendo, nos Programas de LP do Liceu pretendemos, em termos globais, circunscrever a nossa análise e descrição ao âmbito das finalidades e objetivos da disciplina de LP e das tipologias textuais para o 2º ciclo do ensino secundário. Os Programas de LP, na parte introdutória, deixam sobressair a visão geral da formação linguística e cultural do aluno:

> Através da língua à qual o homem está vinculado ele manifesta as suas diversas formas de pensar, sentir, agir e comunicar, o que implica que ela seja entendida como elemento mediador da compreensão/expressão oral e escrita, meio de conhecimento, apropriação e intervenção na realidade exterior, sistema de elementos e regras. Compete, portanto, à disciplina de Língua Portuguesa do 2º Ciclo do Ensino Secundário, assegurar o desenvolvimento integrado das competências comunicativa e linguística, tendo em vista o melhoramento, correcção e desenvolvimento dessas mesmas competências. Mas, para além disso, a Língua Portuguesa deve facultar momentos próprios de reflexão e treino explícito, tendo em conta a sua estrutura e o seu funcionamento (INIDE 2013: 4).

Por conseguinte, o Português deve ser considerado como disciplina de uma elevada importância no desenvolvimento da competência linguística e comunicativa dos alunos para que estes consigam não só produzir textos com correção, como também melhorar a sua compreensão e expressão oral, resultante da reflexão sobre a língua e o seu funcionamento. Assim, neste nível de ensino, a aula de Português, por um lado, assume um papel nuclear nas aprendizagens curriculares e na formação integral dos alunos, por outro, deve contemplar momentos teórico-práticos do uso da língua centrados no texto literário, tal como postula documento:

> […] O texto literário obtém um tratamento privilegiado, entendido como acto comunicativo e enunciativo que o aluno compreende, interpreta, contextualiza e analisa de modo a adquirir procedimentos de progressiva autonomia na leitura e na escrita intencionada […] O Texto Literário deve, obviamente, centrar-se na Literatura Angolana, com possíveis e menos alargadas expansões para outra literatura de Língua Portuguesa. Os grandes domínios da língua devem ser feitos em permanente interacção, permitindo o desenvolvimento natural da sua aprendizagem (INIDE 2013: 5).

O ensino do texto literário nas aulas de Português deve privilegiar obras de escritores angolanos, partindo do pressuposto de que deve se aprender, em primeiro lugar, a literatura local, ou seja, a Literatura Angolana, e, em segundo lugar, a literatura de LP de reconhecida qualidade na forma e no conteúdo. Por isso, as finalidades e os objetivos da disciplina de LP apresentam-se com toda a clareza: proporcionar o domínio das operações intelectuais inerentes à prática do discurso e à reflexão linguística e estético-literária; incutir o respeito pela língua como fator de unidade nacional e de coesão internacional; perceber a importância das tipologias textuais enquanto estruturadoras do ato da escrita; reconhecer na leitura do texto literário afinidades e contrastes entre vários espaços e géneros textuais; e, finalmente, desenvolver técnicas de escrita a partir do texto e com o texto. Neste sentido, as finalidades e os objetivos gerais programados para este nível remetem para um ensino da LP cujo centro de abordagem gramatical deve partir do texto literário com o intuito de levar os aprendentes a contactarem com a sua cultura e com a dos outros, refletindo sobre a prática linguística e literária que lhes faculte ferramentas propícias do uso formal desta língua.

Do ponto de vista literário, as tipologias textuais indicadas para 2º ciclo do ensino secundário são os textos narrativos, os textos líricos e os textos dramáticos, sendo recomenda a leitura obrigatória de obras de dezenas de autores nacionais, nomeadamente Agostinho Neto, Luandino Vieira, Óscar Ribas, Pepetela, Manuel Rui Monteiro, António Jacinto, Isaquiel Cori,

José Luís Mendonça, João Maimona, Arnaldo Santos, entre outros. Os textos informativos e argumentativos também integram a lista. Nesta sequência, os processos de operacionalização conteudística dos programas devem aprofundar um conjunto de atividades de leitura, de escrita e de funcionamento da língua a partir dos textos atrás referidos.

De facto, os Programas de LP, neste nível de ensino, reconhecem que a aula de Português deve espevitar o desenvolvimento de competências comunicativas tanto orais, por exemplo, através da "expressividade da leitura em voz alta, [que] constitui um excelente indicador de fluência" (Azevedo 2010: 27-28), como escritas, de uma maneira aperfeiçoada e autónoma. Deve privilegiar-se a interação de discursos/textos e os aspetos do funcionamento da língua com o propósito de transformar o conhecimento implícito e informal do aluno num conhecimento reflexivo e formal da língua que aprende. Na verdade, fazer da disciplina de Português um "lugar onde é possível ganhar, melhorar, desenvolver faculdades de comunicação e de raciocínio, adquirir capacidades necessárias à vida, é um objectivo que poderá ser mobilizador para os professores, com benefícios inegáveis para os alunos" (Costa 1996: 73). Por estas razões, reiteramos que as aulas da LP, sobretudo as de funcionamento da língua, devem constituir um espaço mobilizador de distintas tipologias textuais em permanente interação com os aspetos gramaticais, uma vez que o texto transmite cultura, desenvolve raciocínios, permite apreender convenções de escrita e modelos comunicativos, fixa o vocabulário e seu uso pragmático, proporciona viagens no tempo e no espaço sem custos elevados e, finalmente, gera competências linguísticas, comunicativas e textuais nos alunos. Portanto, de forma geral, os Programas de LP do INIDE são a favor de um ensino de Português voltado para o texto, que, na atualidade, constitui a unidade máxima da análise linguística, embora os seus conteúdos programáticos e processos de operacionalização não apresentem uma sequência lógica que vise facilitar a sua dosagem na planificação de aulas da LP. Isto pode acarretar imensas dificuldades de operacionalização relativamente à interação texto-gramática nas aulas de Português.

Concentrando-nos agora no Programa de LP para a 10ª classe - Formação de Professores para o Pré-Escolar e para o Ensino Primário, diremos, de forma sintética, os seus objetivos gerais e específicos estão orientados para um ensino de Português também centrado no texto, defendendo o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas a partir de situações de uso que só o plano textual consegue mobilizar. Além disso, este programa recomenda o uso de metodologias ativas, como a consulta de dicionários, de gramáticas e de obras de referência; procura privilegiar o ensino das duas áreas emblemáticas da gramática (a morfologia e a sintaxe), porém, sempre aliados às práticas comunicativas concretas com o propósito de levar os aprendentes a uma reflexão ou receção crítica quer dos elementos constitutivos do universo textual quer os do funcionamento da língua.

À guisa de conclusão, os dois Programas de LP para o 2º ciclo do ensino secundário do INIDE defendem que o ensino de aspetos do funcionamento do português deve estar em permanente interação textual, o que converge, em grande medida, com a posição que defendemos neste trabalho.

2.2 Ensino de Português em Angola

Como vimos na secção anterior, o português é a língua de escolarização em Angola. Todavia, os documentos oficiais intrínsecos à ação pedagógica e metodológica não definem um modelo didático para o ensino da LP, facto que causa hesitações na escolha de metodologias específicas e contextualizadas. Aliás, a indefinição de um modelo didático prossupõe, efetivamente, o ensino de Português como Língua Materna. Ora, apesar de o Português ser a língua oficial (LO) deste país africano, não implica que seja ensinado como LM, uma vez que se trata de um contexto multilingue em que o português coabita com diversas línguas locais maioritárias, como o Umbundo, o Kimbundo, o Kikongo, o Cokwe, o Nganguela, entre outras, que, por sua vez, possuem vários subsistemas linguísticos decorrentes da permanente variação a que as línguas vivas sempre estão sujeitas. Neste sentido, quase todos concordarão que, por um lado, a língua portuguesa é a língua materna de muitos cidadãos angolanos, sobretudo, os de pós-independência nascidos nos centros urbanos; por outro lado, o português é a língua não materna de um elevado número de cidadãos que nasceram tanto antes como depois da independência política, principalmente os que residem nas zonas suburbanas e rurais. Perante esta realidade linguisticamente heterogénea, o português, mesmo sendo a língua materna de muitos angolanos, que o deveriam dominar oralmente na perfeição, sofre uma grande interferência das várias línguas de origem africana nos principais domínios da gramática, desencadeando graves problemas que se refletem, até ao presente, nos resultados pouco produtivos no ensino da LP:

> O choque entre as línguas maternas e a língua de escolarização tem levantado problemas graves no sector educativo, uma vez que não facilita o enraizamento estrutural da língua veicular e fomenta, a longo prazo, o insucesso escolar. Mesmo sendo ela o meio de comunicação por excelência, as falhas que se constatam na oralidade e na escrita são claramente de foro primário (Gaspar *et alii* 2012: 25).

Nesta perspetiva, se a língua de escolarização é, por definição, o veículo de outras aprendizagens curriculares, então o ensino da LP, com recurso a metodologias contextualizadas, torna-se uma condição imprescindível ao sucesso escolar. Com efeito, urge a necessidade de se estabelecer uma proposta para o ensino de Português como Língua não Materna, ou melhor, "seria extremamente importante agir no sentido de reconhecer a diversidade linguística que existe nas escolas e admitir que isso obriga à tomada de medidas pedagógicas adequadas" (Gaspar *et alii* 2012: 26) e apropriadas a este contexto multilingue e multicultural. Assim sendo, ainda que a escola seja a responsável na adoção de metodologias mais ajustadas, ao tratamento das questões linguísticas dos aprendentes, a verdade é que "a chave para a melhoria do desempenho escolar em circunstâncias de diversidade linguística está na profissionalização do corpo docente para lidar com o multilinguismo" (Duarte 2013: 380). Na verdade, a profissionalização de professores a que Joana Duarte se refere muda e revoluciona a escola a todos os níveis, a longo e a médio prazo, na medida em que é responsabilidade do docente de Português ter, por um lado, conhecimentos linguísticos e literários aperfeiçoados, por outro, possuir uma base sólida de conhecimentos científicos de

outras áreas do saber para que seja ele o exemplo a seguir pelos seus alunos. De facto, um dos problemas mais evidentes no ensino da LP em Angola está, precisamente, no reduzido número de docentes de Português com uma formação específica, havendo constantemente necessidades de adaptações de professores especializados noutras áreas científicas a docentes da LP. Desta maneira, do ponto de vista didático-metodológico, esta falta de profissionalização de docentes da LP suscita um outro problema: o do ensino da gramática fora do texto, conforme Ndele Nzau alude:

> Um dos grandes desafios para o professor de português é combater a reincidente e velha prática de ensino da gramática de maneira isolada, isto é, fora do texto. Ele tem de cultivar a ideia de que o texto é uma construção cujos artefactos são as palavras que, para surtirem o efeito desejado, devem estar harmoniosamente dispostas em conformidade com as regras de boa coerência e coesão textuais. […] Toda a abordagem gramatical deverá ter como suporte o texto (Nzau 2016: 187).

De facto, o ensino da gramática de forma isolada do texto é uma prática comummente observável em contexto de sala de aula nas escolas angolanas, onde o ensino tradicional da gramática é, por excelência, o modelo teórico-didático adotado. Por isso, esta prática de sobrevalorização da gramática no ensino da LP encontra-se de tal maneira enraizada que é comum haver aulas dedicas exclusivamente ao ensino de aspetos gramaticais, sem recurso à leitura e à análise de textos. Ademais, outro estudo feito sobre o ensino da LP em Angola aponta para o mesmo procedimento didático na abordagem de aspetos gramaticais nas aulas de Português:

> O ensino da LP em Angola começa por apresentar-nos uma divisão: de um lado, o texto e a interpretação e, do outro lado, a gramática. Normalmente, é a gramática que suscita alguns constrangimentos nas aulas de LP. […] A gramática é encarada como complexa, é certo, mas tanto os alunos como os professores a associam ao falar bem e ao escrever bem a língua, pelo que ela tem um lugar de destaque. Quando se realça algum aspecto gramatical em aula, há uma atenção redobrada por parte dos alunos e uma motivação intrínseca. Naturalmente, há, também, uma preocupação por parte dos docentes em transmitir o "bom" uso da língua, oral e escrito, seguindo a norma do português europeu. Mas o facto de se verificar um prazer generalizado pelos conteúdos gramaticais não implica existirem competências gramaticais ou comunicativas devidamente desenvolvidas. Ao definir-se como um estudo dissociado do texto, fomenta um afastamento que não permite o desenvolvimento de competências comunicativas, apenas o reconhecimento da sua estrutura descritiva (Gaspar *et alii* 2012: 27-28).

Efetivamente, no que ao ensino da LP em Angola diz respeito, o grande problema é o de ensinar os conteúdos gramaticais dissociados do texto, um facto que torna as aulas massudas, pesadas, monótonas e monocórdicas, ou seja, aulas em que se não aprende nem se ensina a falar, a ouvir, a ler, a escrever, a refletir e a argumentar e não se desperta a consciência crítica dos aprendentes sobre o uso prático e significativo da LP. Na sequência disso é que os programas de LP para o 2º ciclo do ensino secundário reconhecem que "é no texto que devem ser verificadas as potencialidades da língua, enquanto actividade instrumental, lúdica ou estética" (INIDE 2013: 49).

Neste sentido, se neste nível de ensino os programas reforçam o papel da interação texto-gramática nas aulas de Português, podemos ver que o processo de operacionalização tem influências diretas no sucesso escolar, já que se trata de uma dificuldade de âmbito didático.

Deste modo, está bem explícita a questão da descontextualização metodológica também resultante do panorama didático dos docentes da LP, ou seja, "existem falhas na sensibilização e na orientação pedagógico-didáctica para os docentes esforçados que se perdem entre o saber-fazer e a falta de formação" (Gaspar *et alii* 2012: 66). De facto, não podemos deixar de reconhecer a existência de uma minoria de docentes da LP interessada pelas questões didático-linguísticas, ávida por mudanças metodológicas e disposta a contribuir para um melhor ensino de Português, embora essa minoria tenha algumas limitações ao nível da sua formação em aspetos pedagógico-didáticos e linguísticos.

Portanto, as escolas angolanas têm a responsabilidade de perspetivar as condições adequadas para o ensino da LP, as quais, em larga medida, já estão bastante evidentes nas sugestões metodológicas dos documentos oficiais, nomeadamente os programas de Português, porque os objetivos gerais desta disciplina propõem programas estrategicamente eficientes no desenvolvimento de competências do uso mais correto da LP e adequado aos diversos contextos comunicativos.

2.3 Descrição da pesquisa de campo

A pesquisa de campo desta investigação foi desenvolvida na província angolana de Cabinda em duas escolas secundárias públicas, sendo uma de formação pré-universitária (ensino geral) e outra de formação de professores.

A primeira escola secundária está situada no bairro Cabassango junto ao Comando da Polícia Militar, cuja denominação oficial é Escola do II Ciclo do Ensino Secundário de Cabinda, atual Liceu. Com efeito, esta instituição do ensino geral visa preparar os cidadãos nas seguintes áreas de formação académica: Ciências Humanas, Ciências Físicas e Biológicas, Ciências Económicas e Jurídicas e, recentemente, Artes Visuais. A escola possui uma estrutura de raiz, que ocupa uma área de 130,450/149,900 m^2 e tem cinco pavilhões distribuídos da seguinte maneira: o primeiro, com dezasseis salas correspondentes ao bloco administrativo, contém dez gabinetes equipados de computadores, impressoras e aparelhos de ar condicionado, dos quais um do diretor da escola, um do subdiretor pedagógico, um do subdiretor administrativo, um de apoio ao diretor, um da secretaria administrativa, um da secretaria pedagógica com área de apoio, onde se encontra um complexo dispositivo áudio (SENLANG), um de finanças, um da coordenação de áreas, um da coordenação de turnos, um do coordenador de atividades Extraescolares, uma sala de professores, duas salas de informática, três salas de laboratórios de Física, Química e Biologia não equipadas e seis WC; o segundo é composto por oito salas de aula climatizadas; o terceiro tem oito salas de aula climatizadas; o quarto pavilhão contém seis salas de aula climatizadas, uma biblioteca escolar não equipada; por último, o quinto possui oito salas de aula também climatizadas.

No cômputo geral, a escola tem trinta salas de aula, um campo de jogos, um anfiteatro, um tanque de gasóleo e de água, uma cantina escolar com quatro balneários, uma área verde extensa e um parque de estacionamento. Além disso, a instituição tem albergado mais de seis mil alunos por ano, possuindo cerca de 282 funcionários. Com efeito, esta escola funciona em três períodos, a saber: matinal, vespertino e noturno. Atualmente, tem três meios de transporte para o apoio à direção da escola.

A segunda escola, fundada em 1969, era denominada Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar – João Tiroa, com a primeira promoção do curso de habilitação de professores do posto escolar. Apenas em 1978 se iniciaram os primeiros cursos médios nas especialidades tradicionais de Matemática/Física, História/Geografia e Biologia/Química. Seguidamente, passou a ter o nome de Instituto Médio Normal de Educação "Suka-Hata" de Cabinda. É, atualmente, Escola de Magistério "Suka-Hata" de Cabinda nº 247/CB situada na zona urbana do bairro 4 de fevereiro, na rua Duque de Chiazi e foi criada pelo Decreto Executivo nº 135/04 de 23 de novembro de 2004. Hoje em dia, esta escola leciona os seguintes cursos: Matemática e Física, História e Geografia, Biologia e Química, Língua Portuguesa/Educação Moral e Cívica, Educação Física, Ensino Primário e Educação Pré-Escolar. Assim, os espaços físicos desta instituição escolar são constituídos por sete pavilhões, catorze salas de aulas, três gabinetes para o diretor e os subdiretores, duas secretarias – geral e pedagógica, sala de

professores, dois parques de estacionamento, laboratórios – Física, Química e Biologia, sala de informática, centro de recurso, centro de recurso da ZIP provincial, casas de banho para funcionários e alunos, um campo de jogos multiuso, dois dormitórios degradados para alunos, um refeitório, uns dois apartamentos. Assim, o Magistério tem oitenta e nove funcionários, dos quais sessenta e nove docentes e vinte funcionários administrativos.

Portanto, escolhemos estas duas escolas secundárias públicas, por um lado, pelo facto de serem as instituições escolares onde fizemos a assistência às aulas de Português no âmbito da cadeira "Práticas Pedagógicas I", uma unidade curricular do quarto ano académico do curso de Licenciatura em Ensino e Investigação em Língua Portuguesa, em 2015, por outro lado, por representarem, neste nível de ensino, o maior coletivo de professores que leciona a disciplina de Português em Cabinda.

2.3.1 População

A noção da população leva-nos a defini-la como um universo de pessoas e objetos, com características semelhantes a ser observado, através do qual se pode recolher dados. Com efeito, "a população ou universo é o conjunto de todos os elementos, indivíduos ou objetos, que possuem determinada característica em comum" (Tamo 2012: 142). Neste trabalho de campo, o nosso universo populacional é constituído por trinta e dois docentes de Português, ou seja, dos trinta e dois docentes de Português que compõem este universo, vinte e seis (81,25%) são docentes do Liceu e seis (18,75%) professores do Magistério.

1	
Distribuição da população por género	
Masculino	Feminino
24	8

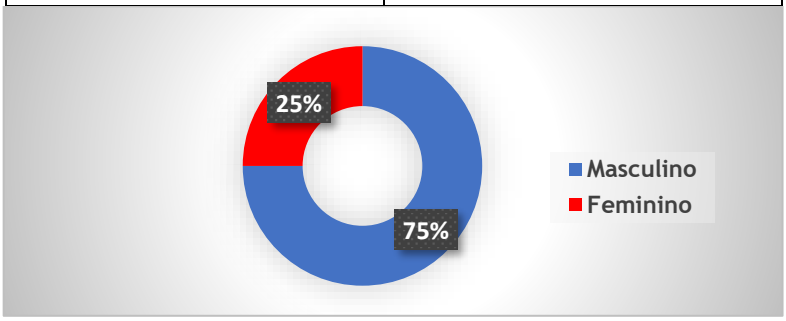

Gráfico 1. Distribuição da população por género

Dos trinta e dois docentes constituintes da população, vinte e quatro são do género masculino, o que corresponde a 75% e oito são do género feminino, equivalendo a 25%. Assim, conforme os dados do gráfico acima, a maior parte dos docentes de Português nas duas escolas é do género masculino.

2.3.2 Amostra

Uma pequena parte ou um subgrupo da população constitui uma amostra, que procura a sua representatividade na extrapolação. É assim que se podem extrair várias amostras de uma única população (Tamo 2012: 142). Do mesmo modo, Alvarenga considera a amostra como o processo de selecionar uma parte representativa da população para ser estudada (Alvarenga 2012: 65). Nesta perspetiva, selecionámos aleatoriamente uma amostra representativa de vinte docentes da LP, dos quais 100% são do género masculino.

2	
Distribuição da amostra por género	
Masculino	Feminino
20	0

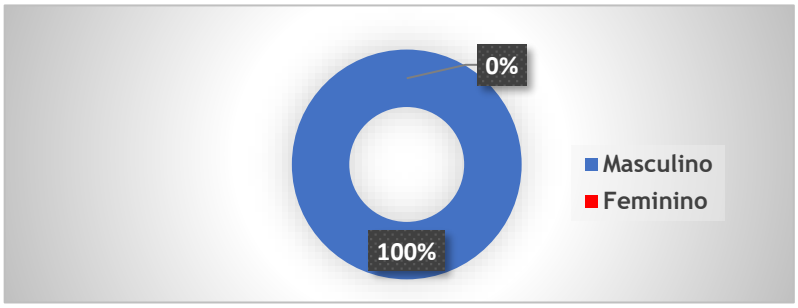

Gráfico 2. Distribuição da amostra por género

2.3.3 Metodologia de estudo

A importância dos instrumentos ou das técnicas conducentes à obtenção de resultados capazes de confirmar ou não as respostas hipotéticas inicialmente levantadas influencia uma determinada pesquisa científica. Daí a preocupação, num primeiro momento, de constituir um plano metodológico eficiente que colocasse rigorosamente em prática a colheita de dados. Desta forma, se entendermos a metodologia como um conjunto de procedimentos com a finalidade de obter informações mais fiáveis para prever a solução de problemas subjacentes à investigação, então, tal conjunto de procedimentos diz respeito aos tipos e métodos de pesquisa e às técnicas de recolha de dados, que tratamos seguidamente.

Assim sendo, desenvolvemos o nosso estudo, em grande medida, fundamentando-nos numa pesquisa bibliográfica especializada desde os livros didático-metodológicos do Português às obras intrinsecamente ligadas ao ensino da gramática da Língua Portuguesa. Também este estudo se baseou numa pesquisa descritiva de factos, que nos permitiu espelhar tudo quanto dizia respeito ao problema de investigação e numa pesquisa quantitativa, que nos remeteu para o uso de recursos e técnicas estatísticas, tais como a percentagem. Deste modo, "o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detetando erros e auxiliando as decisões do cientista" (Marconi e Lakatos 2011: 46).

Assim, podemos afirmar que o método é o caminho ou via para se chegar facilmente ao objetivo de um determinado estudo. No nosso caso concreto, recorremos à aplicação de vários métodos de pesquisa, a saber: o método hipotético-dedutivo, que nos permitiu perceber de forma concreta o problema encontrado e formular as hipóteses que, *a posteriori*, serão comprovadas ou refutadas; o analítico-sintético, que permitiu fazer a análise de conhecimentos das distintas etapas do objeto, concretamente das teorias presentes em diferentes obras já publicadas por diversos autores; por último, utilizámos o método estatístico, que serviu para apresentar, em gráficos, todos os resultados obtidos. Notemos bem que a materialização de uma pesquisa científica subentende um conjunto de técnicas de recolha de dados, que indica como se realiza o estudo. Atendendo ao tema, utilizámos as duas técnicas abaixo indicadas:

a) A observação, que, como diz Marconi e Lakatos, "é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações, utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspetos da realidade" (Marconi e Lakatos 2011: 277). Esta é a técnica que nos permitiu verificar como as aulas de Português são lecionadas, utilizando a observação direta;

b) O questionário, que, como sabemos, é uma das modalidades de pesquisa, onde os questionados preenchem um determinado formulário. A partir do questionário, obtivemos informações pertinentes sobre os participantes da pesquisa, que são os docentes de LP das duas escolas secundárias públicas em Cabinda. E para a obtenção de tais informações, dividimos o questionário em duas partes: a primeira, constituída por cinco perguntas, tinha a ver com a formação e trajetória profissional dos docentes de Português; a segunda, composta por nove questões, estava ligada aos aspetos da interação texto-gramática nas aulas do português. Para reduzir os custos financeiros na aplicação ou realização do estudo de campo, contactámos, pelo correio eletrónico, com um dos responsáveis dos recursos humanos da Secretaria Provincial da Educação em Cabinda, que se responsabilizou pela distribuição e recolha dos questionários. Assim, o processo de envio e receção dos questionários decorreu no 1º trimestre letivo angolano, período compreendido entre o fim de abril e o começo de maio do ano 2018. Portanto, esta técnica de pesquisa facilitou-nos recolher dados importantes a que demos o devido tratamento na secção seguinte.

2.4 Apresentação e análise de resultados

Como se depreende do título desta secção, é feita a caracterização básica dos docentes de Português que foram inquiridos neste estudo de campo quanto à faixa etária, à antiguidade na profissão como professores de Língua Portuguesa, à área de formação académica e à formação específica, de modo a permitir-nos apreciar com rigor as suas respostas.

4.4.1 Questões sobre o panorama didático dos docentes

A caracterização básica dos docentes a que nos referimos anteriormente corresponde à primeira parte do nosso inquérito por questionário, que começa com a distribuição dos docentes por faixa etária.

3	
Distribuição dos docentes por faixa etária	
Entre 25-39 anos	Entre 40-60 anos
4	16

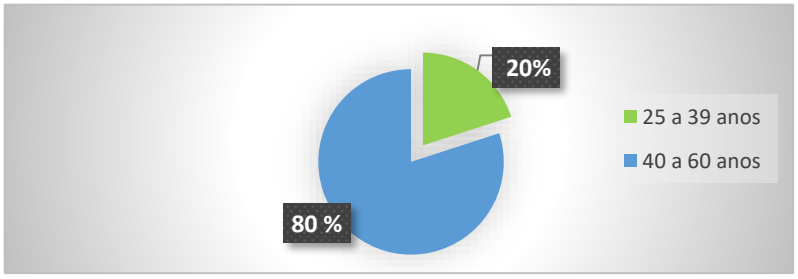

Gráfico 3.Distribuição dos docentes de Português por faixa etária

A distribuição da faixa etária dos professores de LP no gráfico 3 mostra-nos uma amostra que se situa maioritariamente entre os 40 e os 60 anos, destacando-se assim, de modo esmagador, docentes mais experientes. Tal significa que têm ainda muito a contribuir para formação da nova geração, que carece de conhecimentos sólidos nesta área disciplinar. Mesmo não havendo equilíbrio entre os professores mais jovens (20%) e os mais experientes (80%), julgamos necessário que as duas escolas promovam, sempre que possível, encontros de troca de experiências, porque é uma mais-valia no processo de ensino da LP e os alunos são, sem sombra de dúvida, os maiores beneficiários.

4		
Antiguidade dos professores na docência de LP		
Há menos de 10 anos	Entre 10 a 19 anos	Há mais de 20 anos
3	11	6

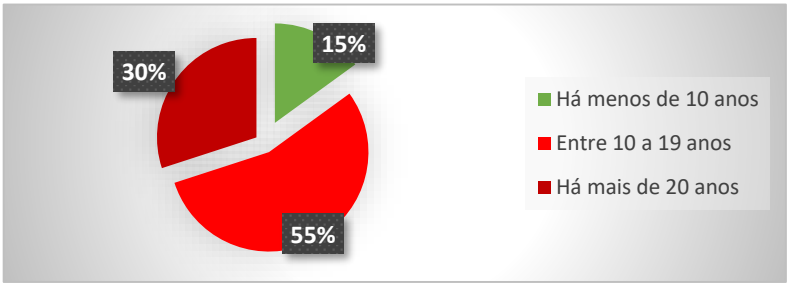

Gráfico 4. Há quantos anos é docente de Língua Portuguesa?

Relativamente ao gráfico 4, quando perguntamos aos docentes com a finalidade de saber a sua antiguidade na docência de LP, notámos que, dos vinte questionados, três (15%) são professores de Português há menos de 10 anos, onze (55%) já exercem esta função entre os 10 a 19 anos atrás e, por último, seis são professores há mais de 20 anos. De facto, concluímos que a maior parte dos professores já trabalha há mais de dez anos, o que exige uma formação contínua e atualização constante para não incorrerem no erro de ensinar terminologias em desuso, por exemplo.

5			
Áreas de formação académica dos docentes de LP			
Ensino de Português	Ensino de Psicologia	Ensino de Pedagogia	Outras áreas
3	8	4	5

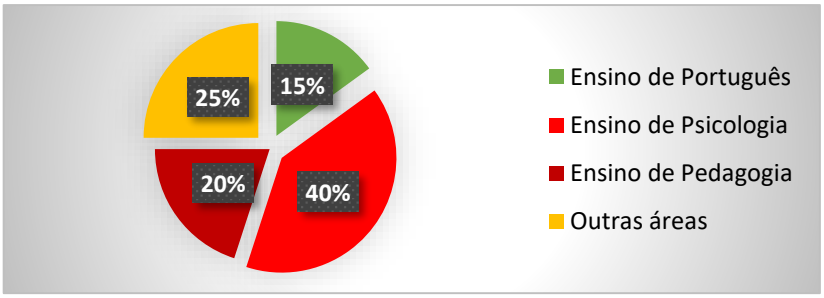

Gráfico 5. Distribuição de respostas sobre área de formação académica

Com base nas respostas, constatámos que um conjunto de professores questionados frequentou cursos de Licenciatura em Ensino de Pedagogia, Ensino de Psicologia e Supervisão Pedagógica. Com efeito, são estes docentes de Português que foram formados no Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda (ISCED-Cabinda), porém, sem formação especializada nem específica em Linguística, em Literatura e ou em Didática/Metodologia de Português. No que respeito à área de formação académica dos docentes em estudo, um facto

a reter é que doze dos vinte professores que constituem a nossa amostra são formados em Ensino de Psicologia e Pedagogia, o que pode estar na base de problemas de vária natureza no ensino de Português nas duas escolas secundárias públicas de Cabinda. A título de exemplo, durante a assistência de aulas, ouvimos alguns depoimentos dos alunos que dão conta dessas lacunas: "há professores que repetem provas e conteúdos a lecionar por vários anos"; "só expõem os conteúdos sem explicação e na aula seguinte somos impedidos de colocar dúvidas"; "os professores enervam-se, quando nós tirarmos uma nota acima de quinze valores"; "nós raramente lemos na aula", entre outros.

Ainda assim, na nossa pesquisa de campo foi possível encontrar, embora de forma residual, alguns docentes de Português com formação académica em Direito e Gestão de Empresa e Contabilidade. De facto, estas situações são expectáveis no ensino de Português nas escolas secundárias de Cabinda, podendo ser contraditório com um perfil de competências que tais docentes possam possuir. Contudo, não deixamos de referir que apenas nos últimos seis anos é que arrancou, no ISCED-Cabinda, um curso superior vocacionado para formar profissionais na docência de Português graças ao grande esforço tanto da instituição atrás referida como dos docentes fundadores do mesmo curso.

Neste sentido, apenas uma minoria de três professores tem uma formação académica especializada em Ensino de Língua Portuguesa e, ainda assim, formada em condições algo precárias para uma formação integral nesta área disciplinar, na medida em que o Departamento de Ensino e Investigação em Língua Portuguesa carece de um corpo docente devidamente qualificado.

Portanto, parece-nos relevante dizer que o perfil da larga maioria dos docentes inquiridos é particularmente complexo e que só o trabalho em equipa, com a partilha de conhecimentos e de materiais pedagógicos, poderá constituir-se, efetivamente, como suporte fundamental para que todos possam estar à altura do desafio de ensinar a LP.

2.4.2 Perguntas acerca da interação texto-gramática

Para um conhecimento parcial acerca das questões que permitem confirmar ou refutar as hipóteses desta investigação relativamente à interação texto-gramática nas aulas de Português, procurámos colocar perguntas de resposta fechada e de escolha múltipla (ver em anexo). Assim, foi possível verificar a máxima colaboração de todos os docentes que constituem a nossa amostra.

Na segunda parte do questionário, apresentámos, de forma breve e sintética, a análise de resultados com base na distribuição de respostas, projetadas nos gráficos, à luz das quais inferimos em consonância com o suporte teórico deste trabalho de investigação.

6	
Diálogo entre o texto e a gramática na aprendizagem dos alunos	
Sim	Não
19	1

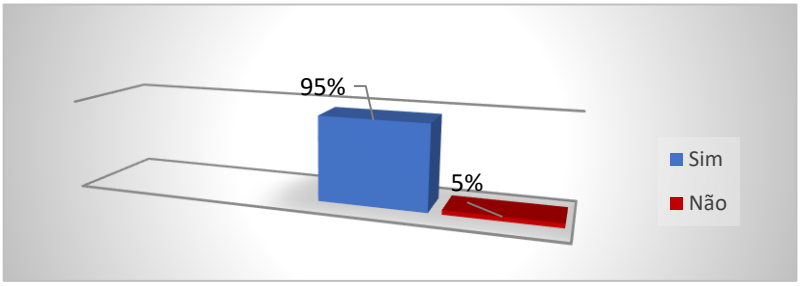

Gráfico 6. O diálogo entre texto e gramática facilita a aprendizagem de LP?

A distribuição de respostas dos professores questionados sobre se o diálogo entre o texto e a gramática facilitava a aprendizagem de LP mostra-nos que a maior parte, que corresponde a 95%, concordou, e apenas 5% deles discordaram. Na verdade, teoricamente todos os docentes de Português consideram extremamente importante esta interação, mas não é uma prática pedagógica comum e consensual dos docentes de LP nas escolas secundárias em estudo. Assim, de acordo com a observação feita na pesquisa de campo e através de algumas perguntas colocadas aos alunos das duas escolas, eles responderam que não liam frequentemente. De facto, "a leitura é uma técnica que capacita o sujeito para poder alcançar outras metas" (Azevedo 2012: 21), constitui-se como é uma excelente oportunidade para ensinar gramática da língua. Contudo, constatamos, pois, que o diálogo entre o texto e o conhecimento explícito da língua está muito longe de se efetivar nas nossas escolas em Angola.

7		
Modelo teórico-didático adotado para o ensino gramatical		
Gramática tradicional	Teoria pragmática	Linguística textual
12	5	3

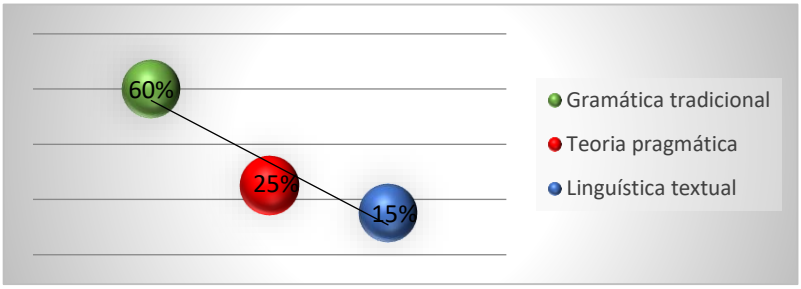

Gráfico 7. Que modelo teórico-didático adota para o ensino gramatical?

A distribuição de respostas dos docentes questionados sobre o modelo teórico-didático que adotam para o ensino gramatical mostra que há um grupo significativo de professores (60%) que diz adotar o modelo teórico-didático de ensino da gramática tradicional. Na verdade, este modelo didático põe em evidência os princípios estruturalistas, que têm como propósito estudar a língua com recurso à forma a partir da sua unidade superior do sistema, isto é, a frase. No plano do ensino das línguas, os princípios do Estruturalismo materializaram o estudo da língua através dos chamados exercícios estruturais. Ademais, foi possível constatarmos que 25% dos professores adotam o modelo didático da Teoria Pragmática, que tem a ver com o ensino da língua nos discursos, e 15% dos docentes põem em prática o padrão didático da Linguística Textual, que, como vimos no primeiro capítulo, elege o texto como pretexto para ensinar a língua.

Assim, podemos inferir que uma grande parte dos professores de LP acredita no ensino da gramática isolado do texto, confirmando uma das nossas afirmações hipotéticas referentes ao perfil didático-linguístico dos docentes de Língua Portuguesa. Desta forma, é necessário que todos os professores de Português tenham a noção de que, hoje em dia, se deve ensinar a gramática no texto, na medida em que serve de ponto de partida para ensinar uma língua. Além dos benefícios da leitura, no que respeita à aquisição de conhecimentos e alargamento de horizontes culturais, há benefícios inegáveis ao nível da apreensão gramatical, ao nível sintático e morfológico, quando os alunos se deparam com construções frásicas exemplares e com um leque de palavras modelares e bem escritas.

Parece-nos, portanto, importante e urgente que os docentes de Português tenham uma formação eficiente e refletida não apenas na área da Linguística, como também na Pragmática e na Linguística Textual, porque "os ensinamentos destas disciplinas deverão estar presentes na formação inicial dos professores de Português, para que eles possam agir intencionalmente nas aprendizagens dos alunos […]" (Duarte s/d: 5).

8		
Aspetos linguísticos privilegiados no ensino da gramática		
Morfologia e sintaxe	Fonética e fonologia	Semântica e pragmática
16	0	4

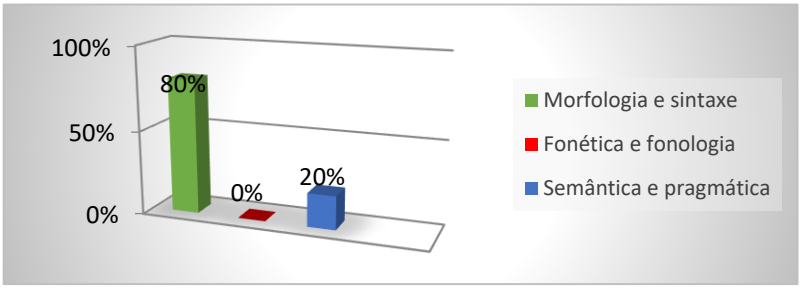

Gráfico 8. Que aspetos linguísticos privilegia no ensino da gramática?

Pela leitura do gráfico 8, referente aos aspetos linguísticos privilegiados no ensino da gramática, verificamos que, dos vinte docentes inquiridos, a maioria dos professores de Português, que equivalem a 80%, privilegiam aspetos morfossintáticos e apenas 20% concedem privilégio aos aspetos semântico-pragmáticos. A morfologia e a sintaxe, de facto, são diacronicamente duas áreas prioritárias no ensino da gramática. Isto implica que as atividades morfossintáticas nas aulas de Português devem partir do texto para permitir uma abertura ao tratamento de outras questões linguísticas ligadas à semântica e à pragmática. Em relação à abertura da aula a áreas distintas da linguística, Lola Xavier salienta que "o estudo gramatical se faz a partir da sintaxe para os restantes constituintes da gramática, centrado em enunciados contextualizados e não partindo de listagens e/ou palavras isoladas" (Xavier 2012: 477). Em nosso entender, o ensino dos aspetos fonéticos e fonológicos devia preferencialmente ser relegado para o ensino superior.

9	
Avaliação de conhecimentos gramaticais dos alunos	
Sim	Não
19	1

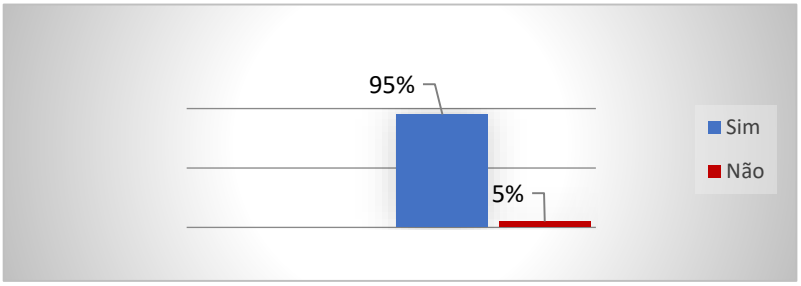

Gráfico 9. No começo do ano, avalia os conhecimentos gramaticais dos seus alunos?

Quando questionados se no começo do ano letivo os docentes aplicam um teste de diagnóstico para aferir os conhecimentos gramaticais dos seus alunos, a maioria dos docentes inquiridos confessou tê-lo feito (95%) e apenas um professor diz não ter aplicado testes diagnósticos. Contudo, devemos colocar algumas dúvidas sobre estes números, visto que no nosso contacto direto com os alunos durante o tempo de Práticas Pedagógicas I conseguimos perceber que, no início do ano letivo, a maioria dos professores não fazia avaliação dos conhecimentos gramaticais dos seus aprendentes, o que denotava uma desconsideração de preceitos da Didática Aplicada ao ensino das línguas. De facto, avaliar o nível de conhecimentos gramaticais dos alunos é uma das grandes oportunidades que o professor de Português tem para selecionar a natureza das atividades a contemplar nas aulas e adequar os conteúdos programáticos ao contexto dos reais conhecimentos da turma.

10	
Aulas dedicadas ao ensino da gramática	
Sim	Não
17	3

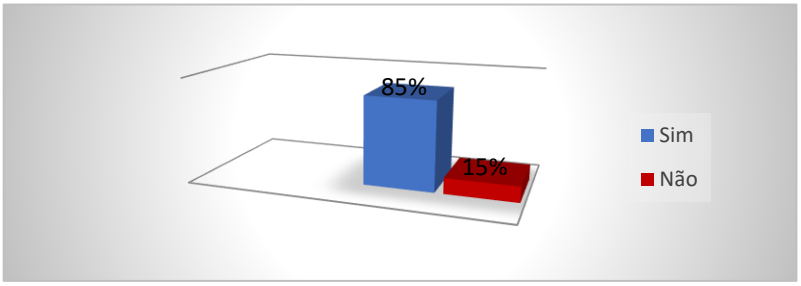

Gráfico 10. Tem aulas dedicadas exclusivamente ao ensino da gramática?

Em relação à questão sobre se os professores dedicam aulas exclusivamente ao ensino da gramática, é possível constatar que dezassete docentes, que correspondem a 85%, responderam afirmativamente e três professores, equivalentes a 15%, negaram tal procedimento, o que pressupõe existirem aulas de Português voltadas ao nível da frase. Ora, se o aluno desempenha um papel importante na construção dos seus próprios conhecimentos, neste caso será necessário que hoje o professor utilize diversos métodos no ensino do conhecimento explícito da língua a fim de fomentar esta construção de novos conhecimentos nos alunos. Obviamente que o uso de métodos diversos deve abarcar estratégias ativas, uma vez que "as metodologias activas supõem a atribuição aos alunos de uma elevada responsabilidade e autonomia no processo de aprendizagem" (Azevedo 2012: 113). Por isso é que os professores de Português devem incentivar os seus alunos à consulta de gramática para materializar os princípios da Metodologia de Língua Portuguesa referentes à responsabilização do aluno como sujeito autónomo da sua própria aprendizagem. Dito de outro modo, no ensino de uma língua, os docentes devem motivar os alunos na busca de conhecimentos e na descoberta de regras da língua que aprendem.

11		
Exploração gramatical do texto		
Oralmente	Por escrito	Oralmente e por escrito
3	0	17

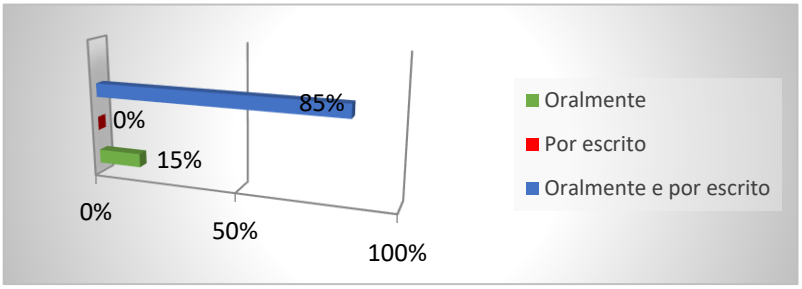

Gráfico 11. Como tem feito a exploração gramatical do texto?

Questionados sobre como têm feito a exploração gramatical do texto, foi pedido aos docentes para assinalar uma das três opções de resposta: oralmente, por escrito e ou oralmente e por escrito. Pela leitura do gráfico 11, torna-se evidente que dezassete docentes de Português têm feito a exploração gramatical do texto tanto oralmente como por escrito, relegando a exploração gramatical do texto apenas por escrito ao segundo lugar com uma percentagem de 15%. O ensino de uma língua é uma das atividades que prossupõe a inseparabilidade entre texto e gramática. No entanto, não sabemos afirmar se a exploração da gramática parte preferencialmente do texto, uma vez que há predomínio de aulas dedicadas exclusivamente ao ensino da gramática.

12		
Inclusão de questões sobre gramática na análise de texto		
Sempre	Raramente	Nunca
19	1	0

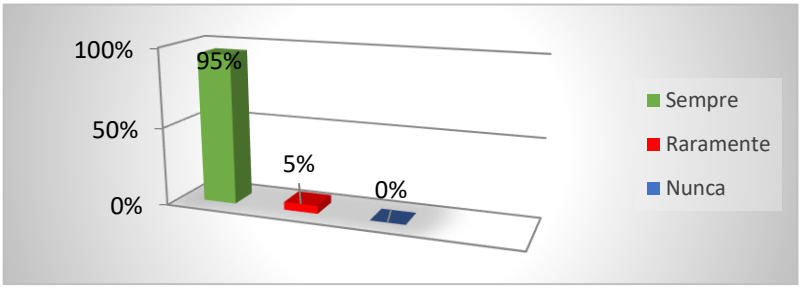

Gráfico 12. Na análise de texto, tem o cuidado de incluir questões sobre gramática?

Em relação à distribuição de respostas dos docentes de Português questionados se na análise de texto têm tido o cuidado de incluir questões sobre gramática, os dados do gráfico 12 mostram-nos que dezanove dos vinte inquiridos, equivalentes a 95%, afirmaram fazê-lo com frequência, e apenas um, que corresponde a 5%, disse que raramente inclui questões sobre gramaticais na análise de texto.

Da análise dos resultados acima apresentados decorre um facto concreto: quase todos os docentes questionados concordam indiretamente que há análise de texto nas aulas de Português, na qual incluem frequentemente aspetos do funcionamento da língua. Ora, segundo a observação feita, isto é questionável, pois não há interpretação ou análise de texto sem leitura, que "implica igualmente ser capaz de compreender a organização interna do texto, parafraseá-lo ou resumi-lo de forma correcta e eficiente, identificando o tema e o assunto do mesmo" (Azevedo 2012: 23).

Em suma, a análise textual constitui o momento fecundante para a abordagem de questões sobre o conhecimento explícito da língua. Daí a extrema importância da concretização desta atividade nas aulas de LP, já que a interpretação de textos, por um lado, conduz o aluno à capacidade de descodificação automática do texto lido, por outro, leva-o a conviver naturalmente com as virtualidades de que a língua dispõe.

13		
Maneira como ensinam a gramática nas aulas de Português		
Com recurso a frases soltas	Através de textos de apoio	Usando textos de manuais de LP
12	7	1

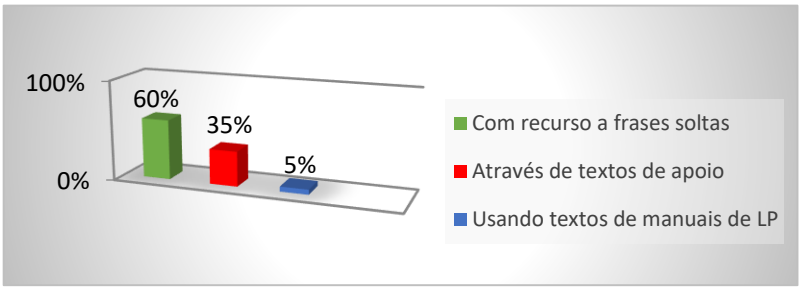

Gráfico 13. Preferencialmente, como ensina a gramática nas aulas de Português?

No que diz respeito ao gráfico 13, vemos que 60% responderam que ensinam com recurso a frases soltas, 35% disseram que lecionam através de textos de apoio e 5% dos docentes usam textos de manuais de Língua Portuguesa. Assim sendo, podemos constatar que a gramática continua a ser ensinada na perspetiva tradicional, considerando a frase como unidade máxima de análise linguística, facto que denota uma limitação em termos de análise de certos aspetos linguísticos. Neste sentido, Fonseca sublinha que "a consideração exclusiva da frase como unidade de estudo é altamente limitativa da construção da competência textual e da competência comunicativa também" (Fonseca 1992: 227).

Com base nas nossas leituras, parece-nos relevante explicitar, resumidamente, que antigamente a análise linguística era feita ao nível da frase, contudo, há virtualidades linguísticas insuscetíveis de serem devidamente exploradas no âmbito da frase. Por conseguinte, com o surgimento da Linguística Textual nas últimas décadas, o texto passou a ser considerado uma unidade máxima da análise linguística. Nos dias de hoje, portanto, o texto assume-se como um elemento indispensável nas aulas da Português, na medida em que ajuda o aluno a contactar com a leitura e a escrita para compreender melhor o mundo que o cerca e, deste modo, adquirir um conhecimento consistente capaz de desenvolver habilidades na comunicação.

14		
Tipos de texto habitualmente usados ao abordar gramática		
Textos literários	Textos não literários	Exemplos dispersos
2	12	6

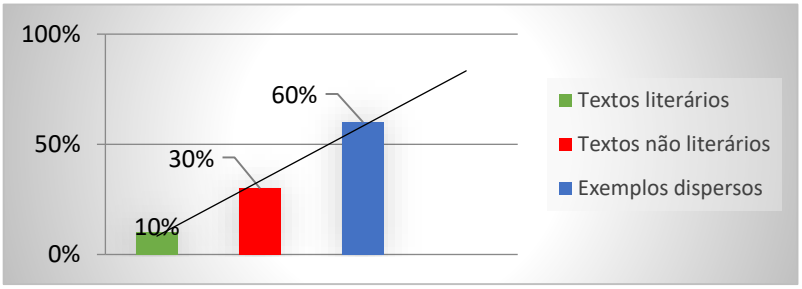

Gráfico 14. Que tipo de textos costuma usar para abordagem de conteúdos gramaticais?

Aqui se pode verificar que 60% dos professores questionados costumam abordar os conteúdos gramaticais usando exemplos dispersos, 30% abordam-nos com recurso a textos não literários e 10% responderam que costumam ensinar gramática nos textos literários. De facto, podemos inferir que a maioria dos docentes inquiridos faz a análise linguística a partir de exemplos dispersos, relegando os textos literários e os não literários ao segundo plano, o que impede o aluno conhecer as tipologias textuais privilegiadas e programadas para o 2º ciclo do ensino secundário, como o texto informativo, o texto argumentativo, o texto narrativo, o texto lírico e o texto dramático.

Em suma, as aulas de gramática devem estar sempre em permanente interação com os tipos de texto atrás mencionados para que a perspetiva de abordagem destas aulas se concretize na pluralidade de discursos, permitindo o desenvolvimento da competência textual e comunicativa dos aprendentes.

Capítulo III – Interação texto-gramática

Este capítulo tem o intuito de procurar demonstrar de maneira mais prática questões ligadas ao nosso tema estudado. Trata-se de propostas didático-metodológicas desejavelmente úteis no âmbito mais restrito da sala de aula. Com efeito, o capítulo começa com uma definição de aula de Português e estende-se a diversas estratégias metodológicas, como a abordagem ativa da descoberta e propostas de um ensino da gramática diferenciado do seu ensino tradicional.

3.1 Aula de Português e metodologias ativas

A análise dos programas oficiais deu-nos a possibilidade de compreender que, em Angola, se ensina Português como língua materna. Assim, para caracterizarmos os traços fundamentais de uma aula de Português língua materna, parece-nos relevante saber o que se ensina na aula de Português.

Tratando-se de um modelo teórico-didático do ensino de PLM, podemos dizer que na aula de Português, em termos globais, se ensina a leitura de um texto, quase sempre literário, e se faz a sua exploração gramatical, aliás, ensina-se o conhecimento explícito da língua através do texto lido. Neste sentido, o entrosamento da literatura e da linguística, duas dimensões consideradas essenciais no ensino de PLM, contribui para o desenvolvimento de competências múltiplas de uma língua. Assim, deduzimos que uma aula de língua gira, em larga medida, em torno do texto, do qual se colhem, entre outros, os elementos linguísticos. Ora, se este padrão de aula de PLM, que se concretiza na inseparabilidade entre a literatura, a estrutura e o funcionamento da língua, é fortemente criticado pelos diversos teóricos da linguística e pensadores da didática, então, uma aula de Português língua materna, materializada apenas no ensino tradicional da gramática, deve receber críticas ainda mais duras. Mesmo assim, o modelo tradicional de ensino da gramática é ainda vigente nas escolas secundárias angolanas.

Em suma, se quisermos caracterizar os traços essenciais de uma aula de Português, seria imprescindível marcarem presença a literatura e a gramática. Por esta razão, cremos que a defesa da permanência deste padrão de aula de língua materna promove saberes de vária natureza, até porque este modelo de aula de Português tem defensores acérrimos:

> Na aula de português, parte-se da leitura de textos e escrevem-se textos […]. Pelo estudo exclusivo da morfossintaxe, limitado à unidade frase, não se chega a fomentar o gosto pela leitura nem sequer o gosto pela língua […]. A unidade texto adquire relevância como local privilegiado do encontro entre o estudo da Língua e o da Literatura, já que a defesa dessa inseparabilidade é por mim, militantemente assumida […]. A inseparabilidade das reflexões linguística e literária parece ser um facto teórico com o qual a Didática tem tudo a lucrar (Duarte s/d: 4-10).

Nesta perspetiva, a aula de Português como LM não pode ser exclusivamente dedicada ao ensino da gramática, mas deve privilegiar o texto/discurso, onde a linguagem do quotidiano e a intenção comunicativa se aliam perfeitamente.

Sendo que a competência comunicativa é algo que pressupõe prática, este saber só se pode efetivar lendo e relendo textos a fim de facilitar "a promoção de saberes autónomos sobre a língua [que] é uma finalidade central do ensino do Português" (Silva 2008: 116). Tal significa que ensinar uma LM exige dos docentes desta área disciplinar conhecimentos linguísticos, literários e enciclopédicos, mas antes eles devem possuir conhecimentos didáticos aperfeiçoados com a finalidade de diversificar, sempre que possível, estratégias metodológicas.

Neste sentido, no livro *Didática do Português – Língua Materna e não Materna,* de Clara Tavares, ao nível das práticas pedagógicas relativas ao ensino do conhecimento explícito da língua, extraímos duas situações pontuais para o ensino de Português. A primeira é uma aula de Português acerca da pontuação, em que a professora da LP realiza atos de abertura da interação e os alunos realizam, por sua vez, atos de desenvolvimento desta interação:

> P. – Hoje vamos falar da pontuação.
> P. – Conhecem este sinal? [A professora afixa uma cartolina no quadro com ponto de interrogação].
> A. – É o ponto de interrogação.
> P. – É o ponto de interrogação. O ponto de interrogação serve para fazer perguntas. [Lê o que está na cartolina].
> P. – Quem quer fazer uma pergunta?
> A. – Gostas de flores?
> P. – Muito bem.
> A. – Eu gosto.
> P. – Não és tu que tens de responder. A pergunta foi-me feita a mim. Eu gosto. Vem escrever no quadro. Copiam no caderno (Tavares 2007: 101).

A segunda situação refere-se às conceções de gramática e tipologia das atividades, apresentando a autora dois casos, em que a autora caracteriza dois tipos de abordagem gramatical - "a gramática por acaso" (em função de uma ocorrência de uma forma gramatical num texto) e uma "conceção nocional da gramática" (a gramática em situação). Para efetivar a caracterização gramatical feita atrás, a autora parte da descrição do exemplo abaixo:

> Muitas vezes os meus alunos vêm perguntar-me, "como se dão os graus adjectivos?". A esta pergunta respondo, habitualmente, que "não sei dar os graus dos adjectivos". Peço-lhes então para imaginarem a seguinte situação comunicativa: numa loja, o cliente sente-se indeciso na compra de uma peça de roupa. Que vai dizer ao amigo que o acompanha ou ao funcionário? Normalmente, quando compramos alguma coisa temos necessidade de empregar os graus dos adjectivos. Do mesmo modo que empregamos os determinantes e os pronomes demonstrativos: "esta camisola mais florida do que aquela, as cores são mais berrantes." Então, chegamos à conclusão de que, se criarmos situações de comparação, colocamos os alunos na situação de empregarem os graus dos adjectivos que apresentam diferentes formas (Tavares 2007: 102).

Como podemos verificar, a abordagem gramatical, a que a autora chama "comunicativa e de nocional", põe em evidência simultaneamente os aspetos gramaticais e a sua utilização mais prática. Deste modo, o professor deve organizar "a sua planificação colocando as seguintes perguntas: - Quando é que tenho necessidade de utilizar determinada categoria? Em que situação?" (*Ibidem*: 102). Na sequência disso, a autora defende ainda que "planificar uma aula de língua implica construir progressões de tipo «cíclico» ou «em espiral»" (*Ibidem*: 108). Por conseguinte, estamos perante dois procedimentos didáticos que pretendem dar voz aos alunos e, com certeza, "promover a passagem do mais simples e familiar para o mais complexo, do

mais banal para o mais elaborado e representativo e, acima de tudo, para o mais formativo, na perspectiva das necessidades do aluno" (Amor 2003: 22). Desta forma, a aula de Português, por intermédio de textos devidamente selecionados, deve mobilizar múltiplas atividades, ainda que o ensino da LM seja uma "das tarefas mais difíceis da formação humana, até por causa da multiplicidade de textos e de discursos a integrar nas suas actividades" (Silva 2008: 103). A utilização de métodos ativos motivam, efetivamente, os alunos a serem sujeitos autónomos no desenvolvimento de competências metalinguísticas:

> As aulas de língua devem permitir ao aluno adotar uma perspetiva reflexiva e consciente da língua, devem suscitar o espírito de investigação/curiosidade e de interrogação face à linguagem que o aluno usa, devem desenvolver a aprendizagem das principais estruturas e dos mecanismos fundamentais da língua, devem, ainda, permitir a abordagem do tipo experimental (Xavier 2012: 470).

Um outro estudo, intitulado os *Materiais didáticos para o ensino da classe das conjunções: uma proposta para Angola*, de Dora Cavaleiro, e baseado nos postulados de Suzanne-G. Chartrand, propõe uma nova metodologia para o ensino-aprendizagem da gramática, denominada abordagem ativa da descoberta:

> O aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem; ele é o elemento ativo em toda a sua aprendizagem. O professor assume um papel mais passivo, pois passa a ser um simples mediador, orientador das atividades que o aluno vai realizando. Esta abordagem parece, desde logo, ser bastante atrativa, pois se o aluno é quem tem o papel principal, certamente irá aprender mais facilmente e não esquecerá o que aprendeu. Mas, para que seja posta em prática de forma correta e eficaz e se obtenham os resultados desejados, em termos de sucesso da aprendizagem dos conteúdos gramaticais, devem-se cumprir as seguintes etapas: 1ª etapa – Observação do fenómeno (conteúdo gramatical objeto de estudo) 2ª etapa – Manipulação dos enunciados e formulação de hipóteses 3ª etapa – Verificação das hipóteses – após a elaboração das hipóteses na etapa anterior é importante verificar se as mesmas são validadas num outro corpus e caso isso aconteça passa-se à fase seguinte. 4ª etapa – Formulação de leis, de regularidades, de regras e estabelecimento de procedimentos. 5ª etapa – Prática e resolução de exercícios. 6ª etapa – Avaliação/reinvestimento dos conhecimentos – em todo o processo de ensino e aprendizagem é de suprema importância a avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, seja a nível formativo (Chartrand *apud* Cavaleiro 2015: 32-34).

De facto, julgamos ser uma estratégia metodológica com benefícios inegáveis ao serviço do desenvolvimento de competências verbais dos aprendentes, porque lhes é atribuída uma elevada responsabilidade na construção do seu próprio conhecimento explícito da língua. O uso desta abordagem ativa da descoberta não garante um sucesso escolar a cem por cento, uma vez que acarreta algumas limitações, pelo facto de exigir muito dos docentes ao nível da preparação linguística e de tempo na organização das atividades em sala de aula, implicando a construção do saber por parte dos alunos (Xavier 2012: 474). Por seu turno, Duarte afirma que o trabalho de descoberta gramatical se organiza em quatro fases:

> Na primeira, o professor seleciona e estuda o tópico gramatical a trabalhar com os alunos, organizando os "dados linguísticos" para as atividades dos alunos. De seguida, são os próprios alunos que analisam e descrevem esses dados, descobrindo semelhanças, diferenças, regularidades e aprendendo os conceitos gramaticais designativos desta realidade. A terceira etapa consiste na realização de exercícios de treino, destinados a garantir a interiorização das "generalizações descritivas descobertas". Finalmente, procede-se "à avaliação dos conhecimentos aprendidos sobre o tópico gramatical estudado" (Duarte *apud* Silva 2008: 129-130).

3.2 Texto e gramática: realidades compatíveis

Muitos teóricos da Linguística e Didática concordam que o "conhecimento linguístico explícito" influencia a maneira de as pessoas pensarem e de agirem competentemente com a língua, sendo determinante na apropriação de múltiplas competências, sejam elas linguísticas ou extralinguísticas. Deste modo, António da Silva ressalta o valor dos conhecimentos gramaticais na construção de outras capacidades linguísticas:

> Os conhecimentos gramaticais não só permitem uma aprendizagem completa da língua, porque têm um valor particular como a aquisição cultural da língua e sobre o fenómeno da linguagem em geral, como estão implicados no desenvolvimento das capacidades linguísticas de leitura, da escrita, de expressão e de compreensão orais e associados ao desenvolvimento de capacidades de exteriorização do pensamento e das emoções, sendo, acima de tudo, um factor de construção da identidade humana (Silva 2008: 115).

É verdade que os conhecimentos gramaticais são uma espécie de ponto de partida para se conhecer melhor a estrutura e o funcionamento de uma língua, porém, a reflexão e a análise linguísticas "a partir de textos visam a construção paulatina de competências e atitudes – saber falar, saber ler, saber escrever. [Por esta razão é que] o conhecimento linguístico explícito exigirá um ensino num tempo mais alargado" (Sousa 2011: 115).

Por conseguinte, a interrogação anterior encontra a sua resposta na seguinte citação:

> Um professor orientado para o ensino da língua tem a leitura e escrita como oportunidades para ensinar a gramática. Assim, quando se lê um texto, o professor pode orientar os alunos para: reconstituir uma cadeia anafórica, encontrando o termo antecedente e a expressão que o retoma, permitindo uma compreensão mais profunda do texto; interpretar correctamente os conectores presentes no texto, orientando a leitura para as relações lógicas entre partes do texto; identificar os tempos verbais e compreender o seu papel na construção da significação dos diferentes tipos de texto. Também quando se escreve, são muitas as oportunidades para reflectir sobre a língua: pensar a morfologia; pensar a sintaxe; analisar erros ortográficos e perceber o conhecimento linguístico mobilizado pelos alunos; fazer a concordância sujeito predicado, sobretudo quando em presença de sujeitos compostos, pós-verbais ou distantes do predicado, etc, etc (Sousa 2011: 116-117).

O docente de Português, "ao tomar como ponto de partida e como ponto de chegada o texto", encontra uma ocasião favorável e contextual para ensinar o conhecimento explícito da língua, desenvolvendo diversas atividades a partir de um determinado tópico gramatical previamente selecionado com os seus aprendentes. De facto, os programas oficiais e os manuais escolares existem, enquanto textos orientadores e contextualizadores de ensino, respetivamente, para que os professores os sigam, porém, "o profissional docente não pode limitar-se mais a seguir os programas e a escolher os manuais. [Tem de] decidir o como fazer aprender aquilo que se seleciona como essencial para os alunos concretos" (Roldão 2013: 409). Dito de outro modo, o docente de Português é o último a planificar as atividades linguísticas a desenvolver nas aulas, de acordo com as necessidades dos seus alunos, para lhes conceder uma aprendizagem mais eficaz. Não obstante, no contexto a que este trabalho se destina, a aula de Português deve obedecer, entre outros, aos seguintes princípios:

> A finalidade primeira do ensino da língua portuguesa é permitir a comunicação; A comunicação inicia pela compreensão e expressão orais; As mensagens que se apresentam em primeiro lugar são as que despertam mais interesse nos alunos e que se relacionam com a vida escolar; Toda a aprendizagem linguística dos alunos deve fazer-se em situação; Os alunos devem ser estimulados, desde o início, a comunicar em língua portuguesa (entre eles, com o professor, com outros, crianças, jovens e adultos; A seleção do material linguístico a usar deve ter sempre em consideração as vivências e os interesses dos alunos (Gomes 1991: 57).

Na obra acima citada, estabelece-se como momentos mais importantes de uma aula de língua portuguesa os seguintes: motivação dos alunos; apresentação das atividades a realizar na sala de aula; distribuição de tarefas pelos alunos de acordo com as diversas situações e os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos; apresentação das tarefas executadas, oralmente ou por escrito; aplicação das aprendizagens em outras situações; correção dos trabalhos da turma em todos os momentos da aula, colaborando o professor com os alunos; avaliação do trabalho realizado e dos resultados conseguidos (Ibidem: 58-59). Com efeito, cumprindo estes momentos é facilitar aos alunos a possibilidade de desenvolverem competências comunicativas e despertarem para a curiosidade dos fenómenos linguísticos, factos que os levam a ser criativos e sujeitos autónomos. Assim, ao pensar-se num ensino de Português voltado para a forma como os alunos aprendem, põe-se em relevo os pressupostos de Nuno Carvalho:

> A existência de aulas em que o enfoque não esteja no ensino, mas sim na aprendizagem, ou seja, aulas em que o professor, em vez de transmissor ou difusor de conhecimentos, atue como facilitador das aprendizagens dos alunos, atribuindo-se a estes o "trabalho" de serem curiosos, de procurarem saber, de testarem as suas hipóteses, enfim, de aprenderem (Carvalho 2013: 27).

Trata-se, em suma, de uma aula que propicia um ambiente de aprendizagem salutar e carrega consigo inúmeros fatores relevantes que objetivam um saber fazer linguístico dos sujeitos no centro deste processo. Não podemos deixar de reiterar que há imensos problemas na transformação da teoria na prática e, por isso é que, em qualquer contexto de ensino do Português, são exigidos aos docentes conhecimentos multifacetados.

3.3 Propostas didático-pedagógicas sobre interação

O exposto ao longo desta dissertação sobre o diálogo entre o texto e a gramática permite-nos afirmar que todas as atividades a desenvolver nas aulas de Português devem, em quaisquer circunstâncias de ensino da língua, basear-se no texto. De facto, o conhecimento gramatical é parte dos domínios do ensino do Português e, como é evidente, exerce uma influência direta positiva na formação integral do homem. Neste sentido, o nosso grande propósito é precisamente defender o ensino da gramática no texto, pelo facto deste produto verbal mobilizar história, cultura e a própria língua, facultando oportunidades fecundas aos alunos no desenvolvimento da sua expressão e compreensão orais e escritas da língua que aprendem.

Mais do que alimentar a tradicional querela em torno do texto como centro da ação pedagógica da língua, interessa-nos particularmente pôr em prática a questão da interação entre texto e gramática. Por isso, em situação de aulas de Português, sugerimos algumas atividades que transformam a teoria em prática sobre esta questão, cabendo ao professor considerar estas atividades nada mais do que uma fonte de inspiração e de criatividade.

Proposta 1

Carta dum contratado

Eu queria escrever-te uma carta
amor,
uma carta que dissesse
deste anseio
de te ver
deste receio
de te perder
deste mais que bem querer que sinto
deste mal indefinido que me persegue
desta saudade a que vivo todo entregue...
Eu queria escrever-te uma carta
amor,
uma carta de confidências íntimas,
uma carta de lembranças de ti,
de ti
dos teus lábios vermelhos como tacula
dos teus cabelos negros como dilôa
dos teus olhos doces como macongue
dos teus seios duros como maboque
do teu andar de onça
e dos teus carinhos
que maiores não encontrei por aí...
Eu queria escrever-te uma carta
amor,
que recordasse nossos dias na capôpa
nossas noites perdidos no capim
que recordasse a sombra que nos caía dos jambos
o luar que se coava das palmeiras sem fim
que recordasse a loucura
da nossa paixão
e a amargura
da nossa separação...
Eu queria escrever-te uma carta
amor,
que a não lesses sem suspirar
que a escondesses de papai Bombo

que a sonegasses a mamãe Kieza
que a relesses sem a frieza
do esquecimento
uma carta que em todo o Kilombo
outra a ela não tivesse merecimento...
Eu queria escrever-te uma carta
amor,
uma carta que te levasse o vento que passa
uma carta que os cajús e cafeeiros
que as hienas e palancas
que os jacarés e bagres
pudessem entender
para que se o vento a perdesse no caminho
os bichos e plantas
compadecidos de nosso pungente sofrer
de canto em canto
de lamento em lamento
de farfalhar em farfalhar
te levassem puras e quentes
as palavras ardentes
as palavras magoadas da minha carta
que eu queria escrever-te amor...
Eu queria escrever-te uma carta...
Mas ah meu amor, eu não sei compreender
por que é, por que é, por que é, meu bem
que tu não sabes ler
e eu — Oh! Desespero! — não sei escrever também!

António Jacinto, *Poemas* (1961)

Atividades

1. Ler o texto e analisá-lo oralmente e por escrito.

2. Apresentar aos alunos o tópico gramatical a ser trabalhado na aula: *o uso do infinitivo e do presente do indicativo*.

3. Retirar do texto verbos no infinitivo. [Os alunos terão de extrair do texto formas nominais de verbos no infinitivo, como “escrever”, “ver”, “perder”, “querer”, “suspirar”, “entender”, “sofrer”, “compreender” e “ler”, sempre com ajuda do professor].

4. Indicar o infinitivo de cada forma verbal e conjugar o presente do indicativo, de acordo com o exemplo abaixo:

Sentir ……(sinto, sentes, sente, sentimos, sentis, sentem)

Perseguir……(persigo, persegues, persegue, perseguimos, perseguis, perseguem)

Viver ……..…(vivo, vives, vive, vivemos, viveis, vivem)

Passar ……..……(passo, passas, passa, passamos, passais, passam)

Saber…….(sei, sabes, sabe, sabemos, sabeis, sabem)

Ser…….…..(sou, és, é, somos, sois, são)

[A explicação do professor deverá prosseguir até que os alunos sejam capazes de dizer a diferença de uso entre o infinitivo e o tempo presente do indicativo por si próprios. Serão usados mais exemplos e proposta de atividades para casa].

Proposta 2[1]

O que eu quero ser quando for grande

Andava eu na quarta classe e fiz uma redação
Sobre o que eu queria ser um dia quando crescesse
Quero ser um marinheiro, sulcar o azul do mar
Vaguear de porto em porto até um dia me cansar
Quero ser um saltimbanco, saber truques e cantigas
Ser um dos sobe ao palco e encanta as raparigas
A setôra chamou-me ao palco e deixou-me descomposto
Ó menino atolombado, que gracinha de mau gosto
Lá fiz outra redação, quero ser um funcionário
Ser zeloso e ter padrão, deitar cedo e ter horário
Ser um barquinho apagado sem prazer em navegar
Humilde e bem comportado sem fazer ondas no mar
A setôra bateu palmas e deu-me muitos louvores
Apontou-me como exemplo e passou-me com quinze valores.

Carlos Tê, Canção de Rui Veloso

Atividades

1. Ler o texto e analisá-lo oralmente e por escrito.

2. Pedir que os alunos para substituírem as palavras/expressões sublinhadas por outras equivalentes, por forma a trabalhar o processo de sinonímia.

3. Introduzir lacunas e pedir aos alunos para preencherem durante a aula. Estas lacunas incidirão sobre os adjetivos ou os verbos no infinitivo.

4. Pedir aos alunos que reescrevam o texto, com o título modificado da seguinte maneira: "O que ele quer ser quando for grande". O professor deverá esclarecer os alunos que isso implica diversas mudanças ao longo do texto. Deverá também dar tempo aos alunos para trabalharem em pares. Depois da correção, deverá chamar a atenção para os pronomes clíticos, consoante desempenham a função de objeto direto ou indireto:

Antes	depois
Chamou-me	chamou-o
Deixou-me	deixou-o
Deu-me	deu-lhe
Apontou-me	apontou-o
Passou-me	passou-o

[1] Proposta adaptada de Nuno Carvalho (2013: 40-42).

4.1. Questionar os alunos sobre a razão de os clíticos passarem de «me» para «o», exceto um que passa de «me» para «lhe».

4.2. Dar mais exemplos com outros verbos transitivos diretos e indiretos, mostrando bem o contraste, como nos exemplos:

"A setôra chamou o Abel ao palco. A setôra chamou-o ao palco. [Chamou quem?]"

A setôra deu muitos louvores ao Abel. A setôra deu-lhe muitos louvores. [Deu muitos louvores a quem?]

5. Prosseguir até que os alunos sejam capazes de dizer a diferença por si próprios. Mostrar o que acontece com as restantes pessoas: "chamou-te", "chamou-nos", "chamou-os", "deixou-vos", "deu-lhes", "apontou-os". Por fim, mostrar que a diferença está nas terceiras pessoas. Usar exemplos e dar mais atividades para casa.

Proposta 3[2]

António Mendes

> **António Mendes** nasceu em **Luanda**, no bairro **Rangel**, numa **noite** de **chuva** torrencial, no **dia** 22 de **dezembro** de 1970. Na sua **adolescência,** caracterizada por **doenças**, ganhou o **pseudónimo** de **Kangato** na **quadrilha** a que pertencia, por causa do **cabelo** eriçado como o dos **gatos**.

António Vilela de Freitas, *Gramática Básica Pedagógica de LP*

Atividades

1. Ler o texto e analisá-lo oralmente e por escrito. Depois trabalhar *a classe dos nomes*, tendo como objetivos específicos os seguintes: distinguir os nomes no texto; reconhecer a sua variação me género e número; distinguir os graus dos nomes.

2. Fazer a correspondência entre as duas colunas A e B por forma a assimilar as diferentes categorias dos nomes ou substantivos destacados no texto.

A	B
António Mendes; Kangato ……	nomes de pessoas (antropónimos)
Luanda; Rangel …….	nomes de lugares (topónimos)
Cabelo ……	nomes de coisas
Doenças …….	estados
Noite; chuva …….	fenómenos da natureza
Adolescência; pseudónimo ……	ideias ou sentimentos

3. Distinguir os substantivos comuns, que referem nomes vulgares (quadrilha, doenças, noite, chuva, gatos, cabelo, dia, adolescência, pseudónimo), de outros que são substantivos próprios, porque individualizam os elementos (António Mendes, Luanda, dezembro, etc).

4. Fazer a distinção entre os substantivos que representam algo real, que existe no mundo concreto "gatos" e, por isso, são chamados substantivos concretos, de outros que

[2] Proposta adaptada de Freitas e Agostinho (2012: 18-19).

nomeiam o que não existe no mundo real, e que tem de ser concebido como ideia ou sentimento na nossa imaginação “doenças”, sendo, por isso, designados substantivos abstratos.

5. Explicar a noção de que alguns substantivos, mesmo no singular, indicam um conjunto de seres da mesma espécie “quadrilha” Enquanto uns, mesmo no singular, indicam um conjunto de seres da mesma espécie (quadrilha) e, por isso, são designados substantivos coletivos.

6. Quanto aos graus dos nomes, transformar alguns dos presentes no texto para o diminutivo ou para o aumentativo:

Noite…… noitinha
Cabelo …… cabelinho
Chuva …… chuvada
Gato …….. gatarrão

Portanto, a ação didática do docente de Português deverá perspetivar, de melhor maneira possível, a aprendizagem dos alunos, como vimos defendendo. Neste sentido, Nuno Carvalho, sobre “instrução em sala de aula”, na obra *Ensino do Português como Língua não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*, concluiu que a aquisição de uma língua é um processo lento, pois o facto de ensinarmos determinado aspeto linguístico não significa que os alunos o dominem imediatamente. Como o processo de apropriação linguística envolve também a aprendizagem, é preciso tempo, paciência, insistência e repetição para os alunos se apropriarem dos conhecimentos ensinados. Por esta razão é que o aluno precisa ouvir muito, falar muito, ler muito, escrever muito, praticar muito. Com efeito, é em “dar língua” aos alunos que reside o núcleo do trabalho do professor de português língua [materna ou] não materna (Carvalho 2013: 58-59).

3.4 Sugestões para melhoria do ensino do Português em Cabinda

Para melhoria do ensino da LP, não podemos deixar de referir que o docente de Português, em termos linguísticos, deve ser "necessariamente um bom utilizador do Português padrão, alguém que sabe falar em público, que lê fluente e competentemente, que escreve com clareza e correção" (Duarte 1996: 83); didaticamente, deverá ser alguém capaz de orientar e de se adaptar à realidade do aluno para que este se sinta um verdadeiro responsável pelo seu processo formativo. Ademais, sugerimos que:

o Ministério da Educação de Angola, particularmente, a Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia de Cabinda comece a organizar concursos públicos para a admissão de professores por áreas de formação especializada, sobretudo, no 1º e 2º ciclos do ensino secundário, pois evitaria, assim, as constantes adaptações de profissionais de qualquer área de formação académica a docentes de Português, facto que muito se assiste hoje;

a Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia promova, sempre que possível, seminários de refrescamento para professores de Língua Portuguesa não apenas das instituições secundárias públicas do 2º ciclo, como também das restantes escolas do 1º ciclo;

os coordenadores de Língua Portuguesa incutam reuniões periódicas estrategicamente atrativas e ativas, que visem atualizar conhecimentos dos docentes em torno da Didática ou Metodologia do Português;

os docentes de Português das duas escolas do II ciclo do ensino secundário de Cabinda contactem, oportunamente, com o Departamento do Ensino e Investigação em Língua Portuguesa do Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade Onze de Novembro para alguns esclarecimentos didático-metodológicos do ensino de Português.

Conclusão

O ensino de Português em Angola é caracterizado por diversos problemas tanto ao nível de formação de docentes especializados na área disciplinar da LP como ao nível de operacionalização e contextualização metodológica dos conteúdos programáticos. Neste sentido, confrontados com os vícios já enraizados no ensino, parece-nos particularmente relevante que cada docente de Português reflita sobre os problemas para se lançar ao desafio audacioso de os reduzir ao mínimo, pressupondo mudanças significativas, principalmente na planificação das aulas de Português.

Todos concordarão, efetivamente, que um contexto largamente influenciado por outras línguas não é auspicioso para um ensino qualitativo de Português, por causa das dificuldades de vária ordem. Contudo, a transversalidade da LP é real, na medida em que se reveste de uma elevada importância, pois não é apenas a língua do estado, mas também de interação e integração social, de unidade nacional (língua que une todos os angolanos), e finalmente, o português é a língua de ensino. Nesta perspetiva, é responsabilidade dos docentes remodelar os padrões do ensino de Português e adotar um modelo de ensino que se coadune com as recentes teorias didático-linguísticas. Daí que o docente da LP deve ser um indivíduo dotado de uma atitude reflexiva e facilitadora das aprendizagens para saber lidar com aquele multilinguismo; alguém que se mantém sempre atualizado linguística e enciclopedicamente; alguém ciente de que o seu múltiplo saber só tem valor quando partilhado com os alunos.

De facto, o suporte teórico deste estudo levou-nos a perceber que em qualquer circunstância o ensino da gramática deve ter como ponto de partida e ponto de chegada o texto, dado que é um produto verbal mobilizador de distintos planos de língua insuscetíveis de serem explorados no universo limitativo da frase. Por isso, esperamos que este trabalho de investigação possa contribuir para uma visão mais realista do ensino de LP e ajudar a que os docentes conciliem, nas aulas de Português, as suas práticas pedagógicas com as novas teorias didático-linguísticas.

Podemos comprovar que as aulas de gramática são ainda lecionadas na perspetiva tradicional, isto é, isoladas do texto, com base nos resultados obtidos a partir das observações realizadas no campo de pesquisa e da aplicação do questionário. Assim, constatámos, em larga medida, que foram confirmadas as hipóteses formuladas, ao verificarmos que as principais causas que justificam a fuga à interação texto-gramática nas aulas de Português assentam, fundamentalmente, em três factos: a falta de perícia didático-linguística dos docentes de Língua Portuguesa, visto que a esmagadora maioria deles são formados em Ensino de Psicologia (40%), ensino de Pedagogia (20%) e em diversas áreas (25%); a consideração da frase como unidade máxima de análise linguística, na medida em que 60% dos professores de LP responderam que ensinam as aulas de gramática com recurso a frases soltas, sendo um contexto em que se relega o texto ao segundo plano; o menosprezo de preceitos da Didática Aplicada ao ensino das línguas.

Bibliografia

ALVARENGA, Alejandra Estelbina Miranda de (2012). *Metodologia da Investigação Quantitativa e Qualitativa*. Paraguai, 2ª ed.

AMOR, Emília (2003). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora, 6ª ed.

ANÇÃ, Maria Helena (2013). "Português Língua não Materna: das Culturas de Aprendizagem ao Ensino da Língua". In MATEUS, Maria Helena Mira e SOLLA, Luísa (coord.), *Ensino do Português como Língua não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 473-483.

ANDRADE, Ana Isabel *et alii* (1994). *Caracterização da Didáctica das Línguas em Portugal: da análise dos programas às concepções da disciplina*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

ANTUNES, Irandé (2007). *Muito além da Gramática: por um Ensino de Línguas sem Pedras no Caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 4ª ed.

AZEVEDO, Fernando José Fraga de (2012). *Metodologia da Língua Portuguesa*. Porto: Plural Editores.

CARVALHO, Nuno (2013). "Instrução em sala de aula". In MATEUS, Maria Helena Mira e SOLLA, Luísa (coord.), *Ensino do Português como Língua não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 24-59.

CASTELEIRO, João Malaca (org.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa – Academia das Ciências de Lisboa*. Lisboa: Editorial Verbo.

CAVALEIRO, Dora Helena Pereira (2015). *Materiais didáticos para o ensino da classe das conjunções: Uma proposta para Angola* (Trabalho de mestrado em Didática, Universidade de Coimbra, Portugal). In<http://hdl.handle.net/10400/11494> consultado em 30 de março de 2018.

COMÉNIO, João Amós (2015). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 6ª ed.

COSTA, Maria Armanda (1996). "Se a língua materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de Português?". In DELGADO-MARTINS, M. R. *et alii* (orgs.), *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Edições Colibri.

COSTA, Teresa Manuela Camacha (2016). "Ensino da Língua Portuguesa em Angola". In LUÍS, Alexandre *et alii* (Org.), *A Língua Portuguesa no Mundo: Passado, presente e futuro*. Lisboa: Edições Colibri, p. 179-187.

DUARTE, Isabel Margarida (s/d). *Ensino da Língua Portuguesa em Portugal: O Texto, no Cruzamento dos Estudos Linguísticos e Literários*. FLUP/CLUP, p. 19. In <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5789.pdf> consultado em 30 de março de 2018.

DUARTE, Joana (2013). "Aquisição da Linguagem – Aspectos Relevantes para Instituições Escolares em Contexto de Diversidade Linguística". In MATEUS, Maria Helena Mira e SOLLA, Luísa (coord.), *Ensino do Português como Língua não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 379-393.

ENDRUSCHAT, Annette e SCHIMIDT-RADEFELDT, Jügen (2015). *Introdução Básica à Linguística do Português*. (Trad. António C. Branco). Lisboa: Edições Colibri.

FERRAZ, Maria José (2006). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Editorial Caminho.

FONSECA, Fernanda Irene (1994). *Gramática e Pragmática – Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

FONSECA, Joaquim (1992). *Linguística de Texto / Discurso Teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação.

FREITAS, António Vilela de e AGOSTINHO, Isaac Francisco (2012). *Gramática Básica Didáctico-Pedagógica da Língua Portuguesa*. Luanda: Edilivro.

FREITAS, Pedro Chagas (2016). *Prometo Perder – Só Quem Nunca Amou Nunca Perdeu*. Lisboa: Marcador Editora, 4ª ed.

GASPAR, Lisete *et alii* (2012. *A Língua Portuguesa e o seu Ensino em Angola*. Rio de Janeiro: Publicações Dialogarts.

GOMES, Aldónio *et alii* (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GOUVEIA, Carlos A. M. (2013). "A Escola como Sistema de Géneros: Conhecimento, Aprendizagem e Transversalidade". In MATEUS, Maria Helena Mira e SOLLA, Luísa (coord.), *Ensino do Português como Língua não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 441-461.

JACINTO, António (2015). Poemas. Lisboa, 2ª ed.

LBSE (2001). *Lei De Bases Do Sistema Educativo*. Lei n.º 13/01 de dezembro. Luanda: Assembleia da República. In <https://welvitchia.com> consultado em 19 de abril de 2018.

LOPES, Ana Cristina Macário e CARAPINHA, Conceição (2013). *Texto, Coesão e Coerência*. Coimbra: Edições Almedina.

LUFT, Celso Pedro (2001). *Gramática Resumida; Explicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira*. São Paulo: Ed. Globo.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria (2011). *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 6ª ed.

MATEUS, Maria Helena Mira (2005). "A mudança da língua no tempo e no espaço". In MATEUS, Maria Helena Mira e NASCIMENTO, Fernanda Bacelar do (orgs.). *A Língua Portuguesa em Mudança*. Lisboa: Editorial Caminho.

MATEUS, Maria Helena Mira (2013). "Variações e Variedades do Português: Porque interessa isto à escola". In MATEUS, Maria Helena Mira e SOLLA, Luísa (coord.) *Ensino do Português como Língua não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 425-440.

MOREIRA, Vasco e PIMENTA, Hilário (2014). *Gramática de Português – 3º Ciclo do Ensino Básico/ Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.

NZAU, Domingos Gabriel Ndele (2016). "Que professor para o ensino da língua portuguesa? Reflexões acerca dos desafios em cenários multicultural e multilingue". In Luís, Alexandre *et alii* (org.), *A Língua Portuguesa no Mundo: Passado, Presente e Futuro*. Lisboa: Edições Colibri, p. 179-187.

OCTÁVIO, Maria Julieta (2011). *Currículo do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: INIDE-Ministério da Educação - Reforma Curricular, 2ª ed.

PERINI, Mário A (1999). *Sofrendo a Gramática*. São Paulo: Editora Ática.

República de Angola, Ministério da Educação (2013). *Programas de Língua Portuguesa - 10ª, 11ª e 12ª Classes- 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral*. INIDE: Editora Moderna, 2ª ed. In <https://www.inide.co.ao/bibloteca> consultado em 19 de abril de 2018.

República de Angola, Ministério da Educação (2013). *Programas de Língua Portuguesa - 10ª Classe- Formação de Professores para o Pré-escolar e para o Ensino Primário*. INIDE: Editora Moderna, 2ª ed. In <https://www.inide.co.ao/bibloteca> consultado em 19 de abril de 2018.

RODRIGUES, Angelina Ferreira (2016). "O Professor de Português língua não materna- Que Perfil? Uma abordagem". In SILVA, António Carvalho da (Org.) *Questões Atuais da Educação em Línguas – dos domínios de ensino do Português a uma política de língua*. Famalicão: Edições Húmus, p. 41-57.

ROLDÃO, Maria do Céu (2013). "A Narrativa como Estratégia- uma Possibilidade de Diálogo entre Culturas". In MATEUS, Maria Helena Mira e SOLLA, Luísa (coord.) *Ensino do Português como Língua não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p397-411.

SANTOS, Elsa Rodrigues dos (2011). *Grandes dúvidas da Língua Portuguesa – Falar e escrever sem erros*. Lisboa: Esfera dos Livros.

SILVA, António Carvalho da (2008). *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares do Português- Funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Universidade do Minho.

SOUSA, Otília Costa (2011). "Do trabalha do texto à reflexão linguística". In SOUSA, Otília e CARDOSO, Maria Adriana (Eds.) (2010), *Desenvolver Competências em Língua: percursos didáticos*. Lisboa: Edições Colibri, 2ª ed, p. 111-143.

TAMO, Kiamvu (2012). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais*. Luanda.

TAVARES, Clara Ferrão (2007). *Didáctica do Português – Língua Materna e não Materna – No Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

TRAVAGLIA, L. C. (1996). *Gramática e Interação: uma Proposta para o Ensino de Gramática no 1º e 2º Graus*. São Paulo: Cortez.

_____ (2003). *Gramática: Ensino Plural*. São Paulo: Cortez.

_____ (2017). "Fatos pertinentes para o trabalho com a tipologia textual no ensino de língua". In MARQUESI, S. C. *et alii* (org.), *Linguística Textual e Ensino*. São Paulo: Contexto, p. 69-89.

VILELA, Graciete *et alii* (1995). "Metodologia do Ensino do Português". In AA. VV. *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.

XAVIER, Lola Geraldes (2012). *Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta*. XEDRA: Revista Científica, Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), p. 468-478. In <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2012/.../37-numero-tematico-2012-v2. > Consultado em 30 de março de 2018.

Anexo

Este inquérito integra-se no âmbito da dissertação de mestrado em Estudos Lusófonos, com o tema *Interação texto-gramática nas aulas de Português em contexto multilingue*, a decorrer na Universidade da Beira Interior, Portugal. Por favor, responda a todas as questões, assinalando a sua escolha com um X. Desde já, agradecemos a sua colaboração com a resposta a este questionário que é anónimo.

1. Parte I – Dados do docente de Língua Portuguesa (doravante LP)

1.1. Género

Masculino ……..…….…..☐

Feminino ……..…….…..☐

1.2. Idade …… /____ / anos

1.3. Há quantos anos é docente de LP? …… /_____/ anos

1.4. Área de Formação académica (designação do curso)

_____

_____

1.5.Teve formação específica para a docência de LP ou pós-graduação em LP?

Sim ……..…….…..☐

Não ……..…….…..☐

Se respondeu "Sim", indique o tipo de formação:

_____

_____

2. Parte II – Interação texto-gramática nas aulas de Português

2.1. Na sua ótica, o diálogo entre o texto e a gramática facilita a aprendizagem da LP?

Sim ……..…….…..☐

Não ……..…….…..☐

2.2. Que modelo teórico-didático adota para o ensino gramatical?

Gramática tradicional ……..…….…..☐

Teoria pragmática ……..…….…..☐

Linguística textual ……..…….…..☐

2.3. Que aspetos linguísticos privilegia no ensino da gramática?

Morfologia e sintaxe ……..…….…..☐

Fonologia e fonética……..…….…..☐

Semântica e pragmática……..…….…..☐

2.4. No começo do ano letivo, avalia os conhecimentos gramaticais dos seus alunos?

Sim ……..☐

Não ……. ☐

2.5. Tem aulas dedicadas exclusivamente ao ensino da gramática?

Sim ……..☐

Não ……. ☐

2.6. Como tem feito a exploração gramatical do texto?

Oralmente.……..☐

Por escrito…….……..☐

Oralmente e por escrito ……..☐

2.7. Na análise de texto, tem o cuidado de incluir questões sobre gramática?

Sempre ……..☐

Raramente ……..☐

Nunca ……..☐

2.8. Preferencialmente, como ensina a gramática nas aulas de Português?

Com recurso a frases soltas ……..☐

Através de textos de apoio……..☐

Usando textos de manuais de LP……..☐

2.9. Que tipo de textos costuma usar para a abordagem de conteúdos gramaticais?

Textos não literários ……..☐

Textos literários ……..☐

Exemplos dispersos ……..☐

Muito obrigado pela sua colaboração!