

Revista Internacional em
Língua Portuguesa
International Journal in Portuguese Language

Ensino da Língua Portuguesa: contextos e perspectivas

IV Série, Semestral N.º 40, 2021

Revista
Internacional
em Língua
Portuguesa

Ensino da Língua Portuguesa:
contextos e perspectivas

Publicação Semestral da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP)

A Revista Internacional em Língua Portuguesa (RILP) está indexada ao catálogo SciELO Portugal, Latindex, Qualis/CAPES, European Reference Index for The Humanities and Social Sciences (ERIH PLUS) da European Science Foundation (ESF), RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal, Scientific Journal Impact Factor (SJIF), Livre – Revistas de livre acesso e REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico. A Revista está inscrita no Google Scholar e é membro oficial e autorizado do Crossref para depositar o DOI de todos os artigos publicados.

A Revista Internacional em Língua Portuguesa, editada desde o ano de 1989, é uma publicação interdisciplinar, da Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Criada para aprofundar o conhecimento sobre o português, expressa hoje o conhecimento em português, num espaço de intervenção, que em perfeita igualdade participem os membros da comunidade de utilizadores de português no mundo, nas suas diversas formas de expressão e difusão, das ciências humanas, sociais e da natureza, com destaque para a ligação entre o espaço geográfico dos que utilizam a língua portuguesa.

Fundador: Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP)

Presidente: Orlando Manuel José Fernandes da Mata (Presidente da AULP)

Director: Cristina Montalvão Sarmento (Secretária-Geral da AULP)

Editores científicos: Alexandre Mavungo Chicuna e Manuel Célio Conceição

Coordenação editorial: Cristina Montalvão Sarmento e Pandora Guimarães

Conselho de acompanhamento científico: Orlando da Mata (Universidade Mandume Ya Ndemufayo, Angola); Judite Nascimento (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde); Amílcar Falcão (Universidade de Coimbra, Portugal); Leda Florinda Hugo (Universidade Lúrio, Moçambique); Sandra Almeida (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil); Rui Martins (Universidade de Macau, RAEM-China); Narciso Matos (Universidade Politécnica de Moçambique, Moçambique); Orlando Rodrigues (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal); Albano Ferreira (Universidade Katyavala Bwila, Angola); Antonio José de Almeida Meirelles (Universidade Estadual de Campinas, Brasil); João Soares Martins (Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, Timor-Leste); Agostinho Rita (Instituto Universitário de Contabilidade e Administração e Informática, São Tomé e Príncipe); Samba Tenen Camará (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, Guiné-Bissau); Fábio Josué Souza dos Santos (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil).

Revisão científica: Afonso Miguel (Universidade de Lisboa – Portugal, manafonso@hotmail.com); Alexandre Mavungo Chicuna (Universidade Agostinho Neto – Angola, almakikuna@gmail.com); Alexandre Lucas Selombo Sakukuma (Instituto Superior de Ciências da Educação – Angola, alexandresakukuma@yahoo.com.br); Amadeu Teófilo de Barros (Universidade Metodista – Angola, teubarros2007@hotmail.com); Cristina Flores (Universidade do Minho – Portugal, cflores@ilch.uminho.pt); David Jorge Lopes Suelela (Universidade de Évora – Portugal, davidsuelela@yahoo.com.br); Filomena Gonçalves (Universidade de Évora – Portugal, mfg@uevora.pt), Helena Valentim (Universidade Nova de Lisboa – Portugal, ht.valentim@fch.unl.pt); Ieda Alves (Universidade de São Paulo – Brasil, iemalves@usp.br); Isabel Margarida Duarte (Universidade do Porto – Portugal, iduarte@letras.up.pt), Isabel Roboredo Seara (Universidade Nova de Lisboa – Portugal, irseara@gmail.com); Jorge Baptista (Universidade do Algarve – Portugal, jbbaptis@ualg.pt); Lúcia Maria de Assunção Barbosa (Universidade de Brasília – Brasil, luciunb@gmail.com); Luis Filipe Barbeiro (Instituto Politécnico de Leiria – Portugal, barbeiro@ipleiria.pt); Marisa Mendonça (Universidade Pedagógica de Maputo – Moçambique, marisagmendonca2018@gmail.com); Manuel Célio Conceição (Universidade do Algarve – Portugal, mconcei@ualg.pt); Paulino Fumo (Universidade Pedagógica – Moçambique, fumo.paulino62@gmail.com); Paulo Osório (Universidade da Beira Interior - Portugal, pjtrso@ubi.pt); Rosa Bizarro (Instituto Politécnico de Macau – Macau, rosabizarro@ipm.edu.mo); Rosa Maria Fréjaville (Université Jean Monnet à Saint Étienne – França, rosa.maria.frejaville@univ-st-etienne.fr); Veronica Manole (Universidade Babeş-Bolyai – Roménia, veronica.manole@gmail.com).

Montagem e arranjo gráfico: Pandora Guimarães e Sara Teixeira

Capa/contracapa: Pandora Guimarães e Sara Teixeira

Impressão e acabamentos: Europress - Indústria Gráfica

Tiragem: 200 exemplares

Depósito Legal: 28038/89

ISSN: 2182-4452

e-ISSN: 2184-2043

Número de registo na ERC: 123241

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.40>

Editor: Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP)

Correspondência e oferta de publicações deve ser dirigida à sede da redação:

Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), NIPC: 501902830

Avenida Santos Dumont, n.º 67, 2.º, 1050-203 Lisboa

Tel: 217816360 | Email: rilp@aulp.org

Consulta deste número e anteriores, em regime *open access*: www.rilp-aulp.org

Todos os artigos desta edição são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

RILP

Revista Internacional em Língua Portuguesa

Ensino da Língua Portuguesa: contextos e perspetivas

Editores científicos

Manuel Célio Conceição

Universidade do Algarve - Portugal

Alexandre Mavungo Chicuna

Universidade Agostinho Neto - Angola

Associação das Universidades de Língua Portuguesa

Índice

APRESENTAÇÃO

Manuel Célio Conceição e Alexandre Mavungo Chicuna 11

Ensino da Língua Portuguesa: contextos e perspectivas

Poscolonialidade e lugares linguísticos (des)conexos no ensino em contexto rural angolano: (in)visibilidades em tela

Ezequiel Pedro José Bernardo 17

Role-Play como estratégia de ensino de língua: a perspectiva de estudantes de português na China

Manuel Duarte João Pires 35

Estratégia de motivação para a aprendizagem da língua portuguesa no ensino superior: diagnosticar e sensibilizar

Dina Baptista 53

A preparação didático-metodológica dos professores primários para o ensino do português em Moçambique: estudo de caso no IFP de Nampula, 2017

Feliciano José Pedro 79

O lugar das normas gramaticais e das práticas de análise gramatical no ensino básico e na formação dos professores de língua portuguesa no Brasil

Aquiles Tescari Neto e Wellington Michel Souza de Paula 93

Ensino e aprendizagem do português (L2/LE) por alunos surdos em Moçambique	
<i>Názia Bavo e Orquídea Coelho</i>	119
O ensino-aprendizagem de português língua estrangeira – um estudo focado nas perspetivas de aprendentes chineses	
<i>Francisco Pelicano Antunes</i>	141
AUTORES - BIOGRAFIAS	165

APRESENTAÇÃO

Apresentação

*Manuel Célio Conceição*¹

Universidade do Algarve, Portugal

*Alexandre Mavungo Chicuna*²

Universidade Agostinho Neto, Angola

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.40/pp.11-13>

A língua portuguesa é elemento identitário, é locus constitutivo de muitos saberes e é instrumento de comunicação e construção individual e social de uma multitude de indivíduos, de grupos e de espaços territoriais, sentimentais e virtuais. Por via da sua viagem histórica, por diferentes geografias, e afetiva, por diferentes essências culturais, políticas, económicas e antropológicas, é pluricêntrica e ostenta uma riqueza de variantes e de variações que lhe dão pujança e lhe permitem assegurar o valor memorialístico e patrimonial de todos os que nela/por ela/com ela se expressam ou se querem vir a expressar, e, por isso, a aprendem. Estas especificidades permitem-lhe também ajudar a categorizar a inovação, por exemplo, pelos diferentes recursos de criação neológica e neónímica.

A grande diversidade interna (sobretudo fonética, semântica e lexical, mas também sintática e, em menor grau, morfológica) que se reconhece na língua portuguesa, associada à incontrolável multiplicidade de situações de contacto linguístico enformam diferentes estatutos (língua primeira ou materna, língua segunda e língua estrangeira, língua oficial e falares de fronteira, língua de herança e língua pessoal adotiva e ainda língua franca, entre outros). Todas estas particularidades complexificam o seu ensino e, por conseguinte, a sua aprendizagem. Privada de um organismo que a regularize ou, talvez, por isso mais livre nas suas inovações sintáticas e, sobretudo semânticas e lexicais, o português é a língua mais falada no hemisfério sul, é falada em todos os continentes e tem uma presença em nada despidianda nos meios e recursos digitais. A sua aprendizagem é muito

1. mconcei@ualg.pt / <https://orcid.org/0000-0001-8179-5025>

2. almakikuna@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-6858-8435>

pretendida, com diferentes objetivos, em diversas partes do mundo e em todos os níveis de ensino.

Pelo acima genericamente exposto se vê que o ensino da língua portuguesa é um domínio vasto, muito heterogêneo e deveras carente de investigação. Igual carência se regista a montante em relação às diversidades do português e às suas relações com todas as outras línguas com as quais está em contacto, e, ainda, a jusante, no que diz respeito ao impacto social, cultural, económico e político, mas também individual, dos seus usos.

Decidiu a Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP) dedicar dois números da Revista Internacional em Língua Portuguesa (RILP) ao ensino da língua portuguesa e confiar-nos a edição; decisão que nos honra. No presente número, reunimos sete dos artigos que mereceram avaliação positiva da comissão científica constituída para o efeito e a cujos membros aqui agradecemos. Agrupámo-los sob o subtítulo: contextos e perspetivas.

De facto, apresentam-se vozes de investigadores de espaços diferenciados (Angola, Brasil, China, incluindo Macau, Moçambique e Portugal) relativas a estudos em contextos totalmente distintos, a saber: contextos rurais, ensinos primário e superior, formação de professores, contextos diferentes de português língua estrangeira e português língua segunda / estrangeira para surdos. São, pois, contextos de distintos estatutos e especificidades e, embora apenas um dos artigos se refira explicitamente à poscolonialidade, certo é que este conceito está subjacente a quase todos os outros. Em todos os casos se problematiza a questão do ensino da língua portuguesa, sustentada por diferentes perspetivas estratégicas e metodológicas. Realçam estes textos aspetos de motivação, de tipologia de aprendentes (incluindo as suas origens linguísticas e culturais e a sua formação prévia, se for o caso), de objetivos de ensino e de aprendizagem, de estratégias de ensino como o role play, de recursos digitais, e focam ainda as questões da necessidade da sensibilização e do diagnóstico, assim como a problemática das práticas de análise, mais ou menos, condicionadas por normas gramaticais. A rica panóplia de contextos e de perspetivas, além da sua dimensão informativa para o leitor interessado pelo lugar do português no mundo e pelo seu ensino, assume uma dimensão formativa para investigadores e professores, exemplificando possibilidades de abordagem e de estudo de variadas questões de investigação.

Subentende-se em todas as contribuições a necessidade de adaptação e localização de todo o processo de ensino, valorizando a diversidade.

Sustenta-se o conceito de sensibilidade cultural e linguística para que a aprendizagem tenha sucesso, sendo significativa. O ensino linguística e culturalmente sensível só é possível se se considerarem aspetos não só ecolinguísticos mas também epilinguísticos, juntamente com perspetivas diversificadas, assentes em contextos minuciosamente trabalhados e cujas particularidades são integradas no processo de ensino como facilitadores das aprendizagens.

O ensino da língua portuguesa, qualquer que seja o seu estatuto e qualquer que seja a sua intencionalidade é, pois, condicionado pela representação que professores e aprendentes fazem da própria língua, dos contextos em que operam e em que a pretendem vir a usar e das perspetivas sobre todo o processo, incluindo o valor que lhe reconhecem (ou não). A conceção do que é a língua portuguesa, além de perspetivar as suas dimensões histórica, literária e cultural, deve também considerar a sua relação com o conhecimento (tradicional e etnográfico, tecnológico e científico) e a respetiva verbalização, pelo que decorre necessariamente de questões emergentes dos seus muito variados usos e das respetivas situações de interação comunicativa. Testemunhos desta conceção são os estudos apresentados que estimamos serem contributos relevantes para uma maior divulgação sustentável e um melhor conhecimento da língua que nos une e que permite que sejamos tão diferentes.

Ensino da Língua Portuguesa: contextos e perspectivas

Poscolonialidade e lugares linguísticos (des)conexos no ensino em contexto rural angolano: (in)visibilidades em Tela

Ezequiel Pedro José Bernardo

Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda (ISCED),
Angola

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.40/pp.17-33>

Resumo

A colonização em Angola serviu, entre outras finalidades, para a “cafricação” das línguas nacionais e hegemonização da língua portuguesa. Nesse prisma, a poscolonialidade devia promover um ambiente escolar democrático, sendo esta a via para o alcance da equidade num país de diversidade linguística e cultural que tinha sido forçado a adoptar paradigmas homogéneos, desconexos e de invisibilidades. O artigo procura reflectir sobre os lugares linguísticos e cultural no ensino em áreas designadas rurais, de modos a perceber as questões de invisibilidades dos alunos num contexto pós-colonial através da revisão bibliográfica associada à entrevista de dois professores de formas a compreender como se dá o ensino naquelas localidades. Pauta-se por “desocidentalização” através do estatuto das línguas nacionais, redefinição das políticas linguístico-educativas, uma vez que a língua e a cultura constituem elementos indissociáveis que espelham a cosmovisão de suas sociedades.

Palavras-chave: Poscolonialidade; Angola; Línguas; Desconexibilidade; Ensino.

Abstract

Colonization in Angola served, among other purposes, for the “cafrication” of national languages and hegemonization of the Portuguese language. In that light, postcoloniality should promote a democratic school environment, this being the way to achieve equity in a country of linguistic and cultural diversity that had been forced to adopt homogeneous, disconnected and invisible paradigms. The article seeks to reflect on the linguistic and cultural places in teaching in designated rural areas, in order to understand the issues of students’ invisibilities in a post-colonial context through the bibliographic review associated with the interview of two teachers in order to understand how the teaching in those locations. It is guided by “de-Westernization” through the statute of national languages, redefinition of linguistic-educational policies, since language and culture are inseparable elements that mirror the worldview of their societies.

Keywords: Postcoloniality; Angola; Languages; Disconnectivity; Teaching.

Palavras iniciais

O alcance da independência de Angola em 1975 visava a libertação do país de todos os vestígios da colonialidade, dos lugares desconexos e invisíveis para recuperar os danos de violências provocados por um sistema opressor. Compreendia-se, pois, que a independência de Angola viria a agregar elementos fundamentais de (re)construção da mentalidade para a reconquista dos valores linguísticos, culturais, ideológicos e identitário que havia sido *arrancado* do povo. Essa imagem concebida sobre o que viria a ser o país na poscolonialidade foi uma utopia,

pois a escola continua a ser um lugar de exclusão, de distorção de valores, subordinadas as políticas linguísticas e educativa à língua oficial, a língua que não representa todos os angolanos.

Os países africanos cuja colonização foi portuguesa têm o português como língua oficial, apesar de estes terem diversas línguas nacionais. Essa realidade para o contexto angolano diz respeito ao projeto de construção do Estado-Nação assente em perspectivas político-económico, pois “os signos de identificação são muitas vezes mais locais do que nacionais” (Vieira, 2004, p. 160).

A característica do país tem suscitado inúmeras discussões em torno da diversidade linguístico-educativa. Das reflexões mantidas, tenho cogitado sobre a necessidade de um ensino mais inclusivo e agregador, associado à definição de políticas educativas e linguísticas que respondam às necessidades das comunidades.

A definição da língua portuguesa como a língua de ensino pela Constituição da República de Angola (CRA) (2010) ilustra a subalternização das cerca de 22 línguas nacionais, hierarquização linguística que torna os indivíduos cativos do eurocentrismo instalado, lugar em que o aluno vive um deslocamento de mundividências no sistema de aprendizagem, os saberes locais/regionais *abafados* para adoção de um aprendizado desconexo que torna o indivíduo cada vez mais invisível. Mazula (1995 *apud* Vieira, 2004) considera que alguns países de África teoricamente independentes infelizmente tentaram uniformizar a sociedade sob a capa de promoção da unidade nacional por intermédio da língua portuguesa.

Esse cenário que se pode apreciar nas escolas localizadas em zonas rurais angolanas reforça a ideia de que “a escola tornou-se uma agência ideológica do Estado com o fim de cumprir os objetivos do Partido-Estado” (Vieira, 2004, p. 172). É deveras desagradável e frustrante um aluno acorrer à escola e não poder compreender o que o professor tem ensinado. A presença do aluno em escola no contexto “rural” exige que se tenha em atenção a língua que ele melhor domina para que haja interação no processo de ensino-aprendizagem, bem como a necessidade de definição de políticas linguísticas e educativas conexas, visíveis e praticáveis.

Do aludido leva-nos a refletir sobre a poscolonialidade e os lugares linguísticos no ensino em contexto rural angolano de formas a perceber as questões de (in)visibilidades em torno do recurso às línguas utilizadas no ensino, bem como perceber relatos da Constituição da República de Angola (2010) e da lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino 32/2020. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica associada às entrevistas realizadas a dois professores das áreas designadas rurais díspares.

Poscolonialidade em Angola: sobre as políticas linguísticas-educativas

Com a proclamação da Independência de Angola [...] os objectivos imediatos do novo regime consistiram na “destruição” dos marcos do regime colonial e na construção imediata de um novo país, social, política e economicamente diferente de forma a servir os milhares de angolanos que tinham sido excluídos discriminados e explorados pelo regime colonial (VIEIRA, 2004, p. 91).

A poscolonialidade vista na perspetiva das políticas linguístico-educativas pouco tem explorado o que limita a abrangência de que se necessita para o ensino equitativo em Angola. Colonialidade pode remeter a forma de domínio económico, político, social e ideológico que um país exerce sobre o outro. Também pode ser visto sob um olhar de sujeição que é imposta a uma nação. Pode-se depreender que a questão da poscolonialidade voltada à política linguística e educativa monolíngue acolhida em Angola cria uma barreira linguística, psicossocial, cognitiva ao sistema de ensino-aprendizagem dos indivíduos que têm as línguas nacionais às de melhor domínio. O direcionamento do ensino numa perspetiva eurocêntrica leva muitos alunos a abandonar a escola, a ter baixo aproveitamento e a enfrentar situações de incompreensão dos conteúdos leccionados (Bernardo, 2018; Paxe, 2017; Augusto, 2013).

A quase nulidade de discussões voltadas à língua de ensino num contexto de diversidade linguística, isto é, no campo das políticas linguísticas em Angola, reduz cada vez mais o seu lugar nos espaços públicos e reforça a ideia de que “a escola em África continuou, na maior parte dos casos, um legado do sistema colonial, o que explica a sua natureza elitista e o fato de servir melhor os requisitos do modo de vida metropolitano do que o das nações africanas” (Zau, 2013, p. 106). O começo de uma discussão em volta das línguas nacionais em Angola passaria pela definição do estatuto das línguas nacionais, pois ajudaria a compreender os limites e as abrangências de utilização dessas línguas. Nessa perspetiva, as desigualdades sociais-linguísticas são descritas pela política linguística definida pela Constituição da República de Angola (2010), no artigo 19.º, 21.º e 23.º, cujos incisos voltam-se a questões das línguas (grifos nossos):

Artigo 19º (Língua)

1 – *A língua oficial da República de Angola é o português.*

Artigo 21º Reservado as tarefas fundamentais do Estado:

h) – *promover a igualdade de direitos e de oportunidades entre os angolanos, sem preconceitos de origem, raça, filiação partidária, sexo, cor, idade, e quaisquer outra forma de discriminação;*

n) – *proteger, valorizar e dignificar as línguas angolanas de origem africana, como património cultural, e promover o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação.*

Artigo 23º (Princípio de igualdade)

1 – Todos são iguais perante a Constituição e a lei.

2 – *Ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição económica ou social ou profissão (Grifo nosso).*

O espaço reservado a língua portuguesa anula as ideologias linguísticas equitativas que circunscrevem as práticas sociais de seus grupos. A cosmovisão é um elemento a ter em atenção para a construção de um homem que reverbera o seu contexto. Porém, não é aceitável que na poscolonialidade ainda continuem a homogeneizar o país em favor da língua portuguesa. Por outro lado, não é concebível que, no século XXI, Angola ainda preserve uma cultura escolar que espelha uma realidade que não representa todos e nem se oferece a moldar, a conciliação entre o modelo adoptado e o local. Essas ações têm sido alvos de inúmeros questionamentos, uma vez que não facilitam o ensino-aprendizagem dos que têm as línguas nacionais como meio principal de comunicação.

Os países multilíngues e multiculturais são obrigados a adoptar um modelo que promova a equidade no ensino-aprendizagem. Abaixo destaca-se o artigo 16.º, incisos 1 e 2 da lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino 32/2020 que reforça o que a Constituição da República de Angola (2010) sustenta:

1 – *O ensino deve ser ministrado em português.*

2 – O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização no ensino, das demais línguas de Angola, bem como de linguagem gestual para os indivíduos com deficiências auditiva.

Trata-se de um ato de formas e significado monolíngue, monocultural que o Estado adopta e que não concorda com a realidade linguística, situação que deteriora a socio-história e a sociolinguística. Nesse sentido, as políticas linguísticas e educativas tendem a legitimar uma visão de mundo alheio à realidade. Essas políticas linguísticas e educativas produzem a violência psicológica, social e simbólica ao dissimular e transfigurar os indivíduos em assujeitados. “A escola inibe a maioria dos alunos de expor suas ideias e argumentá-las, por isso sentem-se desmotivados e desinteressados na aquisição do saber escolar, sendo um dos motivos para o seu fracasso” (Reis e Marcondes, 2008, p. 3).

As políticas educativas em contexto de diversidade linguística, como é o caso de Angola, devem cultivar a democracia linguística e conseqüentemente incluir os excluídos de sua própria terra. Isso só será possível se se adoptar um modelo de ensino que não torna reféns e assujeitados os falantes das línguas nacionais. A falta de reconhecimento das línguas nacionais sustentada implicitamente pela

Constituição da República de Angola (2010), pela lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino 32/2020 pode contribuir para o elevado número de crianças a abandonarem a escola, alto índice de reprovações; a proliferação de materiais didáticos que não reconhece a diversidade linguística, cenário que impede a construção de uma nação qualificada e contextual. É deste modo que Bolzan (2011, p. 86) sustenta que “[...] a escola é o espaço favorável para suscitar uma ampla e instigante reflexão sobre as questões culturais e os desafios em desconstruir as práticas estereotipadas e discriminatórias. Daí a necessidade primeira da escola discutir e entender melhor o conceito de cultura”.

Discorrido sobre a poscolonialidade em Angola atendo-nos às políticas linguísticas e educativas, onde desenvolvemos alguns apontamentos sobre a conexão das duas áreas e as suas implicações para um ensino equitativo, o tema que se segue está voltado à questão da cultura escolar e da socialização do aluno sob formas de compreender a existência ou não de desconexões de lugares.

A cultura escolar e a socialização do aluno: lugares (des)conexos?

Várias são as implicações que a *cultura escolar*¹ provoca na vida do aluno em contexto rural. A concepção da mundividência imposta pela escola tradicional não responde a necessidade, trata-se de mundos díspares onde a concepção de língua não é a adequada. Para a realidade multilíngue, a língua é resultado das práticas sociais dos grupos o que exigiria do Estado políticas linguístico-educativas que tivessem em atenção o uso da língua do aluno e a sua respetiva cultura. É nessa perspectiva que a “educação tem que se inserir em uma realidade onde não seja exceção ou paliativa, mas a modalidade mesma da transmissão da cultura” (Fernández, 2014, p. 82).

Na realidade multilíngue, que nutre o continente africano e de forma particular Angola, a língua oficial adotada não descreve o cenário sociolinguístico do país, por a língua de ensino ser desconhecida pela maioria da população residente em áreas designadas rurais. Por exemplo, no convívio familiar, nas brincadeiras com os amigos essas crianças falam frequentemente a língua nacional, mas no ambiente escolar são forçados a enfrentarem um processo de desconexão e de invisibilidade devido a ideologia, a língua e a cultura reinante na escola (Bernardo, 2018). Essa ação perpetrada pela escola através da lei de Bases do Sistema de

1. Cultura escolar, a nosso entender são normas adotadas pela escola com a finalidade de impor ao indivíduo aprendente ideologias de vária ordem sendo passível de agregar ou segregar o aluno. Para Frago (1995 *apud* Schmoeller e Dallabrida, 2017, p. 86) cultura escolar é o conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização (FRAGO, 1995 *apud* SCHMOELLER e DALLABRIDA, 2017, p. 86). Também pode ser vista “como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001 *apud* SCHMOELLER e DALLABRIDA, 2017, p. 86).

Educação e Ensino 32/2020 define a língua de ensino o português, o que torna o aluno despatriado da sua própria pátria, pois trata-se de língua, cultura e ideologia *estranha* ao seu convívio.

[...] *Houve uma vez que um dos meus meninos na sala esteve com dor de cabeça então ele chamou-me e disse: - Professora, “ntukwe unkoya”. Ele não fez gesto, apenas disse “ntukwe unkoya”. Eu fiquei parada, não conseguia perceber, na verdade o que ele quis dizer. Eu só entendi a palavra “ntu” que eu sei ser cabeça mas “koya” eu não fazia a mínima ideia o que é que ele quis dizer porque nós do Malemo dizemos “muntu ntanta”. Então eu fiquei! Depois perguntei para os outros, há um menino lá que veio da cidade e que já vive lá nos padres entende. Foi ele quem traduziu-me, professora, ele disse que a cabeça ta la doer. Então há expressões que eles usam que eu as vezes fico parada porque não consigo entender, eles é que traduzem para mim, não, ele quis dizer isso e eu vou aprendendo (MANGOVO, 2020, grifo nosso).*

É necessário que o Estado defina políticas linguístico-educativas em função das regiões e sob atenção da diversidade linguística do país. Urge a inserção da língua de domínio do aluno no sistema de ensino-aprendizagem de formas a reduzir as assimetrias, a inferioridade causada pela língua hegemónica que motiva os distúrbios psicológicos, cognitivos que afetam o rendimento escolar. Neste caso, a escola como lugar de socialização do indivíduo deve primar pela redução das inúmeras dificuldades relativas a percepção de mundo, de cultura, de escrita, de leitura, de compreensão que estes alunos têm vindo a enfrentar. Além de a escola se preocupar com as condições mínimas para a efetivação do processo de ensino que vai desde as infra-estruturas, as carteiras, o quadro, o giz, até o apagador. Para Bolzan (2011, p. 88) “a exclusão social vem ocorrendo dentro e em torno do espaço escolar, produzindo-se e reproduzindo-se nas relações e contribuindo para que a escola seja um lugar de fracasso, desânimo e expressão de exclusão para importantes grupos étnico-cultural”.

Entretanto, a escola tem sido vista como a promotora de exclusão dos vários grupos sociais cuja língua que os representa é a nacional, o que distancia os valores sociológicos, culturais com a finalidade de desagregação da sociedade angolana, dos indivíduos que não têm o português como a língua de comunicação. Nessa perspectiva, a escolar promove uma barreira e se torna o principal aparelho ideológico do Estado por esta veicular princípios que caracterizam o partido no poder (Vieira, 2007).

Para que tenhamos um país livre de violência cultural, linguística de equidade torna-se necessário (re)pensar a função e os objetivos da escola para um contexto multilíngue. Essa ação passaria por (i) aceitar a realidade sociolinguística de Angola; (ii) definir objetivos para o ensino em contextos bi-multilíngue; (iii) ensinar na língua do aluno de forma a reduzir as assimetrias e familiarizá-lo; e

(iv) elaboração de um plano curricular que inclua as culturas das comunidades. Contudo, a socialização do aluno só será possível se se tiver em atenção o papel fundamental que desempenha a língua no processo de ensino e na construção da personalidade do indivíduo. Para melhor elucidar a pesquisa apresentamos, no ponto que se segue, os aspetos metodológicos para a realização das entrevistas e da descrição dos sujeitos.

Percurso da pesquisa, procedimentos adoptados e sujeitos

O modelo de ensino monolíngue em contexto de diversidade linguística tem motivado reflexões que a problematizam devido a língua nacional ser o veículo de comunicação dos alunos de comunidades designadas rurais. O artigo resulta do projecto “Monolingüismo ou Multilingüismo Encoberto em Angola” que venho realizando. Depois de pesquisas efectuadas na província de Malanje que resultou no estudo de mestrado, o cenário linguístico-ideológico do país levou-me a realizar cartografias de pesquisas em escolas de algumas áreas designadas rurais da província de Cabinda para melhor propor um ensino equitativo e contextual a nível nacional. Pela robustez dos resultados obtidos da pesquisa levou-nos a recorta-los e apresentar em artigos.

Para tentar compreender as (in)visibilidades no processo de ensino-aprendizagem e o paradigma defendido pela escola resolvemos efetuar uma pesquisa qualitativa assente à duas entrevistas, a primeira foi direccionada a professora Inês Mangovo, da escola da Missão Católica de Lukula-Nzenze, Comuna de Tando-Nzinze à leste de Cabinda e dista a 75 km da Capital da província, a segunda foi feita ao professor Sedeut Paulino, da escola primária de Bonde Grande, situada a 45 km à nordeste do município de Cabinda. Para o efeito, elaboramos um roteiro com 5 questões que nos permitiu perceber a (in)visibilidade da língua nacional e como eles lidam com essa situação em ambiente de sala de aula.

Os professores são estudantes do 4.º ano do Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade 11 de Novembro, instituição vocacionada a formar professores e estando a trabalhar em áreas designadas rurais, mostraram-se disponíveis e interessados a participar da pesquisa.

As perguntas da entrevista foram reajustadas em função da necessidade que houve em esclarecer a situação, o que a torna semiestruturada. A entrevista feita a professora teve uma duração de 10 minutos. A professora parecia estar agitada no momento em que respondia as questões o que julgo influenciar nas respostas muito sintéticas. Já a do professor teve mais a vontade, descontraidamente foi respondendo as questões e fazendo fluir o seu discurso, tendo por isso levado uma duração de 30 minutos. As entrevistas foram efectuadas em momentos diferentes:

a professora concedeu a entrevista na instituição em que estuda, Instituto Superior de Ciências da Educação-ISCED-Cabinda, no Departamento de Ensino e Investigação em Língua Portuguesa, no final do mês de Março de 2020. Enquanto o professor, a entrevista foi ao telefone devido a pandemia da covid-19 e ao Decreto de Estado de Emergência que suspendeu o exercício de qualquer atividade. Tendo a necessidade dos dados para compilar o artigo, fomos por esta via.

Na secção subsequente, tratamos aspectos relacionados à língua de casa e à língua da escola de formas a percebermos como se dá esse fenómeno no interior da sala de aula. A referida secção terá como suporte duas entrevistas realizadas em professores de escolas localizadas em áreas designadas rurais. A análise dos excertos das entrevistas são a base empírica, de forma a inferir sobre a experiência de ser professor numa localidade em que a língua de ensino não é a mesma que a do aluno.

Entre a língua de casa e a língua da escola: relatos de experiências de dois professores no ensino em contexto rural

A função da educação pode ser alienante ou libertadora, dependendo de como for usada, quer dizer, a educação como tal não é culpada de uma coisa ou outra, mas a forma como se instrumenta esta educação pode ter um efeito alienante ou libertador (Fernández, 2014, p. 82).

Apesar da relevância que se atribua a lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino 32/2020, que define a língua de ensino, não é justificável o fato de que o contexto angolano, de diversidade linguística, adote um modelo de ensino-aprendizagem monolíngue que reforça a invisibilidade e a violência. Bernardo (2018), Bourdieu, Passeron (2014) demonstram que as instituições de ensino vivem inculcando culturas que, muitas vezes, não se adequam ao contexto em que se inserem. O monopólio linguístico-cultural adotado pelas instituições de ensino, embora nas vestes de neutralidade, promovem a violência simbólica e reproduzem a injustiça social ao impor um modelo de ensino que perturba a construção cognitiva. A homogeneização linguística com a sustentação de “modernidade” oculta o sentido de língua como prática social e de cultura. Essa ação de transformação da realidade linguística do aluno pode reprimir e interferir no desenvolvimento psicológico, cognitivo, pois a língua falada no seio familiar é a nacional e no ambiente escolar é o português. Paulino (2020) questionado sobre sua experiência de professor em contexto rural destaca:

é um ambiente diferente visto que a nossa língua oficial é português e a língua que temos de ensinar é português mas tem sido um pouco diferente porque o nosso ensino lá podia ser feito na língua local

porque o então Secretário da Educação Padre Congo, acontece que não tenho muito domínio nessa língua local. *Quando estão com professores e pessoas que não são daquela localidade falam português com um pouquinho de ibinda mas quando estão com os seus familiares falam somente o ibinda, vivem com os mais velhos, pais e avós e essas pessoas não falam o português.* Então, durante as aulas vou falando português normalmente e se por ventura haver qualquer situação que o aluno não compreenda eu peço mesmo ajuda a um outro professor residente que nos ajuda algumas vezes traduzir alguma coisa para a língua local, uma transferência da língua portuguesa para o ibinda, sempre que os alunos não puderem compreender qualquer coisa [...] (Paulino, 2020, grifo nosso).

Esse fragmento da entrevista mostra a necessidade de interação entre a língua de casa e a língua da escola num cenário de heterogeneidade linguística, impondo-se, dessa forma, um novo paradigma no ensino em Angola, pois, a adoção da língua portuguesa como a língua de ensino não representa todos os angolanos e impõe a cultura, ideologia eurocêntrica. É nessa linha de pensamento que Vieira (2004, p. 171) sustenta que “a educação não é só um instrumento de emancipação do sujeito, ela pode ser também um veículo de inculcação de valores ideológicos e culturais das classes dominantes sobre as dominadas”.

O relato de experiência do professor Paulino cogita uma questão que se prende a participação da família na formação dos seus filhos, pois julgamos que devia ser uma relação saudável entres os interventores, família-escola. Se a política educativa é de esforços duplos entre a escola-família, como os pais, falantes da língua nacional, podem participar na formação dos seus filhos com o uso de uma língua *alheia*?

Timbane; Ferreira, no seu artigo “A família, a escola e o aluno: quem ensina o que e para quê?” destacam que

A família é uma escola e a escola é família. Tanto em um como em outro ocorre aprendizagem e essa aprendizagem ocorre de diversas formas. Enquanto na família atuam os pais, os irmãos, avós e outros membros, na escola atuam o professor, a coordenação, os diretores e outras forças ativas da sociedade. Tanto a família quanto a escola se empenham na transmissão do conhecimento, na transmissão de valores e atitudes que visam formar um cidadão pleno que assuma as responsabilidades de dar continuidade a normalidade da espécie humana. Em outras palavras, a família e a escola são instituições de ensino. Sendo assim, a harmonia dos dois traria mais vantagens para o aprendente (Timbane; Ferreira, 2019, p. 211).

É nessa perspectiva que a construção do monolinguismo no ensino impede a participação dos pais no processo de formação do seu filho o que invalida a ideia de que a família é fundamental para a construção do indivíduo ao tornarem disfuncional e banal a responsabilidade de os pais participarem da formação de seus educandos (Imbamba, 2010). O Estado deve perceber que, no processo de aprendizagem, intervêm pais, irmãos, tios, avós e até amigos mais próximos. Se se ti-

ver em atenção que a língua falada pelos encarregados de educação/pais e demais interventores no processo não é a língua de ensino os coparticipantes do processo de ensino vêem-se frustrados, tornam-se impotentes por falta de domínio da língua de ensino que não os representa. Porém, as duas realidades promovem um conflito de interesses em que muitas vezes os pais não se revejam forçando-os a retirar os seus filhos da escola para a vida prática da lavoura/roça, da caça, da pesca.

Embora seja responsabilidade do Estado proporcionar o ensino-aprendizagem, julgamos que a família tem um papel fundamental nesse processo, uma vez que é a partir do seio familiar que o indivíduo começa a ser ensinado. A escola ainda não tem exercido o seu verdadeiro papel, pois, a “instituição ainda não goza da reputação do prestígio que lhe cabem no seio da sociedade; continua marginalizante e longe de responder às exigências da sua verdadeira natureza” (Imbamba, 2010, p. 148)

Para melhor compreender o que destacamos, observemos os excertos da entrevista, quando questionados sobre a sua (re)adaptação em ensinar no contexto em que os alunos falam mais a língua nacional:

[...] A única novidade seria mesmo a língua por causa do contexto mas desde o ano passado eu comecei a aprender a mesma língua. Já consigo até falar alguma coisa, já consigo traduzir, graças a Deus. Os meus alunos por vezes ficam a sorrir de mim mas tem sido muito bom, eles se riem mais depois corrigem o professor e como estou sempre com eles lá e eles ficam comigo tem me ajudado bastante e estou a gostar [...] Por exemplo, na matemática em geral os alunos têm sempre problemas em matemática, mesmo até que são alunos que estão mais acomodados em português, não têm diferença de língua com o professor sempre revelam alguma dificuldade na matemática. Não tem sido necessário recorrer aos professores que aqui residem para esclarecer qualquer tema, essa ajuda do professor esclarecer qualquer tema tem sido mais nas aulas de português devido ao ensino do vocabulário, devido a leitura, devido a pronúncia das palavras, eles têm uma base na pronúncia do fyote e tentam também transportar essa mesma pronúncia ou até mesmo a organização sintáctica da frase, né, faço aqui o pleonismo tentam também transportar para o português, a forma como eles organizam as frases, eles pensam na língua nacional/local e faz uma, como os brasileiros dizem uma tradução ao pé da letra e cai sempre mal na língua portuguesa. (PAULINO, 2020, grifo nosso).

Nós ensinamos em português, só que eles é que estão mais acostumados com o fyote (MANGOVO, 2020).

Paulino (2020) declara, de forma implícita, um ambiente de ensino que nem sempre se encaixa no contexto, o que leva a afirmar existir um clima de tensão a dado momento e de negociação em outro. O clima de tensão é visível quando o aluno, através das exigências impostas pela escola, por exemplo, em momento de construção sintáctica o aluno vê-se forçado a realizar uma transferência da construção sintáctica da língua nacional ao português, por outro lado, apresenta um discurso híbrido em que a língua nacional e o português vão se adentrando uma

na outra, além destes terem uma pronúncia da língua nacional em vez da língua de ensino.

Outro aspecto não menos importante prende-se com o ensino da matemática em que, segundo o relato de Paulino (2020), os alunos têm encontrado inúmeras dificuldades. A nosso ver, essas dificuldades não se restringem somente no âmbito pedagógico mas também existem por questões linguísticas, culturais e de ideologia que divergem daqueles impostos pela escola do contexto urbano. Porém, não se concebe a homogeneização do ensino para os dois contextos. Por exemplo, na língua nacional o vinte e dois é descrito duas vezes dez mais dois o que, a nosso ver tem uma concepção própria que não se encaixa no português. Acredita-se que “as escolas rurais devem merecer um tratamento específico e diferenciado partindo de uma organização e estrutura que vá de encontro as necessidades de cada contexto”² (Olivares, 2015, p. 668, tradução nossa). Entretanto, fica evidente a urgência de reconhecer a diversidade linguística e a heterogeneidade como marcas específicas que exigem termos em atenção os contextos de ensino-aprendizagem.

A *Association for the Development of Educacion in África – ADEA*, na conferência africana sobre a integração das línguas e culturas africanas no ensino, realizada em 2005, em Windhoek, destacou existir maior rendimento escolar nos alunos de escolas bilíngues, cujo desempenho na matemática, nas ciências e nas línguas são notáveis comparativamente com alunos monolíngues. Acrescentou ainda no mesmo evento o Ministro da Educação Namibiana que o uso das línguas locais no sistema educativo reforça a relevância, a eficiência e qualidade de educação em África.

O fato de o professor necessitar nas aulas, principalmente de língua portuguesa, de outro professor que o auxilie, cogita o seguinte questionamento: Se por algum motivo o professor que auxilia a aula do professor Paulino não aparece, como se desenrolará a mesma na sua ausência? As instituições de formação de professores formam os professores para atuar em que contexto? Verifica-se um défice de o professor ser formado por uma instituição vocacionada ao ensino mas não ter no seu plano curricular a disciplina de língua nacional e cultura, permitindo que o futuro professor tenha bagagem para poder responder a necessidade que se impõe no ensino em contexto rural. O professor, nessas circunstâncias, precisa de ser cauteloso de formas a não ferir a auto-estima do aluno ao ponto de influenciá-lo a desistência. Por outro lado, verificamos um clima de negociação pelo fato de o professor, mesmo sabendo que a língua nacional não é a língua de ensino, procurar formas de aprender, de modos a facilitar a aprendizagem dos

2. La escuela rural exigen un tratamiento específico y diferenciado a partir de una organización y estructura acordes con las necesidades de cada contexto (OLIVARES, 2015, p. 668).

alunos, principalmente nas aulas de língua portuguesa.

É interessante observar as oscilações que levaram a professora Mangovo a dada altura assumir que o ensino é feito em português, mas na questão subsequente mostrar que na prática o ensino monolíngue em contexto designado rural promove um apagamento do aluno. Podemos depreender dessas oscilações, em torno da língua usada no processo de ensino-aprendizagem, que é motivada por ser uma atitude não oficial e que de certa forma poderia colocar em risco a sua atuação, visto que “a escola dita qual linguagem o aluno deve usar quando fala com o professor. Tudo isso e muito mais a escola sempre impôs sem negociação nem com os pais e responsáveis dos alunos” (Timbane; Ferreira, 2019, p. 206).

A aula tem sido em fyote na sua maior parte e em português em simultâneo. Na verdade usa-se mais o fyote mas também não podemos os acostumar a usar somente o fyote temos de puxa-los também para o português, então usa-se as duas línguas. Há expressões que eu uso em português eles não entendem nenhum bocado e ficam simplesmente a olhar para mim, então tenho de explicar em fyote para os fazer perceber o que os quis dizer (MANGOVO, 2020).

Relativamente a questão relacionada com a definição da língua portuguesa como a língua de ensino, somos de opinião que ela aliena e instrumentaliza o indivíduo tornando-o oprimido. A língua de casa vai sofrendo uma pressão implícita quando no contato com professores e pessoas desconhecidas o aluno é forçada a falar em português.

A escola carece de ensino mais contextual, onde a língua e a cultura do aluno sejam integradas de formas a devolver a responsabilidade da família fazer parte da formação do seu filho. A forma contundente de imposição implícita da língua portuguesa legitimada pela cultura escolar, a lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino 32/2020 que alega a inserção da língua nacional estar dependente de um diploma legal mostra a redução a que foi submetida a língua nacional. Por outro lado, podemos depreender que os professores enfrentam uma situação de vulnerabilidade que os obriga a estabelecerem negociação linguística para tornar o processo de ensino-aprendizagem eficaz. Nessa vertente, a escola, através do sistema de ensino, deve inculcar conhecimentos que reforcem a aprendizagem obtida no ceio familiar, porém urge a escola estar numa relação saudável no campo linguístico, cultural e ideológico.

É preciso ter coragem de introduzir um novo tipo de escolaridade, mais, mais exigente, mais sólida, mais profundo, mais crítico, mais humano, que não se contenta de conferir aos jovens uma bagagem de informações mais ou menos úteis, mas procura fazer-lhes compreender e assimilar ideias, as ideias verdadeiras sobre o homem, sobre o mundo, sobre a sociedade” (IMBAMBA, 2010, p. 149).

A escola não reconhece e não valida a língua e a cultura dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (alunos, família e comunidade), define o que e em que deve ou não ser ensinado, o que é importante ou válido para ser ensinado, inibindo o desenvolvimento psicológico, cognitivo do aluno. Levanta-se, pois, a questão de o plano curricular não admitir ajustamentos tendo em conta o contexto, o que impede a construção de uma sociedade democrática e justa.

[...] as aulas já estão programadas, o Estado já tem um determinado programa e o professor deve cumprir esse programa, não pode criar um outro programa. É uma obrigatoriedade cumprir com o programa porque o Estado é autoridade máxima e ele nos deu os programas nós, os professores devemos cumprir taxativamente como está no programa. (PAULINO, 2020).

Tenho seguido apenas o que o plano curricular orienta. Não tenho perguntado aos outros colegas se têm adoptado outros mecanismos. *A questão cultural que temos seguido, o facto de ser uma escola católica, escola missionária, temos tido há momentos de aula, uma disciplina se posso assim dizer ligada a religião* (MANGOVO, 2020, grifo nosso).

Os pronunciamentos feitos até aqui mostram claramente que é do conhecimento dos professores que alguma coisa não vai bem em relação a definição de políticas linguístico-educativa em Angola, o espaço escolar não reflete a realidade linguístico-cultural do aluno o que obriga os professores a extrapolar com o recomendado por lei e tentarem desenvolver um ensino equitativo, mas é ainda visível o quão refêns eles se encontram num fazer que passa a cultura alienante e, no fim, sendo culpabilizado pelo baixo aproveitamento e desempenho dos alunos.

Entretanto, quanto à presença da língua e cultura no sistema de ensino-aprendizagem, a conferência da União Africana, na decisão sobre a relação entre cultura e a educação, DEC 96 (VI), nos pontos 3 e 4, destaca que os valores e património culturais constituem a base da educação a todos os níveis e que reconhece a importância das línguas africanas como meio de instrução e veículo de cultura na realização do renascimento africano.

O lúdico pode estimular o aluno ao remetê-lo a sua cosmovisão pois é desse meio em que o aluno se descobre e encontra a sua criatividade, dando a possibilidade de construção de um raciocínio analítico-crítico. Porém o lúdico-musical pode contribuir na melhoria do ensino-aprendizagem agregando valores linguísticos, culturais e ideológicos de sua comunidade. Partindo do pressuposto, procuramos compreender se a língua do aluno (de casa) tem sido contemplada no ambiente escolar no momento lúdico-musical.

Desde a minha formação como professor de ensino primário lá na escola de formação de professores nós tínhamos essa disciplina como metodologia de ensino, a educação musical e desde lá *nós aprendemos apenas músicas em português, em língua oficial, não me lembro ter aprendido alguma música em*

língua nacional. [...] Temos tido algumas dificuldades no ponto de vista da pronúncia das palavras e também apresentam alguma dificuldade quanto ao compasso, tem vezes que cantam um pouquinho descompassadamente, a vezes que não conseguem seguir o compasso. O professor se ficar em frente a dar um compasso ternário ou quaternário eles não conseguem seguir o professor porque não entendem como funciona esse compasso. O professor tem de mostrar a criança que a música também faz parte da nossa cultura. E gostei até da questão, é mesmo uma questão muito importante, temos que introduzir música na nossa língua também para que de uma maneira ou outra possamos mais uma vez levantar a nossa cultura que parece estar assim um pouquinho no passado mas não temos músicas em línguas nacionais, eu particularmente não me lembro de ter ensinado. [...] algumas vezes pedimos ao aluno que cante qualquer música e eles trazem as músicas dos grupos corais, essas músicas dos grupos corais são mais em ibinda ou kikongo, eles trazem essas músicas, mas qualquer música social com um caris em ibinda é mesmo difícil [...] (Paulino, 2020, grifo nosso)

Eh... a maior parte das canções são mesmo em português. Em fyote muito pouco as canções, das canções que conheço é mais ligada a igreja então acho que cantarolar para as crianças na escola tem de ser aquelas de animação e tudo mais fora das [...] Foi diferente eles terem aprendido uma canção na língua fyote e não em português. Foi diferente porque teve uma canção que eu ensinei a eles em português que, penso eu que levou um mês para eles dominarem mas a canção que eles, a canção em fyote só foi apenas num único dia e pá. (Mangovo, 2020, grifo nosso)

O relato dos professores mostra, claramente, um ambiente excludente ao recorrerem somente a língua portuguesa para o momento lúdico-musical. A música quando contextual e na língua de seus destinatários desempenha um papel fundamental no desenvolvimento psicológico, cognitivo, psicomotor e sócio afetivo do aluno. Partindo do pressuposto de que a música está na vida e na cultura das comunidades e agrega valores linguísticos, culturais, sociais e éticos, permite também a expressão de sentimentos: O lúdico-musical em português em contexto em que a língua nacional é predominante serve para quê? Lúdico-musical em português para quem?

A música transporta uma espiritualidade e permite ao indivíduo a interação com a sua mundividência: pais, avós, irmãos, amigos, entre outros. Essa mundividência e espiritualidade marginalizadas pela escola tornam o aluno deslocado psicologicamente da sala de aula, pois a língua de casa, ao ser desconsiderada, desincentiva no aluno a absorção do conhecimento. Segundo a professora Mangovo, embora não seja costume ensinar músicas em língua nacional, no dia que o fez percebeu que a aprendizagem da música em língua nacional teve uma duração de um dia enquanto a música em língua portuguesa foi necessário um mês para que os alunos aprendessem.

No nosso entender, existe baixo estímulo do aluno aprender em língua portuguesa comparativamente com a língua nacional o que exige do Estado a (re) definição de políticas linguístico-educativas na poscolonialidade que espelhe a diversidade linguística do país. Por outro lado, ficou evidente que os alunos sentem a presença da igreja como preservadora da língua que os identifica, por isso,

estes resolvem cantar músicas religiosas em língua nacional quando solicitados pelos professores. Entretanto, sendo a língua nacional do seu ambiente, urge o professor ser um mediador atendo-se aos conhecimentos linguísticos, culturais e ideológicos levados à escola, dando a possibilidade de o aluno se sentir entrosado.

Entendemos, portanto, que existe um fraco desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do aluno ao ser ensinado na língua da escola (língua portuguesa). O ensino-aprendizagem precisa ser libertador e isso só começa a ser possível quando a escola inserir a língua de casa (língua nacional) e sua cultura no sistema de ensino-aprendizagem de formas a reduzir as assimetrias que o monolinguismo escolar impõe. Fica evidente a necessidade de a escola tornar-se aliada da família visto que as duas instituições têm uma missão a cumprir para a formação do homem. Para que a aprendizagem ocorra sem sobressalto, é necessário ainda que a escola faça recurso da língua nacional no ensino e possam transmitir os valores culturais e ideológicos dessas comunidades.

Palavras finais

A poscolonialidade e lugares linguísticos no ensino em contexto “rural” angolano visou refletir os lugares linguísticos no ensino, em áreas designadas rurais de modos a perceber questões de invisibilidades dos alunos num contexto pós-colonial, situação que nos levou a perceber a carência de (re)definição de políticas linguístico-educativas para a construção de um país imparcial, tendo em conta a realidade sociolinguística.

Com base nas entrevistas efetuadas aos professores, percebeu-se que o modelo de ensino vigente em Angola segrega, legitima e hegemoniza cada vez mais a língua portuguesa, o que se impõe (re)pensar a ideologia e a cultura escolar em contexto de diversidade linguística, partindo da inserção das línguas e das culturas das comunidades no plano curricular. O sistema de ensino-aprendizagem deve pautar-se pela adoção da língua do aluno, pois a qualidade do ensino na sociedade está condicionada, em partes, a participação dos pais no processo. Essa mudança de paradigma dará corpo às línguas nacionais, às culturas e a recuperação das ideologias da sociedade angolana.

Por outro lado, as mudanças de paradigmas que almejamos para as escolas em contexto “rural” é que o ensino na língua do aluno seja um fato e contemple as práticas linguístico-culturais desses grupos de formas a visibilizar a sua cosmovisão, bem como permitir que o aluno se abra para expressar o que sabe, o que pensa sobre determinados assuntos. Para tal, é necessário que as instituições de formação de professores do nível médio e superior insiram no plano curricular a disciplina de língua nacional e culturas, de formas a garantir uma melhor pre-

paração do sujeito candidato a professor que atenda as necessidades linguísticas-culturais das comunidades. Entretanto, a cultura escolar eurocêntrica, carregada de autoridade, deve coabitar com a cultura da comunidade de modos a minimizar as invisibilidades linguísticas, ideológicas e culturais reinantes nas escolas em localidades designadas rurais, que têm como guia a lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino 32/2020, assegurando um ensino-aprendizagem contextualizado, sem desprimor da diversidade linguística e cultural de Angola.

Referências

- Angola. (2010). *Constituição da República*. Luanda: Imprensa Nacional.
- _____. (2020). *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*. Luanda: Imprensa Nacional.
- Augusto, A. F. (2013). *Assessing the introduction of the Angolan indigenous languages in the educational system in Luanda: a language policy perspective*, USA: El Monte.
- Bernardo, E. P. J. (2018). *Política linguística para o ensino bilingue em Angola*. 177f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis.
- Bolzan, O. R. (2011). *Cultura e Escola*. Santa Catarina: Unichapecó.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2014). *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes.
- Fernández, A. (2014). *A inteligência aporionada*. Porto Alegre: Artmed.
- Imbamba, J. M. (2010). *Uma Nova Cultura para Mulheres e Homens Novos*. Luanda: Paulinas.
- Olivares, P. A. (2015). *El Modelo de Escuela Rural ?Es un Modelo Transferible a Otro Tipo de Escuela?*, Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 667-684, jul./sept.
- Paxe, I. (2017). *Política Educativas em Angola: Um Desafio do Direito à Educação*. Luanda: Damer Gáfica, S.A.
- Reis, A. R. G. & Marcondes, G. S. (2008). *Diversidade linguística e o processo ensino-aprendizagem*, Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery, [1-10] n. 4, Jan/Jun. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br> , Acesso em 22/Out/2019.
- Schmoeller, L. & Dallabrida, N. (2017). *No principio era o verbo: a cultura escolar e o ensino da língua vernácula no ensino secundário brasileiro (1759-1960)*, Work. Pap. Linguíst., 18(1): [84-105], Florianópolis, jan./jul.
- Vieira, L. (2004). *Angola: a dimensão ideológica da educação (1975-1992)*. Luanda: Nzila.
- Timbane, A. A. & Ferreira, L. B. A família, a escola e o aluno: quem ensina o que e para quê? In: Wellington J. J. (Org.) (2019). *Abordagens teóricas e reflexões sobre a educação presencial a distância e corporativa*. [198-214]. Maringá – Paraná: Uniedusul.
- Zau, F. (2013). *Educação em Angola: Novos trilhos para o desenvolvimento*. Luanda: Movilivros.

Data receção: 14/12/2020
Data aprovação: 26/04/2021

Role-play como estratégia de ensino de língua: a perspectiva de estudantes de português na China

Manuel Duarte João Pires

Sun Yat-sen University, China

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.40/pp.35-51>

Resumo

Os métodos de role-play (dramatizações ou representações na sala de aula) são parte de um ensino que prepara os alunos para a cidadania intercultural e para os desafios da sociedade atual, apresentando-se como uma opção flexível que potencia a iniciativa e a interação e que possibilita desempenhar diferentes papéis sociais e recriar diversas situações na sala de aula. A literatura revela que o uso de atividades de role-play na aprendizagem de línguas permite aos alunos desenvolver diversas competências. O presente estudo tem como objetivo analisar a implementação de role-play como estratégia de ensino nas turmas de alunos finalistas da licenciatura de Português em Macau (China). Em termos metodológicos, foram aplicados questionários a estudantes finalistas da licenciatura de Português em Macau, de modo a promover uma análise quantitativo-qualitativa sobre esta temática. Os resultados demonstram que as atividades de role-play são um fator de motivação para a aprendizagem da língua e que potenciam a sala de aula como meio para um ensino prático e contextualizado, favorecendo o desenvolvimento de competências linguísticas, interpessoais e socioculturais.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira; Macau; Métodos de role-play; Cidadania Intercultural.

Abstract

Role-play methods are part of a student-centered approach and a flexible option that enhances initiative and interaction and represents an opportunity for students to play different roles and replicate real life situations in the classroom. In this way role-play can be used to foster interactive teaching and prepare students for intercultural citizenship. The literature reveals that role-playing methods used in language learning enable the development of various types of skills enabling students to take on a proactive role in the language teaching process. This research aims to study the implementation of role-plays as a teaching strategy in classes of senior college students of Portuguese graduation in Macau (China). Methodologically, questionnaires were applied to finalist students of the Portuguese degree in Macau, to promote a quantitative-qualitative analysis on this theme. The results of this research reveal that role-playing activities are a motivating factor for language learning and enhance the classroom as conducive to the development, in a contextualized and interactive way, of interpersonal, language and cultural skills.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language; Macao; Role-play methods; Intercultural Citizenship.

Introdução

Os métodos de *role-play* devem ser interpretados à luz de estratégias de ensino que contemplem uma educação para a cidadania intercultural (Porto & Byram, 2015; Porto, Houghton & Byram, 2018) na qual os estudantes possam adquirir os conhecimentos e competências necessárias no âmbito de uma comunidade internacional que engloba vários conjuntos de valores culturais, crenças e comportamentos. A cidadania intercultural envolve a interação com outras realidades socioculturais do indivíduo bem como da sua perceção das relações com pessoas de diferentes grupos sociais. Estes princípios cognitivos e comportamentais devem

ser postos em prática não somente no que diz respeito ao contacto com o Outro, mas devem constituir valores importantes para os estudantes independentemente do contexto em que se encontrem. Por estes motivos, a cidadania intercultural implica preparar os estudantes para agirem como “cidadãos ativos na comunidade local e na comunidade internacional” (Porto et al., 2018, p. 3) e a sala de aula de língua não materna apresenta-se como um espaço apropriado para o desenvolvimento desta atitude crítica onde as atividades de *role-play* podem possibilitar a abordagem e o diálogo sobre estes valores de uma forma ativa e participativa.

No contexto de uma cidadania intercultural aplicada ao ensino de línguas que incentiva um espírito crítico e autónomo, este estudo tem como propósito compreender o impacto dos métodos de *role-play* no desenvolvimento de competências comunicativas e socioculturais dos estudantes de Português da Universidade de Macau. O objetivo é analisar a forma como os estudantes encaram as atividades de *role-play* como método de aprendizagem de língua não materna e como meio para trabalharem diferentes competências enquanto cidadãos de uma sociedade global. Para este fim, foram realizados questionários nos quais os alunos registaram os seus pareceres sobre os métodos de *role-play*, as diferentes fases destas atividades e as implicações nas suas competências pessoais e sociais.

Revisão da literatura

As dramatizações, simulações ou recriação de situações quotidianas da vida real são estratégias de ensino usadas para aumentar o interesse e a participação dos alunos, pois o conhecimento é construído a partir da experiência do aluno e não da simples receção de conteúdos. Para Bork (2006) este tipo de atividade proporciona um contato mais direto e pessoal, fomentando um papel ativo na elaboração das tarefas e um clima interacional desejável, uma vez que os alunos organizam, constroem e apresentam os seus conteúdos além de discutirem e comentarem as prestações dos colegas. Estas atividades inserem-se numa visão do ensino que não aborda a língua apenas como um sistema gramatical e estrutural, mas como um meio comunicativo e comportamental que introduz uma maior relação entre a prática e a teoria.

Na visão de Checín (2018) com os métodos de *role-play* os alunos desenvolvem valores modelando e usando exemplos da vida real, desempenhando papéis atribuídos sobre uma determinada situação social, literária ou contemporânea, a fim de compreender essa situação de forma mais completa. Segundo Kuśnierek (2015) estas estratégias são parte de um ensino em que as crenças e valores do aluno são usados na interpretação da realidade e da sociedade, contribuindo para tornar a aprendizagem um processo ativo de construção de significado a partir

da experiência e da reflexão sobre essa experiência do mundo. A aprendizagem é vista como um processo colaborativo no qual múltiplas perspectivas são consideradas e democraticamente discutidas, o que requer o papel preponderante do professor enquanto mediador. Neste âmbito, os professores devem investir tempo na conceção e organização destes métodos de ensino para criar as condições necessárias para o envolvimento e interação dos elementos da turma e para o desenvolvimento das competências individuais dos alunos.

De acordo com Cherif e Somervill (1995) existem cinco passos necessários que o professor deve ter em conta para utilizar uma atividade de role-play, nomeadamente, a formulação do problema ou tópico a ser abordado, as personagens ou papéis que irão ser desempenhados, o contexto e as informações que os alunos devem conhecer ou pesquisar, as funções ou etapas que cada estudante ou grupo de estudantes deve cumprir e os procedimentos para a apresentação da dramatização da peça. Por estes motivos, os *role-play* requerem bastante tempo e compromisso para serem levados a cabo. Os autores salientam também que os professores devem possuir competências de mediação e resolução de conflitos dado que as dramatizações incluem “tópicos sociais, políticos, económicos e culturais, inseparáveis da nossa vida diária e, portanto, muito próximos das experiências dos alunos” (p.29). Em relação ao *design* das atividades de role-play no ensino de língua, Cherif e Somervill, descrevem algumas questões sobre as quais se deve refletir antes de realizar uma atividade desta natureza. Primeiro, é importante escolher um tópico contemporâneo e importante do mundo real que proporcione aos alunos uma experiência desafiadora; em segundo lugar, a dramatização deve ser delineada para que não haja respostas certas ou erradas porque a avaliação depende da qualidade das pesquisas, da capacidade de persuasão dos participantes, da clareza e qualidade dos seus argumentos e da criatividade e inovação que apresentam. É também importante projetar a dramatização de uma forma que permita aos alunos planear, pesquisar e trabalhar cooperativamente, misturando, se possível, alunos com diferentes proficiências linguísticas. Os professores devem explicar detalhadamente o propósito da dramatização, explicitando as tarefas e as responsabilidades de cada indivíduo ou grupo. Devem também incentivar os seus alunos a usar diversos materiais de um amplo leque de fontes e referências para poderem estar abertos a uma grande variedade de opiniões e argumentos sobre o tema. No que respeita à fase de apresentação, é importante que o professor estabeleça o ambiente apropriado para um debate sério, organizando a sala de aula de forma adequada para a apresentação e discussão, informando os alunos das regras a adotar nesta fase da atividade. Por fim, os autores afirmam que os professores devem elaborar algumas perguntas de avaliação para serem discutidas após a

conclusão do projeto de dramatização e incentivar os alunos a participarem na análise crítica do *role-play*.

A literatura sobre a aplicação dos métodos de *role-play* no ensino de línguas revela também que estas atividades permitem ajudar a trabalhar diversos tipos de competências dos estudantes. De seguida, serão abordados alguns aspetos que a literatura sobre o tema destaca, nomeadamente, a importância destes métodos para desenvolver: as competências linguísticas, sobretudo de produção oral; as competências pessoais e interpessoais como a interação e o trabalho em equipa; a motivação e a autonomia do aluno no processo de aprendizagem; o espírito crítico (valores e atitudes) acerca das questões mais prementes da sociedade.

Vários estudos indicam que os *role-play* permitem superar a timidez ou o receio de falar em público e ajudam a desenvolver competências de oralidade, nomeadamente, de vocabulário, pronúncia e fluência (Lin & Suwanthep, 2011; Naidu & Linser, 2000; Rahayu, 2015; Rashid & Qaisar, 2017). Esta pode ser uma característica particularmente proveitosa para os estudantes mais introvertidos associados a culturas de aprendizagem mais focadas no conhecimento do que nas competências dos alunos ou na organização de atividades, como a cultura chinesa (Jin & Cortazzi, 2006). Por este motivo as atividades de *role-play* podem ser uma “máscara para os estudantes chineses combaterem a timidez e vergonha associada à produção e fluência oral” (Rahayu, 2015, p. 66) potenciando também a motivação e a criatividade, uma vez que os estudantes podem praticar conteúdos menos abordados pelos métodos mais tradicionais.

Os *role-play* possibilitam também desenvolver capacidades de iniciativa e organização, contribuindo para desenvolver a autoconfiança e as relações interpessoais e sociais dos alunos e para praticar a comunicação em diferentes contextos através do desempenho de diferentes papéis sociais (Bhattacharjee & Ghosh, 2013; Dorathy & Mahalakshmi, 2011; Krebt, 2017; Rahayu, 2015; Rashid & Qaisar, 2017; Rojas & Villafuerte, 2018). O sucesso das estratégias de aprendizagem tem maior probabilidade de ser alcançado quando os estilos pedagógicos adotados envolvem o engajamento e a interação ativa dos alunos. Os *role-play*, por recriarem cenários realistas, permitem que os alunos resolvam problemas desafiadores do mundo real num ambiente seguro enquanto constroem a capacidade de interagir e entender o Outro. Para Rojas e Villafuerte (2018) através dos *role-play*, ao contrário dos métodos tradicionais, as informações sobre os conteúdos linguísticos encontram-se relacionadas com situações *reais*, algo que está mais próximo da forma como as pessoas devem adquirir uma língua, ou seja, produzindo mensagens significativas e devidamente contextualizadas na língua de destino.

As atividades de *role-play* estão também ligadas ao desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, preconizando um ensino onde o aluno tem oportunidade de assumir um papel dinâmico no processo de aquisição de conhecimento e participar ativamente na troca de informações, ao invés de ser um recetor passivo de materiais didáticos (Baranovskaya & Shaforostova, 2018; Bhattacharjee & Ghosh, 2013; Rashid & Qaisar, 2017; Rojas & Villafuerte, 2018). Para Rojas e Villafuerte (2018) os métodos de *role-play* dizem respeito a uma aprendizagem centrada no aluno onde o conhecimento é construído em interação com os colegas e o professor assume o papel de mediador da sala de aula. Esta ideia é partilhada por Baranovskaya e Shaforostova (2018) cujos resultados de pesquisa enfatizam também a importância destes métodos para promover a motivação e a autonomia. Os autores defendem que é necessário envolver os alunos na definição dos objetivos e nos conteúdos de ensino e que as atividades de dramatização podem motivá-los a envolver-se ativamente no processo de aprendizagem. Por seu turno, o professor deve auxiliar ou mediar com clareza esta interação de modo a fomentar a participação e a autonomia dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

As aulas de *role-play* constituem também um ambiente favorável e produtivo para a promoção do pensamento crítico, em termos de competências, valores e atitudes (Bhattacharjee & Ghosh, 2013; Dorathy & Mahalakshmi, 2011; Krebt, 2017; Rashid & Qaisar, 2017). Este tipo de aulas são parte de um método de ensino holístico que inculca o processo de pensamento crítico e veicula conhecimentos sobre atitudes, emoções e valores morais. Através da variedade de situações recriadas e da discussão que normalmente estas atividades encerram, os alunos são incentivados a comunicar e a interagir, aprimorando as suas competências no idioma de destino, mas também partilhando uma reflexão crítica em relação às problemáticas do mundo real que são trazidas ou discutidas no espaço da sala de aula.

Estes métodos podem ainda assumir influência no desenvolvimento das características individuais dos estudantes. As características individuais influenciam a aprendizagem da língua e também a aquisição de competências socioculturais, sobretudo os fatores que se relacionam com as atitudes, motivações, crenças ou valores que contribuem para a formação da identidade pessoal. Uma vez que os traços de personalidade “afetam significativamente os atos comunicativos, mas também a capacidade para aprender” (Conselho da Europa, 2001, p. 153), o ensino de línguas envolve também o desenvolvimento de características individuais como a abertura, o interesse e a motivação por novas experiências e por diferentes tópicos ou pontos de vista, aspetos de personalidade que devem ser trabalhados.

O desejo de aprender e conhecer é motivador para compreender outros mode-

los de interpretação da realidade, romper barreiras culturais e para a comunicação cultural e intercultural. Byram, Gribkova e Starkey (2002) referem que o papel dos professores é o de ajudar os alunos a desenvolver as suas capacidades de interação num mundo em que as pessoas possuem múltiplas identidades que compõem a própria individualidade. A importância da sala de aula enquanto espaço para desenvolver as competências individuais e sociais como partes integrantes da competência social e intercultural no contexto da aprendizagem de uma língua encontra-se expressa no seguinte excerto de Byram et al. (2002):

Its essence of is to help language learners to interact on equal terms, and to be aware of their own identities and those of their interlocutors. It is the hope that language learners who thus become ‘intercultural speakers’ will be successful not only in communicating information but also in developing a human relationship with others. (Byram et al., 2002, p. 7).

Metodologia

Este estudo é baseado numa análise quantitativo-qualitativa, privilegiando uma abordagem conjunta, estatística e reflexiva, através da aplicação de questionário, instrumento composto itens padronizados de modo a “mensurar atributos ou características relacionadas com pessoas, organizações, processos ou fenómenos” (Coelho, Souza & Albuquerque, 2019, p. 3). Este questionário consiste numa fonte de pesquisa primária em que através da aplicação de questões se obtêm diretamente informações sobre factos ou “sobre a forma como os entrevistados adquiriram esses factos” (Sousa & Baptista, 2000). O questionário encerra algumas vantagens para um estudo desta natureza uma vez que permite interrogar uma determinada quantidade de indivíduos com vista a uma generalização, ou seja, permite conhecer o mesmo tipo de variável em vários indivíduos a respeito de uma grande diversidade de comportamentos, atitudes, opiniões ou preferências sobre fenómenos que ocorrem na sociedade.

Na formação das dez perguntas que constituem o questionário estão presentes diversos tipos de questões como as de resposta fechada, em que é escolhida uma (ou várias) opção entre muitas, as que viabilizam questões semifechadas, de resposta aberta e fechada na mesma questão, e as “questões de filtro” (Sousa & Baptista, 2000, p. 95) que filtram as pessoas para as quais a resposta não se adequa. Por ser constituído tanto por questões que requerem respostas abertas como fechadas, trata-se de um questionário de tipo misto com questões não muito longas para não desmotivar o inquirido e evitar ambiguidades ou diferentes interpretações. Contém também uma pergunta fechada formulada com base na escala Likert (Coelho et al., 2019) que solicitou aos entrevistados que avaliassem a sua concordância com as declarações numa escala de cinco pontos (de concordo

inteiramente a não concordo nada). A construção do questionário teve em conta a objetividade e clareza para garantir que este seria de fácil preenchimento.

O processamento das respostas e a categorização das respostas foram realizados com o auxílio de um instrumento disponível na *internet* usado para a elaboração de questionários, denominado *Google Forms*. Segundo Vasconcellos e Guedes (2007, p.14) os questionários realizados com recurso à *internet* contribuem para diminuir o viés da amostra e permitem um menor tempo de realização, chegando com maior facilidade a um maior número de respondentes. Através deste meio implica também menores custos de realização e digitação por centralizar recursos e não necessitar de papel ou das várias etapas presentes no envio físico dos questionários e facilita também a análise de resultados pois pode ser efetuada com mais conveniência e celeridade.

Seleção dos participantes

Os participantes deste estudo são estudantes de três turmas da disciplina de Produção Oral em Português pertencente ao quarto ano de estudos da licenciatura em Português da Universidade de Macau. A amostra é composta por fontes primárias constituídas por um conjunto de população previamente definido, ou seja, uma “turma de alunos em que todos os elementos escolhidos possuem qualidades semelhantes” (Sousa & Baptista, 2000, p.76). As turmas são compostas por alunos originários de Macau e da China continental com bastante similaridade em termos de idade e contexto sociocultural.

A motivação da escolha dos estudantes está ligada ao teor da referida disciplina que, por se centrar nos aspetos ligados à produção oral, é mais propensa a incluir *role-play* nas suas aulas. Segundo informações recolhidas junto do professor e de alunos, além da atividade presencialmente analisada neste estudo, durante este semestre foram realizadas outras dramatizações que incluem debates sobre questões sociais como o ambiente ou a dependência das novas tecnologias, a criação e apresentação de argumentos para a realização de um filme, entrevistas aos colegas para recriar situações de contexto jornalístico, entre outros. A questão da proficiência em Português também foi considerada, pois os alunos destas turmas são finalistas da licenciatura, tendo realizado experiências de intercâmbio em Portugal e no Brasil no ano transato, pelo que teoricamente terão maior fluência do que os estudantes dos outros anos de ensino. As perguntas dos questionários foram antecipadamente lidas aos alunos de uma das turmas, o que permitiu aprimorar algumas perguntas em termos do vocabulário usado e da redução da ambiguidade de algumas questões. Os questionários foram aplicados às três turmas durante o decorrer de uma aula no dia 22 de novembro de 2019. No

total, 69 estudantes responderem aos questionários com recurso aos computadores existentes na sala de aula. Acrescente-se ainda que a realização deste estudo teve em consideração o respeito pelos princípios éticos, nomeadamente, no que concerne à *permissão da instituição, professores e estudantes para a obtenção de dados, bem como o tratamento dos mesmos* de forma anónima e equilibrada, de acordo com as boas práticas científicas e com as recomendações éticas da RILP.

Conteúdo das questões

O questionário é constituído por dez questões e destina-se a reunir a perspectiva dos estudantes sobre a influência dos *role-play* no desenvolvimento de diferentes competências, no processo de realização destas atividades e no contributo das mesmas para a motivação na aprendizagem de português. O questionário tem como enquadramento teórico os principais resultados decorrentes da literatura, referida anteriormente, que relaciona os métodos de *role-play* e o ensino de línguas.

A primeira questão destina-se à delimitação do perfil dos participantes em termos de público, feminino ou masculino. A segunda questão pretende recolher uma opinião geral sobre a importância das atividades de *role-play* na aprendizagem de português.

A terceira questão foca-se na importância para o desenvolvimento específico de competências linguísticas em português. A quarta questão, fechada para os alunos que previamente reconheceram a importância destas atividades no plano linguístico, pretende inferir que competências linguísticas os alunos consideram trabalhar mais (a produção e compreensão oral ou a escrita).

A quinta questão solicita que os alunos escolham de entre várias opções alguns aspetos individuais e socioculturais que consideram desenvolver mais através destas atividades e que a literatura sobre o tema destaca, tais como o trabalho em equipa, a capacidade de iniciativa, a tomada de decisões, a resolução de problemas, a organização do trabalho, a criatividade e originalidade, a compreensão da sociedade e do mundo ou o debate com a turma sobre os tópicos abordados.

As três questões seguintes relacionam-se com o processo de realização das tarefas de *role-play*. A sexta questão é sobre a fases que os estudantes revelam preferência por desempenhar, como por exemplo, a organização e estruturação do trabalho, a apresentação ou a discussão com os colegas. A sétima questão pretende perceber quais os temas de *role-play* que suscitam mais interesse (temas sobre cultura, sociedade, desporto, contexto profissional, etc.) e a oitava questão é sobre se os alunos têm preferência por realizar este tipo de atividades individualmente ou em grupo.

A nona questão centra-se na motivação para a aprendizagem da língua que

estas atividades podem fomentar, tal como salienta a literatura desta temática. A décima questão pretende descortinar a posição dos estudantes sobre a implementação de mais atividades de *role-play* como estratégia de ensino ao longo da licenciatura de Português.

Resultados e discussão

Na tabela em baixo apresentam-se as respostas dos alunos aos questionários. Os números apresentados em cada resposta correspondem à frequência absoluta e à frequência percentual relativa:

Tabela: Respostas aos questionários

Perguntas	Respostas					
1-Sexo	F 50 estudantes (72,5%)			M 19 estudantes (27,5%)		
2-Considera que as atividades de <i>role-play</i> são úteis para aprender português?	Sim 62 (89,9%)	Não 6 (6,7%)		Nem por isso 6 (6,7%)		
3-As aulas de role plays são importantes para desenvolver as competências linguísticas?	Sim 61 (88,4%)	Não 2 (2,9%)	Nem por isso 5 (7,2%)	“Este tipo de aulas não funciona bem em desenvolver capacidade de língua” 1 (1,4%)		
4-Se respondeu sim na pergunta anterior, assinala as competências que mais trabalhou com estas actividades.	Produção oral 56 (87,5%)	Compreensão oral 38 (59,4%)	Produção escrita 29 (45,3%)	Compreensão escrita 19 (29,7%)		
5- Considera que os role-plays são bons para desenvolver estas características:		Concordo totalmente 1	2	3	4	Não concordo nada 5
	Trabalho em equipa	20 (29%)	30 (43,5%)	15 (21,7%)	4 (5,8%)	-
	Capacidade de iniciativa	13 (18,8%)	38 (58,1%)	13 (4,3%)	3 (2,9%)	2 (2,9%)
	Tomada de decisões	22 (31,9%)	26 (37,7%)	18 (28,1%)	3 (4,3%)	-
	Resolução de problemas	21 (30,4%)	30 (43,5%)	12 (17,4%)	5 (7,2%)	1 (1,4%)
	Organização do trabalho	26 (37,7%)	24 (34,8%)	16 (23,2%)	3 (4,3%)	-
	Criatividade e originalidade	31 (44,9%)	24 (34,8%)	11 (15,9)	3 (4,3)	-

	Uso contextualizado da língua	21 (30,4%)	35 (50,7%)	8 (11,6)	5 (7,2)	-
	Compreensão da sociedade e do mundo	16 (23,2%)	27 (39,1%)	19 (27,5)	7 (10,1)	-
	Debater tópicos com a turma	21 (30,4%)	25 (36,2%)	17 (24,6)	5 (7,2)	1 (1,4%)
	Aplicação prática das matérias estudadas	17 (24,6%)	30 (43,5%)	18 (26,1)	4 (5,8)	-
6-Quais as fases do <i>role-play</i> que prefere desempenhar?	Brainstorming Discutir ideias com colegas 46 (66,7%)	Organização e estruturação do trabalho 43 (63,2%)	Apresentação oral 39 (56,5%)	Assistir às apresentações 36 (52,5%)	Discussão do trabalho após apresentação 32 (46,4%)	Produção escrita da tarefa 28 (40,6%)
7-Quais são os temas que mais lhe interessam para a realização de <i>role-plays</i> ?	Resolução de problemas 46 (66,7%)	Debater questões sociais e culturais 39 (56,5%)	Situações ligadas ao futuro profissional 33 (47,8%)	Temas sobre desporto 17 (24,6%)	“Nada” 1 (1,4%)	“Situações interessantes e desafiadoras” 1 (1,4%)
8-Prefere realizar estas actividades em grupo ou individualmente?	Em grupo 59 (86,8%)			Individualmente 9 (13,2%)		
9-Este tipo de aulas constitui uma maior motivação para aprender português?	Sim 46 (67,6%)	Tanto como as outras aulas 19 (27,9%)			Não 3 (4,4%)	
10- Considera que se deveriam incluir mais aulas de <i>role-play</i> na licenciatura?	Sim 37 (53,6%)	São suficientes 28 (40,6%)			Não 4 (5,8%)	

Fonte: Dados obtidos pelo autor deste estudo

Neste estudo, participaram 50 estudantes do sexo feminino e 19 alunos do sexo masculino pertencentes a três turmas de Português. A primeira consideração a retirar dos resultados é a evidente predominância do sexo feminino que poderá ser interpretada como uma característica reveladora do perfil do público que atualmente estuda Português na China.

Em relação às atividades de *role-play*, as respostas expressivas da grande maioria dos participantes em relação à utilidade e à importância destes métodos para o desenvolvimento das competências linguísticas – sobretudo a produção e a

compreensão oral – são denotadoras do apreço dos estudantes por estes métodos de ensino.

Os estudantes destacam ainda a utilidade dos *role-plays* para compreender e debater diversos tópicos relacionados com a sociedade e o mundo actual, permitindo adquirir mais vocabulário e utilizá-lo de forma que consideram mais prática e contextualizada. Esta questão reveste-se de importância na medida em que pode constituir uma estratégia de ensino pertinente para desenvolver as competências de oralidade dos alunos orientais. Através da pesquisa e do debate que os alunos efetuam a propósito deste tipo de atividades comunicativas, têm oportunidade para explorarem os seus conhecimentos sobre diferentes temáticas e também de trabalhar recursos como a expressão oral, a argumentação e a discussão e exposição de ideias.

Em relação aos temas dos *role-plays*, os estudantes dão preferência a temas que versem sobre a resolução de problemas, temas que abordem questões sociais e culturais, e que recriem situações que os preparem para o futuro profissional. Estas repostas podem ser um indicador da utilidade destas atividades para explorar e diversificar os conhecimentos sociais e culturais dos estudantes para além dos conteúdos estritamente linguísticos, mas também para criar no espaço da sala de aula um ensino mais prático que fomente a participação e a reflexão crítica dos estudantes acerca de questões sociais. Do mesmo modo, as respostas demonstram que os *role-plays* podem ser importantes para recriar situações que preparem os estudantes para os futuros contextos profissionais que poderão vir a encontrar. Algumas atividades na área da tradução simultânea, do ensino, do jornalismo ou da área empresarial, entre outras, podem ser simuladas em aula para fomentar um ensino que se aproxime mais dos interesses práticos e profissionais dos alunos.

A maioria dos 69 alunos revelam também a importância destas atividades para trabalhar aspectos que consideram importantes como a capacidade de iniciativa, de criatividade e originalidade na realização de tarefas; a prática de resolução de problemas e de tomada de decisões; ou a aquisição de conhecimentos a nível de organização, estruturação e apresentação dos seus argumentos e dos seus trabalhos. Estas repostas sugerem a utilidade dos *role-plays* como estratégias que pressupõem várias etapas desde a conceptualização até à sua apresentação. Estas etapas são elaboradas de forma autónoma pelos estudantes – sob mediação do professor – permitindo que experimentem e trabalhem diferentes competências. O planeamento, a organização, a apresentação e discussão são algumas das diferentes partes dos *role-plays* que permitem aos estudantes construir os vários processos de um trabalho e praticar diferentes aptidões a nível linguístico e cultural.

De salientar que a expressiva maioria dos alunos revela preferência por traba-

lhar em grupo. Sendo a cultura de aprendizagem dos estudantes asiáticos caracterizada por uma menor flexibilidade e interação entre os elementos da turma (Jin & Cortazzi, 2006), a questão em torno da receptividade dos estudantes chineses a métodos de índole mais comunicativa que incluam atividades com maior participação e autonomia dos alunos, como o trabalho em grupo, constitui um tópico recorrente na literatura sobre o ensino de línguas estrangeira na China. Tal como destacado por autores como Clarke (2009), Liu, Zhang e Yin (2014), Rao (2002) ou Zhang, Wang e Li (2013), o presente estudo salienta também a abertura e a adesão dos alunos chineses a atividades comunicativas e à realização de tarefas em grupo.

Os alunos manifestaram com expressiva maioria o contributo destas atividades para a motivação da aprendizagem, o que não só revela o interesse pelos conhecimentos e procedimentos que envolvem, mas também pode ser interpretado como um interesse por estratégias que fomentem um ensino mais prático, comunicativo e relacionado com o quotidiano da sociedade e com o futuro socio-profissional dos estudantes. A maioria dos alunos revelou que este tipo de atividades deveria marcar mais presença nas aulas de licenciatura em português, denotando o seu apreço por este método de ensino e pelo contributo que tem para o interesse dos estudantes no processo de aprendizagem.

O *feedback* positivo dos alunos em relação à motivação associada às atividades de *role-play*, a preferência por trabalhar em grupo e por realizar atividades que abordem o debate sobre questões sociais, culturais e profissionais são bastante demonstrativas da importância da sala de aula como espaço privilegiado para a difusão dos valores da cidadania intercultural e para a aprendizagem da língua de forma interativa, de modo a ajudar os alunos a desenvolver as suas competências individuais, interpessoais e organizacionais ao mesmo tempo que adquirem conhecimentos e constroem responsabilidades.

Deste modo – mais do que o resultado final em si das atividades de *role-play* – as diferentes fases envolvidas neste processo (*brainstorming*, criação, organização e estruturação do trabalho, exposição escrita e oral, discussão e argumentação) constituem oportunidades únicas para os estudantes trabalharem um conjunto de características de grande utilidade e pertinência, não só enquanto falantes de língua, mas sobretudo enquanto cidadãos.

Conclusões

Este estudo revela que, na perspetiva dos estudantes de Português da Universidade de Macau, os *role-plays* constituem uma estratégia de ensino produtiva e motivante possibilitando uma aplicação prática das matérias estudadas. Os ro-

le-plays são interpretados como forma de fomentar a interação e a cooperação entre os elementos da turma, de motivar os alunos para a aprendizagem da língua e de trabalhar as competências linguísticas. No que respeita às temáticas, os estudantes dão preferência aos temas sobre resolução de problemas e questões profissionais e socioculturais, o que é demonstrativo da vontade de adquirirem conhecimentos e desenvolverem competências diversificadas no espaço da aula de língua não materna.

Nos dias que correm é essencial promover um ensino prático e interativo em que a sala de aula não seja um espaço estanque ou alienado das expectativas e dos vários desafios que a sociedade apresenta aos seus cidadãos e aos estudantes, em particular. Embora, por vezes, devido a questões de cultura de ensino-aprendizagem ou de planeamento metodológico das instituições e dos professores, o ensino de línguas encontre alguma relutância em se libertar de métodos mais tradicionais, este estudo defende que os métodos de *role-play* são uma forma de trazer para a sala de aula as problemáticas do mundo atual, trabalhando estas temáticas num ambiente de interação, e estimulando uma atitude crítica, participativa e dialogante que também prepare os estudantes para o futuro enquanto cidadãos de um mundo intercultural.

Uma vez que o conhecimento no ensino intercultural é indissociável dos processos de socialização, envolvendo características de descoberta e interação (Byram et al., 2002), os métodos de *role-play* são importantes para procurar aplicar os conhecimentos em situações concretas de comunicação e cooperação. Neste contexto, podem contribuir para a formação de uma “competência cultural crítica” (Byram et al., 2002, p.13) que promova a reflexão sobre as práticas e procedimentos da própria cultura e das outras culturas. Ou seja, uma análise crítica dos estudantes em relação a si mesmos e aos seus valores, e de como estes influenciam as suas interpretações da sociedade e adquirem novas dimensões e significados ao longo do tempo e da interação com os demais.

O ensino de língua estrangeira deve promover uma atitude participativa e dinâmica dos estudantes para que as suas ações em relação às questões sociais e culturais da sociedade possam ter um alcance global, partilhando um conjunto de valores humanísticos e universais como a interação com outras culturas e grupos sociais, a abordagem autocrítica ao diálogo intercultural, a liberdade, a igualdade ou a democracia (Porto & Byram, 2015). O presente estudo salienta a atitude favorável dos estudantes de Macau para que as atividades de *role-play*, devidamente estruturadas e contextualizadas, possam ajudar a fazer da sala de aula um espaço privilegiado para desenvolver competências, discutir e pôr em prática os valores de cidadania necessários para fazer frente aos desígnios da sociedade

atual. Os métodos de *role-play* podem constituir um dos meios para transformar os conhecimentos teóricos em ação e para semear uma atitude crítica e responsável que floresça muito para além da sala de aula, tal como defendem Porto e Byram (2015):

Empirical evidence demonstrates that foreign language education does in fact develop criticality in courses in higher education, and that the attainment of transformatory critique in action (taking action beyond the classroom) is at least sometimes possible. (Porto & Byram, 2015, p.11).

Futuras investigações

A ligação entre as atividades de *role-play* e os recursos tecnológicos também pode ser um factor relevante para a aplicação destes métodos de ensino. Num momento em que a tecnologia está presente em quase todas as vertentes das nossas vidas e que o acesso a recursos tecnológicos está cada vez mais disponível e globalizado, é essencial que o ensino de línguas faça uso das ferramentas que os estudantes utilizam para comunicarem e para se expressarem. É importante aproveitar o *know-how* tecnológico dos estudantes para integrar ativamente os conhecimentos adquiridos e explorar soluções criativas através de uma linguagem que dominam particularmente bem. A relação entre as novas tecnologias e os métodos de *role-play*, na perspectiva da motivação dos estudantes e na modernização ou atualização dos métodos de ensino, deverá ser alvo de análise em futuras investigações sobre este tema.

Outras abordagens, com vista a alargar os horizontes deste estudo poderão passar pela utilização de uma amostra mais extensa ou diversificada, bem como analisar a visão dos professores em relação à aplicação destes métodos no âmbito do ensino de Português a estudantes chineses. Seria igualmente importante explorar outros campos de análise de forma mais específica, tais como o impacto das atividades de *role-play* na superação de algumas características individuais dos alunos (timidez, introversão, falta de confiança), sobretudo a nível da produção e fluência na oralidade, o contributo destes métodos para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos ou ainda para a aquisição de conhecimentos específicos sobre a cultura e a sociedade dos países de língua portuguesa.

Referências

Baranovskaya, T., & Shaforostova, V. (2018). Learner Autonomy through Role Plays in English Language Teaching. *Journal of Language and Education*, 4(4), 8-19.

Baruch, Y. (2006). Role-play Teaching: Acting in the Classroom. *Management Learning*, 37(1), 43-61.

Bhattacharjee, S., & Ghosh, S. (2013). Usefulness of Role-Playing Teaching in Construction Education: A Systematic Review. In: T. Sulbaran (Ed.), *Proceedings of the 49th ASC Annual International Conference*. California, USA: California Polytechnic State University.

Biggs, J. & Tang C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Berkshire: Open University Press.

Bork, A. (2006). A utilização da técnica de Role-Play no Ensino Médio. *Estudos Linguísticos*, XXXV, 304-309.

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. Language Policy Division. Council of Europe: Strasbourg.

Cechin, M. (2018). Role-play para graduandos e o ensino da leitura. *Linguagens & Cidadania*, 4(2), 6-16.

Chesler, M., & Fox, R. (1966). *Role-Play Methods in the Classroom*. Chicago: Science Research Associates, Inc.

Coelho, J., Souza, G. & Albuquerque, J. (2019). Desenvolvimento de questionários e aplicação na pesquisa em Informática na Educação. In: P. Jaques, M. Pimentel, S. Siqueira & I. Bittencourt, (Eds.) *Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação: Abordagem Quantitativa de Pesquisa*. Porto Alegre: SBC (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 2). Acesso em 12 Novembro 2019. Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-2>

Cherif, A., & Somerville, C. (1995). Maximizing Learning: Using Role Playing in the Classroom. *The American Biology Teacher*, 57(1), 28-33.

Clarke, J. (2009). Student centred teaching methods in a Chinese setting. *Nurse Education Today*, 30, 15-19.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: ensino, aprendizagem e avaliação*. (M. J. do Rosário, & N. V. Soares, Trans.). Porto: Edições Asa.

Dorathy, A., & Mahalakshmi, S. (2011). Second Language Acquisition through Task-based Approach – Role-play in English Language Teaching. *English for Specifics Purpose World*, 33, 1-7.

Jin, L., & Cortazzi, M. (2006). Changing Practices in Chinese Cultures of Learning. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 5-20.

Kember, D., & McNaught, C. (2007). *Enhancing University Teaching*. London: Routledge.

Liu, Y., Zhang, M., & Yin, Q. (2014). Challenges in Intercultural Language Education in China. *Canadian Social Science*, 10(6), 38-46.

Lin, S., & Suwanthep, J. (2011). E-learning Constructive Role Plays for EFL Learners in China's Tertiary Education. *Asian EFL Journal - Professional Teaching Articles*, 49, 1-26.

Naidu, S., & Linsler, R. (2000). Dynamic goal-based role-play simulation on the web: A case study. *Educational Technology & Society*, 3(3), 190-202.

Nield, K. (2004). Questioning the myth of the Chinese learner. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 16(3), 189-196.

Krebt, M. (2017). The Effectiveness of Role Play Techniques in Teaching Speaking for EFL College Students. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(5), 863-870.

Kulich, S., & Wang, Y. (2015). Intercultural Communication in China. In: J. Bennett (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Communication*. (pp. 458-469). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kuśnerek, A. (2015). Developing students' speaking skills through role-play. *World Scientific News*, 1, 73-111.

McSharry, G., & Jones, S. (2000). Role-play in science teaching and learning. *School Science Review*, 82, 73-82.

Porto, M., & Byram, M. (2015). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 9-29.

Porto, M., Houghton, S., & Byram, M. (2018). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 22(5), 484-498.

Race, P. (2010). *Making learning happen: A guide for post-compulsory education*. (2nd ed.) London: SAGE.

Rahayu, P. (2015). Role Play Strategy in Teaching Speaking. *Jurnal Ilmiah Edu Research*, 4(1), 61-70.

Rao, Z. (2002). Chinese students' perceptions of communicative and non-communicative activities in EFL classroom. *System*, 30, 85-105.

Rashid, S., & Qaisar, R. (2017). Role Play: A Productive Teaching Strategy to Promote Critical Thinking. *Bulletin of Education and Research*, 39(2), 197-213.

Rojas, M., & Villafuerte, J. (2018). The Influence of Implementing Role-play as an Educational Technique on EFL Speaking Development. *Theory and Practice in Language Studies*, 8 (7), 726-732.

Sawhney, A., Mund, A., & Koczenasz, J. (2001). Internet-Based Interactive Construction Management Learning System. *Journal of Construction Education*, 6(3), 124-138.

Semple, A. (2000). Learning theories and their influence on the development and use of educational technologies. *Australian Science Teachers Journal*, 46(3), 21-28.

Vasconcellos, L., & Guedes, L. (2007). *E-surveys: vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica*. Apresentação realizada na X SEMEAD, FEA-USP, São Paulo, Brasil. Acesso em 27 Novembro 2019. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/10semead/sistema/resultado/trabalhosPDF/420.pdf>

Yazisi, H. (2004). Student Perceptions of Collaborative Learning in Operations Management Classes. *Journal of Education for Business*, 80(2), 110-118.

Zhang, D., Li Y. & Wang, Y. (2013). How Culturally Appropriate Is the Communicative Approach with Reference to the Chinese Context ? *Creative Education*, 4(10a), 1-5.

Zhang, Y. (2010). Cooperative Language Learning and Foreign Language Learning and Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(10), 81-83.

Data receção: 14/12/2020
Data aprovação: 16/03/2021

Estratégia de motivação para a aprendizagem da língua portuguesa no ensino superior: diagnosticar e sensibilizar

Dina Baptista

Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda (ESTGA),
Universidade de Aveiro, Portugal

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.40/pp.53-78>

Resumo

O papel do professor de Português assume cada vez mais um duplo desafio: motivar os estudantes para a aprendizagem de uma disciplina pouco “amada” e sensibilizar para a importância das competências comunicativas em qualquer contexto. O estudo apresenta a estratégia pedagógica implementada em seis unidades curriculares na área da língua portuguesa, lecionadas em Licenciaturas e Cursos Técnicos Superiores Profissionais, na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda, da Universidade de Aveiro. Foi aplicado um inquérito por questionário a 119 estudantes que permitiu diagnosticar as suas dificuldades linguísticas, avaliar a sua relação com a aprendizagem da língua portuguesa e suscitar a reflexão sobre os fatores que podem condicionar a aprendizagem. Face aos resultados obtidos, apresenta-se uma proposta didática, assente na adaptação dos pilares da retórica aristotélica Ethos, Pathos e Logos, pela familiaridade da estrutura argumentativa estudada no secundário e pela capacidade de sensibilizar e de motivar para a aprendizagem.

Palavras-chave: motivação; ensino; língua portuguesa; aprendizagem ativa.

Abstract

The role of a Portuguese teacher is becoming more and more a double challenge: to motivate students to learn an unloved subject and to raise awareness of the importance of communication skills in any context. The study presents the pedagogical strategy implemented in six courses in the area of Portuguese language, taught in the first cycle of Higher Education (Degree) and Higher education training courses (TESP) at the Águeda School of Technology and Management (ESTGA), University of Aveiro. A questionnaire survey was applied to 119 students to diagnose their language difficulties, assess their relationship in learning Portuguese and encourage reflection on the factors that may condition their learning. In view of the results obtained, a pedagogical proposal is presented, based on the adaptation of the Aristotelian rhetorical pillars Ethos, Pathos and Logos, due to the familiarity of the argumentative structure studied in high school and the ability to sensitise and motivate for learning.

Keywords: motivate; teaching; Portuguese language; active learning.

Introdução

Saber comunicar com proficiência – na sua vertente oral e escrita – é essencial para o sucesso académico, mas também para uma cidadania ativa e crítica e para uma comunicação eficaz no contexto social, académico e profissional. As diretrizes internacionais reguladoras das políticas educativas do ensino têm vindo a reforçar o investimento na aprendizagem de línguas, reconhecendo que a oferta desta aprendizagem é “cada vez mais importante para as sociedades modernas, para a compreensão intercultural e para a cooperação” (Comissão Europeia, 2018). Contudo, é relevante sublinhar que estas mesmas diretrizes internacionais têm vindo também a ajustar as suas recomendações relativamente à aprendizagem

das línguas, no sentido de reforçar as competências de literacia, que “constituem a base de aprendizagens e interações linguísticas posteriores” e que, segundo a mesma fonte, consistem na:

“capacidade para identificar, compreender, expressar, criar e interpretar conceitos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito, utilizando suportes visuais, auditivos e materiais digitais em todas as disciplinas e contextos. Tal implica a capacidade de comunicar e interagir eficazmente com os outros, de forma apropriada e criativa.” (Comissão Europeia, 2018)

A educação para a literacia constitui um desafio, sobretudo, porque “é hoje tacitamente reconhecido que as literacias são múltiplas “e que o conceito “vai muito para além da mera aprendizagem e domínio das técnicas de leitura e de escrita” (Azevedo, 2011, p.2). Em 1996, os resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica sobre a “Literacia em Portugal”, coordenada por Ana Benavente, resultante de uma parceria entre o Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e o Conselho Nacional de Educação e a Fundação Calouste Gulbenkian, concluía sobre a necessidade de reforçar a literacia desde o pré-escolar até ao ensino de adulto e à “educação permanente”, potenciando os relacionamentos da escola com as comunidades locais, no sentido de estimular estratégias pedagógicas mais atentas à diversidade dos meios. Estas conclusões chamam a atenção para o facto de literacia não ser um estado estático, mas antes uma construção sujeita a uma atualização continuada, uma vez que está intrinsecamente relacionado com as mudanças que “incessantemente operam na sociedade” (Tfouni, 1985, citado por Pedroso, 2012, p.16). Neste sentido, é fundamental estar atento às mudanças e às consequentes necessidades da sociedade, para que o estudo de uma língua materna consiga dar resposta aos desafios que se impõem aos seus falantes, nos diversos contextos.

A nossa experiência de docente, no ensino secundário desde 1997, e no ensino superior desde 2004 (12 dos quais em regime de acumulação de serviço), permite-nos constatar que, nos últimos anos, se tem vindo a assistir a um decréscimo das competências de literacia dos jovens à saída da escolaridade obrigatória, o que inevitavelmente condiciona a aprendizagem no ensino superior. Não gostaríamos de ser tão pessimistas como a docente e investigadora Cristina Sá, da Universidade de Aveiro, quando reconhece que todas as medidas tomadas para resolver o problema dos baixos índices de literacia parecem votadas ao “fracasso” (Sá, 2018). Não temos dúvida de que há muito a fazer, para que a aprendizagem da língua portuguesa seja eficaz e eficiente, adequando-se às mudanças e às necessidades da sociedade em que se integra. Contudo, neste desafio que se impõe, reconhece-se que a motivação pessoal, que, segundo a teoria

da autodeterminação, pode advir de estímulos intrínsecos ou extrínsecos (Ryan & Deci, 2000) é imprescindível no processo de aprendizagem em qualquer nível de ensino (Guimarães & Boruchovitch, 2004) e “um dos determinantes principais do rendimento individual” (Silva, 2016, p.107). Por isso, práticas pedagógicas de sensibilização para o impacto que a correção linguística causa no emissor e na mensagem, e o reconhecimento das próprias dificuldades linguísticas parecem-nos poder constituir fator de motivação para os estudantes.

A experiência de docência no ensino secundário e do ensino superior leva-nos a ter uma visão um pouco mais ampla do ensino da língua portuguesa, nomeadamente ao nível da relação dos estudantes com a disciplina de Português, do acompanhamento de programas curriculares, das dificuldades de aprendizagem sentidas e dos desafios que a evolução tecnológica e geracional impõe ao ensino da língua materna. De uma forma empírica, porque baseada na experiência profissional de docência, nos últimos anos tem-se constatado o seguinte: por um lado, os alunos do secundário estão cada vez menos “fascinados” com a disciplina de Português, apontando como causa os programas muito extensos e o facto de terem de realizar um exame nacional que impõe ritmos de trabalho mais focados nos resultados do que no processo; por outro lado, estudantes do ensino superior que, embora reconheçam a importância das competências linguísticas e comunicativas no contexto profissional, se apresentam pouco “entusiasmados”, quando verificam a existência de uma unidade curricular na área da língua portuguesa. Poder-se-ia pensar que o facto de os estudantes que ingressam no ensino superior, independentemente da área formativa ou da via (científico-humanístico ou profissional), terem tido 12 anos de ensino na área da língua materna justifica a não inclusão de uma unidade curricular em língua materna nas diferentes áreas de formação no ensino superior. Contudo, a atual realidade educativa de ensino obrigatório não é suficiente para garantir a aquisição plena de competências linguísticas e comunicacionais em língua portuguesa. Quando se confrontam os estudantes com questões pragmáticas da expressão escrita, como a simples redação de um *email* ou de um requerimento, por exemplo, para requerer uma autorização de mudança de curso, ou da expressão oral, para fazer uma pequena apresentação do seu percurso escolar, rapidamente as suas competências linguísticas evidenciam fragilidades.

Neste artigo pretende-se avaliar as expectativas dos estudantes que ingressam pela primeira vez no ensino superior, relativamente a uma unidade curricular na área da língua portuguesa, compreender a sua experiência com a disciplina de Português no ensino secundário e identificar dificuldades linguísticas comumente reconhecidas ao longo do nosso percurso de docente do ensino secundário

e superior. A avaliação foi feita através da aplicação de um inquérito por questionário a todos os estudantes que, no ano letivo de 2019/2020, no 1.º semestre, do 1.º ano, tinham no plano de formação uma unidade curricular na área da língua portuguesa, na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda, da Universidade de Aveiro (ESTGA-UA). O objeto de estudo incide sobre três licenciaturas (Secretariado e Comunicação Empresarial, Gestão da Qualidade e Gestão Pública e Autárquica) e três Cursos Técnicos Superiores Profissionais (Gestão de PME; Redes e Sistemas Informáticos e Programação e Sistemas de Informação), e integra todas as unidades curriculares pelas quais a autora deste estudo foi responsável no ano letivo em questão.

Face aos resultados obtidos a partir do inquérito diagnóstico apresenta-se uma proposta didática, que se entende poder contribuir para a motivação dos estudantes para a aprendizagem da língua portuguesa. Pela familiaridade com a retórica de Aristóteles, resultante do estudo do texto argumentativo do Padre António Vieira, *O Sermão de Santo António aos peixes*, no 11.º ano de escolaridade, a estratégia didática apresentada assenta na adaptação dos três pilares da retórica aristotélica: *ethos, pathos e logos*.

Objetivos e metodologia

Do ponto de vista metodológico, toma-se como referência aquilo que, segundo Hernández Sampieri; Fernández Collado e Baptista Lucio (2006), é o enfoque quantitativo e qualitativo. O método quantitativo teve em consideração os resultados obtidos no inquérito diagnóstico, aplicado no início do semestre, a 119 estudantes do 1.º ano, que entraram na 1.ª fase na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda, da Universidade de Aveiro, no ano letivo 2019/2020: 53 estudantes de licenciatura das áreas científicas das Línguas e da Gestão e 66 estudantes dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais das áreas científicas da Gestão e das Ciências informáticas. As questões são maioritariamente fechadas e de escolha múltipla, do tipo categoria, grelha, lista e escala (usou-se a escala de Likert, com cinco proposições). No entanto, há também questões semiabertas que permitem aos respondentes complementar e descrever a situação de acordo com suas próprias ideias, de modo a favorecer a realização de uma pesquisa mais precisa e aprofundada na análise qualitativa dos dados. Neste sentido, a análise quantitativa passa a assumir uma abordagem exploratória, uma vez que se pretende extrair dos respondentes os seus pensamentos que foram livremente ditos sobre algum tema (Vergara 2008). O método qualitativo resulta também da observação pessoal e exploratória relativamente à atitude comportamental dos estudantes durante o confronto com situações de incorreção linguística em diferentes contextos.

O questionário foi realizado presencialmente, em contexto de aula, e aplicado a todos os cursos da ESTGA-UA que têm no plano curricular da sua formação uma unidade curricular na área científica das Línguas no 1.º ano. Foram definidos como objetivos gerais para este trabalho: i. aferir sobre os conhecimentos linguísticos dos estudantes face a um conjunto de palavras que se consideram atraíçoar a interpretação das frases e das ideias pela sua fonia, grafia ou construção sintática; ii. motivar os estudantes para a unidade curricular lecionada pela docente, consciencializando-os das suas fragilidades e necessidades. A construção do inquérito teve como propósito a persecução de três objetivos específicos:

i. Avaliar (de 1 a 5): relação “emocional” dos estudantes com a disciplina de Português no ensino secundário; expetativas relativamente à unidade curricular a frequentar no 1.º ano e grau de importância atribuída às competências escrita e orais na futura área de formação;

ii. Identificar as causas que justificam a relação emocional com a disciplina de Português no ensino secundário (ensino regular e ensino profissional);

iii. Aferir o grau de conhecimento linguístico dos estudantes relativamente a palavras parónimas e homófonas, erros de ortografia e de sintaxe e erros de conjugação verbal, com verbos compostos. Trata-se de erros que empiricamente temos vindo a identificar nos estudantes do secundário e do superior, ao longo da nossa prática pedagógica, e que no contexto profissional acabam com a credibilidade dos seus emissores (Fernandes 2017).

O inquérito diagnóstico foi dividido em duas partes: a primeira parte permitiu o cumprimento dos dois primeiros objetivos (i. e ii.) e a segunda parte, a prossecução do terceiro objetivo (iii.). Neste trabalho, os dados relativos a esta segunda parte serão apresentados na sua globalidade, sem discriminação do nível de ensino e dos cursos inquiridos. A divisão do inquérito por questionário em duas partes permitiu conciliar a estratégia de recolha de dados com a motivação gradual para a aprendizagem dos conteúdos lecionados na unidade curricular em causa e fomentar a reflexão crítica sobre a importância do domínio das competências linguísticas e comunicativas. Desta forma, as respostas dadas pelos estudantes atuam como fatores que espoletam a sua consciência linguística, colocando-os no centro da sua própria aprendizagem.

Apresentação e discussão dos resultados da avaliação diagnóstica

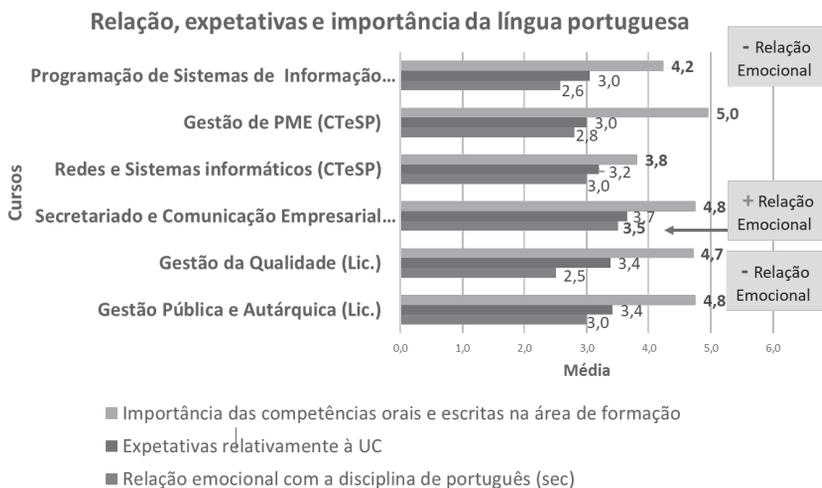
A primeira parte do questionário é constituída por quatro questões semi-fechadas: nas três primeiras questões a avaliação foi feita com recurso à escala de Likert, com cinco proposições de escolha múltipla (discordo totalmente - concordo totalmente); a quarta questão é de escolha múltipla, com possibilidade de os

estudantes identificarem outra escolha, ou comentarem as escolhas feitas, para se poder garantir uma análise mais aprofundada relativa à relação emocional dos estudantes com a disciplina de português no ensino secundário.

Relação “emocional”, expetativas, importância atribuída às competências escrita e orais e causas justificativas

Relativamente aos dados obtidos a partir das três primeiras questões do inquérito, constata-se o seguinte: apesar de a relação emocional com a disciplina de Português no secundário não ultrapassar a média de 3 (em 5) e de as expetativas em relação à unidade curricular no ensino superior estarem muito próximas deste valor 3,3 (em 5), 4 dos 6 cursos evidenciam uma média superior a 4,5 (em 5) quando se lhes pede para avaliarem a importância das competências (escritas e faladas) na sua futura área profissional (Figura 1).

Figura 1. Relação, expetativas e importância da língua portuguesa

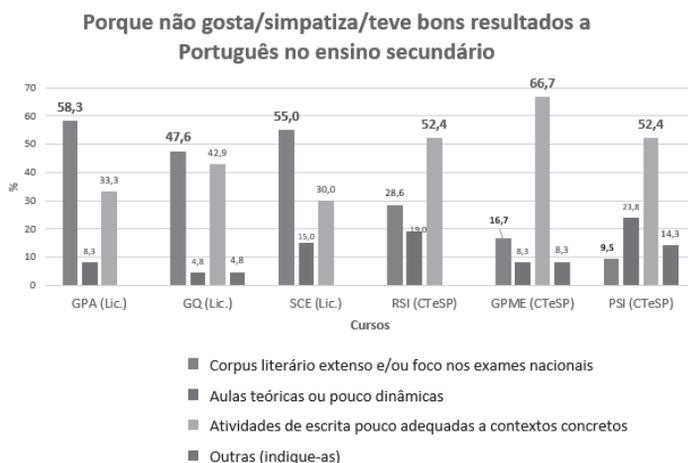


Os dados permitem reconhecer a consciencialização por parte dos estudantes da importância que o domínio das competências linguísticas tem na sua formação e o impacto que terá na sua atividade profissional, independentemente da área. Este reconhecimento permite desde logo sensibilizar para a importância que a unidade curricular em causa assume no contexto do plano curricular do curso, sobretudo pela sua capacidade agregadora de competências, uma vez que fornece ferramentas que permitem adequar a produção verbal, oral e escrita a diferentes situações de comunicação, assim como redigir documentação essencial no quotidiano profissional. Esta reflexão conjunta permite posteriormente introduzir os conteúdos programáticos da unidade curricular, que incluem produções orais (entrevistas,

exposições e apresentações, reuniões e debates) e produções escritas (redação de relatórios, manuais, textos administrativos, comerciais, textos profissionais como a correspondência, as cartas de candidatura e a elaboração de *curricula vitae*). A apresentação dos conteúdos é sempre acompanhada de exemplos concretos aplicados a contextos académicos ou profissionais da área formativa dos cursos em causa. Esta estratégia toma como referência o facto de o contexto, as necessidades, as capacidades do emissor e do recetor e a própria intenção comunicativa da mensagem alterarem a forma de se comunicar (Franco, Reis, & Gil, 2003).

Mais motivados, mas ainda resistentes à relação emocional que provavelmente pensam vir a ter com a unidade curricular, que ainda não conhecem, os estudantes são convidados a refletir sobre as razões que motivaram a sua experiência e relação com a disciplina de Português no ensino secundário. Neste sentido, são questionados sobre essas razões, apresentando-se-lhes três escolhas, com indicação obrigatória de justificação. Os estudantes poderiam indicar mais do que uma opção, podendo também indicar outra razão justificativa. As opções dadas resultam da perceção que a prática de docente no ensino secundário e superior nos foi dando de forma empírica. Pretendíamos perceber se se confirmavam as perceções que fomos tendo sobretudo nos últimos anos, com as alterações que foram feitas aos programas curriculares do ensino básico e secundário, entre os anos 2014 e 2015. Pretendíamos também saber se havia diferentes perceções entre os estudantes das Licenciaturas e dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais, dado que os primeiros são quase exclusivamente oriundos de cursos científico-humanístico e os segundos de cursos profissionais (Figura 2).

Figura 2. Razões justificativas da relação emocional com a disciplina de Português no ensino secundário.



Entre as principais razões indicadas pelos estudantes para não gostarem da disciplina de Português no secundário destacam-se duas razões: o *corpus* literário extenso e/ou o foco nos exames, razão mais indicada pelas Licenciaturas; atividades de escrita pouco adequadas a contextos concretos, razão mais indicada pelos Cursos Técnicos Superiores Profissionais.

A justificação dada pelos estudantes das Licenciaturas compreende-se porque o ingresso no ensino superior exige a realização de um exame nacional sobre a totalidade de conteúdos, que, por ter impacto significativo na classificação final, exige da parte dos docentes um reforço na lecionação dos conteúdos que serão objeto de avaliação. A questão do *corpus* literário parece dar razão à opinião da Associação de Professores de Português (APP), quando discutiu a introdução da Educação Literária e a imposição de uma lista única obrigatória, nos Programas Curriculares de Português, no ensino básico e secundário. A APP considerou que o novo programa do ensino secundário “retrocede 20 anos”, por se tratar de um programa com um “corpus literário extremamente profundo” (Educare.pt 2013), com “centenas de metas obrigatórias e textos de leitura literária obrigatórios para cada ano de escolaridade” (APP, 2016).

A razão que identifica a ausência de atividades que permitam trabalhar a língua em contextos específicos é sobretudo apontada pelos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), o que é compreensível dada a natureza prática e profissionalizante dos cursos profissionais no secundário. De acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março, a criação dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais, formações superiores, ministradas exclusivamente no ensino politécnico, de curta duração (dois anos), possibilitam o ingresso ao ensino superior dos estudantes do ensino profissional, através de concursos especiais, sem a necessidade da realização da prova de ingresso nacional. Nesta perspetiva, compreende-se que o programa e o foco nos exames não tenham sido uma razão tão valorizada. A identificação das atividades pouco adequadas ao contexto específicos como fator para não terem gostado da disciplina de Português no secundário deverá ser entendida como um indicador importante para a definição de estratégias pedagógicas no ensino superior, que valorizem a pragmática da língua, uma vez que os CTeSP constituem “o natural percurso de quem vem do ensino profissional” (Dias, 2021, p. 51), e têm como objetivo formar técnicos especializados, com as competências necessárias à entrada imediata no mercado de trabalho.

Apesar de se constatar uma diferença na identificação das razões apontadas pelas Licenciaturas e pelos CTeSP, quando analisados os comentários que acompanham a escolha da opção das “Atividades pouco adequadas a contextos con-

cretos”, verifica-se que há informações comuns a todos os cursos, nomeadamente o facto de os estudantes não se sentirem preparados para escreverem um *email*, para se candidatarem a ofertas de emprego, para escreverem relatórios e resumos ou para fazerem exposições orais, apesar de terem feito várias apresentações orais nas aulas de Português para avaliação. Consultado o Programa e Metas Curriculares de Português, do ensino secundário, o domínio da oralidade constitui um dos cinco domínios contemplados - Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática -, devendo o estudante ser capaz de “utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação” (Ministério da Educação e Ciência, 2014). Contudo, mesmo assim, os estudantes reconhecem dificuldades na oralidade, o que se pode justificar com o facto de muitas vezes as atividades de oralidade se reduzirem a duas ou três aulas, e quase sempre confinadas a contextos de avaliação, dada extensão do programa e do *corpus* literário. Além disso, outra razão justificativa para as dificuldades identificadas pelos estudantes poderá ser o facto de os exercícios e as atividades sobre a oralidade propostas nos manuais se apresentarem, na sua maioria, de uma forma “estereotipada e mecanizada, não existindo oportunidade para a prática do discurso em condições situacionais reais”, conforme conclui a autora do estudo “A oralidade no processo de ensino-aprendizagem do português no ensino secundário” (Gomes, 2017, p.71).

Relativamente à falta de preparação para redação de textos adequados a contextos concretos profissionais, a supressão de alguns conteúdos aquando da revogação dos programas curriculares do ensino básico e secundário, em 2014 e 2015, poderá ser apontada como uma razão justificativa (Ministério da Educação e Ciência, 2014 e 2015). Dos novos programas de Português foram suprimidos o Currículo e a Carta de apresentação (que estavam contemplados no Programa de Português do ensino básico de 2009, no 8.º ano), assim como Textos informativos diversos como a Declaração, o Requerimento, o Contrato ou o Relatório, que estiveram incluídos no Programa de Português do ensino secundário de 2003, no 10.º ano, mas que desaparecerem dos programas de 2014 e 2015. Além deste “retrocesso” nos Programas Curriculares, é também importante compreender-se que a mudança de paradigma comunicacional, mais global e tecnológico, resulta em novas formas de produção e de circulação de textos, que exigem o desenvolvimento de competências linguísticas em domínios com correspondência com saberes de natureza mais prática, entre os quais se inclui a produção de enunciados escritos e orais em contexto profissional digital. Consta-se que, no Programa de Português anterior à revogação de 2015, a abordagem pedagógica desses textos estava contemplada nos 3 ciclos do ensino básico: no 1.º ciclo, ao nível da apre-

sentação e integração dos textos em “circuitos pedagógicos de divulgação”, entre os quais se inclui o blogue e o correio eletrónico (Ministério da Educação, 2009, p. 42); no 2.º ciclo, ao nível do “Respeito pelas regras de comportamento na Internet: em Plataformas, conversas (chat), blogues, fóruns de discussão” (Ministério da Educação, 2009, p. 90) e no 3.º ciclo, ao nível da “Promoção de formas variadas de circulação das produções dos alunos, em suporte de papel ou digital (jornal de escola ou de turma; antologias; exposição de textos; blogue; página de Internet da escola, da turma ou pessoal), prevendo circuitos de comunicação que assegurem a finalidade social dos escritos.” (Ministério da Educação, 2009, p.138). Face ao desenvolvimento dos conteúdos digitais no contexto da comunicação social e empresarial, seria de esperar um reforço das atividades que implicassem a produção de enunciados escritos e orais adequados a contextos profissionais concretos (e, no caso dos cursos profissionais, à área de formação dos cursos), assim como também adequados aos suportes tecnológicos e aos meios de comunicação digitais. Esta ausência de géneros textuais que se integrem nos contextos comunicacionais digitais, associada à eliminação de produções documentais adequados ao contexto profissional, de alguma forma, poderão condicionar a inserção dos estudantes no mercado de trabalho à saída do ensino secundário ou pelo menos gerar-lhes insegurança por não se sentirem preparados para responder aos desafios comunicacionais do mercado de trabalho. Neste sentido, os dados e as informações recolhidas a partir dos comentários dos estudantes parecem estar de acordo com a opinião da Associação de Professores de Português, quando manifestou a sua discordância global a respeito de competências, conhecimentos e valores requeridos aos jovens no nosso tempo nos atuais Programas Curriculares de Português, no ensino básico e secundário, por não estarem a conseguir contribuir de forma significativa para construção do perfil do cidadão do século XXI. Na perspetiva da Associação, verifica-se que o anterior programa de Português do secundário “assente em competências linguísticas e géneros textuais” apenas foi substituído por outro, no qual predomina “o conceito de educação literária vista como o conhecimento de textos da história da literatura portuguesa”, ficando de fora o conceito de competência e a dimensão da comunicação em rede (APP, 2016)

A terceira razão apontada pelos estudantes, a metodologia de estudo, permite, através da análise dos comentários produzidos pelos estudantes, constatar que a maioria dos estudantes refere o facto de as aulas serem muito teóricas e a metodologia assente numa estrutura muito monótona e repetitiva: leitura, interpretação e realização de exercícios de gramática. Há também quem evidencie a falta de momentos durante a aula para refletir, falar e escrever de forma criativa e crítica.

ca. Como outras razões, os estudantes indicam o facto de não terem gostado do professor, de não os motivar ou de este estar demasiado preocupado com o cumprimento do programa dada a sua extensão. Os comentários dos estudantes levantam uma questão pertinente e que de alguma forma complementa a avaliação feita pelos estudantes sobre a sua relação afetiva com a disciplina de Português no secundário e às suas expectativas relativas à unidade curricular integrada no plano curricular do curso em que ingressaram: qual o impacto que as metodologias de ensino e a figura do professor têm na aprendizagem e na motivação dos estudantes? Embora sejam duas realidades diferentes, entende-se que, de alguma forma se complementam, porque uma metodologia tradicional centrada no professor dificilmente promove a interação entre este e os estudantes. Segundo um provérbio chinês, cuja autoria se atribui ao filósofo Confúcio “O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo.” Este poderá ser o princípio orientador daquilo que foi considerado por Silberman (1996) a aprendizagem ativa, quando refere que ver e ouvir não é suficiente para aprender. Isto significa que a prática pedagógica deverá usar estratégias que permitam ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e sobretudo colocar o estudante num papel ativo no processo de aprendizagem. As atividades devem envolver os alunos no ato de fazer e de pensar (Bonnell & Eison, 1991) e o professor deve assumir um papel essencialmente de orientador, através de uma interação natural e de proximidade com os estudantes (Oliveira, 2011). Os estudos têm vindo a evidenciar os benefícios da aprendizagem ativa e as metodologias usadas para promover esta aprendizagem são variadas (*peer instruction, problem-based learning, team-based learning, Project-based learning, social-network-based learning, mobile-based learning*, cursos semipresenciais, educação a distância (EaD) e apresentam oportunidades em diversas áreas formativas e níveis de ensino (Vieira, 2012; Freeman, et al, 2014; Passos, 2018). Contudo, os resultados do inquérito e particularmente os comentários dos estudantes, relativos à metodologia, parecem evidenciar um predomínio da exposição teórica e de uma metodologia quase “mecanizada”, que continua a exigir e a valorizar a atitude recetiva dos alunos (Libâneo, 2008, p. 24), e a ser “pouco atraente” (Moran, 2012).

Embora se reconheça que os respondentes são oriundos de percursos formativos diferenciados e que os comentários referentes à metodologia sejam maioritariamente dos estudantes que ingressaram nas Licenciaturas, e não nos CTeSP (via formativa mais prática e profissionalizante), considera-se que, em qualquer percurso, área e nível de ensino, a exposição teórica deve ser minimizada ao estritamente necessário. Quanto ao professor, espera-se que este seja sobretudo um agente facilitador e promotor de uma participação ativa dos alunos. Isto tornará as

aulas mais interessantes e dinâmicas. Além disso, o professor, embora pareça passar para um papel secundário, no processo de ensino aprendizagem, na verdade, torna-se (in)diretamente agente ativo da motivação do estudante: porque o coloca no centro do conhecimento e porque passa a ter mais tempo para interagir com ele e para estimular as suas potencialidades. Isto que acaba por “afetar positivamente a forma como esse aluno pensa e se desenvolve” (Oliveira, 2017, p.215) e constitui um fator motivacional para a aprendizagem.

Os resultados obtidos na primeira parte do questionário permitem traçar um quadro pouco favorável da disciplina de Português, no ensino secundário, e que parece condicionar as expectativas relativamente à unidade curricular a frequentar no ensino superior.

Depois de conscientes da sua relação emocional com a aprendizagem da língua portuguesa, os estudantes realizaram a segunda parte do questionário. Trata-se de um texto lacunar que contém uma mensagem de boas-vindas à Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda da Universidade de Aveiro e à unidade curricular em causa (Figura 3).

Figura 3. Texto lacunar de boas-vindas

TEXTO LACUNAR DE BOAS-VINDAS À UNIDADE CURRICULAR

RECEÇÃO AOS ESTUDANTES - Complete as frases que se seguem com a palavra adequada

Antes _____ (de mais/demais) gostaria de lhe dar as Boas Vindas a esta unidade curricular (UC). Já o espero _____ (à/há) uma semana, desde que soube que foi colocado na Universidade de Aveiro.

Espero que os conteúdos lecionados nesta UC consigam ir _____ (de encontro aos / ao encontro dos) seus objetivos, _____ (afim/a fim) de, juntos, _____ (poder-mos/podermos) fazer uma aprendizagem construtiva.

_____ (Senão/Se não) trabalhar diariamente, tudo se tornará mais difícil. Mas não se preocupe, porque o trabalho diário não o sujeitará a um choque _____ (cético/sético), nem o deixará _____ (mau-humorado/mal-humorado).

Por isso, espero que faça _____ (tenção/tensão) de se dedicar a esta UC. Saber escrever e falar com correção _____ (ajudará-o/ajudá-lo-á) a ir _____ (onde/aonde) quiser profissionalmente, e a alcançar um cargo _____ (imnente/emnente), na sua área.

Bem sei que _____ (muitas vezes/ muitas das vezes), pensará: - Profissionalmente, é preferível dominar as áreas técnicas do meu curso _____ (do que a/à) expressão escrita e oral. Mas, na verdade, ambos os domínios são importantes. Pois _____ (precisa-se de/ precisa-se) de profissionais que saibam comunicar em qualquer área e contexto. Imagine que teria de, numa reunião, usar esta frase: “Ontem, não _____ (complete com o verbo *intervir*) da melhor forma na reunião, ou pelo menos não tão bem como _____ (complete com o verbo *intervir*) os meus colegas”. Consegue lembrar-se se, nos últimos tempos, tem, de facto, _____ (complete com o verbo *intervir*) corretamente nas conversas com os seus colegas?

Nesta UC será estimulado a duvidar e, por vezes, até mesmo a desaprender, para que depois possa estar mais disponível para voltar a aprender. Considera que tudo isso é um grande _____ (salgalhada/salganhada)? Não se preocupe, porque a dúvida é o princípio da aprendizagem! E já agora imagine que, no âmbito da documentação administrativa, lhe pedia para redigir um _____ (mandato/mandado) administrativo e que, de seguida, lhe pedia um sinónimo para a palavra que usou anteriormente. Saberá indicar-ma? Experimente: _____

Coloque pelo menos _____ (uma/um) grama de dedicação nesta UC e verá que o seu esforço será recompensado. _____ (Ri-se/Risse)? Olhe que é bem verdade!!

A ESTGA está _____ (sedeada/sediada) em Águeda, uma zona muito bonita e acolhedora _____ (à cerca; acerca; há cerca; a cerca) de 20 anos, pronta para vos acolher. Sejam também bem-vindos à nossa Escola e à nossa Cidade.

_____ (Podem haver/Pode haver) muitos cursos interessantes nas ofertas formativas das Universidades e Escolas politécnicas do país, mas as melhores serão sempre as que conseguem conciliar a teoria com a prática. Exatamente o que procuramos fazer aqui, na ESTGA-UA, numa Escola que segue um Modelo de Aprendizagem baseado em Projetos (MABP) que proporciona a aprendizagem em contextos profissionais reais.

Nesta aprendizagem de ensino, ninguém será _____ (descriminado/discriminado) pelas suas dificuldades, pois todos terão a sua oportunidade de vencer.

2. DICAS PARA MELHORAR A SUA PERFORMANCE ACADÉMICA. Conjugue os verbos indicados no presente do indicativo, na primeira pessoa do singular:

V. Equivaler: Eu _____ àquilo que estudo.

V. Frear: Eu _____ o travão do carro, sempre que ouço na rádio um locutor a dar uma calinada de português.

V. Competir: Eu _____ mais para superar as minhas dificuldades, do que para ganhar prémios.

V. Digerir: Por vezes, eu _____ mal as críticas, mas sei que, se forem construtivas, me ajudarão a crescer.

V. Polir: Eu bem _____ as minhas emoções, para as tornar mais límpidas, mas nem sempre é fácil.

V. Prover: Eu _____ - me de material de qualidade para estudar para os exames.

Este inquérito destina-se à obtenção de dados para aferir o grau de conhecimento dos estudantes do 1.º ano do ensino superior sobre as competências linguísticas em Língua Portuguesa.

Agradece-se desde já a sua colaboração.
A Docente, *Dina Baptista*

A estratégia usada na elaboração desta segunda parte do inquérito, na forma de texto introdutório da unidade curricular, visou diminuir e relativizar a pressão emocional que a realização de um questionário na primeira aula poderá causar nos estudantes, sobretudo mais ansiosos. Apesar de os estudantes saberem que não se trata de um questionário para avaliação, reconhece-se que o confronto dos estudantes com um exercício que pretende colocar à prova os seus conhecimentos será sempre um fator que poderá condicionar o seu estado de espírito.

Para facilitar a apresentação e tratamento dos dados, estes foram organizados em três categorias: Palavras e expressões traiçoeiras; Ortografia e sintaxe e Conjugação verbal (verbos compostos). Apresentam-se apenas os dados nos quais foram identificadas dificuldades significativas. Os dados apresentados não identificam os cursos, uma vez que não é objetivo deste artigo estabelecer correlações entre os cursos conducentes ao grau de licenciado (Licenciaturas) e os cursos de nível V (CTeSP).

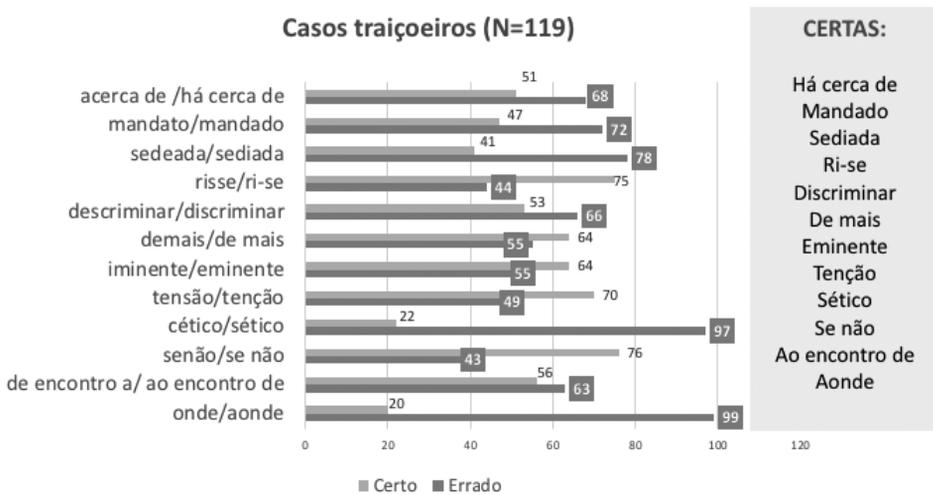
Grau de conhecimento relativo a palavras e expressões traiçoeiras

A designação de palavras traiçoeiras parece-nos ser a que melhor denomina os pares de palavras parónimas e homófonas que comumente, na nossa prática de docente, registamos como dificuldades linguísticas nos estudantes: porque não as distinguem ou simplesmente porque apenas conhecem o significado de uma dessas palavras. Além disso, consideram-se traiçoeiras, porque, estando as duas dicionarizadas, os programas informáticos, como por exemplo, o *word*, na maior

parte das vezes não assinala como erro. O que significa que, para uma geração que cada vez mais digita em vez de manuscreever, e que está muito dependente dos corretores ortográficos automáticos, se trata de casos que “traem” a sua correção linguística.

Os resultados obtidos na questão que visa o preenchimento do texto lacunar, com duas opções de resposta, permite concluir que um número elevado de estudantes apresenta muitas dificuldades ao nível de palavras parónimas e homófonas como “cético/sético”, “onde/aonde”, mas também de palavras como “sedeada/sediada”, “mandado/mandato”, “acerca de/ há cerca” e “descriminar/discriminar” (Figura 4).

Figura 4. Casos traiçoeiros da língua portuguesa



Para confirmar o grau de conhecimento destas palavras, imediatamente após a resolução do texto lacunar, foi solicitado aos estudantes que identificassem o significado das palavras escolhidas, sem que estes tivessem conhecimento das respostas corretas. Este aprimorar da informação permitiu-nos compreender melhor a razão pela qual se verificou um maior número elevado de respostas erradas numas palavras do que noutras. Os dados apurados permitem concluir que o nível de respostas erradas se justifica maioritariamente pelo desconhecimento das palavras. Além disso, centrando-nos nas palavras que, na figura 4, apresentaram maior número de resultados errados, verifica-se que, mesmo assim, nem todos os estudantes que indicaram a resposta correta o fizeram de forma consciente, ou seja, conhecendo verdadeiramente o significado da palavra que estavam a usar, conforme se pode verificar na figura 5:

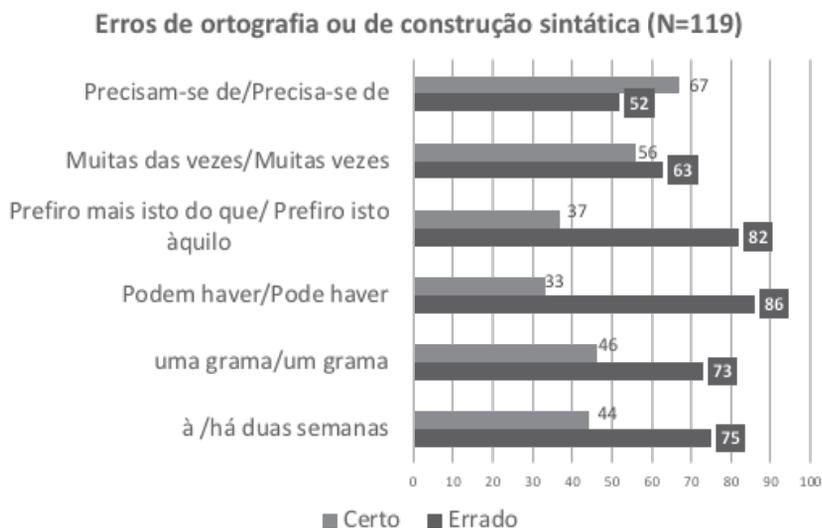
Figura 5. Resultados da questão aberta para avaliar o conhecimento de algumas palavras

Desconhecimento das palavras e/ou atribuição do mesmo significado ao par de palavras (N.119)		
mandato	90 (72 dos quais erraram)	Mesmo significado para Mandato/Mandado (ofício, documento)
Sedeado	88 (78 dos quais erraram)	Indicaram desconhecer a palavra, afirmando pensarem tratar-se da mesma (sediado)
discriminar	95 (66 dos quais erraram)	Indicaram aplicar-se a situações em que se pretende "detalhar (descrever) situações"...
sético	103 (97 dos quais erraram)	Indicaram desconhecimento da palavra
Aonde	99 (Total dos que erraram)	87- indicaram tratar-se de um erro ortográfico 12- indicaram desconhecer a palavra

Grau de conhecimento relativamente a Ortografia e Sintaxe

A experiência de docente de Português no secundário e no superior tem permitido constatar que os estudantes registam, em todos os níveis de ensino, um conjunto de dificuldades que, além de serem comuns, repetidas vezes se veem também reproduzidas em enunciados escritos e orais de diferentes contextos profissionais. E os dados recolhidos neste questionário parecem confirmar aquilo que era já uma constatação empírica (Figura 6):

Figura 6. Erros de ortografia e sintaxe



A construção impessoal do verbo auxiliar do verbo *haver*, a construção do verbo *preferir*, assim como a diferença entre *à* e *há* apresentam-se como as maiores dificuldades dos estudantes.

O verbo *haver*, no sentido de “existir” ou “ocorrer” é impessoal, por isso, permanece sempre na terceira pessoa do singular. E neste caso os verbos auxiliares assumem o mesmo comportamento do verbo principal. Quando é dada esta explicação aos estudantes, verifica-se o desconhecimento e até algum ceticismo por parte de alguns, argumentando que se trata de uma construção errada que já ouviram ou viram escrita repetidas vezes na comunicação social. E esta sua observação dá desde logo o mote para a recomendação bibliográfica “Gente famosa também dá Pontapés na Gramática”, de Lauro Portugal (2004), cuja reedição se justificaria pelo volume de pontapés que se continuam a dar na nossa gramática, aos quais se acrescentaria também a confusão entre a contração da preposição “a” com o artigo definido “a”, forma do género feminino, e o “há”, forma do verbo “haver”, com o sentido de tempo.

Relativamente à oposição entre “à” e “há”, posteriormente, quando realizada a correção do questionário, facilmente os estudantes reconhecem o erro evidenciado, embora admitam a sua dificuldade em reter a informação que garanta a correção linguística quando escrevem sem usar o corretor ortográfico. Este erro crasso, de acordo com a nossa experiência de docente, empiricamente confirmada pelos estudantes que admitem ler pouco ou muito pouco (não obstante o extenso *corpus* literário dos programas curriculares no secundário) estará diretamente relacionada com a falta de hábitos de leitura e também de escrita. A prática da leitura e da escrita permite a evolução do referencial ortográfico, uma vez que favorece o reconhecimento e o armazenamento da palavra na memória a longo prazo. E isto porque a memória visual está intimamente relacionada com o desempenho ortográfico. O que significa que, na ausência de referenciais ortográficos corretos a longo prazo, as explicações metalinguísticas tendem a não ser suficientes para garantir um armazenamento adequado na memória.

A identificação da confusão entre “à” e “há”, por parte dos estudantes, dá também o mote para a introdução de outro erro muito repetido: erro de acentuação, através da confusão entre o acento agudo e o acento grave na contração “à”, muitas vezes erradamente acentuada com um acento agudo “á”. Esta constatação leva-nos de imediato à verificação de uma realidade preocupante: os estudantes não identificam, sem distinguem um acento grave de um acento agudo.

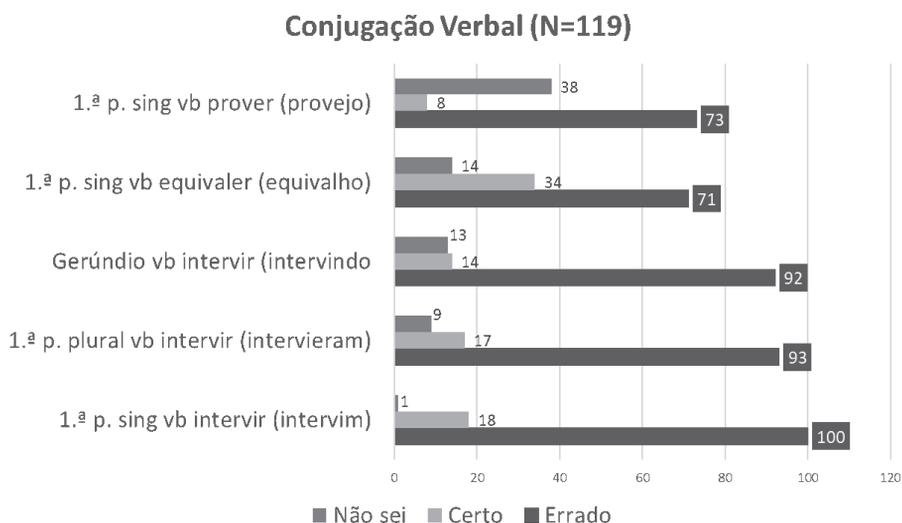
Por fim, analisando-se a dificuldade de construção do verbo “preferir”, considera-se que esta se poderá justificar pelo uso do verbo “preferir” como sinónimo de “querer”, estabelecendo o estudante uma correspondência com a frase “quero

antes isto do que aquilo”. Desconhecem os estudantes que, na composição latina, a forma verbal “prefiro” já contém em si o prefixo “pre” de valor reforçativo, responsável por indicar intensidade de ação. Desta forma, escrever ou dizer-se “prefiro (antes) isto do que aquilo” constitui uma redundância e um erro de construção sintática.

Grau de conhecimento relativamente à conjugação de verbos compostos

Por fim, sistematizam-se os erros relacionados com conjugação de verbos compostos. Para testar os conhecimentos relativamente à conjugação dos verbos “prover”, “equivaler” e “intervir”, além do contexto da frase, foram dadas instruções do tempo e do modo a utilizar (Figura 7).

Figura 7. Conjugação verbal (verbos compostos)



Os dados revelam que os estudantes não sentiram dificuldade em utilizar o tempo e o modo corretos, mas um número bastante significativo conjuga o verbo “prover” como composto do verbo “vir” e não do verbo “ver”, confundindo o verbo “prover” com o verbo “provir”. O mesmo acontece relativamente ao verbo “intervir” como composto de “ver” em vez de “vir”, gerando a confusão entre o verbo “intervir” e “entrever”. Quanto ao verbo “equivaler”, a maioria dos estudantes responderam “equivalo” em vez de “equivalho”, não reconhecendo o verbo como irregular.

Os dados recolhidos através de inquérito permitiram aferir o perfil linguístico dos estudantes com quem se iria trabalhar, como se considera conveniente a uma estratégia de ensino, que se pretende que seja a mais individualizada e direcionada

para as necessidades dos estudantes possível. No entanto, esta administração do inquérito dera também o pontapé de saída para a motivação que se pretendia obter para a aprendizagem da unidade curricular lecionada. Mais conscientes das suas fragilidades, os estudantes estarão agora mais recetivos a aceitar a importância da unidade curricular no seu percurso académico, e por conseguinte, certamente, com expectativas um pouco mais altas do que as que se evidenciaram no início da aula e que, no final do semestre, se viriam a confirmar aquando da avaliação que fizeram da unidade curricular. Contudo, se a sua atenção estava captada, os resultados evidenciam-se preocupantes relativamente às aprendizagens destes estudantes em língua materna e àquilo que se considera ser uma das principais razões desta realidade: o “empobrecimento do domínio da Leitura pela transferência para a Educação Literária de metas/conteúdos” (APP, 2013). Concordamos que as dificuldades linguísticas estarão muito associadas à ausência de hábitos de leitura por parte dos estudantes, que, na verdade, não parecem ler, apesar da atual extensão do *corpus* literário presente nos Programas de Português do ensino secundário.

Contributos de uma proposta didática para sensibilizar para a importância da língua portuguesa

Avaliado o grau de dificuldades dos estudantes, conclui-se sobre a importância de se investir numa prática didática de sensibilização e de motivação para a aprendizagem da língua portuguesa, dadas as baixas expectativas relativamente à unidade curricular a frequentar e à perceção pouco positiva que tiveram da disciplina de Português no ensino secundário. Tomando como referência a retórica aristotélica, que os estudantes conhecem, através da aprendizagem do conteúdo dado no 11.º ano, a retórica do Sermão de Santo António aos Peixes, do Padre António Vieira, adotou-se uma estratégia pedagógica, para as aulas seguintes à avaliação diagnóstica, que assentou na adaptação dos três princípios aristotélicos: *Ethos* (ética, credibilidade) – DOCERE; *Pathos* (emoção) – DELECTARE e *Logos* (lógica, dados, estatística, razão) – MOVERE. Além disso, a estratégia adotada tomou como referência o princípio de que o docente não é a única fonte de conhecimento (na verdade, é cada vez menos a fonte principal de conhecimento) e de que deve assumir um papel de guia do estudante na procura e assimilação desse mesmo conhecimento. Pretende-se que o estudante reflita e procure soluções (Cowan, 2006), para que desta forma desenvolva capacidades que lhe permitam compreender o que está a ser estudando (Jensen, 1998)

No sentido de se motivar os estudantes para a aprendizagem, numa primeira fase, começou-se pela sensibilização dos estudantes, consciencializando-os de

que aquilo que escrevemos ou dizemos leva sempre o recetor a julgar-nos e, pior ainda, a descredibilizar-nos e a ridicularizar-nos, colocando em causa a credibilidade da nossa mensagem (*Ethos*). Nesta fase, o estudante é confrontado com enunciados escritos e orais que colocam em causa o rigor linguístico dos seus emissores (jornalistas, empresários, estudantes...), e que, por isso, acabam por descredibilizar o seu trabalho, ou pelos menos, suscitar o riso irónico de quem os ouve. Os enunciados escritos e orais foram divulgados em diferentes plataformas e suportes, e todos apresentavam erros grosseiros, alguns deles resultando em situações de ruído linguístico ou de descredibilização do emissor: publicações em redes sociais, oráculos, *email* institucional, comunicados, circulares, avisos, relatórios técnicos, *curriculum vitae* e correspondência. Os estudantes são convidados a identificar os erros. Em alguns casos, a identificação é imediata e resulta em crítica ao emissor, noutras situações, os estudantes não conseguem identificar os erros presentes. Esta estratégia pretende, (in)diretamente, conduzir os estudantes à reflexão sobre as respostas que foram dando aos inquéritos realizados anteriormente e cujos resultados ainda desconhecem. Desta forma, espera-se que os estudantes fiquem mais sensibilizados para a necessidade de escrever e falar corretamente em diferentes contextos e mais motivados para a aprendizagem da unidade curricular. Além disso, este exercício permite também identificar diferentes tipologias textuais, e reforçar a pertinência dos conteúdos do programa curricular da unidade curricular em causa.

Numa 2.^a fase os estudantes são confrontados com excertos de relatórios de estágio de estudantes de cursos que não têm no seu plano curricular uma unidade curricular na área científica das Línguas. Pretende-se nesta fase estabelecer uma relação emocional com a aprendizagem da língua portuguesa, levando-os a valorizarem a oportunidade que a frequência desta unidade curricular lhes dá para poderem dominar a comunicação linguística. A redação de um relatório de estágio (conteúdo programático da unidade curricular em causa) é sempre uma preocupação dos estudantes, uma vez que representa o culminar de um ciclo de estudos, mas sobretudo porque é feito num contexto profissional que pode ser uma porta aberta para o mercado de trabalho. O que significa que a identificação de erros crassos num relatório de estágio coloca em causa a credibilidade do estudante perante o mercado de trabalho e, com certeza, motiva-os a quererem fazer melhor do que os exemplos apresentados.

De seguida, são apresentados aos estudantes enunciados escritos que contêm alguns dos erros identificados nos excertos de relatórios e também nos inquéritos aos quais responderam - mas a cujos resultados ainda não tiveram acesso - e que pertencem a estudantes do 8.^o e 9.^o anos de escolaridade. Nesta 2.^a fase, o

que se pretende é despertar nos estudantes um sentimento de consciencialização das suas próprias dificuldades, evidenciando-lhes a necessidade de se contrariar aquelas que continuam a ser as fragilidades que não conseguiram ser ultrapassadas no ensino secundário (*Pathos*).

Por fim, os estudantes têm acesso aos resultados estatísticos do inquérito que realizaram na primeira aula e aos resultados obtidos pelo curso (*Logos*). O processo de reconhecimento dos erros conduz a uma reflexão crítica, que permite desde logo a sistematização de conhecimentos e de aprendizagens metalinguísticas essenciais à posterior produção de enunciados escritos e orais (conteúdos do programa curricular da unidade curricular). Durante esta fase, os estudantes são sensibilizados para a importância da leitura, não como uma mera associação de formas gráficas a unidades fónicas (Ferreiro & Teberosky 1999), mas como um processo de formação geral do indivíduo, que favorece a sua integração na sociedade, assim como a sua capacitação para diferentes práticas sociais e profissionais. A leitura é sem dúvida um processo complexo, uma vez que exige motivação, esforço e sobretudo prática, que começa na escola, mas que se prolonga ao longo de toda a vida (Sim-Sim & Viana, 2007). E neste processo de aprendizagem são igualmente importantes os mecanismos de memória e de atenção, assim como a compreensão e o sentido crítico relativamente àquilo que se ouve, se lê, se diz e se escreve, para a aquisição de vocabulário e para correção ortográfica. No entanto, não é suficiente saber ler, é necessário fazê-lo de forma competente e eficaz (Alarcão, 1995, p.22), porque saber ler bem significará falar bem e escrever melhor em diferentes contextos e ambientes.

Neste processo de sensibilização também se procura conscientizar os estudantes para a importância da comunicação em ambientes digitais, não só como veículos de comunicação, mas também de aprendizagem, uma vez que comunicar pela Internet é praticar a escrita e a leitura (Ferraz, 2007). Durante o semestre, os recursos tecnológicos farão parte da estratégia de aprendizagem implementada nas seis unidades curriculares em análise, porque se entende que o uso de tecnologias no ensino permite “personalizar o processo de aprendizagem” (Moran, 2007), mas também porque este é um ambiente natural para uma geração nativa digital. Neste sentido, foi criado para cada curso um mural digital (criado com recurso à ferramenta Padlet.com), que permite o desenvolvimento de competências escritas, num ambiente informal, muito próximo daquele que os estudantes têm nas redes sociais, uma vez que a plataforma permite interagir com as publicações feitas através de reações (gosto) ou de comentários. Além disso, o uso de dispositivos eletrónicos não só é permitido como aconselhado, durante as aulas, para trabalhos individuais e colaborativo. O paradigma educacional designado

por Quinn (2000, citado por Carrega, 2011, p.5) de *mobile learning* (mlearning), na qual a aprendizagem pode ser feita através de dispositivos móveis, como o telemóvel, tem mais de 20 anos. No entanto, no ensino básico e secundário, parece que continuamos a sofrer de *bullying* tecnológico (Blásquez, 2009 citado por Carrega 2011, p.4), pelo menos a avaliar pela surpresa dos estudantes quando souberam que os dispositivos móveis seriam aliados no processo de aprendizagem, mostrando-se um misto de surpresa e de entusiasmado.

Uma das principais razões para o desinteresse dos estudantes para a aprendizagem é “a falta de motivação (Fialho, 2007, p. 16). Se pensarmos no sentido etimológico da palavra “motivo”, que está na base da palavra motivação, percebemos que o termo tem uma ideia de ação (do latim *motivu* ‘relativo ao movimento’), o que significa que uma pessoa motivada é “impelida a ter determinado comportamento ou atitude e, no mesmo sentido, a empreender uma ação diante de determinada situação ou circunstância” (Oliveira, 2017, p. 216). Se se entender que a motivação está dependente de características predominantemente cognitivas, conforme defenderam autores como Piaget ou Ausubel, **é fundamental promover estratégias** de ensino adequadas ao nível cognitivo real dos alunos. E nesta perspetiva, entende-se a importância que o diagnóstico dos conhecimentos prévios, ou “a estimulação do conflito cognitivo e da mudança conceptual (Ribeiro, 2001, citado por Ribeiro, 2011, p.1), pode assumir na motivação do estudante, não só porque permite ao docente adequar as estratégias às necessidades individuais, mas também porque coloca o estudante em confronto com as suas próprias dificuldades ou necessidades.

Contudo, é também fundamental não esquecer que a dimensão cognitiva está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento social e emocional (Vygotsky, 1998). Neste sentido, há condicionalismos que contribuem para a motivação do estudante como os estímulos que recebe por parte da sociedade e particularmente do professor e que resultam em metas a alcançar. Estas metas poderão ser externas, metas de rendimento, associadas à recompensa (Tapia, 1997) ou metas internas, de aprendizagem, centradas no desenvolvimento de competências (Arias, 2004). O ambiente da sala de aula e as metodologias de aprendizagem são fatores determinantes para alcançar com sucesso estas metas. Foi neste sentido que se entendeu que o uso de recursos tecnológicos e a implementação de uma estratégia que colocasse as próprias dificuldades dos estudantes no centro da sua aprendizagem poderiam motivar os estudantes a envolver-se no processo de ensino aprendizagem. A abordagem didática que foi feita imediatamente após o diagnóstico realizado parece-nos ter conseguido motivar os estudantes, porque os sensibilizou a partir das suas próprias dificuldades. Desta forma, considera-se que o estudante foi simultaneamente o centro do estudo e o centro da sua própria aprendizagem.

Conclusão

O trabalho realizado durante a primeira aula de uma unidade curricular na área da língua portuguesa, no 1.º ano, através da administração de um inquérito por questionário a 119 estudantes da ESTGA-UA, permitiu fazer um breve diagnóstico do (des)conhecimento linguístico destes estudantes, validando o conhecimento empírico adquirido através da experiência como docente do ensino secundário e superior há mais de 20 anos. No entanto, tratou-se também de uma estratégia pedagógica que visou a sensibilização para a importância das competências escritas e orais no contexto social, académico e profissional, assim como a motivação para a aprendizagem numa unidade curricular, cujas expectativas não eram desde logo muito elevadas. Através dos resultados obtidos, constata-se que os estudantes inquiridos revelam muitas dificuldades ao nível da impropriedade lexical, sobretudo com palavras homónimas e parónimas. Verifica-se que os estudantes usam palavras que não são adequadas a determinado contexto, maioritariamente resultante da sua falta de vocabulário. Esta mesma escassez de vocabulário, associada ao desconhecimento da composição etimológica das palavras, também parece justificar a dificuldade na conjugação de verbos compostos, como “intervir”, confundido com o verbo “entrever” e a construção incorreta de “prefiro mais isto do que aquilo” em vez de “prefiro isto àquilo”.

Apesar de as reformas que têm vindo a ser feitas nos Programas do ensino básico e secundário, na disciplina de Português, e das observações feitas pela Associação de Professores de Português, considera-se que o ensino do Português, no ensino secundário e superior, carece de estratégias que promovam a aprendizagem da língua materna numa vertente mais pragmática, que favoreça a apropriação das estruturas linguístico-discursivas de diferentes tipologias textuais numa dimensão aplicada a contextos concretos. Neste sentido, o presente diagnóstico, favorecendo o pensamento crítico dos estudantes e a reflexão conjunta sobre as razões justificativas para o desinteresse pela aprendizagem da língua portuguesa e para as suas fragilidades linguísticas, resultou em sugestões, que, embora passíveis de serem sujeitas a um estudo exploratório alargado a outros cursos, resultam da perceção assente na experiência dos inquiridos e da docente. No ensino secundário, considera-se importante repensar o programa curricular da disciplina de português, tornando o *corpus* literário menos extenso e inflexível, devendo-se reforçar os exercícios que incidam sobre o uso da língua, através da simulação de situações concretas e diretamente relacionadas com o contexto comunicacional social, político, cultural e profissional. Este uso concreto da língua sairá reforçado se for feito num contexto de interdisciplinaridade e de agregação de competências, que promova uma formação integral do estudante e a aplicação

das competências linguísticas e comunicacionais no contexto formativo em que os estudantes se integram. No ensino superior, é essencial promover o desenvolvimento de competências de literacia em diferentes áreas de formação, incluindo, nos planos curriculares, unidades de Técnicas de Expressão Oral e Escrita e de Comunicação Aplicada aos contextos específicos da formação, que promovam a aprendizagem pragmática da língua. Independentemente das práticas e estratégias que se colocarem em prática para fomentar a aprendizagem da língua portuguesa nos diferentes níveis de ensino, é fundamental não esquecer que a motivação constitui sempre um fator de ativação da aprendizagem. É importante que o estudante não tenha apenas como objetivo concluir tarefas ou alcançar uma classificação boa, mas sobretudo consciencializar-se das suas dificuldades linguísticas e compreender que estas poderão limitar o seu reconhecimento perante os outros e descredibilizar a sua mensagem. Além disso, os modelos tradicionais de aprendizagem, assentes nas características predominantemente cognitivas dos estudantes, deverão articular-se com a dimensão afetiva do ensino como uma unidade funcional, holística e sistémica (Damásio, 1995), para que a aquisição de conhecimentos permita a alteração de atitudes mais do que a simples obtenção de melhores resultados (Ribeiro, 2011).

Em suma, conclui-se que os resultados obtidos neste estudo, que se assumem como uma estratégia integrada numa prática pedagógica de motivação para a aprendizagem da língua portuguesa, não deixarão orgulhoso Fernando Pessoa quando escrevera, profeticamente, pela mão do seu semi-heterónimo Bernardo Soares, no Livro do Desassossego, “Minha pátria é a língua portuguesa”

Referências

- Alarcão, M. L. (1995) *Motivar para a Leitura – de abordagem do texto narrativo*. Texto Editora.
- APP-Associação de Professores de Português (2013). Parecer sobre o Programa e Metas curriculares de português do ensino secundário. APP. Retrieved from <https://www.app.pt/5577/parecer-sobre-o-programa-e-metas-curriculares-de-portugues-do-ensino-secundario-dezembro-de-2013/>
- APP-Associação de Professores de Português (2015). *Educação literária nos novos programas do ensino básico*. APP. Retrieved from <https://www.app.pt/6589/a-educacao-literaria-nos-novos-programas-de-portugues-do-ensino-basico/>
- APP-Associação de Professores de Português (2016). *Português para o século XXI*. APP. Retrieved from <https://www.app.pt/7620/portugues-para-o-sec-xxi/>
- Arias, J. F. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 35-62
- Azevedo, F. (2011, junho 17-18). Educar para a literacia: perspectivas e desafios. Comunicação apresentada no VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em educação. Escola

Superior de Educação Jean Piaget. Campus Universitário de Alameda. (pp. 1-18). Retrieved from https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12645/1/Educar%20para%20a%20literacia_FA2011.pdf

Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bonnell, C. C.; Eison J. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*.

Washington: George Washington University Press,

Carrega, J. (2011). A utilização do telemóvel em contexto educativo: um estudo de caso sobre as representações de alunos e de professores dos 9º e 12º anos de escolaridade. (Dissertação de Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia). Departamento de Educação e Ensino a Distância. Universidade Aberta. Retrieved from <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2043/1/Jo%C3%A3o%20Carrega.pdf>

Comissão Europeia (2018). Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida. *Jornal Oficial da União Europeia*. Bruxelas. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=GA)

Cowan, J. (2006). *On Becoming an Innovative University Teacher: Reflection in Action* (2.^a ed.). Maidenhead: Society for Research Into Higher Education & Open University Press

Damásio, A. R. (1995). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano* (6.^a ed.). Lisboa: Publicações Europa-América

Dias, G. et al. (2021). Qual o estado das Redes de ensino Profissional em Portugal? Edutalks #9. *Edulog – Fundação Belmiro de Azevedo*. Retrieved from <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/605/46f/f77/60546ff772168600437851.pdf>

Educare.pt (2013, novembro 5). *Disciplinas do secundário vão ter novos programas*. <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=21502&langid=1>

Fernandes, E. (2017). *101 Erros de Português que Acabam com a sua Credibilidade*. Lisboa: Verso de Kapa

Ferraz, M. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Caminho.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes. Médicas Editora.

Fialho, N. N. (2007). *Jogos no ensino de química e biologia*. Curitiba: Ibpex.

Franco, M., Reis, M., & Gil, T. (2003). *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala: Perturbações Específicas de Linguagem em conteúdo escolar – Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K. Okoroafor, N., Jordt, H. & Wenderoth, M.P. Mary P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS* 111(23) 8410-8415. Retrieved from <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

Gomes, M. (2017). A oralidade no processo de ensino-aprendizagem do português no ensino

secundário (Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português e do Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário) Universidade da Beira Interior, Covilhã. Retrieved from https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/7869/1/5772_12272.pdf

Guimarães, S.& Boruchovitch, E. (2004). Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia Reflexão e Crítica* 17(2), 143-150.

Jensen, E. (1998). *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria: Association for Supervision and Curricular Development.

Libâneo, J.C. (2008). *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Edições Loyola, São Paulo

Moran, J. (2007) *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. (2. ed.) Campinas, SP: Papirus.

Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção Geral de inovação e desenvolvimento curricular.

Ministério da Educação e Ciência (2014). *Programa e metas curriculares de Português: Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ministério da Educação e Ciência (2015). *Programa e metas curriculares de Português: Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Oliveira, E. (2017). Motivação no Ensino Superior Estratégias e Desafios. *Contexto & Educação* 32(101) 212-232. Retrieved from <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/5924>

Oliveira, J. (2011). Nine years of Project-based learning in Engineering. *Revista de Docência Universitária* 9(1), 45-55.

Passos, J. (2018). Análise do uso das metodologias ativas de aprendizagem: estudo de caso no ensino de logística e transportes. (Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Engenharia Civil). Campinas Retrieved from http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/333478/1/Passos_JulioCesarFerreiraDos_M.pdf

Pedroso, F.M.P. (2012). Literacia da Informação. Um Projeto de Intervenção no âmbito dos comportamentos informacionais dos adolescentes. (Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências da Educação e do Património). Universidade Portucalense. Retrieved from <http://repositorio.uportu.pt/bitstream/11328/929/1/TMEB%2030.pdf>

Portugal, L. (2004). *Gente famosa também dá Pontapés na gramática*. Lisboa: Roma Editora.

Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *PROFFORMA* 3, 1-5. Retrieved from

http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf

Sá, C. (2018). Técnicas de Comunicação oral e escrita. Educação e Formação. *Cadernos Didáticos* 2. UA Editora - Universidade de Aveiro.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3.^a ed.). São Paulo: McGraw-Hill.

Silberman, M. L. (1996). *Active learning: 101 strategies to teach any subject*. Boston: Allyn and Bacon.

Silva Th., Mascarenhas, I., Medeiros, C. & Sousa, E. (2016). A motivação no ensino superior: um estudo com alunos dos cursos de Administração e Direito. *Revista Gestão em Análise* 3(1/2), 104-113. DOI: 10.12662/2359-618xregea.v3i1/2.

Sim-Sim, I., Viana, F. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tapia, A. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé

Vergara, S. C. (2008). *Métodos de pesquisa em administração*. 3^a Ed. São Paulo: Atlas.

Vieira P. (2012). Perguntas dos alunos do ensino secundário: promoção de uma aprendizagem ativa. (Dissertação de Mestrado em Didática - Física e Química). Universidade de Aveiro. Retrieved from <https://ria.ua.pt/handle/10773/10021>

Vygotsky, L. (1998). *Pensamento e linguagem* (2^a ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes.

Data receção: 16/12/2020

Data aprovação: 15/03/2021

A preparação didáctico-metodológica dos professores primários para o ensino do Português em Moçambique: estudo de caso no IFP de Nampula, 2017

Feliciano José Pedro

Director Adjunto Académico da Faculdade de Letras e Ciências Sociais,
Universidade Rovuma, Moçambique

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.40/pp.79-91>

Resumo

O Português é língua oficial de Moçambique desde 1975, contudo, nem todos os moçambicanos têm a mesma relação com língua portuguesa. Segundo dados do Censo de 2017, apenas 47.4% da população fala Português e mais da metade da população moçambicana não fala esta língua. Para cerca de 12 milhões de moçambicanos, residentes na zona rural, o Português poderia ser considerado como língua estrangeira (LE). Mas, devido à conjuntura histórico-social que determina o português como língua oficial, o estatuto de LE, para este grupo de cidadãos, não é aplicável, valendo apenas o de língua segunda (LS). Segundo afirma Vigner (2001), do ponto de vista de ensino/aprendizagem, a LS é uma prática instável e delicada pois ela situa-se na mediana entre Língua Materna (LM) e LE. Dependendo da actividade, as práticas de ensino de LS podem ser emprestadas à LM ou à LE. Este estudo tem por objectivo analisar o processo de formação de professores primários em matérias de ensino do Português. Especificamente, pretende verificar o nível de preparação para fazer face à diversidade dos contextos (de alunos e dos estatutos que o português tem nas suas biografias linguísticas). Em termos metodológicos, o estudo é qualitativo e descritivo. Os dados são resultantes da análise do programa de formação e de questionários aos formadores de metodologia de Língua Portuguesa e aos formandos do Instituto de Formação de Professores de Nampula. As conclusões deste estudo apontam que os módulos focalizam mais aspectos políticos em prejuízo de aspectos didácticos e que os formadores e, consequentemente, os formandos fixam-se muito nas propostas dos módulos, apesar de estes servirem como simples documentos orientadores.

Palavras-chave: Didáctica de línguas; Língua oficial; Língua Materna; Língua Segunda; Língua Estrangeira.

Abstract

Portuguese has been an official language of Mozambique since 1975. However, not all Mozambicans have the same relationship with Portuguese. According to data from the 2017 Census, only 47.4% of the population speaks Portuguese and more than half of the Mozambican population does not speak this language. For about 12 million Mozambicans, mostly living in the rural area, Portuguese could be considered as a foreign language (FL). However, due to the historical-social situation that determines Portuguese as official language, the status of FL for this group of citizens is not applicable, and only the second language status (SL) is applicable. According to Vigner (2001), from the didactics point of view, SL is an unstable and delicate practice because it is located in the median between Mother tongue (MT) and FL, depending on the activity, SL teaching practices can be loaned from MT or LE. This study aims to analyze the process of training primary teachers in Portuguese teaching. Specifically, it intends to verify the level of preparation to face the diversity of contexts (of students and the status that Portuguese has in their linguistic biographies). In methodological terms, the study is qualitative and descriptive. The data are the result of the analysis of the training program and questionnaires to portuguese language methodology trainers and students of the Instituto de Formação de Professores de Nampula. The conclusions of this study indicate that the modules focus more on political aspects to the detriment of didactic aspects; it indicates also that trainers and, consequently, trainees are very fixated on what is proposed in the modules, while they should be seen as simple guiding documents.

Keywords: Language teaching; Official language; Mother Tongue; Second Language; Foreign Language.

Introdução

Existem vários adjetivos para classificar uma língua num dado contexto. Dependendo de factores tidos como referência, uma língua pode ter o estatuto de língua oficial (LO), língua materna (LM), língua estrangeira (LE), língua segunda (LS), só para citar os mais importantes. Vários elementos contribuem para a definição destes estatutos mas, de modo geral, destacam-se factores históricos, políticos e sociais que determinam o estatuto da língua em cada meio.

Neste artigo, parte-se do pressuposto de que a metodologia e os manuais de ensino e aprendizagem de uma língua, num dado contexto, deviam ser definidos de acordo com o estatuto da língua nesse contexto, isto é, as metodologias para o ensino de uma língua dependem do estatuto dessa língua. Consequentemente, devido à diversidade de contextos de ensino em Moçambique, o ensino do português não podia ser feito com recurso à metodologias e manuais “globais” que não tomam em consideração as especificidades de cada contexto. Por exemplo, o livro de Português da 1ª classe, usado na cidade de Maputo é o mesmo usado na mesma classe no distrito de Mecuburi, província de Nampula.

Reconhece-se, no entanto, a dificuldade que a abordagem, acima exposta, representa do ponto de vista técnico, financeiro e social, pois implicaria, para o contexto de moçambicano, a elaboração de dois ou mais livros diferentes da 1ª classe (por exemplo), de modo a responder à especificidade de cada contexto particular. À partida, tal abordagem podia ser considerada discriminatória por alguns, mas a questão seria sobre a necessidade de se perceber até que ponto, a utilização do mesmo livro para alunos que não têm a mesma relação com a língua portuguesa, promove ou não a igualdade.

Reconhecendo o grau de dificuldade e o carácter polémico desta abordagem, neste artigo, o foco é o processo de formação de professores do ensino Primário, pois esta pode ser uma das formas de fazer face à esta situação de elaboração de livros diferenciados, por meio de sensibilização e consciencialização dos formandos sobre a diversidade de contextos e ainda preparando-os para fazer adaptações ou criar actividades que correspondam ao tipo de alunos, mediante contextualização dos conteúdos e manuais.

Uma formação, nesse sentido, passa pela tomada de consciência da existência dessas diferenças e pela capacidade de identificar e diferenciar os diferentes estatutos de uma língua. Durante a formação de professores, não se pode omitir essa realidade, por isso devem prever-se conteúdos que permitam o desenvolvimento de tais capacidades pelos formandos e futuros professores.

Assim sendo, este estudo pretende analisar o processo de formação de professores primários em matérias de ensino do Português. Especificamente, pretende

verificar o nível de preparação dos professores para fazer face à diversidade dos contextos (de alunos e dos estatutos que o português tem nas suas biografias linguísticas).

Este artigo apresenta três partes: a primeira parte apresenta conceitos e uma radiografia da situação do português em Moçambique, a segunda parte apresenta a metodologia usada para este estudo e a terceira e última refere-se à análise dos módulos de formação de português e de didáctica do português e a análise e interpretação dos questionários submetidos aos inquiridos.

1. Breve contextualização teórica

Antes de se avançar para uma descrição da situação do português em Moçambique e das implicações no ensino e aprendizagem desta língua, começa-se por definir os diferentes estatutos de uma língua.

1.1. Língua materna

Língua materna é definida como “a língua da socialização”, (Grosso, 2004) ou então, segundo Sim-Sim (1997), como a língua adquirida espontânea e naturalmente, e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística e constitui, igualmente, o primeiro instrumento de comunicação desde a mais tenra idade, sendo utilizado no país de origem do sujeito falante, Galisson & Coste (1983). Na perspectiva de Santos (2009), a denominação materna prende-se ao facto de, no passado, as mães terem sido “as únicas a educar os filhos nos primeiros anos de vida, fazendo com que a língua da mãe fosse a primeira a ser assimilada”.

Contudo, segundo Cuq & Grucca (2005, p. 90) e Cuq (2003, p. 151), não se pode dar uma interpretação literal ao adjetivo “materna” visto que a língua materna de uma pessoa não é necessariamente a língua falada pela sua mãe biológica, pode ser a língua do seu pai ou do contexto onde ela cresce. Com efeito, perspectivando clarificar a noção de LM, Cuq & Grucca (2005) e Mackey (1992) avançam, respectivamente, três critérios que permitem definir, identificar ou classificar uma língua como Materna, tais como: ordem de apropriação/primazia; modo de apropriação/domínio e o critério de *língua de pertença*¹/associação.

Para Cuq & Grucca (2005), tomando como referência o critério de ordem de apropriação, pode definir-se como língua materna, a língua da primeira socialização, isto é, a primeira língua com a qual uma criança aprende a dar nomes às coisas do mundo à sua volta.

O segundo critério, o modo de apropriação, permite definir a língua materna pelo facto de esta ser apropriada pelo indivíduo de forma natural e espontânea,

1. Traduzido da expressão original em francês : Langue d'appartenance.

isto é, a aprendizagem não é declarada, o indivíduo aprende a língua através da interacção com os membros da sua comunidade e, principalmente, com a sua família.

E, por fim, o critério de língua de pertença ou associação. Segundo afirmam Cuq & Grucca (2005, p. 91), nesta perspectiva valoriza-se mais o aspecto simbólico da língua em detrimento da sua função comunicativa. Com efeito, a LM constitui um elemento fundamental na constituição da identidade de um povo ou de uma nação.

Todas as línguas ou situações que não correspondam à descrição de LM são denominadas de Línguas Não Maternas (LNM) onde se enquadram, principalmente, as designações de LE e LS.

1.2. Língua estrangeira

Geralmente, uma língua estrangeira define-se tomando como referência a língua materna. A LE define-se, neste caso, como sendo o sentido oposto da língua materna, ela não é a primeira na ordem de apropriação das línguas, não faz parte da primeira socialização da criança e nem é falada no contexto sociocultural do sujeito falante. O modo de apropriação é o critério que melhor permite estabelecer a diferença entre LE e LM. Se, por um lado, um indivíduo aprende sua LM de forma natural e espontânea, por outro lado, a LE é objecto de uma aprendizagem, geralmente, declarada e institucionalizada. Partindo deste pressuposto, Cuq & Grucca (2005 p. 93) definem a LE como sendo “*toda a língua não materna*”, coincidindo, de certa forma, com a argumentação de Stern (1983, p. 16) que considera que “*in the past the term of foreign language was widely used in contrast to native-language*”. Esta definição é característica duma época em que a nomenclatura reconhecia apenas a LM e LE. Mais tarde, o aparecimento de novas situações, originadas pelas independências em África e pela imigração massiva na Europa, que não se adequavam às duas designações de LM e LE, tornou-se necessária a criação ou ponderação de um terceiro estatuto, o de LS.

1.3. Língua segunda

Segundo Stern (1983, p. 16), o termo LS designa uma língua não materna aprendida e usada dentro de um país e que tem, geralmente, um estatuto oficial e uma função reconhecida ou então usada na participação política, nas escolas e na economia, (Santos, 2012).

Cuq & Grucca (2005, p. 94) consideram que, no contexto francês, o conceito de LS aparece no xadrez didáctico vinte anos após a existência dos conceitos de LM e LE, porque estes últimos mostraram-se insuficientes, desajustados e

inoperantes para descrever todas as situações onde o francês era utilizado, principalmente nas antigas colónias onde, embora não fosse língua materna da maioria da população, não podia ser considerado LE. Nestes contextos, o francês era uma LE, mas com um estatuto particular e de certa forma privilegiado.

A realidade da língua francesa descrita acima pode ser aplicável a língua portuguesa, visto que à semelhança do francês, o português é usado em contextos em que a esmagadora maioria da população não o tem como LM. No entanto, não constitui LE em virtude de fazer parte da conjuntura nacional, como língua oficial usada na administração pública e como língua de escolarização. Nesse sentido, Vigner (2001, p. 3) defende que “o ensino de uma língua como língua segunda não se aplica apenas ao francês porque o inglês, o espanhol e o português possuem também esta particularidade de serem ensinados a alunos que têm uma outra língua e uma outra cultura de origem”. O autor dá como exemplos, o caso do inglês nos países anglófonos de África, do espanhol nos países da América latina e do Português em Angola e Moçambique.

1.4. Situação do Português em Moçambique

Existem vários estudos e publicações sobre o Português em Moçambique, dentre os quais destacam-se os de Gonçalves (1990), Firmino (2000, 2001), Ngunga & Bavo (2012). A maioria destes trabalhos aborda aspectos relacionados com a gramática da língua portuguesa e, sobretudo, com as particularidades lexicais ou sintáticas do português falado em Moçambique. Importa referir porém a criação muito recentemente de uma Cátedra de língua portuguesa que tem como um dos seus eixos temáticos a didáctica do Português LS.

Neste artigo, faz-se uma breve descrição baseada nos dados do Censo 2017 apenas para consubstanciar a posição sobre a necessidade de um ensino que tome em consideração a relação que os alunos têm com a língua portuguesa, ou seja, um ensino contextualizado. Segundo os dados do Censo de 2017, o estatuto do português em Moçambique é heterogéneo e múltiplo, o que nos leva a concluir que esta língua goza de dois estatutos o de LM e o de LS, pois de acordo com o mesmo censo cerca de dez milhões e quinhentos mil moçambicanos (equivalentes a 47,4%) falam português. Deste universo, mais da metade (aproximadamente seis milhões, correspondentes a 57% reside nas zonas urbanas). Os mesmos dados apontam ainda que 16,8% da população total do país fala o português com maior frequência em casa e 16,6% consideram-no como sua língua materna.

Conforme ilustram os dados acima, mais da metade da população moçambicana (cerca de onze milhões e setecentas mil pessoas, correspondentes a 52,6%) não fala e, em certos casos, nem compreende o Português. Mesmo os que falam

e compreendem o português, no seu dia-a-dia, preferem comunicar-se usando outras línguas maternas ou nacionais. Estes dados sustentam a necessidade de uma abordagem do ensino do português em Moçambique de forma diferenciada.

Outros estudos, por exemplo Ngunga & Bavo (2011), demonstram que o português tem maior expressão nos grandes centros urbanos. Neste sentido, o nível de desenvolvimento determina a relação com a língua portuguesa, quanto maior for o desenvolvimento, menor é a distância com esta língua e quanto menor for o desenvolvimento maior é a distância com a mesma.

Exceptuando o factor língua oficial, que é uma denominação meramente política, podemos concluir que o português em Moçambique goza de dois estatutos: o de LM e o de LS. Entretanto, uma breve observação e análise dos contextos onde o Português é LS permite afirmar que existem vários níveis de LS, isto é, o estatuto de LS não é homogéneo para todos os moçambicanos.

1.4.1. Implicações do ponto de vista de ensino da língua

“Sabemos que cada situação é um mundo em si, que cada história de aquisição duma língua é pessoal, que cada sala de língua é singular”. CAMBRA GINE, (200, p. 31)²

Como se pode depreender, pelo exposto acima, a língua pode ser materna, segunda e estrangeira. Por conseguinte, a pedagogia ou a metodologia de ensino de uma língua é determinada pelo estatuto e posição dessa língua. A esse respeito, Kwofie (2004, p. 135) considera não lógica a aplicação de mesmos métodos para ensinar uma língua a duas crianças provenientes de contextos diferentes onde um é do contexto de LS e o outro de LM. A primeira conhece apenas algumas palavras de uma língua, que dificilmente usa, enquanto a segunda fala fluentemente essa língua e não conhece a outra língua.

Assim sendo, para o contexto de Moçambique, não basta estabelecer a diferença entre LM e LS mas é necessário também diferenciar os contextos em que Português é LS. O estatuto de LS, em Moçambique, não é homogéneo para todos os alunos, a posição do português LS não é a mesmo para um aluno de um centro urbano e outro de uma localidade ou aldeia rural. Mesmo que o primeiro aluno não fale português fluentemente está mais ou menos familiarizado com os sons desta língua diferentemente ao segundo. Para alguns alunos dessas zonas rurais, o português pode ser completamente estranho e pode constituir uma espécie de LE, todavia por imperativos históricos, sociais e políticos esse estatuto não é aplicável.

2. Traduzida da sua versão original em Francês : « *Nous savons que chaque situation est un monde en soi, que chaque histoire d'acquisition d'une langue est personnelle, que chaque classe de langue est singulière* ».

2. Metodologia

Tendo em conta os objectivos, o modo de abordagem privilegiada na análise e interpretação dos dados, esta pesquisa é descritiva e de natureza qualitativa. Para a recolha de dados, foram combinadas as técnicas de análise documental e de questionário, este último contendo questões mistas ou semifechadas na medida em que as perguntas continham, maioritariamente, duas partes: uma fechada e outra aberta. A parte fechada, constituída por perguntas do tipo **Sim** ou **Não**, servia de pretexto para colher a justificação e/ou argumentação dos inquiridos. A análise documental, neste estudo, foi usada na exploração dos módulos de formação, ao passo que os questionários serviram para colher percepções e pontos de vistas dos formadores e formandos. Como método de análise de dados, recorreu-se à uma das técnicas da análise de conteúdo (Bardin, 2011) que consistiu na reinterpretção e compreensão dos conteúdos dos módulos de Português I e de Didáctica do Português e das respostas de 14 participantes, dos quais 4 formadores e 10 formandos.

De salientar que tinham sido previstos e distribuídos 20 questionários aos formandos e 8 questionários aos formadores. Destes, receberam-se de volta 10 questionários dos formandos correspondentes a 50% e apenas 4 dos formadores (também 50%). A quantidade dos questionários recebidos de volta é de certa forma insatisfatória e não se sabe por que motivos não houve tanto interesse em responder à estes questionários uma vez tratar-se de um assunto de interesse daquela comunidade estudantil.

3. Análise e interpretação dos dados

Os resultados são fruto da análise dos módulos de formação das disciplinas de Português I e de Didáctica do Português e da análise e interpretação de dois questionários (um para formadores e o outro para formandos).

3.1. Resultados da análise dos módulos de Português I e de Didáctica do Português

O módulo de português 1 não aborda nenhum assunto relacionado com o Português em Moçambique, muito menos aspectos de ensino e aprendizagem desta língua. Nele, abordam-se questões de língua no geral. Entretanto, no módulo de didáctica de português estão previstos conteúdos sobre o tema em análise.

Uma observação do índice permite identificar que a primeira unidade versa sobre a língua portuguesa no contexto de Moçambique, enquanto a segunda unidade aborda princípios gerais da didáctica do português como LS. Não há quaisquer dúvidas sobre as intensões destas duas unidades, como se pode ler numa das passagens:

[...] porém deve-se ter sempre presente de que, para a maior parte das crianças em idade escolar o Português é uma língua segunda, isto é, as crianças têm como língua materna, uma língua bantu e, e de maneira geral, as crianças aprendem o Português na escola. (Módulo de didáctica de português, s/d p. 20)

Contudo, uma análise mais cuidadosa permite afirmar que o assunto não é abordado com profundidade, por exemplo, dum universo de 7 unidades que compõem o programa deste módulo apenas uma é que é reservada à questão do Português em Moçambique e da didáctica do português como LS. No nosso entender, dada a importância e sensibilidade desta matéria, dever-se-ia reservar mais espaço e/ou tempo no módulo sobre a questão de ensino do Português.

Os autores do módulo reconhecem e alertam os formandos e formadores sobre a especificidade do ensino da LS em relação à LM, por isso escrevem: “a didáctica da língua portuguesa como língua segunda deve propor metodologias próprias e não métodos de Língua Portuguesa como materna, para o estudo deste tópico, veja Gomes *et all* (1993, pp. 33-42)”.

Os autores do programa limitam-se em remeter os formadores e formandos à leitura da obra de Gomes (1993). A citação acima demonstra a intensão de sensibilizar os formandos (futuros professores) sobre a particularidade de ensinar uma LS apesar de não ser suficiente, pois carece de aprofundamento. Não se demonstra o que torna essa didáctica específica das outras e qual é a sua relação com elas. Os conceptores não fazem nenhuma menção à Didáctica da LE, mas como foi referido anteriormente a Didáctica de LS é posterior à existência da Didáctica de LE e da LM. É importante abordar o ensino de uma LS de forma comparada com as didácticas de LE e de LM, visto que, de acordo com Cuq (2003, p. 109), “no ensino de uma língua segunda as metodologias são emprestadas à LE ou LM”.

Da análise do conteúdo interior destas duas unidades, constata-se que em nenhum momento, no módulo, aborda-se o facto de o português poder ser LM para alguns moçambicanos. Outra constatação prende-se com o facto de o ponto 5.3.2. deste módulo intitular-se “Conceito de Língua”, entretanto são apresentados, apenas, os conceitos de LM, LS e língua veicular. Como consequência, os formandos irão definir o conceito de língua com base nesses termos que parecem ser estatutos de uma língua e não o conceito de língua. Para uma visão mais ampla, a língua devia ser definida do ponto de vista da ciência linguística. Mesmo definindo-se a língua nos termos em que os autores escolheram, nenhum exemplo é apresentado para ilustrar cada um dos casos.

Curiosamente o conceito (o estatuto) de LE está ausente destas definições. Será que este conceito não é necessário? Os conceitos de LM, LE e de LS deviam ser abordados de forma contrastiva e com base em exemplos do dia-a-dia do formando.

Em seguida apresentam-se os resultados dos questionários aos formadores e formandos, estes últimos são o testemunho da forma como os conteúdos dos módulos são assimilados.

4.2. Resultados dos questionários

Dada a natureza deste trabalho, para o questionário, não será feita uma análise questão por questão, mas apenas as tendências gerais das respostas dos inquiridos. A análise é baseada em duas abordagens : *os estatutos conferidos ao português e o estatuto como condição para a escolha da metodologia de ensino*.

Na primeira abordagem, esperava-se que ambos respondessem que: *“o português em Moçambique é simultaneamente Língua Oficial, LM, LS e eventualmente LE”*. Para aferir esta abordagem, foram formuladas as questões 1; 2 e 3 aos formadores e as questões 1 e 3 aos formandos (ver apêndice). Na segunda, esperava-se que os inquiridos explicassem que *“o facto de o português em Moçambique identificar-se com essas três etiquetas, tornam o contexto variado e heterogéneo, por isso a necessidade de se adequar os métodos de ensino para cada situação”*. Esperava-se, igualmente, que reconhecessem que, de um modo geral, *“o ensino de uma língua segunda requer uma metodologia específica que se inscreve na mediana entre metodologia da LM e metodologia da LE”*. Para esta segunda abordagem, foram formuladas as questões 4 e 5 aos formadores e as questões 2; 4 e 5 aos formandos.

4.2.1. Estatutos conferidos ao português

Dos quatro formadores que responderam ao questionário apenas dois é que foram ao encontro do que era esperado, os restantes não identificaram claramente os estatutos de uma Língua. Um dos formadores que respondeu segundo o esperado, foi mais adiante ao referir-se aos outros estatutos e funções do Português em Moçambique, tais como língua de escolarização, língua veicular e língua de unidade nacional, para além de ter denunciado, igualmente, a superficialidade com que são abordados esses estatutos nestes módulos e proposto que a sua abordagem devia ser aprofundada.

Em resposta às questões colocadas, tendo em vista a aferição desta abordagem, nenhum dos formandos identificou simultaneamente os três estatutos do português em Moçambique. Cada formando identificou um e outro estatuto, mas nenhum se referiu ao facto do português poder ser LM para alguns moçambicanos. A maioria apontou o facto de o português ser uma língua de unidade nacional.

Fazendo uma análise global destes resultados, pode concluir-se que os estatutos do português em Moçambique foram objecto de aprendizagem durante a formação, mas os formandos ainda não os utilizam quando necessário. Nos módulos, frisa-se a questão do português como língua oficial e de unidade nacional, conceitos meramente políticos, em detrimento de conceitos como LM, LS e LE que levam à uma reflexão didáctica.

4.2.2. Estatuto da língua como condição para a escolha da metodologia de ensino

De forma geral, os resultantes referentes a esta abordagem indicam que os quatro formadores foram ao encontro desta segunda expectativa, porque consideraram haver necessidade de sensibilizar os formandos sobre os contextos de ensino do Português em Moçambique. Contudo, à semelhança dos módulos, nenhum se referiu ao facto do ensino de uma língua segunda requerer uma metodologia específica e, de certa forma, diferente das de LM e LE.

Embora os formandos não tenham identificado os estatutos, de que goza o português em Moçambique, as respostas às perguntas que visavam certificar esta segunda abordagem são de certa forma aceitáveis. Os formandos reconhecem a diferença de contextos de ensino do português em Moçambique e sabem que o contexto determina o nível de dificuldades do processo de ensino e aprendizagem da língua. Por exemplo, um dos inqueridos respondeu:

Ensinar português na escola 7 de Abril é fácil porque a maior parte dos alunos já tem o conhecimento do português, e num distrito também é normal apesar de que nem todas crianças sabem falar português. Enquanto numa localidade o professor faz muito esforço para que os alunos aprendam³.

Contudo, nenhum formando apontou a necessidade de uso de metodologias específicas de ensino de LS. A maior parte dos formandos evidenciou a necessidade de uma abordagem bilingue nesses contextos. Esta focalização na abordagem bilingue é o resultado dos conteúdos abordados durante a formação, visto que nos módulos em análise a interferência das línguas Bantu e a abordagem bilingue são identificadas como princípios gerais de ensino de português como LS em Moçambique.

Conclusão

Este estudo partiu de preocupações do senso comum que apontam para um fraco domínio da língua portuguesa por parte dos alunos do ensino primário em Moçambique, portanto a intensão foi de analisar o processo de formação de professores deste subnível de ensino.

3. Transcrição da resposta de um dos inqueridos, em resposta à questão 4 do questionário aos formandos.

A análise consistiu em verificar o nível de preparação e de conscientização dos formandos em matérias de diversidade de contextos em que se ensina português em Moçambique, através da análise de módulos de formação e de dados recolhidos a partir de dois questionários submetidos aos formadores e formandos.

Feita a análise e interpretação dos dados, pode concluir-se que os resultados são positivos, pois permitem compreender como decorre o processo de formação de professores. De entre vários aspectos que sobressaem deste estudo, destacam-se os seguintes:

Nos módulos, estão previstos conteúdos que permitem sensibilizar os formandos sobre a especificidade e a diferença de contextos de ensino do português em Moçambique, mas existe uma forte focalização sobre os aspectos políticos (Língua oficial e língua de Unidade nacional, que não apontam para a forma como cada uma se deve ensinar) em prejuízo de aspectos didácticos (LM, LS e LE, que dão alguma indicação sobre os cuidados a ter do ponto de vista de ensino).

Os formadores e formandos não vão muito além do que aquilo que vem expresso nos módulos, sendo que os formadores, em primeiro lugar, deveriam tomar o módulo como um simples documento orientador, isto é, não limitar-se ao que nele vem prescrito. Estes deveriam, também, recorrer as outras fontes bibliográficas, com vista a dar mais subsídios teóricos aos seus formandos.

Nas abordagens não se faz referência ao facto do português ser LM para alguns moçambicanos, assim como também não se aborda o conceito de LE. Para uma visão global e integrada do ensino de uma língua, como é o caso do ensino do português em Moçambique, seria necessário abordar os conceitos de LM e LE, dando exemplos do dia-a-dia do aluno, o que permitiria uma melhor leitura e interpretação dos contextos de ensino do português em Moçambique. Esta conceitualização devia ser acompanhada de algumas considerações sobre similaridades e diferenças das metodologias de ensino de cada um destes casos.

Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa : Edições 70.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Cuq, J. P. (Ed). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, J. P. e Grucca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Firmino, G. (s/d). *A situação do português no contexto multilingue de Moçambique*. Instituto Nacional de Estatística. (2010). *Dados do Recenseamento Geral da População 2007*. Maputo.
- Galissou, R & Coste, D. (1983). *Dicionário de didáctica de Línguas*. Porto: Livraria Almerdina.

Grosso, M. J. (2004, Março). *O ensino e aprendizagem de uma língua à falantes de outras línguas*. Comunicação apresentada no 3º Congresso de Português Língua Não Materna. ESE Lisboa, Portugal.

Mackey, W.F. (1992). Mother tongues, other tongues and link languages: What they mean in a changing world. *Prospects*, **22**, 41–52.

Mauze, X. H. (2017). *IV Recenseamento Geral da População e Habitação, 2017, Resultados Definitivos – Moçambique*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.

Ngunga, A. & Bavo, N. N. (2011). *Práticas linguísticas em Moçambique: Avaliação da vitalidade linguística em seis distritos*. Maputo : Centro de estudos africanos.

Ngunga, A. (2012). Interferências de línguas Moçambicanas em português falado em Moçambique. *Revista científica da Universidade Eduardo Mondlane*, 1 (0), 7 – 20.

Kwofie, E. N. (2004). *La diversité du français et l'enseignement de la langue en Afrique*. Paris : L'Harmattan et AUF.

Santos, M. A. (2012). *Do outro lado do espelho. Português como língua segunda na educação pré-escolar* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação, Coimbra, Portugal.

Dos Santos, T. M. L. (2009). *O Português Língua não Materna: Metodologias de Ensino/Aprendizagem* (Tese de Doutoramento). Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.

Sim-Sim, I, Duarte, I & Ferraz, M. J. (1997) – *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching: Historical and Interdisciplinary Perspectives on Applied Linguistic*. Oxford: Oxford University Press

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE Internationa.

APENDICE 1 – QUESTIONÁRIO AOS FORMANDOS

Caro formando, pedimos a sua colaboração respondendo às questões que se seguem (30 minutos são suficientes para tal). Este questionário tem por objectivo analisar e compreender o processo da sua formação em matérias de ensino do Português, no ensino primário em Moçambique. Este questionário faz parte de um estudo a ser apresentado nas 9as jornadas de língua portuguesa a ter lugar em Maputo, em Maio próximo. Responda com sinceridade e honestidade.

1. Durante as suas aulas de português ou de didáctica do Português, já abordou matérias relacionadas com o estatuto do português em Moçambique?

Sim

Não

Se sim, quais são esses estatutos e dê exemplos para cada caso

2. Do ponto de vista da didáctica do português que ensinamentos tiraram dos estatutos acima expostos? 3. Qual é a particularidade do português em Moçambique em relação ao português em Portugal e que implicações no ensino e aprendizagem desta língua em Moçambique?

4. Na sua opinião, haverá alguma diferença entre ensinar Português: na escola 7 de Abril (cidade de Nampula, numa EPC na sede de um distrito (Rapale) e numa EP1 de uma localidade recendida (Nacuia)? **Sim Não**

Justifique a sua resposta

5. Acha-se suficientemente preparado (a) para ensinar o Português em todos os contextos de Moçambique?

Sim Não Porquê?

Obrigado pela colaboração !

APENDICE 2 - QUESTIONÁRIO AOS FORMADORES

Caro formador,

Pedimos a sua colaboração, respondendo às questões abaixo (20 minutos). Este questionário, visa recolher dados para uma comunicação a ser apresentada no âmbito das 9as jornadas de língua Portuguesa que terão lugar em Maio próximo, em Maputo. O objectivo, deste, é de analisar e compreender se o programa de formação prevê conteúdos que possam preparar os formandos para agir nos diferentes contextos de ensino do Português em Moçambique.

1. Na sua opinião, qual é a particularidade do português em Moçambique em relação ao português em Portugal e que implicações na formação dos futuros professores

2. No programa de formação ou nas suas aulas estão previstos conteúdos sobre os diferentes estatutos e diferentes contextos de ensino do português em Moçambique? **Sim Não**

Se sim, qual é o objectivo de tais conteúdos ou aulas?

3. Caso tenha respondido sim, na questão acima, quais são os estatutos que tem abordado e que exemplos têm dado para o caso do português em Moçambique? 4. Acha importante sensibilizar os formandos sobre a diversidade de contextos de ensino de português em Moçambique? **Sim Não**

Porquê?

5. Qual é a avaliação que faz do programa de formação de português ou de didáctica do português? O que acha que devia ser melhorado?

Obrigado pela colaboração!.

O lugar das normas gramaticais e das práticas de análise gramatical no ensino básico e na formação dos professores de língua portuguesa no Brasil¹

Aquiles Tescari Neto

Laboratório de Cartografia Sintática (LaCaSa), Pesquisa e Ensino,
Departamento de Linguística, IEL/UNICAMP, Campinas, Brasil

Wellington Michel Souza de Paula

Laboratório de Cartografia Sintática (LaCaSa) Pesquisa e Ensino,
Programa de pós-graduação em Linguística, IEL/UNICAMP, Campinas, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.40/pp.93-117>

Resumo

O trabalho tem por objetivo discorrer sobre o ensino de duas frentes dos estudos gramaticais, nomeadamente a frente das normas gramaticais e a da análise linguística/gramatical, contemplando o contexto brasileiro tanto da educação básica quanto da formação de professores de língua portuguesa. Valemo-nos, para isso, de uma discussão sobre programas de ensino dessas duas frentes na educação básica, tomando, como ponto de partida, as orientações oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), complementadas com a consulta a um livro de português recomendado pelo Programa Nacional do Livro Didático. Para a reflexão sobre o ensino dessas duas frentes no ensino superior, valemo-nos de uma consulta feita a projetos pedagógicos e/ou grade curricular de cursos de Licenciatura em Letras (português), oferecidos em universidades brasileiras. Ao final, argumentamos favoravelmente a um ensino de ambas as frentes tanto no ensino básico quanto na formação de professores de língua portuguesa.

Palavras-chaves: ensino de língua portuguesa; normas gramaticais; análise linguística; ensino de gramática; educação básica; formação de professores.

Abstract

The main goal of this paper is to discuss the teaching of two fronts of grammatical studies, namely that of “grammar standards” and that of linguistic/grammatical analysis. It takes into account the Brazilian context by considering language teaching both in basic education and in the training of Portuguese language teachers. We discuss some teaching programs where these two fronts appear in basic education by taking as a starting point the official guidelines of the National Curricular Parameters and the Common Core Curriculum. The analysis of those guidelines will be complemented by some reflections on a textbook recommended by the National Textbook Program. In order to discuss the teaching of those two fronts in higher education, some pedagogical projects of undergraduate courses in Modern Languages (Portuguese), offered by Brazilian universities, are consulted. We argue in favor of the teaching of these two fronts in both basic education and in programs of Modern Languages (Portuguese) teacher’s training.

Keywords: Portuguese language teaching; grammatical standards; linguistic analysis; grammar teaching; basic education; teacher training.

1. Agradecemos a um dos pareceristas anônimos pelas valiosas observações feitas. Agradecemos também aos alunos do PIBID de Língua Portuguesa (IEL/UNICAMP, 2020) pelo feedback dado a uma versão preliminar deste texto. Nosso trabalho foi discutido com os membros do LaCaSa (IEL/UNICAMP), a quem agradecemos as questões colocadas.

1. Introdução

A centralidade do texto no ensino de língua portuguesa tem se tornado, nos últimos anos – entre os professores da educação básica e acadêmicos da grande área de Letras e Linguística –, uma assunção consensual no contexto brasileiro. Assim, como esperado, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) incorporou essa mesma diretriz – cuja recomendação já figurava em documentos oficiais anteriores (Brasil, 1998, 2000) – para favorecer “[o] desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens” (Brasil, 2017, p. 67). Num cenário como esse, a gramática é vista como um meio de ampliação das capacidades de uso da língua/linguagem pelo estudante em suas tarefas de produção de textos escritos ou orais em determinadas situações comunicativas, não podendo ser trabalhada “como um fim em si mesmo” (Brasil, 2017, p. 71). Essa postura tem feito com que a importância dada ao ensino das *normas gramaticais* – cuja definição é dada mais adiante – seja posta em questionamento, principalmente se tal ensino se apresenta supostamente dissociado das funções sociais dos gêneros textuais.

A discussão sobre o espaço ideal da gramática nos currículos e nas aulas de língua portuguesa remonta, pelo menos, à Antiguidade Clássica, segundo Faraco (2017), em artigo em que faz uma revisão histórica do ensino de gramática. Nesse texto, o autor mostra que a gramática nasce “modelar” e normativa, pois excluía as demais variedades em prol de um protótipo de língua usado pelos poetas e pensadores gregos clássicos; sua função, enquanto disciplina, era a de ensinar os modelos a serem seguidos, através da leitura e crítica de textos eruditos, para preparar os alunos para os princípios da retórica.

Posteriormente, com o fim do império romano no Ocidente, a gramática – ou, mais precisamente, seu ensino – adquiriu um *status* central, uma vez que o objetivo passou a ser o ensino das regras gramaticais do latim clássico, que não era a língua nativa dos aprendizes. No Brasil, as revoltas pombalinas, no século XVIII, davam espaço a um ensino da gramática da língua portuguesa, porém com um viés normativo. A centralidade, então, do ensino de gramática era tamanha que os conhecimentos gramaticais (fonéticos, morfológicos e sintáticos) faziam parte dos processos de seleção para ingresso no ensino superior, o que motivou o surgimento de vários livros de gramática, que apresentavam em detalhes os itens gramaticais exigidos nesses certames.

Foi em meados de 1980, quando se discutiu a reforma do currículo do Estado de São Paulo pós-regime militar, que a gramática começou a perder o papel central no ensino de língua portuguesa. As reflexões desse período culminaram na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998, 2000)

que a colocavam como auxiliar de um ensino que deveria ser pautado na leitura, escrita e oralidade. São esses os mesmos princípios norteadores da BNCC de 2017. É importante ressaltar, porém, que a gramática nunca perdeu o seu espaço – nem nas práticas escolares, nem nos documentos orientadores oficiais – e que a discussão atualmente feita se pauta, sobretudo, na maneira (ou nas maneiras) ideal(is) de ensiná-la.

A Linguística, com suas várias afiliações teóricas, tem-se ocupado em refletir sobre o espaço da gramática em sala de aula e sobre as metodologias mais adequadas para o seu ensino. Assim, no âmbito do que poderíamos chamar de “Linguística Geral”, Travaglia (2002) sugere que a abordagem de conteúdos que versem sobre teoria gramatical seja posta em segundo plano; no entanto, não descarta seu ensino. Para o autor, tanto a gramática enquanto competência inata ao ser humano (a *gramática internalizada*, no sentido de Chomsky (1986)), quanto a gramática vista como um conjunto de regras socialmente aceitas (a *gramática normativa*) devem compor o programa de ensino de língua materna.

Da Linguística Funcional, vale destacar o trabalho pioneiro de Castilho (2000), que, valendo-se de resultados das pesquisas sobre Análise da Conversação – no âmbito do projeto NURC –, apresentou um programa de ensino de língua portuguesa que dá vital importância à oralidade, em perspectiva multissistêmica. Dentre tantos outros trabalhos funcionalistas sobre ensino de língua, podemos citar o de Furtado da Cunha and Tavares (2016). Para as autoras, a gramática deve ser tratada “considerando a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística.” (Furtado da Cunha & Tavares, 2016, p. 37). Nesse sentido, a escola deve promover atividades de reflexão sobre os itens gramaticais, seja em situações orais e informais, seja em situações escritas e formais. Naturalmente, questões relacionadas ao *continuum* dos gêneros textuais (Marcuschi, 2000) encontram eco em propostas que levam em conta a língua em uso: para Marcuschi, *fala* e *escrita* não são categorias discretas, havendo um *continuum* de gêneros entre esses dois polos.

A Linguística Gerativa também tem contribuído com a discussão ao compreender que o aluno dispõe de um conhecimento internalizado da língua e que o papel da escola é explicitar esse conhecimento através de um trabalho reflexivo. Kato (1986), por exemplo, um dos trabalhos fundadores da reflexão sobre o ensino de línguas na perspectiva gerativista, já nas primeiras páginas do livro, deixa claro seu objetivo: “fornecer subsídios psicolinguísticos para o professor da área de Letras”. Também tendo como ponto de partida pressupostos gerativistas sobre a *gramática universal* e o *conhecimento gramatical* – internalizado do aluno –, Avelar (2017), Medeiros Junior (2020), Pilati (2017), Pires de Oliveira and

Quarezemin (2016), dentre outros, se voltaram a uma reflexão sobre o ensino de gramática nas escolas, levando em conta o fato de que o aluno já traz, para o espaço escolar, um conhecimento internalizado sobre as regras gramaticais da língua que aprendeu na primeira infância. É papel do professor de português levar em conta tal conhecimento ou, nos termos de Tescari Neto (2017), tornar explícito esse conhecimento implícito dos usuários de língua.

Também pesquisadores de outras tendências teóricas que lidam diretamente com teoria gramatical têm se voltado a questões relativas ao ensino de gramática. Vários são, nesse sentido, os estudos sobre o ensino de gramática na perspectiva da Sociolinguística, merecendo destaque o livro de Faraco (2008), que não só apresenta uma taxonomia interessante para os diversos tipos de normas – *norma* em sentido geral, *norma culta/comum/standard*, *norma padrão*, *norma gramatical* e *norma “curta”* – como também tece reflexões importantes acerca do lugar das diferentes normas na pedagogia linguística.

A propósito dos conceitos de *norma*, uma vez que o presente trabalho se volta a uma problematização do lugar da *norma gramatical* no ensino de língua portuguesa, vale a pena sintetizar de antemão os diferentes sentidos de *norma* na tipologia de Faraco (2008). Por *norma*, em sentido geral, designa-se o conjunto de hábitos lexicais, fonológicos, morfológicos e sintáticos corriqueiros ou habituais em determinada variedade (tanto na fala quanto na escrita). Assim, para Faraco, *norma culta* – e seria mais adequado, explica o autor, falar em *norma comum* ou *standard* (2008, p. 56) – corresponde ao conjunto de fenômenos fonológicos, morfológicos, lexicais e sintáticos, observáveis na fala e na escrita de grupos sociais mais ligados à cultura escrita em situações de maior monitoramento.

A *norma padrão*, por seu turno, “(...) é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística.” (Faraco, 2008, p. 75). Foi no século XIX que a *norma padrão* foi codificada no Brasil. A elite letrada, em vez de tomar como referência a *norma culta/comum/standard*, tomou como padrão o estilo dos escritores portugueses do romantismo (Faraco, 2008; Pagotto, 1998). A *norma padrão* é a que serve como referência às *normas gramaticais*, i.e., às normas descritas e prescritas pelos gramáticos, normas essas em certa medida “flexibilizadas” por eles através da incorporação de alguns elementos da *norma culta/comum/standard* nas prescrições.

Por fim, a *norma “curta”* é uma designação criada por Faraco para se referir a “(...) um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa *norma culta/co-*

mum/standard.” (Faraco, 2008, p. 92). São atitudes típicas da “norma curta” as hipercorreções e, sobretudo, os discursos preconceituosos e redutores sobre ocorrências variáveis inclusive na própria norma gramatical. São “guardiões” e “divulgadores” da norma dita curta os “comentadores gramaticais” – muitos deles escritores, jornalistas ou até professores –. Em tempos de redes sociais, o papel dos “comentadores” vai sendo ocupado cada vez mais pelos “youtubers”, que se destacam, de modo geral, por postagens de vídeos quase sempre carregados de estereotipadas asserções sobre correção gramatical.

Neste artigo, nossa postura não será jamais a de atacar a Gramática Normativa, nem no que diz respeito à proposição das *normas gramaticais* – a que chamaremos, dois parágrafos adiante, de “primeira frente” – tanto menos no que diz respeito às linhas de “análise” por ela propostas – a “segunda frente” – sobre o que também falaremos dois parágrafos mais à frente –. Fato claro para nós, a propósito da gramática tradicional e de sua inserção na escola brasileira, é a sua importância no ensino de língua portuguesa, haja vista o espaço que ainda é lhe dado nos livros didáticos e até mesmo nos documentos orientadores oficiais – à revelia, nesses últimos, lamentavelmente, de tantas outras teorias gramaticais importantes (ver, a esse respeito, a crítica avançada em Pires de Oliveira & Quareze-min (2016, p. 30)) –. Fato também claro – e reconhecido por tantos linguistas – é o de que seja direito do estudante o acesso às normas culta e gramatical, sendo tal acesso, em muitos casos, possível tão somente na escola (Ilari & Possenti, 1985). Então, a pergunta que lançamos é: por que não continuar a ensiná-la?

Talvez o papel que a gramática *normativa* tem desempenhado no contexto escolar, desde sua concepção – com uma valorização do viés normativo-prescritivo “do bem falar e do bem escrever” e seguindo um modelo linguístico de escritores eruditos –, tenha levado alguns estudiosos a responsabilizarem as nomenclaturas e a metalinguagem pelo insucesso das metodologias aplicadas ao ensino da língua. São válidas, então, nesse sentido, as palavras de Franchi (1991) quando observa que não se trata de fazer um terrorismo contra o passado e propor “futurismos” – talvez fosse, inclusive, até mais interessante usar o sufixo “-ice(s)” nesse contexto: “futurices” –, nem de abandonar as nomenclaturas e definições gramaticais; antes, cabe aos professores e profissionais da linguagem questioná-las e reconhecer suas limitações, propondo atividades em que seja possível operar sobre a língua e refletir sobre suas possibilidades estruturais e os sentidos que delas decorrem.

O ensino de gramática na Educação Básica tradicionalmente tem duas frentes principais e não excludentes: de um lado, o ensino das *normas gramaticais* – que contempla (ou deveria contemplar) uma reflexão sobre as normas prescritas pelos

gramáticos, i.e., uma reflexão sobre as normas do que a tradição considera “o bem falar e o bem escrever” (chamemos a isso de “primeira frente” dos estudos gramaticais no contexto escolar) –; de outro, a *análise (morfos)sintática* (a “segunda frente”). Essas duas frentes principais podem ser desenvolvidas isoladamente (se tomadas, cada uma, como um objeto em si), combinadas (se prescrição e análise gramatical são trabalhadas em conjunto) ou até mesmo de maneira articulada – como sugerem os PCNS (Brasil, 1998, 2000) – com as atividades de leitura e produção textual. A seção 2 apresenta um detalhamento desses três modos de desenvolvimento dessas duas frentes do ensino de gramática.

É, pois, nosso principal objetivo, neste trabalho, discorrer sobre o ensino de gramática, considerando essas duas frentes – a frente das *normas gramaticais* e a da *análise linguística/gramatical* – tanto na educação básica quanto na formação de professores de língua portuguesa, no contexto brasileiro. Para isso, vamos nos valer de uma discussão sobre programas atuais de ensino dessas duas frentes na educação básica, a partir de um breve exame primeiramente das orientações oficiais dos PCNs e da BNCC e, secundamente, de alguns excertos de um livro didático de língua portuguesa, distribuído pelo programa nacional do livro didático – o PNLN, do FNDE (o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) –. A discussão sobre o ensino das duas frentes em cursos de formação de professores se baseará numa análise de projetos políticos pedagógicos e/ou grades curriculares das instituições de ensino. Argumentaremos em favor de uma pedagogia linguística que reconheça a importância de ambas as frentes tanto no ensino regular como também na formação de professores.

Para isso, organizamos o artigo assim: na seção 2, detalhamos cada uma das duas frentes do ensino de gramática e os modos como metodologicamente costumam ser trabalhadas no ensino de língua portuguesa; na seção 3, voltamos-nos especificamente à primeira frente – i.e., às normas gramaticais – no contexto tanto do ensino regular quanto da formação do futuro professor de português. A seção 4 discute a segunda frente – nomeadamente, a análise linguística – no ensino básico e em cursos de Licenciatura em Letras. A seção 5 apresenta argumentos em favor de um ensino de ambas as frentes tanto no ensino básico quanto na formação de professores de língua portuguesa. A seção 6 traz as nossas considerações finais.

2. Das duas frentes do ensino de gramática na Educação básica

Conforme dito no final da *Introdução*, uma das duas frentes do ensino de gramática na educação básica é o ensino das *normas gramaticais*, que envolve (ou deveria envolver) reflexões sobre as normas – prescritas nas gramáticas e livros didáticos – do que a tradição considera “o bem falar e o bem escrever”. A outra

frente se volta sobretudo à *reflexão metalinguística*, i.e., à *análise (morfos) sintática* ou *gramatical* propriamente dita, para o que as teorias gramaticais – e inclusive a gramática normativa – se valem de uma “metalinguagem” própria (i.e., de um conjunto de termos, conceitos e construtos teóricos utilizados para a descrição e explanação dos fatos gramaticais). Há três opções metodológicas principais para o desenvolvimento de atividades relacionadas a essas duas frentes: as frentes podem ser trabalhadas *isoladamente*, *combinadas* ou até *articuladas* (sozinhas ou conjuntamente) com as atividades de leitura e produção de textos. Vejamos, nos parágrafos seguintes, uma descrição sucinta dessas três opções metodológicas (principais) de desenvolvimento das duas frentes do ensino de gramática.

A primeira opção metodológica é a de desenvolvimento isolado de ambas as frentes. Quando feitas “isoladamente”, cada frente é tomada como um objeto (praticamente autônomo) de conhecimento. Por esse viés, a análise, em funções sintáticas, dos termos da oração – ou “análise lógica” ou “análise gramatical” – não teria relação direta e necessária com a prescrição das *normas gramaticais*. Um exemplo dessa atitude fica explícito em Kury (1985), um manual de análise sintática “tradicional” até hoje bastante citado,² presente inclusive nas referências de bibliografias de disciplinas de gramática e sintaxe de cursos de Letras das principais universidades brasileiras.³ Kury (1985) trata da análise sintática autonomamente, i.e., sem “misturá-la” com a prescrição gramatical.

Prescrição (de normas) e análise (sintática) aparecem misturadas em nossas gramáticas – o que aqui entendemos como sendo uma “segunda opção metodológica” –, fato já observado por linguistas, como vemos nas duas citações abaixo:

Na verdade, as gramáticas normativas comportam sempre partes de descrição, por exemplo quando se ocupam em classificar as palavras, em distinguir partes da oração, ou em segmentar as palavras em radical, vogal temática e desinência; mas as passagens descritivas das gramáticas normativas referem-se sempre às formas “corretas”, por isso descrição e prescrição se confundem. (Ilari & Possenti, 1985, pp. 3-4).

2. O *GoogleScholar* contabilizava 201 citações ao manual no dia 27 de outubro de 2020 (Fonte: https://is.gd/scholar_kury).

3. Uma busca pelo *Google*, em 27 de outubro de 2020, retornou-nos, com muita rapidez, para as palavras-chave “Kury” + “Novas lições” + “sintaxe” + “língua portuguesa” + “ementário” + “referências” (e similares), um vasto conjunto de ementas de disciplinas de cursos de formação de professores de língua portuguesa (“curso de Letras”), no Brasil, em que o *Novas Lições de análise sintática* (Kury, 1985) figurava entre as referências. Os links encurtados (e personalizados) a seguir são de sites contendo programas de disciplinas de Letras de universidades federais – uma por cada região do Brasil – em que Kury (1985) figura na bibliografia:

Centro-Oeste – UFG: https://is.gd/ufg_letras; Sudeste – UFMG: https://is.gd/ufmg_letras; Sul – UFSM: https://is.gd/ufsm_letras; Nordeste – UFPE: https://is.gd/ufpb_letras; Norte – UFAM: https://is.gd/ufam_letras

Em geral nos referimos a essas gramáticas chamadas “tradicionais” (justamente porque remontam a uma tradição milenar) como normativas, esquecendo que elas são igualmente descritivas. É fácil perceber quando o gramático deixa de “descrever” e passa a elencar as “normas”. As conceituações, classificações, etc. são parte da descrição. As normas em geral são introduzidas por expressões como “não se deve...”, “é imperioso tal uso...”, “o bom uso da língua exige que...” (Duarte & Serra, 2015, p. 37)

Um exemplo concreto dessa “mistura” de descrição e análise gramatical pode ser observado no *Lições de português...*, de Bechara (1985): no capítulo IV, após descrever o “sujeito indeterminado” e as “orações sem sujeito”, Bechara dedica uma última seção, a seção 6, intitulada “Erro no emprego do verbo TER pelo HAVER”, chegando inclusive a afirmar: “[c]onstitui incorreção, na língua culta, o emprego do verbo *ter* em lugar de *haver* em orações como: *Tem livros na mesa* por *Há livros na mesa.*” (Bechara, 1985, p. 31). Também no capítulo V do mesmo livro, logo após a descrição do conceito de “núcleo” – o “termo que tem maior importância” (Bechara, 1985, p. 34) –, Bechara destaca uma série de casos a demandarem “cuidado especial”, como vemos em sua alínea “1”, p.ex.:

Cuidado especial há de merecer a concordância do verbo acompanhado do pronome *se* e sujeito no plural posposto (...):

CERTO	ERRADO
Alugam-se casas.	Aluga-se casas.
Fazem-se chaves.	Faz-se chaves.
Consertam-se rádios.	Conserta-se rádios.
Vendem-se apartamentos.	Vende-se apartamentos.

OBSERVAÇÃO: Se o nome no plural vem precedido de preposição, não pode ser sujeito, e, por isso, o verbo fica no singular:

CERTO	ERRADO
Precisa-se de empregados.	Precisam-se de empregados.
Trata-se, neste caso, de sujeito indeterminado; o pronome <i>se</i> é índice de indeterminação do sujeito.	

(BECHARA, 1985, p. 40)

Vê-se, pois, que *descrição e análise* – a “segunda frente” –, de um lado, e *prescrição* – a “primeira frente” –, de outro, acabam até mesmo por se confundirem na distribuição dos tópicos discutidos.

Há, por fim, um último modo de desenvolver as duas frentes do ensino de gramática, a saber, o modo recomendado pelos PCNs (Brasil, 1998, 2000) – e acolhido pela BNCC (Brasil, 2017): o ensino de língua portuguesa deve articular as atividades de leitura e produção (de textos orais e escritos) às de análise linguística.

São exemplos prototípicos dessa atitude metodológica os trabalhos da “Análise Linguística” – no sentido empregado em Geraldí (1984) e Mendonça (2006). Na análise linguística, o estudo da forma faz sentido tão somente se integrado ao dos gêneros textuais; daí a preferência por um trabalho integrado do estudo da morfossintaxe (no texto) com as atividades de leitura e produção. Embora mais se fale, em “Análise Linguística”, sobre aspectos da segunda frente descrita nesta seção (nomeadamente, sobre aspectos formais que, nos textos, geram os diferentes sentidos), é possível conceber situações concretas, em sala de aula, em que a análise linguística, se volte também à primeira das duas frentes (nomeadamente a aspectos da prescrição gramatical) na perspectiva do *continuum* dos gêneros textuais à la Marcuschi (2000), por mais (aparentemente) contraditório que isso possa parecer à primeira vista.⁴

3. O lugar da reflexão sobre as normas gramaticais nas aulas de português: a primeira frente

A seção anterior detalhou como as duas frentes do ensino de gramática – nomeadamente, a reflexão sobre a norma gramatical (“primeira frente”) e a análise gramatical (“segunda frente”) – são, na educação básica brasileira, habitualmente desenvolvidas através de três metodologias principais. Trataremos especificamente, agora, da *reflexão sobre as normas gramaticais* – a primeira frente – tanto na formação dos estudantes de Licenciatura em Letras, futuros professores de língua portuguesa, quanto na educação básica, obviamente considerando o contexto brasileiro.

Como já mencionado na *Introdução*, argumentaremos aqui que ambas as frentes *devem* ser trabalhadas não só na Educação Básica como também na licenciatura em Letras (e, por que não, na formação continuada do professor).

No que compete ao ensino regular, a BNCC (Ensino Fundamental e Médio), p. ex., considera que as atividades de Análise Linguística, um dos “eixos” que compõem o objeto de estudo “Língua Portuguesa”, devem levar em conta tópicos relativos às normas gramaticais. Apesar de esses documentos tratarem esse eixo como eixo de análise da língua – o que aproximaria mais as atividades sugeridas às da “segunda frente” – algumas das habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos do Ensino Fundamental abordam questões gramaticais a partir de um viés mais prescritivo. No caso da BNCC, p.ex., a habilidade *EF08LP04*,

4. Falamos especificamente, nesses casos, de atividades de reescrita e reelaboração textual, no espírito do proposto em Marcuschi (2000), mas naturalmente com uma atenção especial ao “eixo de monitoração estilística” (Bortoni-Ricardo, 2003): altera-se o gênero textual o que implica uma alteração natural de estilo: quanto mais “formal” o gênero, mais “formal” o estilo.

proposta para o 8º ano do Ensino Fundamental, estabelece que os alunos matriculados nesse ano escolar precisam “utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordância nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.” (Brasil, 2017, p. 183).

Em consonância com esses documentos, o livro didático (doravante LD) analisado para este artigo – incluído entre os livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e distribuído gratuitamente aos alunos da rede pública brasileira –⁵ aborda questões referentes à norma gramatical, também abrindo espaço não só para a descrição gramatical como também para a prescrição de normas. O LD *Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa* (Oliveira & Araújo, 2018), por exemplo, no capítulo 4 da edição voltada ao 9º ano do Ensino Fundamental, traz alguns dos casos em que empregamos o acento grave indicador de “crase” (figura 1) e, em seguida, na atividade proposta aos alunos, pede a justificativa do uso ou não-uso desse acento, mais precisamente no item *c* (cf. figura 2).

Figura 1. Do emprego do acento grave indicador de crase

Usamos a crase:

- Diante de palavras femininas que admitem artigo *a/as* e dos demonstrativos *aquele(s)*, *aquela(s)*, *aquilo* se o termo que os anteceder admitir a preposição *a*. Exemplo:
Tavinho dirigiu-se **a** (preposição) + **aquela** locadora do *shopping*.
Tavinho dirigiu-se **à** aquela locadora do *shopping*.
- Em diversas expressões adverbiais, locuções prepositivas e locuções conjuntivas: à noite, à direita, à toa, às vezes, à deriva, às avessas, à parte, à luz, à vista, à moda de, à maneira de, à exceção de, à frente de, à custa de, à semelhança de, à medida que etc. Exemplo:
Minha mãe passa horas e horas **à frente** da televisão.

Observação
Quando há crase antes de nome masculino é porque há uma palavra feminina subentendida, como nos casos das locuções **à moda** ou **à maneira de**.
Exemplos: gol à Pelé (à moda Pelé), decoração à Luís XV (à moda Luís XV).
No **Apêndice** deste volume você pode consultar mais informações sobre o emprego da crase.

(Fonte: Oliveira & Araújo, 2018, p. 108)

5. Um dos revisores apontou que outros livros didáticos poderiam ter sido analisados para que generalizações mais robustas pudessem ser feitas. Salientamos, porém, que os LDs de escolas públicas brasileiras são aprovados pelo PNLD, programa que segue uma série de critérios, o que faz, de certo modo, com que os materiais guardem uma certa identidade relativamente não só quanto as habilidades e objetos de conhecimento desenvolvidos ao longo das unidades didáticas como também quanto aos próprios eixos organizados da divisão do livro por unidades didáticas (gêneros textuais ou tópicos gramaticais ou escolas literárias, por exemplo).

O Guia de Livros Didáticos, que pode ser consultado no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, do ano do livro analisado no artigo, em uma análise do ensino proposto pelas coleções, pontua que a maioria das coleções aprovadas contemplam “os principais tópicos das gramáticas pedagógicas tradicionais” (Brasil, 2016, p. 33). O ficheiro para consulta se encontra disponível no endereço seguinte, acessado no dia 3 de abril de 2021: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/8813-guia-pnld-2017>.

Figura 2. Atividade sobre o uso do acento indicador de crase de acordo com a prescrição (Fonte: Oliveira & Araújo, 2018, p. 108)

2. Leia mais esta tirinha da designer gráfica Clara Gomes.



- a) Resposta pessoal. É possível que os alunos associem o humor ao uso ambíguo do verbo *fritar*, associado a) Em que consiste o humor dessa tirinha? ao termo *cérebro* no último quadrinho e relacionado à fala do segundo quadrinho, quando o personagem afirma que vai assistir aos canais de culinária.
- b) O termo *fritar*, empregado pelo personagem no último quadrinho, está em sentido denotativo ou conotativo? Que sentido tem esse verbo nessa fala? Sentido conotativo. Resposta pessoal. Sugestão: o verbo *fritar* pode ser interpretado como "entasiar, saturar-se, entediar, chegar aos limites da resistência ou tolerância".
- c) Identifique e copie da tirinha a expressão em que se verifica o emprego da crase e justifique o uso desse acento grave que marca na escrita a contração da preposição *a* com o artigo *a*.
Expressão: *à toa*. Trata-se de uma locução adverbial que contém *à* (contração da preposição *a* com o artigo *a*).

O fato de esses assuntos figurarem não só nos documentos oficiais, mas também no material didático analisado, que auxilia o trabalho docente – e que, em alguns casos, assume mesmo um papel fundamental, haja vista a quantidade de alunos por sala e o pouco tempo de que dispõe o professor para dar conta de todo o conteúdo do programa –, nos permite afirmar (ou pelo menos reconhecer) que os tópicos voltados às normas gramaticais são fundamentais à formação do aluno, mesmo se a abordagem assumida pelo professor prioriza o texto (a exemplo do que recomendam as orientações oficiais do Ministério da Educação e Cultura).

Em relação à formação do professor de Língua Portuguesa em cursos de licenciatura em Letras, fizemos uma busca, no *Google*, por disciplinas *obrigatórias* da grade curricular – informadas por suas respectivas coordenadorias e disponibilizadas para consulta *online* e universal em site da universidade –. Considerando a primeira frente, que trata especificamente de questões relativas à norma gramatical, poucos são os cursos de Licenciatura em Letras que, em seu projeto político pedagógico (ou na página onde se informa a grade curricular do conjunto de disciplinas obrigatórias), contemplam uma disciplina que trate de tópicos sobre normas gramaticais (*concordância, regência, colocação dos pronomes, emprego do acento grave indicador de crase, etc.*). Uma pesquisa guiada por palavras-chave

no *Google* (como, p.ex., “normas gramaticais/gramática/gramática normativa/gramática tradicional/norma padrão” + “projeto pedagógico” + “letras”) retornou-nos, como obrigatórias, as disciplinas dos seguintes cursos de *Licenciatura em Letras: Português*:

- Curso de Licenciatura em Letras – UNESP/São José do Rio Preto:
 - Disciplina informada sobre a “primeira frente”: *Normas gramaticais da língua portuguesa*;⁶
- Curso de Licenciatura em Letras – UNESP/Araraquara:
 - Disciplina informada sobre a “primeira frente”: *Gramática de língua portuguesa*;⁷
- Curso de Letras: português e inglês e literaturas – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ):
 - Disciplina informada sobre a “primeira frente”: *Língua portuguesa I: português padrão*;⁸
- Curso de Licenciatura em Letras – UFMS/Câmpus de Três Lagoas:
 - Disciplina informada sobre a “primeira frente”: *Gramática normativa da língua portuguesa*;⁹
- Curso de Licenciatura em Letras – UFPA/ Câmpus Cameta:
 - Disciplina informada sobre a “primeira frente”: *Sintaxe do português*.¹⁰

Os links indicados nas cinco notas de rodapé precedentes permitem a consulta ao projeto político pedagógico dos referidos cursos de licenciatura ou pelo menos à grade curricular – como é o caso do curso da UFMS/Câmpus de Três Lagoas –. Disciplinas específicas sobre *normas gramaticais* costumam, nos cursos de licenciatura em Letras (Português), figurar como disciplinas “optativas ou eletivas”,

6. <https://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/LetrasDiurno/projeto-pedagogico-sem-ementas-p2.pdf> [Acesso em 15 de novembro de 2020]

7. <https://www.fclar.unesp.br/#!/graduacao/cursos-de-graduacao/letras/sobre-o-curso/> [Acesso em 10 de dezembro de 2020].

8. <http://cursos.ufrj.br/grad/letras/files/2020/03/EMENTÁRIO-PORTUGUÊS-INGLÊS-LITERATURAS.pdf> [Acesso em 10 de dezembro de 2020]

9. <https://ensino.ufms.br/cursos/grade/0740> [Acesso em 15 de novembro de 2020]

10. Elencamos a disciplina no rol das disciplinas da primeira frente em vista de a ementa informada no projeto pedagógico contemplar “concordância” e “regência”. Entendemos, contudo, que, na prática, pode ser que o objetivo da disciplina não seja o de reflexão sobre normas gramaticais: “EMENTA: Coordenação e subordinação; a estrutura frasal sob o aspecto sintático, semântico e informacional; frase ativa, passiva e predicativa; os processos sintáticos de configuração da frase: regência, concordância e ordem.” (cf. http://www.campuscameta.ufpa.br/images/textos/ppc_curso_letras_cameta.pdf [Acesso em 16 de novembro de 2020])

i.e., disciplinas que, a depender do instituto em que figuram na grade, podem ser ou não oferecidas ou mesmo cursadas.¹¹

A primeira frente contempla, portanto, todo o conteúdo curricular voltado às *normas gramaticais* e à sua prescrição – naturalmente tendo em vista o *continuum* de monitoração estilística (Bortoni-Ricardo, 2003):¹² é bastante complicado afirmar que a norma gramatical (tal qual prescrita pelos gramáticos) tenha gêneros onde deva ser empregada haja vista o fato de as normas serem, por natureza, “hibridizadas” por força do uso contínuo que um mesmo falante faz de mais de uma norma (Faraco, 2008, p. 44). Assim, se pensarmos no *continuum* dos gêneros textuais (Marcuschi, 2000), mesmo os gêneros de texto que se aproximam mais do polo da *escrita* (p.ex., artigos científicos, bulas de remédio, editais de concurso, etc.) não empregam a *norma gramatical* tal qual a encontramos nos bons instrumentos normativos: são sempre incorporados, nesses textos, elementos da *norma culta/comum/standard*, até mesmo porque os produtores de tais gêneros usam a norma culta com mais frequência no dia a dia.

Muito embora disciplinas que abordam as normas gramaticais (no sentido da primeira frente) tenham pouco lugar, de modo geral, em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em Letras,¹³ não temos dúvida de que uma reflexão sobre as normas, que permita ao licenciando em Letras compreender as motivações puramente gramaticais (i.e., do sistema) para algumas das regras prescritas,¹⁴ pode se revelar, sem dúvida nenhuma, importante instrumento na formação do licenciando, uma vez que, na educação básica, terá de abordar tais conteúdos junto a seus alunos. Tratemos, agora, da segunda frente.

11. Como exemplos de cursos de licenciatura em Letras a oferecerem disciplinas sobre normas gramaticais na modalidade optativa/eletiva, indicam-se os seguintes (a consulta aos sites indicados foi feita no dia 9 de dezembro de 2020):

- (i) UEMG – Unidade de Carangola (Português/inglês e literaturas); disciplinas da “primeira frente” informadas: “Norma padrão escrita I”; “Norma padrão escrita II”. Link: https://www.uemg.br/images/PPC_Letras_Port.Ing._Lic_Carangola_aprovado_coepe_28.12.16.pdf
- (ii) UFAL – curso de Licenciatura em Letras; disciplina informada sobre a “primeira frente”: *Gramática normativa e ensino da Língua Portuguesa* (cf. <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-letas-portugues.pdf>). Como não há, contudo, a ementa, não é possível prever se o curso trata da primeira, segunda ou ambas as frentes.

12. Trata-se, em certo sentido, do que o linguista neozelandês Allan Bell chamou (Bell, 1984) de “monitoramento do público” – ‘audience design’ – a depender de seu(s) interlocutor(es), o produtor do texto escolherá as variantes mais adequadas à situação que, em conjunto, caracterizarão uma norma (oral ou escrita) *adequada* à situação comunicativa.

13. O foco, como veremos na próxima seção, em matéria formativa, se dá sobretudo no que diz respeito à segunda frente, mesmo quando abordada na perspectiva tradicional.

14. A exemplo do que é feito em Tescari Neto & Perigrino (2020), que se valem de metodologias de teorias linguísticas, sobretudo em perspectiva comparativa, para uma explanação das normas gramaticais.

4. O lugar da análise linguística nas aulas de português: a segunda frente

Conforme apontado na *Introdução* e na seção 2, a “segunda frente” dos estudos gramaticais se volta à *reflexão metalinguística*, propriamente. Trata-se, noutras palavras, da *análise (morfos) sintática* ou *gramatical*, também denominada, no contexto dos PCNs brasileiros, de “análise linguística”. Tradicionalmente, a análise gramatical é o que encontramos, em gramáticas e manuais de linguística, nos capítulos dedicados à morfologia e à sintaxe,¹⁵ do que são bons exemplos o estudo das classes de palavras e os processos de formação de palavras (tradicionalmente reunidos nos capítulos de morfologia nesses livros),¹⁶ e a análise sintática do período simples e do composto (obviamente integrantes dos capítulos de análise sintática).

Tais conteúdos ocupam boa parte do *currículum* de língua portuguesa nas escolas brasileiras. Assim, no ensino regular, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, como visto na seção anterior, o eixo da Análise Linguística propõe um trabalho que visa à observação e à reflexão das regularidades e fenômenos da língua. Ressalta ainda a BNCC que o espaço dado à metalinguagem na sala de aula deve ser ocupado com atividades reflexivas e que promovam uma ampliação da competência comunicativa.

O LD analisado segue as orientações oficiais a fim de desenvolver as habilidades estabelecidas para cada ano/série. E, uma vez que os conteúdos de análise são intensificados nos anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º anos – devido à “maior capacidade de abstração dos estudantes” (Brasil, 2017, p.60), o material didático dedica boa parte de seus conteúdos para a análise (morfos) sintática, como podemos observar na Figura 3, retirada do LD *Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa* (Oliveira & Araújo, 2018), do 6º ano.

Uma consulta ao sumário de um LD da Educação Básica (Figura 3) reforça a importância e o espaço dado à *reflexão metalinguística* no ensino de língua portuguesa. Além do trabalho com os gêneros textuais, que, como já foi abordado na *Introdução*, é central, há uma seção dedicada à “Reflexão sobre o uso da língua”, que se ocupa de estudos relacionados às classes de palavras – substantivo, no capítulo 1, e adjetivo, no capítulo 2 – e aos processos de formação de palavras – capítulo 2 –, aspectos gramaticais abordados pela “segunda frente”.

15. Obviamente que se pode considerar, em certo sentido, como análise linguística, um estudo sobre fenômenos fonológicos – embora tal estudo não costume usualmente integrar os planos de ensino da educação básica – como também a questão mesma da representação (orto)gráfica dos sons da língua. Limitamo-nos aqui, contudo, tão somente ao nível morfossintático.

16. Não é, contudo, consensual que o estudo das classes de palavras se circunscreva necessariamente aos capítulos de morfologia. A esse respeito, vejam-se, dentre outros, Donati (2008), Perigrino (2020), Tescari Neto and Garcia Martins (2020) e Tescari Neto and Perigrino (2018, 2020).

Figura 3. Sumário de LD da Educação Básica com conteúdos de análise gramatical (Fonte: Oliveira & Araújo, 2018, p. 8)

Capítulo 1	Capítulo 2
QUEM É VOCÊ? 14	APRENDENDO A SER POETA 41
▶ Para começo de conversa 14	▶ Para começo de conversa 41
▶ Prática de leitura 15	▶ Prática de leitura 42
Texto 1 – Tela 15	Texto 1 – Conto 42
(Velázquez, 2000, Rodrigo Cunha)	(A incapacidade de ser verdadeiro, Carlos Drummond
POR DENTRO DO TEXTO 16	de Andrade)
▶ Trocando ideias 17	POR DENTRO DO TEXTO 43
▶ Prática de leitura 17	▶ Prática de leitura 44
Texto 2 – Romance (fragmento) 17	Texto 2 – Poema 44
(O menino no espelho, Fernando Sabino)	(Identidade, Pedro Bandeira)
POR DENTRO DO TEXTO 19	POR DENTRO DO TEXTO 46
▶ Reflexão sobre o uso da língua 20	▶ Trocando ideias 48
Substantivo 20	LINGUAGEM DO TEXTO 48
Substantivos comum e próprio 21	▶ Reflexão sobre o uso da língua 49
Substantivos concreto e abstrato 21	Adjetivo e locução adjetiva 49
Processos de formação de substantivos 22	APLICANDO CONHECIMENTOS 50
Substantivos simples e composto 22	▶ Prática de leitura 52
Substantivos primitivo e derivado 23	Texto 3 – Poema 52
Substantivo coletivo 23	(Diversidade, Tatiana Belinky)
APLICANDO CONHECIMENTOS 23	POR DENTRO DO TEXTO 53
▶ Prática de leitura 25	▶ Reflexão sobre o uso da língua 56
Texto 3 – Autobiografia (fragmento) 25	Flexão do adjetivo (gênero, número e grau) 56
(Nasce uma menina, Christina Lamb e Malala Yousafzai)	APLICANDO CONHECIMENTOS 57
POR DENTRO DO TEXTO 26	▶ De olho na escrita 58
LINGUAGEM DO TEXTO 27	Prefixos e sufixos 58
▶ Conversa entre textos 28	▶ Na trilha da oralidade 61
▶ Trocando ideias 29	Declamação de poemas 61
▶ Reflexão sobre o uso da língua 29	▶ Prática de leitura 63
Flexão do substantivo (gênero, número e grau) 29	Texto 4 – Poema visual 63
APLICANDO CONHECIMENTOS 31	(Xadrez, Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski)
▶ Prática de leitura 33	POR DENTRO DO TEXTO 64
Texto 4 – Biografia 34	▶ Conversa entre textos 64
(José Paulo Paes, Prefeitura de São Paulo)	▶ Produção de texto 65
Biblioteca José Paulo Paes	Poema 65
POR DENTRO DO TEXTO 34	▶ Ampliando horizontes 68
▶ Na trilha da oralidade 35	▶ Preparando-se para o próximo capítulo 69
Entrevista/Apresentação oral 35	
▶ Hora da pesquisa 36	
▶ Produção de texto 37	
Autobiografia 37	
▶ Ampliando horizontes 39	
▶ Preparando-se para o próximo capítulo 40	

Quanto aos cursos de licenciatura em Letras, há grande variação na forma como os projetos pedagógicos distribuem o conteúdo das disciplinas. Assim, há licenciaturas em que *Morfologia* e *Sintaxe* integram disciplinas distintas; há cursos em que *Morfologia* é oferecida junto com Fonética e Fonologia; há cursos ainda em que *Morfologia* é oferecida junto com sintaxe (“morfossintaxe”), o que deixa flagrante, em certa medida, o lugar dos estudos morfológicos nas teorias gramaticais atuais: deve a morfologia ser vista como um nível de análise independente da sintaxe e da fonologia ou deve ser integrada a esses dois níveis?

Essa discussão acompanha os estudos gramaticais há tempos, fato já mencionado, p.ex., em Lyons (1969).

Como exemplos de cursos de Licenciatura em Letras em que *morfologia* e *sintaxe* integram disciplinas distintas – conforme anunciado em projeto político pedagógico (disponível à consulta pública pela internet) –, citamos os seguintes

- Curso de Licenciatura em Letras: Português – Universidade Federal de Goiás, UFG:
 - Disciplinas da segunda frente obrigatórias: *Morfologia do português; Sintaxe do português*;¹⁷
- Curso de Licenciatura em Letras: Português – Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP:
 - Disciplinas da segunda frente informadas: *Morfologia; Sintaxe*;¹⁸
- Curso de Licenciatura em Letras – Universidade Estadual Paulista, UNESP (São José do Rio Preto):
 - Disciplinas da segunda frente informadas: *Morfologia descritiva da língua portuguesa; Sintaxe descritiva da língua portuguesa*;¹⁹
- Curso de Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa – Universidade Federal da Paraíba (UFPB):
 - Disciplinas da segunda frente informadas: *Morfologia da língua portuguesa; Sintaxe da língua portuguesa*;²⁰
- Curso de Graduação em Letras: Língua Portuguesa (licenciatura) – Universidade da integração internacional da lusofonia afro-brasileira (UNI-LAB, câmpus de Redenção, CE):
 - Disciplinas da segunda frente informadas: *Morfologia e Morfossintaxe da língua portuguesa; Sintaxe da língua portuguesa*.²¹

Ao ler a descrição das ementas desses cursos nos sites indicados nas notas de rodapé associadas, fica clara a opção, pela equipe responsável pela elaboração do ementário e do projeto pedagógico, em separar os programas dedicados à análise

17. Cf. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/2014_PPC_port.pdf [Acesso em 9 de dezembro de 2020].

18. Cf. https://is.gd/letras_unifesp_ppp [Acesso em 9 de dezembro de 2020].

19. Cf. <https://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/LetrasDiurno/projeto-pedagogico-sem-ementas-p2.pdf> [Acesso em 9 de dezembro de 2020].

20. Cf. http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos/ppc_letras-portugues-2019.pdf [Acesso em 10 de dezembro de 2020].

21. Cf. <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2011/11/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Licenciatura-em-Letras-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf> [Acesso em 10 de dezembro de 2020]

morfológica e à análise sintática, mesmo se considerarmos o último dos projetos pedagógicos informados, o da UNILAB de Redenção, CE, que contempla, para além de uma disciplina de “Sintaxe”, uma disciplina intitulada “Morfologia e Morfossintaxe da língua portuguesa”, cuja ementa é indicada a seguir:

Conceito, objeto e pressupostos teórico-metodológicos da Morfologia. Conceitos operacionais básicos. Análise mórfica. Estrutura e formação dos vocábulos: flexão nominal e verbal. Processos de formação de palavras: derivação e composição. Análise morfológica do português no Brasil. Relações morfossintáticas. As classes de palavras: critérios que subjazem as definições. Consciência morfossintática e aprendizagem da leitura e da escrita. (UNILAB, 2016, p. 54)

Como exemplos de cursos em que os conteúdos de *morfologia* são oferecidos em uma mesma disciplina que os conteúdos de *fonética e fonologia* – sendo a disciplina de *sintaxe* oferecida em separado –, citam-se os seguintes:

- Curso de Licenciatura em Letras – Português: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP):
- Disciplinas da segunda frente informadas: *Fonética, fonologia e morfologia; Prática de análise gramatical*;²²
- Curso de Licenciatura em Letras (português e respectivas literaturas): Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), câmpus de Paranaguá:
- Disciplinas da segunda frente informadas: *Fonética, fonologia e morfologia; Sintaxe*;²³
- Curso de Licenciatura em Letras: português e inglês – Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS):
- Disciplinas da segunda frente informadas: *Estrutura da língua portuguesa I (fonologia e morfologia); Estrutura da língua portuguesa II (sintaxe)*.²⁴

Há também cursos de formação caracterizados pelo oferecimento de uma disciplina de “morfossintaxe”. Uma consulta ao Google – baseada em palavras-chave como “morfossintaxe + licenciatura + Letras + projeto pedagógico” –, retornou-nos, dentre outros, os seguintes cursos:

- Curso de Licenciatura em Letras: português e literaturas: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ):

22. https://www.iel.unicamp.br/arquivos/graduacao/Projeto_Pedagogico_do_Curso_de_Licenciatura_em_Letras_UNICAMP-2019.pdf [Acesso em 10/12/2020]

23. <http://www.unespar.edu.br/PROGRAD/sobre/cursos/paranagua/ppc-de-letas-portugues-pgua-2.pdf> [Acesso em 10/12/2020]

24. <https://www.univas.edu.br/docs/2020/graduacao/projetoPedagogico/30.pdf> [Acesso em 10/12/2020]

- Disciplinas da segunda frente informadas: *Morfologia da língua portuguesa; Morfossintaxe da língua portuguesa; Sintaxe da língua portuguesa*;²⁵
 - Curso de (licenciatura em) Letras: português: Universidade Federal do Rio Grande (FURG):
- Disciplinas da segunda frente informadas: *Morfossintaxe I, Morfossintaxe II, Morfossintaxe III, Morfossintaxe IV*;²⁶
 - Curso de (Licenciatura em) Letras (Língua portuguesa e respectivas literaturas): Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN):
- Disciplinas da segunda frente informadas: *Morfossintaxe I, Morfossintaxe II, Morfossintaxe III*;²⁷
 - Curso de Letras (português) – Licenciatura: Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES):
- Disciplinas da segunda frente informadas: *Morfossintaxe, Gramática I: prescrição, descrição e uso; Gramática II: constituintes oracionais e estruturas complexas*.²⁸

Independentemente do modo como as disciplinas de análise gramatical (morfologia e sintaxe) são desenvolvidas e distribuídas pelos cursos, a opção pelo oferecimento de disciplinas de morfossintaxe deixa evidente, em certa medida, que, para a equipe que elaborou o ementário e projeto pedagógico, há uma relação bastante íntima entre a morfologia e a sintaxe.

Cabe, por fim, ressaltar que a segunda frente, pelo menos no contexto brasileiro dos cursos de formação de professores de língua portuguesa, é, sem dúvidas, a frente mais privilegiada. Conforme dito na seção anterior, são poucos os cursos de Licenciatura cujo projeto pedagógico informa uma disciplina obrigatória voltada à reflexão e discussão das normas gramaticais. Os projetos pedagógicos parecem privilegiar a análise gramatical, através da oferta de disciplinas que contemplam os níveis de análise linguística: fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica.

Nossa conjectura para essa preferência – da parte das coordenadorias de curso e equipe dos institutos e Faculdades de Letras – pela elaboração de um programa de curso que conte sobretudo com disciplinas voltadas à segunda frente leva em conta

25. <http://www.portal.letras.ufrj.br/graduacao/cursos-de-graduacao/portugues-literaturas.html> [Acesso em 10/12/2020]

26. Cf. <https://prograd.furg.br/images/PPC-Letras-Portugus.pdf> [Acesso: 10/12/2020]

27. Cf. http://www.uern.br/controldepaginas/proeg-projetos-pedagogicos-central/arquivos/4226ppc_letras_1_portuguesa_central.pdf [Acesso em 10/12/2020]

28. Cf. https://unimontes.br/wp-content/uploads/2020/03/resolucao_cepex197.pdf [Acesso em 10/12/2020]

primeiramente razões históricas: nos anos 60, os cursos de Licenciatura em Letras passaram a oferecer obrigatoriamente disciplinas de Linguística (Ilari, n.d.). Contudo, as áreas chamadas por Marcuschi (2005) de “tendências hifenizadas” (Linguística Textual, Sociolinguística, Pragmática, Linguística Aplicada, etc.) só passaram, de fato, a integrar os cursos de formação de professores de língua portuguesa a partir dos anos 80 (Segredo, 2011), o que terá levado os colegas de curso a reformularem seus ementários, acolhendo novas disciplinas em substituição a outras.

O questionamento trazido por essas disciplinas terá criado uma cultura certamente um pouco avessa a um estudo das normas gramaticais, em certo sentido, mesmo entre os estudiosos de Linguística e Língua Portuguesa: a consciência “científica” trazida pelo exame de fenômenos naturais como a variação e a mudança linguísticas terá trazido consigo um questionamento sobre o papel da prescrição gramatical na pedagogia linguística não só na educação básica como também na formação dos futuros professores de português.

Para além dessas razões, há que se considerar o perfil investigativo do corpo docente das Faculdades e Institutos de Letras, responsáveis pela formação dos futuros professores de língua portuguesa: prescrição gramatical raramente figura como tópico de pesquisa entre os estudiosos da área de Letras e Linguística. Uma vez que os pilares da instituição universitária brasileira são o ensino, a pesquisa e a extensão, é compreensível o esvanecimento, nos currículos de Licenciatura em Letras, dessa primeira frente – as normas e prescrições gramaticais – em virtude do seu diminuto (ou quase inexistente) papel na investigação universitária.

Tendo, então, em vista o complexo cenário da formação do futuro professor de língua portuguesa – que, na educação básica, lidará, como vimos (cf. seção 3), com ambas as frentes –, apresentamos, na próxima seção, alguns encaminhamentos que, acreditamos, sejam úteis às coordenadorias de curso de Licenciatura em Letras e equipes responsáveis pelos projetos pedagógicos no que diz respeito à formação do professor de língua portuguesa no contexto das duas frentes do ensino de gramática.

5. Por que ambas as frentes são importantes na educação básica e na formação do professor de língua portuguesa?

O percurso histórico apresentado na *Introdução* deste artigo – a partir de uma breve resenha à revisão feita em Faraco (2017) – mostrou que a gramática já ocupou um espaço central no contexto de ensino de línguas, de maneira puramente normativa, assim como já foi trabalhada articuladamente com atividades

de leitura de textos de pensadores clássicos. Isso evidencia que a questão sobre o lugar que as normas gramaticais deve(ria)m ocupar não é uma questão nova. Vale ressaltar que, na história dos estudos filosóficos e gramaticais, questões tradicionais têm sido constantemente repensadas à luz de novos desenvolvimentos nessas áreas.

Na história dos estudos linguísticos, as indagações sobre a plausibilidade da assunção de uma “gramática comum”²⁹ a todos os homens têm sempre inquietado os filósofos, os gramáticos e os linguistas. De modo especial, as indagações acerca da Faculdade da Linguagem – órgão da mente/cérebro diretamente envolvido na aquisição da primeira língua (Chomsky, 1986) – ou, mais propriamente, de seu estado inicial, a “Gramática Universal”, acompanham os estudos filosóficos pelo menos desde Francis Bacon (século XIII) e têm sido, desde então, matéria de revisão, reformulação e ou mesmo de contestação. É nesse contexto que a Gramática Gerativa surge nos anos cinquenta do século passado, ressuscitando questões tradicionais fascinantes de investigação sobre a natureza da linguagem, questões essas reconhecidamente complementares às questões trazidas pela gramática tradicional, como afirma Chomsky (1986, p. 6 – tradução livre): “[o]s interesses das gramáticas gerativa e tradicional são, de certo modo, complementares [...]”. Se o próprio Chomsky reconhece como complementares os objetivos e questões trazidos por essas duas áreas dos estudos gramaticais, há que se perguntar: por que é que as duas frentes – de que estamos tratando no artigo – não podem ser harmoniosamente desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa ou, mais propriamente, por que é que se observa uma certa tendência a uma redução do papel da gramática tradicional no que diz respeito até mesmo à primeira frente?

Como vimos na seção 3, muito embora estabeleça um eixo de “Análise Linguística”, a BNCC reconhece, em certa medida, a importância de tópicos sobre normas gramaticais (tais como regências nominal e verbal, colocação pronominal, uso do acento indicador de crase, etc., relativos, portanto, à primeira frente), tópicos esses que também são abordados no LD (aqui examinado) que segue esse documento. Um professor da Educação Básica, portanto, terá que trabalhar com tais tópicos, já por esses tópicos terem espaço garantido no currículo e nos materiais didáticos. Deste modo, é importante que as faculdades e institutos de Letras formem o futuro professor tendo em vista, de um lado, as expectativas impostas pelo exercício da docência no ensino regular, e, de outro, todo o saber produzido em anos de pesquisa em teoria linguística – saber esse que não deve, jamais, ficar de fora da formação do futuro professor. É fundamental, portanto, que, para

29. Falamos aqui de “gramática” no sentido chomskyano de “gramática internalizada”, i.e., de um conjunto de regras e princípios que caracterizam a gramática adquirida pela criança.

lidar com questões puramente prescritivas – no espírito do que se desenvolve na primeira frente –, o docente tenha um embasamento teórico claro, adquirido durante sua formação universitária, para que não corra o risco de lidar com essas questões a partir do senso comum, disseminando – o que seria muito lamentável – preconceitos linguísticos de toda a sorte, algo que se tem tornado infelizmente uma prática comum entre os “comentadores gramaticais” e youtubers (partidários da *norma “curta”*), os quais, muitas vezes, não têm qualquer formação em Linguística Teórica.

Em vista, portanto, da dificuldade de o projeto pedagógico dos cursos de formação de professores de língua portuguesa incluir, a exemplo do que fazem os cursos de Letras citados na seção 3, disciplinas específicas sobre a primeira frente dos estudos gramaticais (i.e., disciplinas de reflexão sobre normas gramaticais), coordenadores de cursos de Licenciatura em Letras e equipe dos “Núcleos Estruturantes” (no caso específico do Brasil) podem propor que o conteúdo tipicamente associado às normas gramaticais (concordância, regência, emprego do acento grave indicador de crase, colocação pronominal, ortografia, etc.) seja dissolvido em disciplinas associadas à segunda frente ou mesmo em disciplinas de produção textual. Importa, contudo, garantir que qualquer que seja a frente a ser abordada, o ensino de gramática seja sempre reflexivo, a despeito da limitação de recursos terminológicos e técnicos da gramática tradicional.

Podemos citar dois exemplos sobre como, de um lado, a primeira frente pode ser trabalhada de maneira reflexiva e sobre como, de outro, a segunda frente também pode sê-lo, ainda que a escolha metodológica seja a de trabalhar as frentes como objetos (praticamente) autônomos. No que diz respeito à primeira frente, Tescari Neto and Perigrino (2020) sugerem partir do conhecimento internalizado dos usuários de língua natural para se chegar a algumas regras da norma gramatical. Subjaz à proposta dos autores a premissa de que, sendo a norma gramatical tão somente mais uma outra norma (ou *gramática*, no sentido chomskyano), é possível, em perspectiva comparativa, compreender as regras da norma gramatical a partir do conhecimento internalizado dos alunos. Isso pode ser desenvolvido tanto no ensino superior quanto na educação básica.

No que diz respeito ao ensino da segunda frente, muito se discute, atualmente, no Brasil, sobre o lugar da gramática normativa no ensino de língua portuguesa. Entre os linguistas brasileiros, são bastante comuns as críticas à descrição e análise de fatos gramaticais proposta pelas gramáticas tradicionais, mesmo no contexto do ensino na educação básica. Critica-se, por exemplo, a limitação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (Brasil, 1959), cujas categorias não dariam conta de descrever de maneira abrangente por exemplo as funções sintáticas ima-

ginariamente plausíveis. Esquecem-se, contudo, os críticos de que, muito mais do que formar “pequenos linguistas”, a Escola deve formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Para os propósitos, então, do ensino regular, bastam as categorias da gramática tradicional que, por si, dão conta de explicar um conjunto de fatos gramaticais. Conforme argumentado em Tescari Neto (2020) e em Tescari Neto and Garcia Martins (2020), as categorias gramaticais presentes nos manuais e gramáticas tradicionais, além de serem acessíveis a um grande público – qualquer curso de formação de professores tem uma disciplina ou um conjunto de disciplinas voltadas ao estudo da gramática tradicional (que seja em perspectiva crítica) –, estão longe de serem obsoletas, como apontado pelo grande linguista italiano Guglielmo Cinque, ao discorrer sobre o papel das gramáticas e das teorias linguísticas no ensino de língua materna:

Quicá a melhor solução [para o ensino de gramática na escola] seja assumir uma posição moderadamente tradicional, reexaminando de maneira crítica as definições e categorias propostas nas gramáticas escolares, à luz dos resultados de pesquisas recentes sobre linguagem.

As definições e categorias da gramática tradicional estão longe de serem obsoletas. Categorias tais como ‘nome’, ‘verbo’, ‘adjetivo’, ‘sujeito’ ou classificações de orações como ‘relativas’, ‘causais’, ‘concessivas’ e assim por diante ainda são úteis ao menos como denominações de objetos, nesse caso linguísticos, e podem ser empregadas para pensar a complexidade e a sistematicidade da gramática da própria língua materna, ou de uma língua estrangeira. Lembremos que não são nem análises nem explicações desses ‘objetos’; assim, nesse sentido, as categorias da gramática tradicional são não raro incompletas e devem ser utilizadas junto a outras ferramentas. Elas podem, no entanto, servir para uma primeira reflexão sobre linguagem. (Cinque, 2018, pp. 105-106 - tradução de Joyce Mattos & Aquiles Tescari Neto).

Não nos restam, portanto, dúvidas de que uma pedagogia linguística comprometida no ensino de língua tanto na educação básica como também na formação do professor de português pode partir dos esquemas tradicionais, em perspectiva crítica, recorrendo, sempre que possível, a metodologias de teorias linguísticas.

6. Considerações finais

Iniciamos nosso percurso, na *Introdução*, com uma revisão de Faraco (2017), segundo o qual a Gramática historicamente sempre teve um espaço no ensino de línguas, mesmo depois da publicação dos PCNs, documentos em que o texto passa a ser o eixo central do ensino de língua materna. Nosso objetivo principal foi discutir o lugar das normas gramaticais e da análise gramatical (no ensino de português na educação básica). Discutimos também as opções metodológicas mais comumente desenvolvidas em matéria de pedagogia gramatical. Linguistas de várias afiliações têm procurado visitar essa questão para trazer novas

contribuições, à luz de teorias linguísticas – e a proposta avançada neste trabalho se soma também a esses esforços.

Assim, na seção 2, buscamos estabelecer as duas principais frentes que compõem o ensino de gramática na Educação Básica no Brasil, sendo uma delas voltada à prescrição de normas gramaticais – “primeira frente” – e a outra à análise/reflexão de aspectos (morfos) sintáticos – “segunda frente”. Tais frentes não se excluem, já que é possível assumir opções metodológicas que as trabalhem separadamente, em conjunto e, até mesmo, de forma articulada. Uma vez que essas duas “frentes” de trabalho fazem parte da Educação Básica, buscamos entender como elas figuram no currículo escolar e em projetos pedagógicos de cursos de Letras.

Na seção 3, vimos que tópicos que abordam questões de normas gramaticais num viés voltado ao que denominamos de “primeira frente” são contemplados pela BNCC, que guia a elaboração dos currículos escolares e, portanto, fazem parte da formação dos alunos do Ensino Fundamental brasileiro. Além disso, o LD analisado – que segue um critério de seleção aplicado aos demais livros didáticos e que também serve de apoio ao trabalho do professor – dedica um espaço inclusive para a prescrição gramatical. Apesar disso, ficou constatado, por meio de consulta às grades curriculares de projetos pedagógicos de alguns cursos de Letras brasileiros, que são poucos os cursos que oferecem aos futuros professores disciplinas voltadas a questões relacionadas às normas gramaticais.

No que diz respeito à “segunda frente”, a seção 4 mostrou que o trabalho com a análise reflexiva da língua, com questões relativas à morfologia e à sintaxe (ou mesmo à morfossintaxe), ocupa boa parte do currículo e dos materiais didáticos. A mesma constatação é válida no contexto dos cursos de Letras que, via de regra, contemplam tais conteúdos nas disciplinas de Sintaxe, Morfologia e Morfossintaxe.

A seção 5 argumentou que, em vista do fato de ambas as frentes serem contempladas, tanto nos currículos quanto nos materiais didáticos da Educação Básica, é de fundamental importância, portanto, que os cursos de formação de professores ofereçam, em seus ementários, um espaço para questões referentes à prescrição de normas, sem desconsiderar o espaço dado à análise linguística. Uma vez que essas questões terão que ser abordadas no contexto do ensino de línguas, é importante que sejam trabalhadas por profissionais preparados pelas faculdades e institutos de Letras que tendem a oferecer sólida formação em teoria linguística.

Referências

Avelar, J.O. (2017). *Saberes Gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar*. São Paulo: Parábola Editorial.

Bechara, E. (1985). *Lições de português pela análise sintática*. (13th ed.) Rio de Janeiro: Parábola.

Bell, A. (1984). Language Style as Audience Design. In Coupland, N. and A. Jaworski (1997, eds.) *Sociolinguistics: a Reader and Coursebook*, pp. 240-50. New York: St Martin's Press Inc.

Bortoni-Ricardo, S. M. (2003). *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.

Brasil. (1959). Portaria n.º 36, de 28 de janeiro de 1959. *Dispõe sobre a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB)*. Rio de Janeiro, Distrito Federal.

Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. (2000). *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio: partes I e II*. Brasília: SEB/MEC.

Brasil. (2016). *PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais* / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 98 p.

Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB.

Castilho, A.T. (2000). *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.

Cinque, G. (2018). *A cosa può servire l'insegnamento della grammatica*. In: Santipolo, M.; Mazzotta, P. (A Cura di.) *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative*. Festschrift para Paolo Balboni. Torino: UTET Università, p. 105-110.

Donati, C. (2008). *La sintassi: regole e strutture*. Bologna: il Mulino.

Duarte, M. E. L., & Serra, C. (2015). *Gramática(s), ensino de Português e "adequação linguística"*. *Matraga*, v. 22, n. 36, p. 31-55.

Faraco, C.A. (2008). *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola.

Faraco, C. A. (2017). *Gramática e ensino*. Diadorim, Rio de Janeiro, Revista 19 volume 2, p. 11-26, Jul-Dez

Franchi, C. (1991). *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/CENP. 39p.

Furtado da Cunha, M. A., & Tavares, M. A. (org). (2016). *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal, RN: EDUFRN.

Geraldi, J.W. (1984). *Unidades básicas do ensino de português*. In: ____ (Org.) *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2.ed. Cascavel: Assoeste, p. 49-69.

Ilari, R., & Possenti, S. (1985). *Português e ensino de gramática*. In: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, SE/CENP, p. 1-12.

Ilari, R. *Linguística e ensino de língua materna*. (n.d.). Museu da Língua Portuguesa, n.d. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-MATERNA.pdf> [Acesso: 15/12/2020]

Kato, M.A. (1986) *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.

- Kury, A.G. (1985). *Lições de português pela análise sintática*. São Paulo: Ática.
- Lyons, J. (1969) *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marcuschi, L.A. (2000). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- Marcuschi, L.A. (2005). *Perplexidades e perspectivas da Linguística na virada do milênio*. Língua, linguística e literatura, vol.3., n.1, 11-35
- Medeiros Junior, P. (2020). *Gramática Sim, e daí? Reflexões acerca do ensino de gramática nos anos da educação básica*. 1. ed. Curitiba: CRV, v. 1. 98p.
- Mendonça, M. (2006). *Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto*. In: Bunzem, C., & Mendonça, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, p.199-226.
- Oliveira, T. A., & Araújo, L. A. M. (2018). *Tecendo linguagens: língua portuguesa*. (5th ed.) Barueri (SP): IBEP.
- Pagotto, E.G. (1998). *Norma e condescendência: ciência e pureza, Línguas e Instrumentos linguísticos 2*, 49-68.
- Perigrino, M. (2020). *Os advérbios no ensino de língua portuguesa: livros didáticos, metodologia gerativa e teoria da gramática*. (Dissertação de Mestrado em Linguística), UNICAMP, São Paulo, Brasil.
- Pilati, E. (2017). *Linguística, gramática e aprendizagem ativa* (2nd ed.). São Paulo: Pontes.
- Pires de Oliveira, R., & Quarezemin, S. (2016). *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes.
- Segredo, L.C. (2011). *A Educação Linguística no Curso de Letras: contribuições para o ensino de Língua Portuguesa*. (Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa), PUC, São Paulo, Brasil.
- Tescari Neto, A. (2017). *Constituição sintática, ambiguidade estrutural e aula de português: o lugar da teoria gramatical no ensino e na formação do professor*. Working Papers in Linguistics (Online), v.18, p.129-152.
- Tescari Neto, A. & Perigrino, M. (2018) *O verbo e o substantivo em livros didáticos contribuições da gramática gerativa às aulas de português*. Revista da Abralín, v. 17(1), p. 152-191.
- Tescari Neto, A. & Perigrino, M. (2020). *Cartografia Sintática nas aulas de gramática: por uma metodologia de ensino da classe dos advérbios*. In: Guessser, S.; Rech, N.F. *Gramática, aquisição e processamento*. Campinas: Pontes, p. 191-215.
- Tescari Neto, A. & Garcia Martins, M. (2020) *Classes de palavras*. Manuscrito, Unicamp.
- Travaglia, L. C. (2002). *Para que ensinar teoria gramatical*. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.135-231, jul./dez.
- Unilab. Projeto político pedagógico: graduação em Letras – Língua portuguesa. Redenção, CE, 2016.

Ensino e aprendizagem do português (L2/LE) por alunos surdos em Moçambique

Názia Bavo

Faculdade de Letras e Ciências Sociais da
Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

Orquídea Coelho

CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade do Porto, Portugal

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.40/pp.119-140>

Resumo

Sobre educação inclusiva de surdos em Moçambique, impõe-se debater o ensino da língua portuguesa, cuja abordagem bilingue preconiza o ensino/aprendizagem da língua de sinais (LS) como primeira língua (L1) e do português (LP) como segunda língua (L2). Este recorte dum estudo doutoral visa realçar a importância da exposição precoce das crianças surdas a uma LS, neste caso, Língua de Sinais de Moçambique (LSM), e evidenciar a necessidade do ensino da LP ser adequado, respeitando a metodologia e didática da L2 para alunos surdos. Segundo uma abordagem qualitativa, aplicámos o método de observação/registo de aulas e entrevistas semiestruturadas a alunos surdos em turmas regulares. Os resultados indicam: a) a falta de exposição atempada dos surdos à LSM, impede a aquisição de uma língua estruturada e condiciona negativamente a aprendizagem da L2; b) o professor de LP, além de competências linguísticas nas duas línguas (LP e LSM), deve possuir competências extra linguísticas, para exercer o seu papel didático-pedagógico numa perspectiva educativa bilingue para alunos surdos.

Palavras-chave: Língua de Sinais de Moçambique; Alunos Surdos; Ensino do Português; Turmas Regulares.

Abstract

On inclusive education for the deaf in Mozambique, it is necessary to debate the teaching of the Portuguese language, whose bilingual approach advocates the teaching / learning of sign language (LS) as a first language (L1) and Portuguese (LP) as a second language (L2). This excerpt from a doctoral study aims to highlight the importance of early exposure of deaf children to an LS, in this case, Sign Language of Mozambique (LSM), and to highlight the need for the teaching of LP to be adequate, respecting the methodology and didactics of L2 for deaf students. According to a qualitative approach, we applied the method of observation / registration of classes and semi-structured interviews to deaf students in regular classes. The results indicate: a) the lack of timely exposure of the deaf to LSM, prevents the acquisition of a structured language and negatively conditions the learning of L2; b) the LP teacher, in addition to language skills in both languages (LP and LSM), must have extra linguistic skills, to exercise his didactic-pedagogical role in a bilingual educational perspective for deaf students.

Keywords: Mozambique Sign Language; Deaf Students; Teaching Portuguese; Regular Classes.

1. Introdução

A educação de surdos continua a ser um assunto preocupante e gerador de grandes debates no seio da comunidade científica. Nas últimas décadas, um dos temas que mais têm marcado a agenda dos investigadores nesta área é o do ensino da língua dominante aos surdos, língua esta que corresponde, em todos os países do mundo, a uma modalidade oral hegemónica.

Os estudos linguísticos desenvolvidos por Stokoe nos anos 1960 e os movimentos sociais dos surdos na luta pelos seus direitos (Sacks, 1989; Lane, 1992) tiveram como resultado o reconhecimento científico e político das línguas de sinais. Neste contexto, a emergência do paradigma socioantropológico e cultural da surdez (Bouvet, 1982; Skliar, 1998), afirma-se como uma nova visão da surdez e dos surdos, enquanto minoria linguística e cultural, e propõe um modelo bilingue para a educação de surdos, defendendo que o processo de aprendizagem destes deve realizar-se considerando a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua dominante como segunda língua (L2), que, no caso de Moçambique é o português.

Em Moçambique, os surdos fazem parte de uma minoria linguística, pois estão inseridos numa sociedade multicultural, com mais de 27 milhões de habitantes, sendo a comunidade surda representada por apenas 0,3% (68.327) do total dessa população (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2017). Com mais de vinte línguas locais existentes em Moçambique (Ngunga, 1993; Lopes, 1997), o Português é a língua oficial, de comunicação e de instrução desde 1975, ano da independência nacional. A Língua de Sinais de Moçambique (LSM), apesar de reconhecida pela Constituição da República de Moçambique (CRM, 1990, 2004), como língua de aprendizagem da população surda, está ausente de todos os mapas linguísticos elaborados, desde o primeiro censo populacional, em 1980, até ao último de 2017.

Esta ausência dos mapas linguísticos pressupõe a negação de um direito linguístico dos surdos, sendo estes cidadãos moçambicanos, tal como a Lei Constitucional os considera. Deste fenómeno de exclusão linguística resulta que a população surda, inserida num meio linguístico multicultural e oral, inicia tardiamente a sua escolaridade e em condições de enorme desvantagem.

Skliar (1997, 1998) e Coelho (2010) referem que 95% das crianças surdas existentes em todo o mundo, são filhas de pais ouvintes e desconhecem a Língua de Sinais, que é a sua língua natural (Sá Correia, 2018) e tem potencial para ser a sua Língua Materna (LM), ou L1.

No contexto moçambicano, os pais ouvintes têm domínio de línguas locais/bantu sendo que o primeiro contacto estabelecido com o filho surdo é oral (Língua Local) – e eventualmente, o Português – combinado com “gestos/sinais” não padronizados (Bavo & Coelho, 2019). Nesse cenário, a criança surda, exposta a uma ou mais línguas vocais não adequadas à sua condição de surdo, chega à escola sem uma língua estruturada, nem vocal, nem de sinais.

A ausência de uma língua estruturada segundo Skliar (1998), além de constituir uma grande desvantagem relativamente aos seus colegas ouvintes, representa

um défice de desenvolvimento cognitivo, social, linguístico e cultural que terá graves implicações na sua relação com a escola e com o mundo.

Deste modo, a ausência de uma língua de sinais “padronizada” e a não legitimização do uso dessa língua como oficial no seio da escola, compromete e prejudica de forma severa a aquisição de uma língua oral, mesmo na modalidade escrita, por parte do aluno surdo.

Assim sendo, esses alunos sofrem discriminação e enfrentam dificuldades por não possuírem uma comunicação oral auditiva – português – nem uma comunicação visuo-espacial por meio da Língua de Sinais de Moçambique (LSM). No entanto, os surdos precisam de conhecer a Língua Portuguesa (LP) para comunicarem nas atividades do cotidiano, para acederem a informações escritas, bem como na convivência com os ouvintes, visto que se encontram numa sociedade maioritariamente ouvinte.

2. Ensino e aprendizagem do Português (L2/LE) para o aluno surdo

A CRM (2004), no seu artigo 125, preconiza o uso de língua de sinais no processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens surdos, mas a verdade é que esses alunos ficam impedidos de a praticar pelos seguintes motivos: i) na escola onde fizemos a recolha de dados, nas duas turmas especificamente, a de surdos 9^a e com surdos 10^a classe, os professores de português não tinham formação especializada, nem dominavam a língua de sinais; ii) a direção da escola não contratou intérpretes para assegurar a comunicação entre os alunos surdos e os professores, assim como entre estes e os seus pares ouvintes.

Apesar da legislação preconizar o uso da língua de sinais, o oralismo continua a ser o método obrigatório, por um lado pela falta de recursos que inviabiliza a aplicação da Lei mãe, por outro pelo preconceito que considera a língua falada como a única forma de comunicação aceite pelos professores em geral. Como consequência, as crianças surdas sentem-se confusas, estrangeiras e postas de lado (Baptista, 2008).

Na verdade, o problema das escolas regulares é que elas não proporcionam nem comunidade de surdos, nem de língua de sinais, nem surdos adultos como referências fundamentais para as crianças. Ao invés de congregarem os alunos surdos na mesma escola de modo a constituírem uma comunidade de dimensão razoável, onde as crianças possam conviver com jovens e adultos surdos, como referências fundamentais para a construção da sua identidade, a dispersão continua a ser prática habitual, não criando condições para a inclusão desses alunos nas escolas regulares. Se, numa dada escola regular inclusiva, existisse uma concentração de recursos humanos preparados para a educação de crianças surdas

em ambientes inclusivos, essa escola estaria muito mais vocacionada e preparada para receber esses alunos de um modo verdadeiramente inclusivo.

A língua portuguesa foi e tem sido o único meio de instrução em todas as escolas em Moçambique, o que significa que todas as pessoas escolarizadas, incluindo aquelas com Necessidades Especiais, neste caso os surdos, provavelmente, passíveis de ascender a um estatuto socioeconómico mais elevado, têm de a dominar.

Importa referir que, no campo da educação formal, até 2003, altura em que se discutia a introdução do novo currículo no ensino básico (Ministério da Educação [MINED], 2003), vigorou o ensino monolíngue, no qual se impunha o uso exclusivo do português como língua de ensino (Chimbutane, 2012). Como consequência desta imposição, o índice de aproveitamento escolar, durante anos, foi bastante baixo em todos os níveis de ensino. E como atentam Gonçalves & Diniz (2004), a falta de domínio do português comprometia a compreensão dos conteúdos das disciplinas, impedindo assim, o sucesso do aluno na vida escolar.

Um estudo do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE, 1996 citado por Ngunga et al. 2010) revelou que o uso exclusivo da língua portuguesa como meio de ensino em Moçambique foi uma das principais causas do baixo desempenho dos alunos nas primeiras classes. Na sequência desta constatação, o INDE desenhou o Projeto de Educação Bilingue em Moçambique (PE-BIMO) e implementou em duas províncias, Gaza (em Changana e Português) e Tete (em Nyanja e Português), entre 1993 e 1997 (cf. Ngunga et al., 2010). Os resultados alcançados nesse projeto forneceram ao INDE elementos com base nos quais se poderia argumentar a favor da introdução das línguas maternas dos alunos como meio de ensino nas escolas primárias.

Esse baixo índice de aproveitamento escolar não se evidencia apenas em turmas de alunos ouvintes, mas em contextos em que o aluno surdo está inserido. Segundo Sim-Sim (2005)

“ para a maioria dos alunos, a língua de escolarização corresponde à língua materna, embora mesmo num país como Portugal, existam crianças cuja língua materna é diferente da língua de escolarização. Inclui-se neste grupo os surdos. A não coincidência entre as duas línguas levanta problemas específicos na medida em que os textos escolares, qualquer que seja a disciplina, estão escritos em Português” (Sim-Sim, 2005, p.11).

Logo, acrescenta esta autora, o não domínio ou o domínio limitado do Português compromete o acesso ao conhecimento curricular e, conseqüentemente ao sucesso escolar. O que sucede em vários contextos em que os alunos surdos estão inseridos, é que a escola ignora as especificidades destes alunos, trabalhando com eles como se fossem ouvintes, usando os mesmos materiais, os mesmos métodos,

submetendo-os a um processo de aprendizagem de língua escrita através de uma prática estruturada e repetitiva, o que resulta em dificuldades no domínio e no uso efetivo da língua.

A aprendizagem do português como língua segunda ou estrangeira pelos surdos é um grande desafio, pois para estes é difícil assimilar uma língua oral-auditiva, já que esta é contrária à sua modalidade de comunicação natural, através de uma língua visuo-espacial.

De acordo com Quadros & Schmiedt (2006), a aquisição da Língua Portuguesa pelo aluno surdo depende da representação desta língua a partir da funcionalidade relacionada ao acesso às informações por meio da escrita. Ainda na visão desta autora Quadros (1997) e Karnopp & Quadros (2004), o ambiente em que a criança surda irá aprender a Língua Portuguesa tem que ser artificial e o ensino sistematizado por meio de métodos próprios de ensino, idênticos aos de uma L2. O português, na modalidade escrita, é importante para que os surdos estejam inseridos na sociedade ouvinte. Nessa perspectiva, o conhecimento e o domínio sobre a Língua Portuguesa na modalidade escrita levarão aos surdos a interagirem melhor em meio social.

O processo de aquisição do português como L2 pelo aluno com surdez, muitas vezes, acontece seguindo as mesmas metodologias do ensino do português para ouvintes. No entanto, é necessário que os alunos surdos adquiram a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, pois estão inseridos numa comunidade linguística em que a língua maioritária é o português. De acordo com Quadros (2005)

“a Língua de Sinais também apresenta papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimento da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados” (Quadros, 2005, p. 24).

Importa referir que a grande maioria dos alunos surdos está integrada em família de ouvintes, pelo que a aprendizagem da LS acontece tardiamente (Skliar, 1998). Fechadas num mundo oral que não entendem e que não as entende, as crianças surdas chegam ao primeiro ciclo sem terem adquirido a LS, fundamental não só ao contacto com os outros, mas também a aprendizagem da LP na sua forma escrita (Baptista, 2008). Este contexto faz com que os surdos, em sua grande maioria, sintam-se estrangeiros dentro da sala de aula e talvez, em seu próprio país. A LS, na verdade, mostra-se uma ferramenta decisiva na elaboração das formações discursivas dos surdos, pois possibilita-lhes um maior entendimento da realidade e ajuda na construção da identidade desses sujeitos.

Para que o desenvolvimento global da criança surda se concretize de modo pleno e eficaz, é de fundamental importância que o seu desenvolvimento linguístico se tome prioritário e que, sobretudo, seja encarada como fulcral a aquisição da primeira língua, a sua língua materna – que no caso das crianças surdas moçambicanas é a Língua de Sinais de Moçambique (LSM) – enquanto principal meio para que a criança atinja os níveis de desenvolvimento global da criança ouvinte.

Os estudos de Padden & Humphries (2000) e Plaza Pust (2005) mostram que crianças surdas inseridas em programa de educação bilingue cuja língua de sinais é promovida, melhor desenvolvem as suas competências e habilidades na aquisição de uma outra língua. Por isso, defende-se a promoção precoce da língua de sinais, admitindo-se que existe um período ideal para a aquisição da linguagem e que essa situação afeta também a aquisição posterior de uma segunda língua. É desta forma que a criança surda não fica privada do acesso ao código linguístico partilhado pela comunidade onde está inserida, muito menos fica privada do acesso à sua língua, língua de sinais.

Sob o mesmo ponto de vista, Sim-Sim (2005) argumenta que crianças surdas filhas de pais surdos, em situação de imersão linguística, têm naturalmente acesso a um código visuo-espacial, que se tornará a sua língua materna, apropriando-se do mesmo de forma mais rápida, intuitiva e espontânea, pois é a língua natural da comunidade onde ela cresce.

Segundo Coelho (2010), quando uma criança tem, atempadamente, acesso a uma língua gestual estruturada, que lhe permita fazer um processo de aquisição idêntico ao das crianças ouvintes, então ela apropriar-se-á, de igual modo dessa língua, tornando-se um falante nativo da mesma, e essa será, a sua língua materna. De acordo com Vygotsky (1997), a aquisição da língua de sinais vai permitir à criança surda, acessar aos conceitos da sua comunidade, e passar a utilizá-los como seus, formando uma maneira de pensar, de agir e de ver o mundo. Já a língua oral e de ensino, na sua modalidade escrita, possibilitará o fortalecimento das estruturas linguísticas, permitindo acesso maior à comunicação.

Assim, as crianças surdas educadas num ambiente bilingue adquirem a língua escrita num cenário linguístico e comunicativo muito diferente. Todas elas, na visão de Skliar (1997), podem adquirir a língua de sinais, basta que participem das interações quotidianas com a comunidade surda, tal como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural¹.

1. Natural, como se deve perceber, não se refere a uma certa espontaneidade biológica. Refere-se “a uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração a geração, e que muda – tanto estrutural como funcionalmente – com o passar do tempo (Skliar, 1998, p. 26).

3. Percursos da Investigação

O presente artigo é parte integrante de um amplo estudo sobre políticas de inclusão e estratégias de ensino de português a alunos surdos em escolas regulares moçambicanas. A partir de um trabalho fenomenológico interpretativo (Amado, 2014), com recurso a documentos legais, entrevistas semiestruturadas (Bogdan & Biklen, 1994), assistência às aulas de português e subseqüentemente, gravação áudio, recolhemos opiniões e respostas de alunos surdos da 9ª classe e da 10ª classe, dos respetivos professores de português e de decisores políticos.

É importante situar que o ensino secundário inicia do 8º ao 12º ano, contemplando o 1º ciclo o 8º, 9º e o 10º ano, e o 2º ciclo o 11º e 12º ano. No momento da recolha de dados, constatámos que os alunos surdos estavam inscritos apenas no 1º ciclo secundário, estando as turmas divididas em dois modelos: uma com a maioria de alunos surdos (ao que designamos por turma *de* alunos surdos) e turmas com maioria ouvintes (designadas turmas *com* alunos surdos). Porque no 11º e 12º ano não existiam turmas com surdos, seleccionámos alunos surdos de uma turma *de* surdos do 9º ano e outra *com* surdos do 10º ano para a recolha de dados. As turmas do 8º ano equiparavam-se as do 9º em termos de presença de alunos surdos. As respostas foram transcritas e analisadas através da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), e com recurso ao software Nvivo 11, categorizamos e subcategorizamo-las.

O Nvivo, segundo Alves, Figueiredo Filho & Henrique (2016, p. 125) “é um programa para análise de informação qualitativa que integra as principais ferramentas para o trabalho com documentos textuais, multimétodos e dados bibliográficos”. Ele facilita a organização de entrevistas, imagens, áudios, discussões em grupo, leis, categorização dos dados e análises. Esse software disponibiliza um local para organizar e gerir o material recolhido, fornecendo ferramentas que permitem consultar dados de modo eficiente. A gestão do material recolhido pressupõe um grande envolvimento do pesquisador, potencializando os resultados da pesquisa com o aumento do alcance e da profundidade das análises. O Nvivo, portanto, permite ao pesquisador, importar, explorar, codificar, consultar e refletir sobre os processos. Além da finalidade básica de facilitar e agilizar as análises, tem a função tanto de validar como de gerar confiança, qualificando o material recolhido.

Para os sujeitos de investigação desta pesquisa, utilizámos nomes fictícios acreditando que tais nomes nos possibilitariam melhor identificação, confidencialidade e tratamento dos dados. Os dados foram recolhidos numa escola secundária regular, em Maputo, na qual se encontravam inseridas crianças surdas, para além de crianças com outras deficiências. Trata-se de uma das cinco escolas

regulares do projeto piloto “Escolas Inclusivas” implementado em 1998.

Importa lembrar que a LS é apenas reconhecida constitucionalmente (CRM, 2004) como língua de ensino para os surdos, entretanto não foram criadas ainda, condições para que este ensino beneficie de facto, o aluno surdo na sala de aula. A nível do ensino, e neste caso secundário, só lhe é atribuído um professor para cada disciplina, sendo tal professor sem formação de especialidade para responder a esses alunos. A figura de intérprete é inexistente, assim como não existe um currículo nem programa de ensino para alunos surdos.

Como instrumentos de recolha de dados, utilizámos a observação das aulas e aplicação de entrevista semiestruturada. E, para a melhor compreensão dos dados, recorremo-nos ao software Nvivo 11, que permitiu, a partir da temática em discussão, “Ensino do Português para Surdos”, categorizar e subcategorizar as respostas dos sujeitos de investigação, conforme se destaca no quadro a seguir:

Quadro 1. Categorias, subcategorias e indicadores de análise

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidade de Registo
Ensino do Português para Surdos	Dados sociolinguísticos	Idade; como ficou surdo	<i>Por doença... (N'weti; Wanga; Bongani; Maurício)</i>
	Programa de Ensino do português para surdos	Apresentação do programa de português de e para ouvintes	<i>O professor apresenta um programa sim. Ele só fala para eles (Xiluva)</i>
	Gosto pelos conteúdos das aulas de português	O aluno gosta de alguns conteúdos	<i>Gosto de alguns, aqueles que eu percebo (Khen-sani)</i>
	Conteúdos a acrescentar ao programa de português	O aluno não tem assunto a acrescentar	<i>Não tenho temas/assuntos que gostava de acrescentar (Daniel)</i>
	Dificuldades na aprendizagem do português	A aluna não domina a LP	<i>Português é difícil. É mais difícil trabalhar textos, frases complexas (Wesu)</i>

Fonte: Investigadora principal (Názia Bavo)

A análise dos dados foi composta de duas partes: i) Análise das entrevistas semiestruturadas: fez-se necessária para verificar se as respostas dadas nas entrevistas condiziam com as metodologias utilizadas nas aulas, e se, o professor

possuía algum conhecimento a respeito da Lei que rege a educação de surdos por meio da Língua de Sinais, e, ii) Análise das aulas observadas: sabendo-se que o ensino do português deve ser realizado por meio da Língua de Sinais, a língua materna/natural das pessoas com surdez, considerou-se importante a observação das aulas com o intuito de constatar se esse procedimento estava a ser realizado.

4. Apresentação e análise dos dados

4.1. Análise das entrevistas semiestruturadas

Como vimos anteriormente, as entrevistas foram aplicadas a alunos surdos da 9^a e 10^a classe, aos professores de português e aos decisores políticos. As assistências às aulas de português foram realizadas nas respetivas turmas. Dado ao objetivo deste artigo, cingir-nos-emos na apresentação e discussão dos dados dos alunos no que tange à aprendizagem do português (L2/LE) por alunos surdos em turmas regulares.

Para melhor compreensão dos dados e com recurso ao Nvivo 11, o estudo permitiu-nos, a partir da temática em discussão, categorizar as respostas dos sujeitos de investigação, nomeadamente: i) dados sociolinguísticos dos alunos ii) programa de ensino do português para surdos; iii) gosto dos conteúdos das aulas de português; iv) conteúdos a acrescentar ao programa de português; v) dificuldades na aprendizagem do português. :

Sobre os dados sociolinguísticos dos alunos constatámos que a sua faixa etária compreende dos 14 a 17 anos de idade. A maioria dos alunos é filho de pais ouvintes, desconhedores da LSM. Por esse motivo, os alunos não adquiriram a LSM na sua tenra idade. Parte desses alunos são surdos de nascença, outros adquiriram a surdez por doença. Todos os alunos iniciaram a escolaridade tardiamente, uns no ensino regular outros na escola especial.

No que se refere à subcategoria programa de ensino do português, procurámos saber dos alunos, se o professor de português apresentava algum programa da disciplina no início do ano letivo, ao que nos responderam que sim e que não.

Na verdade, muitos destes alunos (Khensani, Wang, Maurício, Lina) não conhecem o sinal e o significado da palavra “programa”, o que nos fez alterar o léxico para sumário, tema e assunto. Mesmo com esse esforço comunicativo, ficámos com a sensação de que alguns não entendiam a pergunta, tendo respondido apenas que “não sabia”. Colocando a mesma pergunta para os alunos da 10^a classe, à semelhança dos alunos da 9^a classe, responderam que sim e que não.

De acordo com o relato de uma aluna (Xiluva), o professor oralizou na explicação do que era o documento não tendo deste modo percebido do que se tratava. Contrariamente a esta aluna, o seu colega de turma (Wesu) relatou que não foi

apresentado nenhum “programa”, embora nos parecesse não conhecer o sinal nem saber o significado da palavra “programa”.

De forma geral, esses alunos apresentam um léxico muito reduzido da língua de sinais o que, de certa forma, compromete a aquisição de vocabulário da língua portuguesa. O facto de serem filhos de ouvintes, terem crescido num meio completamente isolado da comunidade surda, não lhes permitiu desenvolver capacidades comunicativas e competências cognitivas e linguísticas na língua de sinais. O acesso tardio à língua de sinais restringe o acesso das crianças surdas a práticas comunicativas adequadas e limita-as no acesso à informação sobre a sua língua natural.

No que tange a subcategoria gosto pelos conteúdos, perguntámos se gostavam dos conteúdos que lhes eram transmitidos nas aulas da disciplina de português e os alunos da 9ª classe disseram que não conheciam o sinal da palavra conteúdo (Xivite, Maurício), e porque este era sempre colocado no quadro, os alunos eram obrigados a copiar mesmo sem alguma explicação em língua de sinais, daí afirmarem que gostam mais ou menos dos conteúdos que constam do programa. Esse sentimento advém não só do fraco conhecimento linguístico que têm em relação à escrita da língua portuguesa, mas também pelo facto de haver uma forma de “exclusão” por parte do professor, quando este não procura explicar os conteúdos em LS. O desconhecimento do sinal e do significado da palavra “programa” é extensivo para o termo “conteúdo”. Muitos destes alunos denotam a existência de problemas de léxico, tanto na LS como na LP.

Os relatos também demonstram que, parte desses alunos gosta daquilo que percebe (Khensani, Daniel), daquilo que não fazendo parte do seu mundo surdo, assemelha-se a ele como por exemplo, escrever uma carta de amizade (Bongani), que constitui um tema prático e visual. Algumas respostas passam à margem da pergunta colocada (Wanga, N’weti e Xivite) que desde o início ao fim da pergunta, responderam “mais ou menos” ou “não sei”, o que interpretamos como não tendo percebido a pergunta em causa.

Quando colocámos a mesma questão aos alunos da 10ª classe, eles responderam que não gostavam tanto dos conteúdos abordados nas aulas de português, até porque nada ou pouco percebiam do que estava plasmado no programa de ensino. Ao nosso ver, o défice linguístico na língua de sinais assim como na língua portuguesa destes alunos não lhes permitia responder adequadamente às perguntas colocadas.

De modo geral, estas dificuldades em não perceberem a língua portuguesa por um lado e, por outro em não terem domínio da sua língua natural, língua de sinais, são consequências da educação que lhes foi proporcionada durante anos e anos.

Relativamente à subcategoria conteúdos a acrescentar, questionámos aos alunos da 9ª classe se gostavam de acrescentar conteúdos do seu interesse no programa de português ao que nos relataram que não gostariam de acrescentar nada, pois nada tinham para acrescentar. Estes alunos, na nossa percepção, não estão habituados a pensar e expressar o que pensam em língua de sinais: se na sua língua natural não conseguem dar esse passo, por ausência de exposição desde tenra idade, a aprendizagem da língua portuguesa estará também comprometida. Para muitos deles, a exposição à sua língua natural foi muito tardia prejudicando, desta forma, a sua educação e o sucesso escolar. A sua limitação linguística abrange as duas línguas – língua de sinais e língua portuguesa, embora com pesos muito diferentes.

Colocámos a mesma questão aos alunos da 10ª classe e a resposta não foi diferente da dos alunos da 9ª classe.

Dada a dificuldade de comunicação entre o professor e o aluno, a inexistência de um programa e a exposição tardia à língua de sinais, a aluna (Xiluva) respondeu que não sabia que conteúdos podia acrescentar no programa de português. O seu colega surdo da 10ª classe (Wesu), por seu turno, não respondeu à pergunta. Essa falta de opinião face aos conteúdos a acrescentar no programa de português é ainda mais visível na questão seguinte, que diz respeito às dificuldades sentidas na aprendizagem da língua portuguesa.

Mas antes disso, fica aqui explicitada uma dificuldade para esses alunos serem absorvidos, no futuro, pelo mercado de trabalho, uma vez que, a maior partes deles necessitará desses conteúdos da língua portuguesa para realizarem as suas atividades no mercado de trabalho. A questão que levantamos é, como farão esses alunos, se a escola não lhes conseguiu proporcionar a aprendizagem de conteúdos tão necessários e significativos?

No concernente à subcategoria dificuldades de aprendizagem, questionámos aos alunos da 9ª classe sobre o que sentiam na aprendizagem da LP, pelo que evidenciaram que, no contexto educativo, a língua portuguesa, modalidade escrita e oral, torna-se bastante difícil, não permitindo, desta forma, uma comunicação entre alunos surdos e professores ouvintes.

A dificuldade de comunicação e interação não está apenas na ausência de uma língua materna/ língua natural, nem na língua portuguesa em si, mas também nos textos escritos abstratos e longos que, segundo os alunos, não são por si entendidos. Está em causa também, a própria didática da língua portuguesa para alunos surdos, a qual deve seguir determinados preceitos que respeitem e vão ao encontro das suas características. Sendo os alunos surdos seres visuais, seria suposto que, neste nível de ensino os tais textos abstratos tivessem alguma representação

visual, de modo a beneficiar a percepção dos alunos surdos. Vale aqui lembrar que o Sistema Nacional de Educação moçambicano, não dispõe de um programa de ensino para surdos nem proporciona formação de professores com especialidade na área, como veremos mais adiante. O único documento legal que faz menção à formação inclusiva do professor e a introdução da língua de sinais no currículo é a atual Lei nº 18/18 de 28 de dezembro de 2018.

A dificuldade de comunicação e interação entre os alunos e professores, coloca uma outra desvantagem no processo de ensino e aprendizagem. Muitos desses alunos não conhecem os significados das palavras, nem conhecem o sinal correspondente de tal palavra na LP, como fizemos menção anteriormente. Na verdade, o aluno surdo não conhece uma determinada palavra porque ele ainda não a adquiriu em nenhuma língua do seu domínio, seja a LS ou a LP modalidade escrita. Se o aluno não tem/teve contacto com os sinais e, sobretudo, se tal contacto é feito por sinais isolados, então não se pode dizer que a criança adquiriu tal língua. Se não adquiriu a LS, na sua tenra idade, certamente que na escola terá dificuldades em aprender a língua portuguesa, ainda que na modalidade escrita.

De acordo com Andreis-Witkoski & Droettes (2014), enquanto os sujeitos surdos forem estigmatizados pela maioria dos ouvintes e a língua de sinais for preconceituada como inferior em relação à língua portuguesa, a dificuldade de aprendizagem desta língua (LP) será enorme pelos sujeitos surdos. A autoimagem inferiorizada da LS bloqueia o potencial de aprendizagem da LP. É fundamental que o aluno surdo tenha consciência da importância de pertencer a um grupo maior, a fim de romper com as formas ideológicas determinadas como a resignação, a vergonha e o sentimento de dependência, presentes no seu grupo, cujos membros são eclipsados pelas expectativas dos ouvintes. Para tal, é indispensável que o ensino seja trabalhado na perspectiva bilingue, onde a língua e a cultura surda são tidas como fatores fundamentais do sucesso escolar dos alunos surdos.

Ponderações equivalentes são válidas para o facto do surdo ser considerado bilingue. Há uma crença quase que secular de que o surdo é a partida bilingue. Se tivermos em conta que a criança surda chega a escola sem conhecimento da LSM – considerada a sua língua natural – fica-nos difícil afirmar que o surdo é bilingue, no contexto moçambicano. Como consequência do desconhecimento da LP, modalidade escrita, o aluno é penalizado nos exercícios que submete à correção do professor (Daniel).

O sistema penaliza os alunos só pelo facto de o ensino dessa disciplina ser na língua portuguesa oralizada ou escrita e não na LS. Mais do que penalizar, é todo um conjunto de condições para a impossibilidade de comunicação nestas turmas. Muitos desses alunos vêm da Escola Especial e da Associação de Deficientes

de Moçambique (ADEMO), onde a metodologia de ensino é diferente da que se utiliza nas escolas regulares. Na Escola Especial e na ADEMO, os professores utilizam o método da Comunicação Total, onde se faz uso da sinalização, da fala e da leitura lábio-facial. Os conteúdos escolares são introduzidos à medida que os alunos os compreendem, segundo o vocabulário adquirido. Assim e de forma gradual, o ensino na Escola Especial vai-se tornando mais lento, mais fácil, se comparado ao ensino comum, razão por que os nossos entrevistados queixam-se de incompreensão de tudo – textos, palavras, frases complexas, entre outros.

Os alunos relatam terem dificuldades em perceber um texto, interpretar uma frase e saber o significado de uma palavra em português. Por causa disso, e para melhor compreensão, gostavam que tudo fosse traduzido ou interpretado para a LS.

Os alunos mostram, mais uma vez, as prováveis inadequações de ensino para o surdo quando se referem à necessidade de interpretação de texto, frase e palavra para a LS. Ao nosso a ver, há todo um interesse dos alunos em ter um intérprete de que lhes facilite na comunicação, figura essa que podia servir de intermediária entre o professor e o aluno surdo nestas turmas regulares. No entanto, os normativos legais de ensino nas escolas regulares não prevêm a presença desse profissional.

Na perceção de um outro aluno surdo desta mesma turma (Xivite), o professor de português nada ensina, ele fica calado e o aluno não percebe nada. De facto, o professor “cala-se” ou não sinaliza porque desconhece a língua de sinais, língua esta dominada pelo aluno surdo. A prática da oralidade para o surdo sobretudo, quando esse aluno não está instruído para oralizar não lhe permite desenvolver uma comunicação, nem perceber os movimentos labiais que o professor ouvinte executa.

Da mesma forma que para o ouvinte, o aluno surdo não fala a língua oral, para o surdo, o ouvinte também não sinaliza a língua de sinais, tornando-se assim, interlocutores incomunicativos na sala de aula.

Contrariamente aos relatos acima descritos, há outros (Maurício e Wanga) que evidenciam ter poucas dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa, pois apesar do professor não dominar a LS, segundo os alunos, eles percebiam um pouco dos conteúdos instruídos.

Retornando à entrevista, colocámos a mesma pergunta para os alunos da 10ª classe, ao que responderam que há diferença na estrutura da língua relativamente ao que aprenderam na Escola Especial nº 1. A língua portuguesa, ao nosso ver, não é uma língua natural dos surdos, mas uma língua falada pela maioria dos ouvintes, incluindo os professores nas escolas regulares. Uma das dificuldades com a qual o aluno surdo se depara é a estrutura da língua portuguesa sobretudo,

quando o aluno não teve uma imersão linguística precoce, nem uma aquisição da língua, supostamente materna, no seio familiar.

A aprendizagem da LSM tardiamente, no meio escolar, não nos permite afirmar que a sua língua materna (LM) é a LSM. Diferentemente da criança ouvinte, a criança surda filha de pais ouvintes, não adquire a LS na sua tenra idade. Muitas delas, e como é o caso destes sujeitos de investigação, aprendem a LS, com alguma sorte, aos 6 anos de idade. Desta forma, não é possível conceber a LS como a LM dos surdos, pois ele a “conhece” ou “aprende” aos seis anos quando entra pela primeira vez na escola. Esta é a razão porque, a organização das palavras em uma sintaxe para estes alunos, é de facto, extremamente diferente da que aprenderam na Escola Especial nº1.

Nessa escola, os professores ouvintes e surdos comunicam-se e instruem na LSM. Esta experiência permitiu que uma aluna (Xiluva) desenvolvesse a compreensão com alguma rapidez e, conseguisse fazer a distinção da estrutura da LSM da da LP. Aqui está um dos fundamentos da teoria linguística de aquisição de língua materna e segunda. Defendem os linguistas que quanto mais cedo adquirir e dominar uma LM, mais facilmente aprende-se uma L2.

O outro aluno desta turma, (Wesu), não teve o mesmo percurso que o da sua colega (Xiluva), daí as dificuldades serem maiores em perceber a LP. O referido aluno, a título exemplificativo, nasceu numa família de ouvintes e ficou isolado da comunidade surda durante muito. Por doenças, a família preferiu restringir o seu espaço de convivência. Muito tarde, aprendeu a comunicar, por meio de gestos, “sozinho”. Está claro que não existe comunicação sem relação social. É da interação social, seja ela entre surdos ou entre surdos e ouvintes, e ou ainda entre ouvintes, que se desenvolve a linguagem.

Embora durante anos tenha persistido, e ainda hoje persistam fáceis metáforas acerca de uma cultura do silêncio dos surdos, a teoria sócio-histórica do psiquismo vem explicar que a origem, o desenvolvimento e o funcionamento da mente humana resulta de mecanismos semióticos utilizados para a mediação das ações (Vygotsky, 1978). Segundo este autor, as funções mentais originam-se especificamente em processos comunicativos e sociais, daí que o referido aluno desta turma não pode ter aprendido a comunicar “sozinho”.

4.2. Análise das observações às aulas

Através das nossas observações às aulas dos professores de português foi possível verificar que os alunos mal interagem com o professor. O professor limitava-se a oralizar e gesticular, contribuindo de alguma forma, para a exclusão desses alunos surdos numa turma *de* em *com* alunos surdos.

Na nossa percepção, não é possível haver interação se não houver uma língua de comunicação comum entre duas pessoas. A língua de sinais nesse sentido, constitui a única modalidade de língua que permite aos surdos desenvolver plenamente o seu potencial linguístico e, portanto, seu potencial cognitivo. Por isso, é proposto por vários autores (Bavo & Coelho, 2019; Coelho, 2010; Quadros, 1997, 2004; Skliar, 1998), em instituições em que haja inclusão de alunos surdos, uma educação bilingue que consiste no uso da língua de sinais como língua de instrução e no português como língua segunda (L2).

Constatámos ainda nas assistências às aulas de português, que as metodologias de ensino utilizadas pelos professores não condiziam com o que os documentos legais apresentavam sobre a educação de surdos. A justificação dada pelos professores nesse contexto é que têm pouca experiência a trabalhar com alunos surdos, não têm uma formação especializada e muito menos dominam a língua de sinais. Por conta desta ausência de língua de sinais, os professores não desenvolvem um tipo de comunicação entre eles e os alunos surdos, muito menos os alunos surdos desenvolvem uma comunicação com os seus colegas ouvintes.

Segundo Skliar (1997, p. 145) a língua de sinais “é a língua minoritária relegada, tradicionalmente, ao uso em situações informais e quotidianas entre pares”. Ela tem, portanto, uma manifesta função intragrupal. Já a língua oral “é maioritária e utilizada em interação com os ouvintes e quando o interesse é necessidade de integração” (Skliar, 1997, p. 146). Entretanto, apesar dessa dicotomia funcional, o aluno surdo necessita de ambas as línguas com um desenvolvimento competente seja na língua de sinais, para a sua comunicação entre os surdos, seja na língua oral maioritária, para integrar-se à comunidade ouvinte.

5. Discussão dos Resultados

Dos resultados obtidos, os alunos demonstraram ter dificuldades no domínio de uma língua estruturada, seja ela Língua de Sinais de Moçambique ou a Língua Portuguesa, modalidade escrita.

Em decurso desse défice linguístico, os alunos limitavam-se a copiar tudo o que se escrevia no quadro não sedimentando assim, a constituição dos seus processos de leitura e escrita (Guarinello, 2007). Essa dificuldade com aquisição do português, modalidade escrita, também é explicado pelo facto de que, quando não se tem uma primeira língua estruturada, a língua escrita não faz sentido, principalmente quando o processo de aprendizagem da leitura privilegia o ensino da leitura-codificação e não da leitura-compreensão (Lodi, 2005). Nessa perspectiva educacional, Lodi (2005) postula que o aluno só aprende a decodificar o vocabulário, o que não garante a leitura de textos e resulta na leitura de palavras isoladas sem compreensão do texto lido.

Para ensinar a LP aos alunos surdos, é necessário, para além de um professor com domínio da metodologia de ensino da língua portuguesa (L2/LE) para surdos, de um professor com competência na língua de sinais, capaz de transmitir conteúdos de LP para aprendizagem da LP, modalidade escrita (Esporte, Seralha & Scorsolini-Comim, 2013). Os professores precisam de estar pedagógica e didaticamente preparados para o ensino do português para surdos, o que deve ocorrer em turmas de português para surdos.

No entanto e como referem esses autores, muitas realidades escolares não possuem estes profissionais, isto é, professores de português com formação de especialidade para atuar junto dos alunos surdos. Nas turmas regulares inclusivas, onde esses alunos surdos estão inseridos, alunos surdos e ouvintes, poderão funcionar em conjunto para as demais disciplinas curriculares, com professores bilingues, que dominem a LSM, e/ou com intérpretes de LSM em permanência. No caso das aulas de português, visto tratar-se de uma língua, deve estar acautelado o direito de os alunos surdos usufruírem de aulas de português como L2/LE expressamente preparadas para alunos surdos.

Do nosso ponto de vista, devidamente sustentado em diversos autores referenciados ao longo deste artigo, os alunos surdos não irão aprender LP se estas condições não estiverem devidamente contempladas, numa perspetiva de educação bilingue.

Embora os normativos legais até então existentes (CRM, 1990, 2004; Lei 3/84; Lei 6/92; Lei 18/18) assegurem um ensino inclusivo no qual alunos com necessidades educativas especiais e aqueles com deficiência devem estudar juntos na mesma sala de aula e, que aos surdos particularmente, deve-se ensinar em língua de sinais, os mesmos normativos não clarificam como é que o ensino do português (L2/LE) para o surdo deve ser executado.

Porque se trata de alunos surdos inseridos em turmas de ouvintes, além de um reconhecimento da língua de sinais, aqueles necessitam de um profissional que garanta uma comunicação eficiente, capaz de fazer equivaler conteúdos linguísticos e estabelecer paralelos entre valores culturais nos mais diversos contextos (Pereira, Gil & Silva, 2013). Sobre esse assunto Damázio (2007) refere ser essencial que o professor tenha uma formação na língua de sinais para ter um melhor aproveitamento do conteúdo a ser trabalhado. Acrescenta este autor que, o professor fluente na língua de sinais é a pessoa mais habilitada para transmitir os seus conhecimentos aos alunos usuários dessa língua. A comunicação é um processo essencial em todos os âmbitos de atividade humana, exercendo um papel fundamental na atmosfera psicológica dos grupos (humanos) (Gonzalez Rey, 1995). Sem a comunicação não há diálogo entre os participantes.

Ainda sobre as dificuldades de adoção de estratégias corretas de ensino do português, os alunos surdos apontam que o programa da língua portuguesa não é adaptado às especificidades do aluno surdo nas escolas regulares. O programa usado para o ensino do português, na escola em estudo, é o já existente, concebido para o aluno ouvinte. Atendendo que os professores não são formados para trabalhar com este grupo de alunos, os conteúdos programados nunca são adaptados para o aluno surdo, colocando-o num cenário de analfabetismo, onde não se aprende nem na língua portuguesa (língua de domínio do professor), nem na LSM (língua ainda não dominante do aluno surdo).

Aliado ainda, ao não domínio da língua de sinais de Moçambique, Spenassato & Giaretta (2009) referem que os conteúdos são transmitidos de forma tradicional sem ter em conta a limitação linguística do aluno surdo, ou seja, os professores transmitem um ensino totalmente desarticulado da realidade do aluno surdo, fazendo com que esse aluno não tenha uma aprendizagem significativa. Na verdade, o que acontece nesses cenários, de acordo com Lima (2006) é que há sempre um contingente de alunos surdos que não domina a modalidade escrita da língua oral, nem acessa à outra forma de expressão e que, conseqüentemente tem visíveis dificuldades, não só em compreender os conteúdos transmitidos como também, em estabelecer interações sociais com os seus colegas ouvintes.

Vale lembrar que os alunos surdos deste estudo são todos filhos de pais ouvintes, pais que desconhecem a língua de sinais e nunca expuseram os seus filhos a um ambiente propício de aquisição da língua de sinais. Esses pais, devido a sugestões de certos profissionais da saúde e por falsas representações sociais, tendem a condicionar o contacto comunicativo com os seus filhos surdos à aparição de respostas auditivas e orais, e não dão a atenção aos indícios comunicativos visuais. Conseqüentemente, estas crianças desenvolvem limitações linguísticas e/ou cognitivas nas suas interações comunicativas muito antes do seu ingresso na Escola Especial (Skliar, 1997).

Para a melhor compreensão deste assunto Lacerda, Albres & Drago (2013) referem que é preciso perceber a diferença existente entre a aquisição da linguagem por crianças surdas e ouvintes, sendo que as ouvintes, desde muito cedo, recebem através dos seus pais e da sociedade envolvente o *input* linguístico adequado à sua condição de ouvintes, e ao chegarem à escola, a sua língua já está constituída. Este processo é inexistente nas crianças surdas, filhas de pais ouvintes, pois os pais, na sua maioria, não sabem a LSM para estimularem a aprendizagem da mesma pelos seus filhos. Com isso, as crianças iniciam a sua escolaridade sem nunca terem sido expostas a um *input* linguístico adequado à sua condição de surdas, o que, por si só as coloca numa situação de enorme desvantagem relativamente aos

seus pares ouvintes, implicando desta forma, uma elevada dificuldade no percurso de escolarização (Lodi, 2013).

Os surdos criaram, desenvolveram e transmitiram, de geração em geração, uma língua, cuja modalidade de receção e produção é visuo-gestual. Sabe-se que foi a partir das investigações de Stokoe (1960) e de Bellugi & Klima (1979) que se criaram bases para um estudo científico desse sistema linguístico. Esses autores descobriram que a linguagem possui uma estrutura subjacente independente da modalidade, seja esta áudio-oral ou visuo-gestual. Desta feita, a língua oral e a língua de sinais não constituem uma oposição, mas sim, canais diferentes para a transmissão e receção da capacidade da linguagem. A questão que se levanta é *em que língua ensinar se a língua do professor não é a língua dos alunos surdos?* É preciso, segundo Skliar (1998) não colocar as duas línguas em disputa, mas permitir uma educação bilingue em que a língua de ensino deve ser a língua que a criança adquiriu, isto é, língua que espelha as especificidades do aluno surdo, sendo esta uma língua de sinais padronizada e/ou uma língua de sinais *emergente* (Bavo & Coelho, 2019) aprendida tardiamente e que constitua a sua primeira língua.

Os professores precisam de conhecer e usar a língua de sinais, mas, como afirma Dorziat (1998), nem sempre esse conhecimento de língua de sinais é suficiente para escolarizar um aluno surdo numa turma regular. A escola precisa de implementar ações que segundo esta autora, tenham sentido para todos os alunos e que esse sentido seja compartilhado com os alunos surdos.

6. Conclusão

A LS desempenha um papel expressivo na vida do sujeito surdo conduzindo-o, por intermédio de uma língua estruturada, ao desenvolvimento pleno. Logo e tendo em conta a realidade do surdo no contexto moçambicano, é imprescindível que a criança surda tenha o contacto com a língua de sinais o mais rápido possível, pois quando a escola aceita a surdez e reconhece a LS como a língua de comunicação e passa a utilizá-la com o aluno, este irá apresentar condição para realizar novas aquisições impulsionando o seu desenvolvimento linguístico (Dizeu & Caporali, 2005).

No contexto moçambicano, o ensino da LP para os alunos surdos, não contempla esta língua como segunda língua/língua estrangeira (L2/LE), o que resulta no fracasso do processo de ensino/aprendizagem dos alunos surdos das turmas regulares. A isto acresce que a maioria dos alunos surdos não adquiriu a LSM em contextos apropriados e não domina essa língua, sendo que não faz parte dos seus trajetos educativos enquanto língua curricular.

Desta feita, sem a aquisição da sua língua natural, uma língua de sinais, neste caso a Língua de Sinais de Moçambique (LSM), maiores são as dificuldades do aluno surdo na aprendizagem de uma segunda língua (L2), neste caso, a Língua Portuguesa (LP). A aprendizagem da LP pelo surdo depende da representação desta língua a partir da funcionalidade relacionada ao acesso às informações por meio da escrita (Quadros & Schmiedt, 2006). O ambiente em que a criança surda deve aprender a LP tem que ser artificial e o ensino sistematizado por meio de métodos próprios de ensino (Quadros & Karnopp, 2004).

O processo de ensino e aprendizagem do português como L2/LE pelo aluno surdo, muitas vezes, acontece seguindo as mesmas metodologias do ensino do português para ouvintes. No entanto, é necessário que os alunos surdos adquiram a LP como L2, na modalidade escrita, pois estão inseridos numa comunidade linguística em que a língua maioritária é o português. Essa metodologia tem desestimulado o surdo, levando-o a interferências de marcas linguísticas na aprendizagem do português e, conseqüentemente, ao fracasso escolar, pois, a todo o momento durante as aulas de outras disciplinas, ele precisa fazer a leitura do conteúdo em português.

Em outras palavras, conclui-se com este estudo que, ainda predomina a ausência de ensino da língua portuguesa a partir de uma perspectiva metodológica de segunda língua, sendo usual a utilização de estratégias oralistas (Andreis-Witkoski, 2012b). Para que o ensino da língua portuguesa se efetive é importante que ela seja compreendida como construção humana, cultural e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em contextos significativos. Os professores de alunos surdos precisam de compreender que existem diferenças entre o ensino da LP como língua materna (LM), língua segunda (L2) e língua estrangeira (LE), uma vez que o ensino enquanto LM é mais rápido, pois os alunos ouvintes já possuem essa língua, enquanto como L2 ou LE exige-se um tempo maior e um modo diferente para significá-la, já que não a possuem previamente.

Assim, tratando-se de ensino de língua portuguesa para os surdos, é determinante que o professor, para além das competências linguísticas inerentes, tenha desenvolvido também um conjunto de competências extra linguísticas, que lhe possibilitem exercer o seu papel didático e pedagógico de acordo com uma perspectiva de educação bilingue adequada aos alunos surdos.

7. Referências

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Andreis-Witkoski, S. (2012b). *Educação de surdos e preconceito*. Curitiba: CRV.

Andreis-Witkoski, S. & Droettes, B. (2014). Educação bilingue de surdos: Implicações metodológicas e curriculares. *Educação de surdos em debate* (pp. 41-50). UTFPR. Disponível em <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3548/1/educacaosurdos.pdf>.

Baptista, J. A. (2008). *Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação António Leão.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Bavo, N. & Coelho, O. (2019). A pertinência e urgência da língua de sinais (L1) e do português (L2/LE) no currículo dos alunos surdos em Moçambique. *Revista E-Curriculum*, 17 (3), 909-932. Disponível em <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p909-932>

Bellugi, U. & Klima, E. (1979). *The signs of language*. New York: Harvard University Press.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Bouvet, (1982). *La parole de l'enfant sourd*. Paris: PUF.

Chimbutane, F. (2012). O uso da língua materna como recurso no processo de ensino e aprendizagem de/em língua segunda. In F. Chimbutane & C. Stroud (Orgs.), *Educação bilingue em Moçambique: Refletindo criticamente sobre políticas e práticas* (pp. 75 - 104). Maputo: Texto Editores.

Coelho, O. (2010). Surdez, educação e cidadania. Duas línguas para um caminho e para um mundo. In O. Coelho (Org.), *Um copo vazio está cheio de ar. Assim é a surdez* (pp. 17-100). Porto: Livpsic.

Constituição da República de Moçambique. (1990). *Boletim da República*, Número 20. Disponível em http://www.stj.pt/ficheiros/fpstjptlp/mocambique_constituicao.pdf.

Constituição da República de Moçambique. (2004). *Boletim da República*. Número 51 Disponível em http://www.stj.pt/ficheiros/fpstjptlp/mocambique_constituicao.pdf.

Dizeu, L. & Caparali, S. (2005). A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educ. Soc.*, 26(91), 583-597. Campinas. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Dorziat, A. (1998). Releitura da surdez na sociedade e suas implicações educacionais. *CADERNOS de Educação Especial*, (pp.15-27). Santa Maria.

Esporte, R., Seralha, C. & Scorsolini-Comim, F. (2013). Inclusão de surdos: Revisão integrativa da literatura científica. *Psico-USF*, 18, (1), 77-88. Bragança Paulista. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v18n1/v18n1a09.pdf>.

Gonçalves, P. & Diniz, M. J. (2004). *Português no ensino primário: Estratégias e exercícios*. Maputo: INDE.

Gonzalez, R. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Havana: Editora Pueblo y Educación.

Guarinello, A. C. (2007). *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus.

Instituto Nacional de Estatística. (2017). IV Recenseamento Geral da População e Habitação. Maputo: INE. Disponível em

www.ine.gov.mz/...2017/mocambique/censo-2017-brochura-dos-resultados-definitivos.

Karnopp, L. & Quadros, R. (2004). *Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: ArtMed.

Lacerda, C., Albres, N. & Drago, S. (2013). Política para uma educação bilingue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educ. Pesqui.*, 39(1), 65-80. São Paulo, SP. Disponível em <https://goo.gl/ApRzbB>.

Lane, H. (1992). *A máscara da benevolência: A comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, P. (2006). *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp.

Lodi, A. C. (2005). Plurilinguismo e surdez: Uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educ. Pesqui.*, 31(3), 409-424. Disponível em <http://www.periodicos.usp.br/ep/article/download/27986/29767>

Lodi, A. C. (2013). Educação bilingue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educ. Pesqui.*, 39(1), 49-63. São Paulo. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>.

Lopes, A. (1997). *Política linguística: Princípios e problemas*. Maputo: Livraria Universitária.

Ministério da Educação. (2003). *Plano curricular do ensino básico: Objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED.

Ngunga, A. (1993). Língua e transição democrática em Moçambique. In *Seminário Transição Democrática e as Ciências Sociais nos PALOP's*. Maputo.

Padden, C. & Humphries, T. (2000). *Deaf in America: Voices from a culture*. Cambridge: Harvard University Press.

Pereira, J., Gil, C. & Silva, A. (2013). Práticas de tradução e interpretação de língua gestual portuguesa: O contexto académico na Pro – LGP. In O. Coelho, O. & M. Klein (Coord.), *Cartografias da surdez. Comunidades, línguas, práticas e pedagogia* (pp. 67-77). Porto: Livpsic.

Plaza Pust, C. (2005). Sign Bilingual Education and Inter-modal Language Contact: On the Relation of Psycholinguistic and Pedagogical Factors in Deaf Bilingualism. In J. Cohen, K. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.), *Proceedings of the 4th international symposium on bilingualism*, (pp. 1842-1854). Somerville, MA, EUA: Cascadilla Press.

Quadros, R. (1997). *Educação de surdos - A aquisição da linguagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Quadros, R. (2005). O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In Fernandes, E. (org.) *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre, RS: Editora Mediação.

Quadros, R. & Schmiedt, M. (2006). *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP.

República de Moçambique. (1983). Lei nº 4/83, de 23 de Março. *Boletim da República*, Número 12. Maputo: Imprensa Nacional.

República de Moçambique. (1992). Lei nº 6/92, de 6 de Maio. *Boletim da República*, Número 19. Maputo: Imprensa Nacional.

República de Moçambique. (2018). Lei nº 18/18, de 28 de Dezembro. *Boletim da República*, Número 254. Maputo: Imprensa Nacional.

Sá Correia, M. de F. (2018). *E do gesto se faz o mundo: Aprender/Ensinar filosofia em LGP*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Universidade do Porto.

Sacks, O. (1989). *Vendo vozes*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

Sim-Sim, I. (2005). O ensino do português escrito aos alunos surdos na escolaridade básica. In I. Sim-Sim (Org.), *A criança surda. Contributos para a sua educação* (pp. 15 - 28). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Skliar, C. (1997). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In C. Skliar (Org.), *Educação e exclusão, abordagens sócio-antropológicas em educação especial* (pp. 105 - 153). Porto: E. Mediação.

Skliar, C. (Org.) (1998). *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.

Spenassato, D. & Giareta, M. (2009). Inclusão de alunos surdos no ensino regular: Investigação das propostas didático-metodológicas desenvolvidas por professores de matemática no ensino médio da EENAV. In *X Encontro Gaúcho de Educação Matemática*. Ijuí/RS, Anais eletrônico. Ijuí: UNIJUÍ. Disponível em http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CC/CC_60.pdf.

Stokoe, W. (1960). Sign language structure: On outline of the visual communication. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (Vol. 10, pp. 1 – 37). Oxford: University Press. Disponível em <https://doi:10.1093/deafed/eni001>.

Vygotsky, L. (1997b). *Obras escogidas V: Fundamentos de defectología*. 1ª Ed. Madrid: Editorial Pedagógica.

Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Data receção: 17/12/2020
Data aprovação: 26/02/2021

O ensino-aprendizagem de português língua estrangeira – um estudo focado nas perspetivas de aprendentes chineses

Francisco Pelicano Antunes

Universidade de Macau

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.40/pp.141-162>

Resumo

Refletir sobre metodologias e práticas pedagógicas tradicionais ou as que estão em voga é fundamental para conhecer e adequar o ensino às especificidades do aprendente de uma língua estrangeira – enquadrar e melhor entender as suas preferências, postura e atitudes na sala de aula. Em contextos educativos interculturais, só uma visão esclarecida do docente sobre os seus aprendentes permitirá adotar estratégias e propor atividades adequadas ao sucesso da aprendizagem e evitar potenciais conflitos de perspetivas no espaço aula. Os estudantes chineses são tradicionalmente passivos, moldados por práticas de ensino predominantemente expositivas, centradas no ensinante e assentes no método da gramática-tradução. Os resultados deste trabalho, baseado num questionário focado nas perspetivas dos informantes sobre o ensino e a aprendizagem, sugerem que os aprendentes chineses de português língua estrangeira, embora indelevelmente arreigados à sua matriz cultural identitária, revelam recetividade e capacidade de adaptação a outros paradigmas de ensino.

Palavras-chave: aprendente chinês; cultura de ensino-aprendizagem; ensino de português língua estrangeira; perspetivas sobre o ensino e a aprendizagem.

Abstract

To reflect on traditional teaching methodologies and pedagogical practices (or on those that are in vogue) is essential to know and adapt teaching to the specificities of a foreign language learner - to frame and better understand on their preferences, posture and attitudes in the classroom. In intercultural educational contexts, only an enlightened view of the teacher about his students will allow him/her to adopt strategies and propose activities suitable to the learning success and avoid potential conflicts of perspectives in the classroom. Chinese students are traditionally passive, shaped by predominantly expository teaching practices centered on the teacher and founded on the grammar-translation method. The results of this work, based on a survey focused on the informants' perspectives on teaching and learning, suggest that Chinese foreign language learners, although indelibly attached to their cultural identity matrix, reveal receptivity and adaptability to other teaching paradigms.

Keywords: Chinese learner; teaching-learning culture; teaching Portuguese as a foreign language; perspectives on teaching and learning.

1. Objeto e objetivos do estudo

O presente trabalho de investigação procura conhecer mais aprofundadamente as perspetivas dos alunos chineses em relação ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (em particular português), nomeadamente sobre metodologias de ensino, papel do professor, atitude dos estudantes numa sala de aula. Ao mesmo tempo, procura perceber o modo como práticas pedagógicas profundamente enraizadas no percurso escolar destes aprendentes interagem com padrões de ensino mais ocidentalizados, com as novas metas para o ensino e com as atuais exigências profissionais a nível global.

Num quadro intercultural específico (especialmente quando se trata de professores ocidentais de alunos chineses), esta investigação através das fronteiras

de diferentes tradições de ensino de línguas (Brumfit, 1995) pode ser relevante e constituir um contributo pedagógico (teórico e prático) para os docentes que têm como público-alvo estes aprendentes.

São objetivos deste estudo:

- i. Compreender as percepções e as preferências dos aprendentes chineses sobre o ensino de PLE num contexto intercultural;
- ii. conhecer o paradigma pedagógico destes estudantes (parte indissociável da cultura secular chinesa) e o modo como eles reagem e se adaptam a um ambiente de ensino-aprendizagem diferente daquele em que foram escolarizados.

2. Introdução

Embora o ensino, na opinião de Brumfit (1995), seja mais uma questão de arte do que de ciência, há a necessidade de compreender o que se passa nas salas de aula de língua estrangeira (LE). Nas últimas décadas tem havido a propensão, nas investigações levadas a cabo na área da linguística aplicada, para a centragem no aprendente, de modo a compreender os diferentes aspetos do processo de aprendizagem de uma LE.

Num contexto de ensino intercultural impõe-se o entendimento do modo como uma determinada situação ou realidade é perspectivada à luz de um padrão cultural particular, o que implica conhecer os valores, as convicções, os costumes e os comportamentos associados a essa visão do mundo.

A mundividência e a raiz cultural do estudante estão presentes quando ele aprende um novo idioma e nem sempre o horizonte de expectativas e as interpretações da cultura de raiz do aprendente têm correspondência na cultura veiculada pela nova língua de aprendizagem, o mesmo é dizer, também, na perspectiva teórica e de ensino (i.e. metodológica) adotada pelo docente.

Atualmente, são inúmeros os alunos chineses que aprendem a língua portuguesa (Belchior, 2011; Soares, 2013; André, 2018) — quer em instituições de ensino na China, quer em universidades portuguesas e brasileiras —, fortemente motivados pela perspectiva de um bom emprego no âmbito das relações económicas entre a China e alguns países lusófonos (Belchior, 2011).

No contexto do ensino de português como língua estrangeira (PLE) a aprendentes chineses, constata-se a prevalência de um padrão comportamental que importa compreender para melhor conhecer estes alunos e o modo como encaram o processo de ensino-aprendizagem — é muito pertinente o entendimento das suas atitudes, convicções e expectativas, a maneira como veem o seu papel e o dos professores. Só assim, decerto, haverá uma melhor orientação pedagógica do ensino, em particular ao nível da escolha das estratégias mais adequadas e das

atividades mais produtivas. Na ótica do docente de PLE que tem como público-alvo estudantes chineses deve estar, portanto, a compreensão da cultura chinesa, matriz estruturadora da mentalidade destes aprendentes, bem como o paradigma de ensino que moldou o seu percurso acadêmico e o modo como percebem a sua experiência de aprendizagem. As dinâmicas de ensino e de aprendizagem com estudantes chineses são afetadas por exigências contextuais e por convicções culturais que, neste âmbito, necessitam de mais investigação.

3. Metodologias de ensino de línguas e a cultura de ensino-aprendizagem na China

Richards e Lockhart (1996) dizem que ensinar é uma atividade que contém um conjunto de suposições culturalmente moldadas sobre os professores, sobre o que é o ensino, e sobre os alunos. Esses pressupostos atribuem responsabilidade ao docente, desenham um modelo de ensino-aprendizagem, e determinam atitudes e o modo como os aprendentes devem interagir na sala de aula: “Teaching is an activity which is embedded within a set of culturally bound assumptions about teachers, teaching, and learners. These assumptions reflect what the teacher’s responsibility is believed to be, how learning is understood, and how students are expected to interact in the classroom” (Richards & Lockhart, 1996, p.107).

Nas últimas décadas multiplicaram-se as propostas didáticas para o ensino de línguas estrangeiras. Para Richards e Rodgers (2001), esta grande proliferação de opções metodológicas pode gerar confusão, uma vez que os métodos de ensino parecem basear-se em visões muito diferentes sobre o que é uma língua e o modo como ela é aprendida. Em contexto formal, diferentes pontos de vista sobre como ensinar e como aprender podem desencadear conflitos, suscitar incompreensão, gerar desânimo e serem obstáculo à aprendizagem.

Tradicionalmente, o ensino de línguas focava-se no domínio das estruturas gramaticais, no conhecimento do léxico e na pronúncia do idioma-alvo. No entanto, colocar a ênfase na comunicação e nos atos de fala apropriados para cada contexto de interação social tornou-se fundamental para habilitar o aprendente de uma LE a comunicar com os outros.

Atualmente, a aquisição (e desenvolvimento) da competência comunicativa na língua-alvo é o principal objetivo do ensino de línguas. Como refere Celce-Murcia (2008, p. 52), os desafios em contexto pedagógico para promover uma aprendizagem efetiva são os de estabelecer o equilíbrio entre todas as componentes que constituem uma língua: “mastering only vocabulary and stock phrases for speech acts without appropriate knowledge of and focus on grammar and pronunciation will result in fluent but inaccurate and therefore limited oral competence. Mastering

only grammar and phonology results in linguistically accurate but socially dysfunctional oral communication. Thus the systematic, formulaic, and interactional aspects of language must all be addressed in effective language instruction”.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR (Conselho da Europa, 2001), em consonância com a focagem na avaliação, no ensino e na aprendizagem de línguas, propõe um modelo teórico de competência comunicativa que compreende: i. competências linguísticas (lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica); ii. competências sociolinguísticas (relações sociais, regras de delicadeza, diferenças de registo, etc.); iii. competências pragmáticas (discursiva, funcional e de conceção).

Os primórdios de um modelo de ensino comunicativo de línguas, ou abordagem comunicativa, remontam ao final dos anos 60 do séc. XX, quando o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras começou a crescer significativamente na Europa como consequência de uma nova realidade demográfica representada por estudantes estrangeiros a ingressar no ensino superior e por trabalhadores imigrados, todos com necessidades específicas de competências académicas ou profissionais. Os modelos tradicionais, focados quase exclusivamente no conhecimento da gramática da língua, pareciam estar desajustados da nova realidade social e profissional e fracassar na capacidade de dotar os aprendentes de uma LE de uma competência comunicativa.

Tornou-se preocupação do Conselho da Europa a comunicação entre pessoas e a integração europeia através da aprendizagem de línguas, tendo em conta as novas necessidades sociais e profissionais (Ek & Trim, 1998).

Para Richards e Rodgers (2001, p. 172), no âmbito do ensino comunicativo de línguas: i. um idioma aprende-se usando-o para comunicar; ii. a comunicação autêntica e significativa deveria ser o objetivo das atividades nas salas de aulas; iii. a fluência é uma dimensão importante da comunicação; iv. a comunicação implica a integração de diferentes competências linguísticas; v. a aprendizagem é um processo de construção criativa e implica tentativa e erro.

No contexto atual, novas tendências aparecem no âmbito da didática das línguas (Howatt & Smith, 2014). A propensão para o ecletismo metodológico permite a escolha e diversificação de procedimentos de ensino-aprendizagem e a autonomia dos professores na tomada de decisões. Preconizam-se abordagens de ensino viradas para a ação, defende-se a pedagogia do projeto e a aprendizagem colaborativa com a ajuda de suportes tecnológicos recentes, como os espaços digitais e as plataformas de *e-learning*. Tal como notam Larsen-Freeman e Anderson (2011), os professores de línguas devem estar preparados para utilizar estas ferramentas e aproveitar aquelas abordagens para as integrar nos diferentes níveis

do processo de ensino-aprendizagem. As novas tecnologias de informação e comunicação, em particular a Internet e os meios audiovisuais, podem ajudar a melhorar a competência comunicativa “more effectively than traditional materials” (Beltrán-Palanques, 2014, p. 468) pois são capazes de oferecer aos aprendentes uma representação apropriada do uso de uma LE em situações contextualizadas, bem como oportunidades de a utilizarem adequadamente.

Conhecer, por um lado, os contributos da didática das línguas estrangeiras ao longo das últimas décadas e, por outro, a realidade cultural dos aprendentes, é fundamental para garantir o sucesso das aprendizagens.

Numa China em grande crescimento económico e com necessidade de formar quadros multilingues, a questão das metodologias de ensino de línguas estrangeiras assume grande relevância. Xiao (1998) assegura que os estudantes chineses, maioritariamente, manifestam enorme dificuldade em falar inglês, apesar de terem estudado esta LE durante vários anos, facto que, segundo aquele docente, é uma consequência de a terem aprendido pelo método da tradução palavra a palavra, frase a frase, de forma descontextualizada.

Apesar de ser atualmente alvo de inúmeras críticas, sobretudo por não permitir o desenvolvimento de uma competência comunicativa, fundamental nos dias de hoje, o método da gramática-tradução continua a ser muito usado em diversos sistemas de ensino, como o chinês (Dzau, 1990; Hui, 1997; Xiao, 1998). A grande vantagem para os docentes que ainda o utilizam é que não exige muito deles, embora seja frequentemente objeto de frustração para os estudantes, sublinham Richards e Rodgers (2001).

As características do método de ensino de línguas pela gramática-tradução podem ser assim enumeradas: i. o ensino é ministrado na língua materna dos aprendentes (Kelly, 1969; Richards & Rodgers, 2001); ii. a língua-alvo é muito pouco utilizada para comunicar e o professor não tem de a falar fluentemente (Kelly, 1969; Richards & Rodgers, 2001); iii. o ensino é focado na análise gramatical – formas e inflexões de palavras, conjugação verbal (Kelly, 1969; Nunan, 1998; Cilianu-Lascu, 2008; Zimmerman, 2014); iv. há uma leitura de textos difíceis desde o início da aprendizagem (Kelly, 1969); v. um exercício típico é traduzir frases do idioma-alvo para a língua materna (L1), ou vice-versa (Kelly, 1969); vi. o resultado desta abordagem é, normalmente, uma incapacidade, por parte do aprendente, de utilizar a língua estudada para comunicar (Kelly, 1969; Canale, 1983; Nunan, 1998; Cilianu-Lascu, 2008; Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Os principais objetivos daquela abordagem eram o conhecimento dos textos clássicos e, mais tarde, a preparação para os exames estandardizados (Celce-Murcia, 2014). À luz deste método de ensino, o professor é a autoridade na sala de aula;

a aplicação dedutiva de uma regra gramatical explícita é uma técnica pedagógica útil; a memorização do vocabulário constitui um bom exercício mental; as conjugações verbais e outros paradigmas gramaticais devem ser memorizados (Cilianu-Lascu, 2008).

Habitualmente, associa-se ao aluno chinês uma postura pouco ou nada interventiva na sala de aula. Para Lee (2007) existem dois tipos de “culturas acadêmicas”: a ocidental e a do Sudoeste Asiático, de matriz confucionista. A primeira, de orientação individualista, valoriza o pensamento crítico, as competências para a resolução de problemas e a participação oral. A segunda, de índole coletivista, preza estilos de comunicação indiretos e passivos como forma de assegurar a harmonia na comunicação interpessoal. Em consequência, argumenta Lee (2007), os aprendentes de matriz cultural confucionista (MCC), nomeadamente chineses, têm, tipicamente, comportamentos conformes às suas relações sociais e aos papéis tacitamente esperados nas salas de aulas.

Tweed e Lehman (2002) constataam que os alunos asiáticos nem sempre foram bem percebidos no Ocidente, resultando essa incompreensão da falta de conhecimento de concepções distintas de aprendizagem, e defendem que um melhor entendimento de outras realidades culturais pode promover mudanças institucionais e melhorar a educação para todos.

Segundo Kember (2000), existe a ideia de que os alunos chineses resistem à inovação didática e são em grande parte motivados extrinsecamente. Para o investigador, trata-se de uma perspetiva incorreta, que ele atribui à falta de compreensão das estratégias de aprendizagem e dos hábitos de estudo daqueles aprendentes.

Relativamente à ideia de passividade, no sistema de ensino chinês, a centralidade da figura do professor inibe uma participação mais ativa do estudante. Porém, esse comportamento menos interveniente não equivale a distanciamento em relação ao que é ensinado. A postura de recetividade, a repetição e reprodução dos conteúdos, a memorização meticulosa são, nesta perspetiva, os meios através dos quais se acredita chegar ao conhecimento. A herança cultural de Confúcio nos países de MCC, como a China, está também presente na atitude de respeito pelo professor, na atenção, na disciplina e na prática repetitiva: “Despite variations among them, these cultures share the following primary pedagogic patterns: a premium placed on education, high social status of and respect for the teacher, student attention and discipline in class, mastery of foundational knowledge, and repeated practice” (Tan, 2017, p. 8). A metodologia de ensino na China, por tradição centrada no professor, promove uma cultura de silêncio e de quietude que equivale a uma demonstração de respeito pela palavra e pelos conhecimentos do

ensinante. Participar na aula, colocar perguntas ao docente, não faz parte deste paradigma educativo. Do aluno chinês espera-se a reprodução daquilo que o professor considera importante, a passividade e o silêncio, na convicção confuciana de que um jovem deve ser “obediente no exterior [do lar], parco em palavras mas digno de confiança no que diz” (Confúcio., & Tomás, 1982, p. 12).

Os alunos chineses têm relutância em manifestar-se abertamente ou em expressar opiniões com receio de perderem a face ou de a fazerem perder a outros, particularmente aos professores (Bond, 1991; Hui, 1997). Na língua chinesa há inúmeros adágios a enaltecer as virtudes do silêncio e, portanto, a desencorajar a expressão verbal (Hui, 1997; Sun, 2006). Questionar o ensinante (quaisquer que sejam as circunstâncias) ou manifestar pontos de vista pessoais, não faz parte nem dos hábitos, nem do comportamento dos alunos chineses, treinados como são, desde os mais tenros anos do jardim-de-infância, para serem obedientes, respeitadores e a manterem-se calados (Paine, 1990; Cortazzi & Jin, 1996; Hu, 2002). A cultura de matriz confucionista pode criar obstáculos à implementação de abordagens de ensino mais dinâmicas e com uma participação mais ativa dos aprendentes.

Também se associa, tradicionalmente, aos aprendentes chineses, a preferência pelo estudo da gramática da LE, a importância que dão a pequenos detalhes formais que, na ótica de um professor ocidental, podem não ser relevantes pois não interferem na comunicação, mas que o estudante chinês precisa de clarificar, na tentativa de conhecer plenamente os mecanismos mais subtis da língua-alvo. O método tradicional da gramática-tradução, com base na tradução literal lexema a lexema e na compreensão das normas gramaticais da LE, ainda é, por excelência, o dominante no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na China (Hui, 1997; Xiao, 1998).

A cultura chinesa de ensino-aprendizagem radica em princípios confucianos que concebem um modelo de ensino centrado no professor e, em consequência, o veem como a figura dominante e a principal fonte de saber, tendo como base os textos escritos (Biggs, 1996; Jin & Cortazzi, 1998; Scollon, 1999). O objetivo do ensino na China não é, por tradição, o desenvolvimento de uma competência comunicativa, mas apenas a compreensão da escrita e da estrutura frásica, assim como o conhecimento da gramática da LE (Huang & Leung, 2004) com vista aos exames escritos anuais de admissão às universidades – “the National Higher Education Entrance Examination (commonly known as Gaokao)” (Qi, 2018, p. 799).

Como no modelo tradicional de ensino na China o mais importante é o desenvolvimento da competência de leitura através da aquisição de conhecimentos gramaticais e de um repertório lexical extenso, em detrimento de uma efetiva

competência para comunicar (Hu, 2002), após a aprendizagem de uma LE durante alguns anos, toda a competência linguística do aprendente chinês se reduz, normalmente, ao conhecimento de centenas de vocábulos isolados, de regras gramaticais, e a fragmentos de alguns textos aprendidos de cor. A proficiência comunicativa nas vertentes ouvir e, sobretudo, falar, é praticamente inexistente (Li, 1984).

Se, por um lado, a cultura secular chinesa dita um padrão de ensino profundamente enraizado e perpetuado de umas gerações para as outras, o trabalho uniformizado e profundamente articulado entre os professores ajuda a perpetuar as práticas mais tradicionais. Nenhum docente tem autonomia para inovar, para decidir sozinho, para contrariar o que fica definido em equipa, tendo sempre como objetivo a preparação dos estudantes para os exames finais.

Em relação ao docente, sendo perçecionado pelos padrões culturais chineses como o detentor e difusor do saber, espera-se dele a ostentação de sapiência e uma atitude “séria”. Atividades propostas pela abordagem comunicativa, como jogos, representações de papéis e dramatizações, não se enquadram no formato de um professor “sério” (Hui, 1997).

A acrescentar a estas convicções sobre o papel do aluno e do ensinante, juntam-se fatores de ordem prática que ajudam a explicar a reificação do método da gramática-tradução – a população chinesa é numerosa e as salas de aulas superlotadas (uma turma pode comportar até 80 alunos, ou mais), pelo que a possibilidade de, por exemplo, dar oportunidades aos aprendentes de interagirem entre si ou com o professor é remota ou praticamente impossível. Além disso, os estudantes apresentam diferentes níveis de proficiência linguística, melhor dizendo, diferentes níveis de conhecimentos gramaticais e lexicais, o que também não dá grandes hipóteses de realização de atividades comunicativas nem de significativa interação entre ensinante e aprendentes, não deixando outra opção que não seja a de um ensino necessária e exclusivamente centrado no professor (Hui, 1997).

Conhecer a complexa realidade da cultura de ensino-aprendizagem na China e o modo como a tradição vai coexistindo com a modernidade, é crucial para melhor entender os estudantes chineses dos tempos atuais: como reagem a propostas metodológicas distintas das que marcaram os seus percursos pedagógicos; como perspetivam o ensino de uma língua que não coloca o foco exclusivamente nos aspetos formais; que postura assumem na sala de aula face ao professor.

Estando, atualmente, os aprendentes chineses matriculados em inúmeras instituições de ensino que lecionam PLE, impõe-se conhecer melhor estes alunos, perceber e respeitar as suas mais genuínas convicções, propondo um equilíbrio de metodologias que não defraudem as suas expectativas e garantam o sucesso na

aprendizagem da língua estrangeira.

4. Metodologia

Participaram neste estudo alunos chineses do 2.º ano da licenciatura em Estudos Portugueses da Universidade de Macau (UMAC).

Para clarificar as perspetivas destes estudantes sobre o ensino-aprendizagem de PLE, foi utilizado um questionário no formato escala de Likert com quatro pontos (1–4): “Discordo totalmente”; “Discordo”; “Concordo”; “Concordo Completamente”, compreendendo diversas afirmações (em português e em chinês) relacionadas, nomeadamente, com: i. metodologias de ensino; ii. estratégias de aprendizagem; iii. a importância da tradução e da L1 no ensino-aprendizagem de uma LE; iv. o papel que deve ser assumido pelo professor e pelos alunos.

O questionário foi aplicado a 44 estudantes, tendo sido criados dois grupos de respondentes: os que, no final do 1.º ano, obtiveram melhores resultados nas diferentes disciplinas do curso (classificações de A/A-), e aqueles que tiveram notas inferiores a A- (<A-). Pretendia-se, com esta segmentação, perceber se os alunos com melhor aproveitamento revelavam uma perceção diferente e menos colada a metodologias mais tradicionais sobre a aprendizagem da língua estrangeira e se apresentavam uma maior autonomia nos estudos.

5. Análise e interpretação dos resultados

5.1. A importância da tradução e da língua materna no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira

Gráfico 1

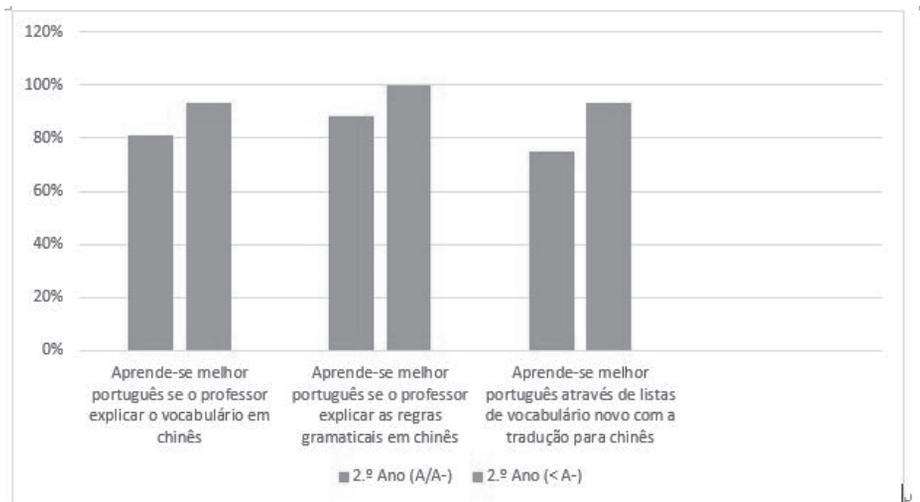


Gráfico 1. Perceções sobre a importância da L1 para a compreensão do vocabulário e das regras gramaticais

As afirmações do questionário centradas na importância da explicitação das regras gramaticais em chinês e na elaboração de listas bilingues de vocabulário para decorar (“Aprende-se melhor português se o professor explicar o vocabulário em chinês”; “Aprende-se melhor português se o professor explicar as regras gramaticais em chinês”; “Aprende-se melhor português através de listas de vocabulário novo com a tradução para chinês”) obtiveram um grau de concordância entre 93% e 100%. Os dados revelam que todos os respondentes valorizam significativamente o recurso à língua materna na aprendizagem do idioma-alvo. Relativamente à relevância de explicitar regras gramaticais na L1, a valorização é mais expressiva (100%) para o grupo de aprendentes com aproveitamento inferior a A- (Gráfico 1).

5. 2. A memorização

O que parece poder depreender-se da leitura destes resultados é que os alunos com menos sucesso na aprendizagem da LE revelam maior dependência da língua materna para entender o vocabulário e a gramática do novo idioma, de cuja complexidade já se aperceberam após mais de um ano de estudo. É frequente ouvir os estudantes chineses de PLE dizerem que, quando começaram a estudar português, não tinham a noção da dificuldade da gramática desta língua.

Em relação aos dados obtidos com as asserções que se referem a estratégias mais tradicionais de aprendizagem (“Aprende-se melhor português a decorar listas de vocabulário novo”; “Aprende-se melhor português a decorar os textos”), os estudantes de A/A- assumem inequivocamente a importância de decorar listas de vocabulário (94%) embora, quando se trata de decorar textos, o nível de concordância baixe para os 69%. A mesma percepção é manifestada de modo ainda mais expressivo pelos alunos com resultados inferiores a A- relativamente à importância de memorizar o novo vocabulário (100%), ainda que essa percentagem desça para 61% quanto à necessidade por eles expressa de decorar textos.

Estes dados traduzem o apego a uma matriz cultural que valoriza sobremaneira a memorização como estratégia central de aprendizagem. Na cultura de ensino-aprendizagem chinesa, segundo Hu (2002), é reconhecida a importância indispensável da memória como estratégia de aquisição e retenção de conhecimentos, seguindo a tradição secular da aprendizagem de cor de palavras (caracteres) e de textos clássicos da literatura, vistos como paradigmas da escrita na medida em que eram utilizados para a análise minuciosa da morfossintaxe (Dzau, 1990; Biggs, 1996) no pressuposto, notam Larsen-Freeman e Anderson (2011), de que memorizar constitui um bom exercício mental que ajuda a desenvolver as mentes dos alunos. Pratt, Kelly e Wong (1999) esclarecem que o processo de me-

morização é visto pelos estudantes chineses como adequado e com um propósito de aprendizagem que permite, através de repetições e de exercícios, aumentar a atenção aos detalhes e aprofundar a compreensão dos textos. Os resultados do presente estudo confirmam a adesão destes aprendentes à estratégia de memorização para aprender a LE.

5.3. Os exercícios estruturais

Como forma de aferir o peso da cultura de ensino na China e de estratégias de aprendizagem muito tradicionais, foi pedido aos alunos que se manifestassem em relação à importância de realizar grandes quantidades de exercícios estruturais para aprender a língua estrangeira. Os dados obtidos apontam para uma percentagem de concordância de 81% (grupo de respondentes de A/A-) e de 82% (informantes de nível <A-), indicando uma valorização expressiva destas estratégias de aprendizagem. Quando confrontados com a afirmação “O mais importante na aprendizagem de português é saber as regras da gramática”, os resultados obtidos são mais expressivos por parte dos estudantes com notas inferiores a A- (75%), percentagem bastante superior à registada com o outro grupo de participantes (56%).

Os dados apresentados revelam a importância que é dada aos exercícios estruturais como forma de conhecer a gramática da LE e de aprender as suas regras. Este cenário de opiniões parece indicar, de forma categórica, o peso do método tradicional de ensino-aprendizagem no percurso escolar dos aprendentes (Kelly, 1969; Jin & Cortazzi, 2006; Chang, 2011). No entanto, à semelhança dos resultados relativos ao recurso à L1 para a aprendizagem da língua estrangeira, os alunos com piores desempenhos, eventualmente menos autónomos e mais inseguros, aparentam revelar maior necessidade de recorrer a atividades de natureza gramatical, talvez pelo facto de as considerarem como um bom (e seguro) meio para aprender a língua-alvo. Essa atitude é diferente quando se trata dos estudantes que alcançaram resultados melhores, para os quais o conhecimento da gramática é importante mas não constitui o foco da aprendizagem, percepção que é expressa também nas respostas à afirmação “*É impossível comunicar em português sem conhecer as regras da gramática*”. Apenas 38% do grupo dos melhores alunos concordam com a asserção, o que parece indicar que, embora não desvalorizem a importância das regras gramaticais, têm consciência de que é necessário conhecer outras componentes da língua e adquirir diferentes competências. O conjunto dos aprendentes com resultados inferiores a A- apresentou um grau de concordância de 75%. A diferença de percepções entre os dois grupos de respondentes é apresentada no Gráfico 2.

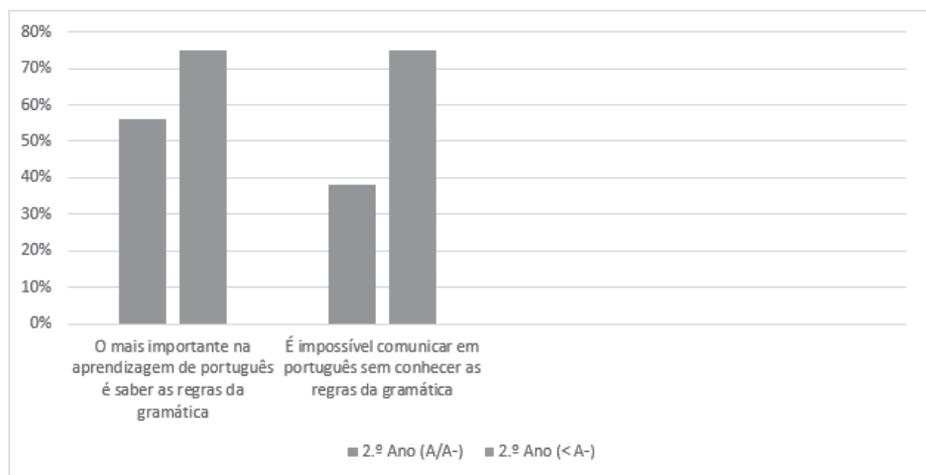
Gráfico 2

Gráfico-2. Percepções sobre a importância das regras da gramática para aprender a LE

Quanto à afirmação “Para aprender bem a gramática da língua portuguesa, a leitura de textos é menos importante do que a realização de exercícios gramaticais”, apenas 57% dos alunos com pior aproveitamento discordaram, opinião que contrasta com a dos melhores que, com uma expressiva percentagem de 94%, manifestaram discordância relativamente à mesma asserção. Para estes últimos parece haver a noção de que uma língua estrangeira se aprende de forma mais contextualizada, não apenas através de exercícios estruturais isolados de um contexto.

5. 4. A importância do texto escrito

Como já exposto, tipicamente, o método da gramática-tradução valoriza sobretudo o texto escrito como fonte de vocabulário e de estruturas morfosintáticas (Richards & Rodgers, 2001), mas estes aprendentes parecem revelar um entendimento diferente, valorizando também, de maneira muito concludente, a componente oral da língua-alvo. Esta postura de distanciamento em relação àquele paradigma emerge de forma muito evidente dos resultados obtidos com a asserção “Os textos escritos são mais importantes do que os textos orais”, em relação à qual 75% dos alunos com nível inferior a A- discordam, percentagem que sobe para os 94% no grupo dos melhores estudantes (Gráfico 3).

Os dados resultantes das opiniões manifestadas em relação à afirmação “Quando se estuda um texto, o mais importante é compreender as ideias mais

importantes, mesmo não conhecendo todo o vocabulário” confirmam, com valores percentuais aproximados entre os 2 grupos de informantes, a importância de compreender as ideias de um texto mesmo não conhecendo todo o vocabulário, e divergem do que seria previsível para um aluno chinês moldado pela sua cultura tradicional de ensino-aprendizagem que, perante um texto, é impulsionado para o traduzir palavra a palavra (Rao, 2006).

5. 5. A importância das atividades comunicativas

Outro sinal de mudança e de aceitação de novos métodos de ensino de línguas estrangeiras por parte do aprendente chinês, notado também por Gu e Schweisfurth (2006), é a adesão inequívoca a atividades comunicativas e à ideia de que é importante e se aprende o idioma-alvo usando-o para (e a) comunicar – tal como atestam as respostas dadas pelos dois grupos de informantes (expressando discordância) ao conjunto de afirmações que procurava avaliar as perceções sobre essas atividades (Gráfico 3): “Os textos escritos são mais importantes do que os textos orais”; “Na sala de aulas é mais importante estudar as regras da gramática do que fazer atividades comunicativas (orais) para usar a língua portuguesa”; “Fazer diálogos de pares na sala de aulas não tem muito interesse para aprender português”; “O professor não deve perder muito tempo da aula a tentar que os alunos falem em português porque eles ainda não falam bem”.

Gráfico 3

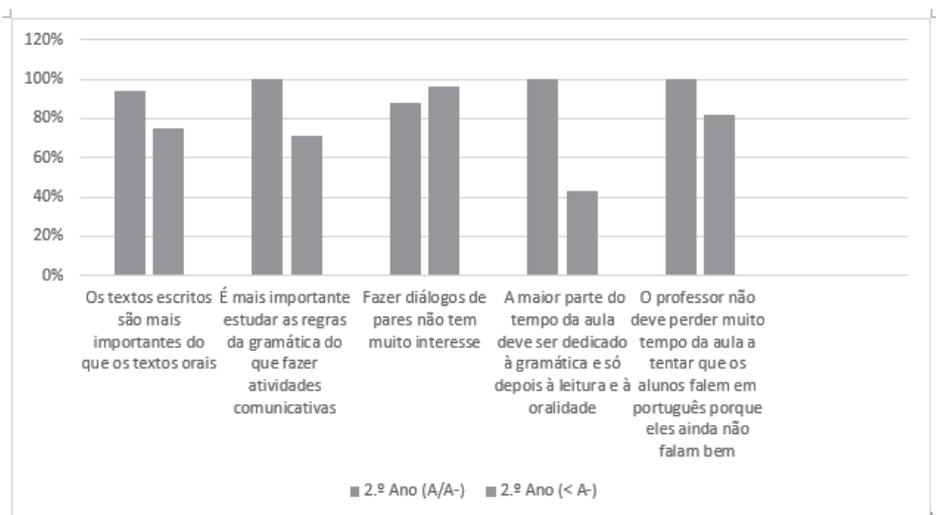


Gráfico 3. Perceções sobre a importância das atividades comunicativas 14

No Gráfico 3, o que os informantes declaram é que discordam significativamente da ideia de que os textos escritos são mais importantes do que os orais; discordam claramente da ideia de que é mais importante estudar regras de gramática do que realizar atividades comunicativas; discordam da ideia de que fazer diálogos de pares não tem interesse; discordam da noção de que a maior parte da aula deve ser dedicada à gramática; discordam da ideia de que o professor não deve perder tempo a tentar que os alunos falem em português porque eles não sabem falar.

De forma evidente, e como se pode confirmar através do Gráfico 4, os respondentes consideraram que as atividades que promovem a capacidade para comunicar são fundamentais na aula de língua estrangeira, concretamente na de PLE.

Gráfico 4

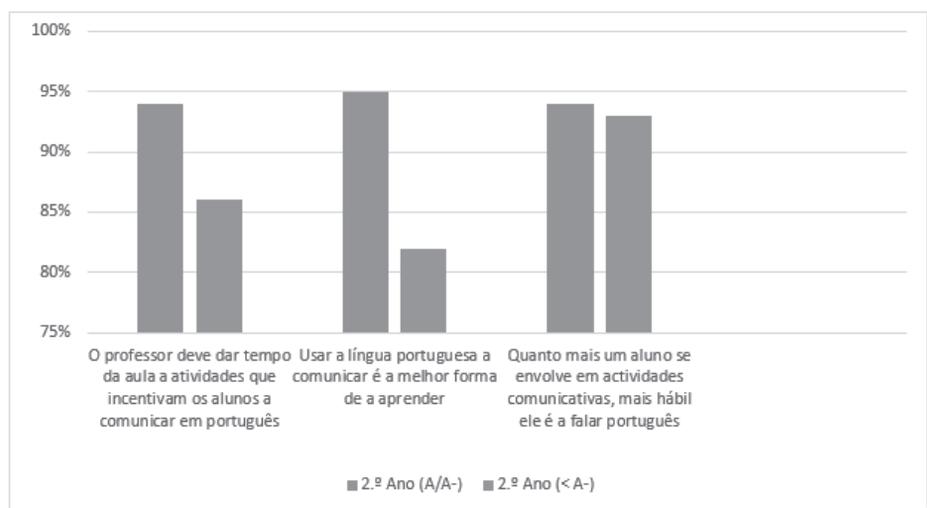


Gráfico 4. Percepções sobre a importância das atividades comunicativas 2^o

A expressão de concordância relativamente à relevância das atividades comunicativas está também evidente nas afirmações “O professor deve dar tempo da aula a atividades que incentivam os alunos a comunicar em português” e “Usar a língua portuguesa a comunicar é a melhor forma de a aprender”, com uma percentagem muito alta (entre 82% e 95%) de perspetivas favoráveis à interação e à realização de atividades que promovam o uso da língua nas aulas de PLE (Gráfico 4).

Em contraste com o estereótipo do aprendente chinês relutante em envolver-se em interações verbais, os resultados desta investigação revelam um perfil de estudante com características bem diferentes: apreciando e achando importante

comunicar nas aulas de língua estrangeira (quer com o professor, quer com os colegas), e considerando o uso do idioma de aprendizagem como essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Esta perspetiva coincide com a experiência letiva com estudantes chineses a aprender PLE na UMAC, os quais evidenciam gostar muito de falar em português e de participar em atividades comunicativas como a conversa a pares, o trabalho de grupo e a simulação de situações reais de comunicação.

Os alunos chineses são, normalmente, vistos como muito motivados, trabalhadores e organizados. O facto de terem sucesso académico, com a obtenção de boas notas em testes e exames, dá-lhes face e honra também os antepassados e a família, ao mesmo tempo que, de um ponto de vista mais prático, lhes permite acalantar anseios de um futuro profissional promissor e, com ele, uma segurança económica acrescida para o agregado familiar. Os resultados do trabalho de Loh e Teo (2017, p. 204) indicam que os aprendentes de MCC, como os chineses, encaram os bons resultados como muito relevantes “not just to fulfill own goals but also self-image so it look good to their friends and also not to disappoint teachers”. A convicção de que a escolaridade é muito importante como meio de acesso a uma carreira radica na secular tradição de exames para recrutamento de funcionários públicos, presente ao longo da história chinesa, e que ainda hoje persiste.

A atitude em relação à língua portuguesa dos informantes deste estudo, que revelaram gostar de a utilizar nas aulas, pode ser explicada quer pelo facto de eles, dado o seu paradigma cultural, sentirem conforto e segurança quando aprendem e interagem em pequenos grupos (Cortazzi & Jin, 1996; Littlewood, 2001), quer pelo sentido prático ou funcional dos chineses, que revelam uma enorme capacidade de adaptação a situações concretas e consideram, bem de acordo com a filosofia confuciana, a utilidade ou o interesse como um objetivo na vida (Gu & Schweisfurth, 2006; Mak, 2008). Com efeito, a convicção de que a aquisição de mais competências linguísticas significa a oportunidade de entrar no mercado de trabalho e de assegurar uma carreira promissora tendo como ferramenta a língua portuguesa, parece ser um fator de forte motivação para a aprendizagem deste idioma.

Para os aprendentes de raiz cultural confucionista, a obtenção de um diploma académico e a proficiência na língua-alvo representam, portanto, o passaporte para uma atividade profissional melhor (Gu & Schweisfurth, 2006). As conceções tradicionais do ensino chinês – nomeadamente a de que um bom estudante deve ser esforçado e perseverante (Shi, 2006) – estão enraizadas na própria natureza dúplice do confucionismo, que enaltece a importância do conhecimento

e o esforço de aprendizagem e exalta, simultaneamente, os benefícios práticos proporcionados pelo saber (Mak, 2008).

O Gráfico 4 permite fazer duas leituras interessantes. Por um lado, confirma a receptividade de ambos os grupos (A/A- e <A-) às atividades comunicativas e a consciência da necessidade do uso da língua estrangeira para serem, mais tarde, utilizadores proficientes. Por outro, evidencia a maior adesão manifestada pelos aprendentes com melhores resultados. De acordo com Tarone e Yule (1989), os estudantes mais preocupados com a correção gramatical correm o risco de ser menos proficientes no uso do idioma-alvo. O Gráfico 4 permite verificar que os alunos com melhores classificações aderem entre os 94% e os 95% à ideia de usar a LE na aula, enquanto a adesão dos restantes se situa entre os 82% e os 86%. A mesma receptividade às atividades de uso da língua é também muito marcada nas opiniões relativas à asserção “Quanto mais um aluno se envolve em atividades comunicativas, mais hábil ele é a falar português”, com uma elevada percentagem de 94% de concordância para os melhores alunos e de 93% para os outros, o que atesta, de modo inequívoco, o entendimento de que estas atividades são cruciais para o desenvolvimento da competência comunicativa.

5. 6. Os papéis do professor e do aprendente

Os resultados do inquérito revelam o perfil de um estudante chinês que, se por um lado, está indelevelmente apegado ao formato de ensino-aprendizagem que é a sua matriz cultural, permitem evidenciar, por outro, um aprendente recetivo a outros modelos metodológicos e a outros papéis dos intervenientes no processo. A postura tradicional do aluno que recebe, sem se manifestar, as informações que lhe são transmitidas, e a do professor que assume sozinho o desenrolar da aula (Paine, 1990; Hu, 2002), parece ser um modelo que começa a estar fora do horizonte de referência desta geração de estudantes chineses. Do mesmo modo, um paradigma de ensino que coloca a ênfase apenas no conhecimento gramatical, parece já não preencher as exigências atuais do conhecimento de línguas.

Os dados resultantes da afirmação “Numa aula de língua estrangeira o aluno deve aprender a comunicar as suas opiniões e ideias”, com 94% dos estudantes com níveis A/A- e 96% dos que tiveram resultados mais baixos a manifestar opiniões favoráveis, mostram que ambos os grupos de participantes valorizam extremamente o uso da LE e a oportunidade para exprimir ideias e opiniões. Estas percentagens indicam não apenas a importância atribuída ao desenvolvimento das competências ouvir e falar na língua-alvo, mas também abrem caminho a um ensino que se aproxima mais da dimensão pessoal do aprendente, já não mero recetor de conteúdos, mas interveniente, capaz de exprimir e relatar experiências

peçoais e de se envolver (e responsabilizar) de forma mais dinâmica na aprendizagem. Estes resultados contrastam claramente com o papel passivo tradicionalmente atribuído ao estudante chinês (Hui, 1997; Littlewood, 2013) numa cultura secular de ensino que impõe silêncio diante da palavra do ensinante.

Em relação à afirmação “O professor não deve ser interrompido durante a aula”, 75% dos melhores alunos discordam e 71% dos participantes do outro grupo também, o que parece apontar para a percepção de que o espaço da aula deve ser de diálogo, de interação. É também durante a aula que os erros no uso da LE se manifestam e é nesse espaço que o professor deve atuar para orientar, esclarecer, corrigir. Relativamente à asserção “Um bom professor de português deve corrigir sempre os erros dos alunos”, 88% do grupo de respondentes com melhor aproveitamento e 89% dos outros reconhecem que um bom ensinante deve corrigir os erros, ponto de vista que se ajusta inteiramente à cultura de aprendizagem chinesa, dado que estes alunos, segundo Kennedy (2002), sentem necessidade de correção imediata e são pouco recetivos a ambiguidades.

A convicção da enorme importância dada ao *feedback* corretivo por estes estudantes, bem como os benefícios dele decorrentes (assentes na convicção de que quanto menos erros cometerem, mais perfeito é o domínio da língua), foi também a principal conclusão do estudo de Wang (2011) com informantes de inglês LE de diferentes universidades chinesas, revelando a influência do arquétipo cultural na aprendizagem e o perfil de um aluno dependente do ensinante, focado nos detalhes estruturais da língua-alvo, procurando o conhecimento primoroso do idioma que está a aprender. Estes resultados parecem confirmar o peso de duas das estratégias de aprendizagem adotadas tradicionalmente pelos estudantes na China: a meticulosidade e o domínio da língua (“mastery”), condensadas por Hu (2002) na fórmula dos 4 rr (“reception”, “repetition”, “review”, “reproduction”) e dos 4 mm (“meticulosity”, “memorisation”, “mental activeness”, “mastery”).

5. 7. A importância das novas tecnologias

Quanto à relevância das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, e tal como também era esperado, os informantes de ambos os grupos manifestaram adesão unânime, com 94% daqueles que obtiveram classificações de nível A/A- a considerá-las fundamentais na aprendizagem de português língua estrangeira e 89% dos outros a indicarem igual modo de ver: “O recurso às novas tecnologias é fundamental para aprender melhor português”.

No entanto, estes aprendentes não consideram os novos recursos tecnológicos como elementos motivadores e de atração suplementar relativamente aos conteúdos de ensino que, no entendimento deles, não substituem nem o papel charneira

atribuído ao professor na tradição chinesa de ensino-aprendizagem (Hui, 1997; Hu, 2002), nem as atividades por ele propostas na aula, uma vez que 69% dos respondentes do 1.º grupo (A/A-) e 61% dos do segundo (<A-) discordam da afirmação “As aulas em que o professor não recorre às novas tecnologias são mais monótonas”.

Os informantes mostraram assim uma forte predisposição para o uso das novas tecnologias e dos ilimitados recursos por elas oferecidos, que podem constituir experiências de aprendizagem enriquecedoras, nomeadamente o contacto mais intenso com a língua-alvo e o acesso a textos autênticos diversificados. Mas revelaram também a percepção de que o professor continua a ter um papel insubstituível na supervisão das atividades desenvolvidas nas aulas.

Conclusões

O modo como os aprendentes percebem tudo o que acontece no espaço aula, as metodologias de ensino adotadas, os papéis que professor e alunos devem assumir, e as estratégias mais convenientes para aprender, interferem decisivamente no processo e nos resultados da aprendizagem.

Um espaço de ensino intercultural deve ser de encontro, de diversidade, de compreensão e respeito pela cultura do outro. Na ausência desse conhecimento, pode ser também um lugar de conflito onde os estereótipos podem constituir um bloqueio à comunicação e um entrave para alcançar os objetivos do ensino e da aprendizagem.

Numa sala de aula com alunos chineses e professores ocidentais, o conhecimento da cultura secular destes aprendentes é fundamental para estabelecer um espaço desejável de harmonia e de receptividade às metodologias e atividades propostas pelo docente e à aceitação dos papéis que cada um deve assumir.

Um dos resultados desta investigação é a constatação de que os estudantes chineses evidenciam traços identitários comuns, partilhando princípios, atitudes e perspetivas, designadamente ao nível das expectativas e das estratégias que adotam para aprender, o que comprova que o processo de ensino-aprendizagem é intrinsecamente cultural.

Estratégias como a memorização ou outras práticas de aprendizagem vinicamente tradicionais, como a realização de exercícios estruturais, recebem uma expressiva adesão dos alunos, independentemente do nível de aproveitamento.

Os aprendentes com resultados inferiores a A/A- consideram, de forma significativa, que o conhecimento das regras gramaticais de uma língua estrangeira, como o português, é muito relevante. Para os que obtiveram melhores resultados, esse conhecimento também é importante mas não constitui o foco da aprendizagem.

Todos os respondentes consideram necessárias as atividades comunicativas e reconhecem que se aprende a língua-alvo usando-a para (e a) comunicar. No entanto, os melhores alunos, talvez mais autônomos e mais confiantes no uso da língua, valorizam mais claramente este tipo de atividades.

Relativamente ao papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, ambos os grupos o veem como elemento crucial no estabelecimento de oportunidades de interação e de diálogo nas aulas. No entanto, numa vertente mais tradicional, ele é considerado também importante para esclarecer dúvidas e corrigir erros.

Embora manifestando uma inequívoca fidelidade à sua cultura de ensino-aprendizagem, e não abdicando de determinados pressupostos e valores a ela inerentes, como os papéis do professor (visto como fonte do saber e corretor de erros), os respondentes com melhor aproveitamento evidenciam mais autonomia na aprendizagem e menos dependência das práticas tradicionais, como a explicitação de regras gramaticais na língua materna e o recurso a listas de vocabulário bilíngues.

Este trabalho de investigação revela a percepção clara, por parte dos aprendentes chineses, da necessidade de um conhecimento holístico da LE – conciliando o domínio morfossintático e lexical do idioma-alvo com atividades que promovam a proficiência na língua estrangeira. Contrariando os estereótipos normalmente atribuídos a estes estudantes (passivos e predispostos a ouvir, mais do que a interagir), é possível que, tendo oportunidades e condições propícias, nomeadamente um ambiente que lhes permita sentirem-se confiantes, tranquilos e seguros, os aprendentes chineses são capazes de se envolver e participar na dinâmica da aula.

Os dados obtidos neste estudo revelam que os alunos chineses são capazes de se adaptar a um novo ambiente de ensino e de adotar estratégias e estilos de aprendizagem requeridos pelos desafios educativos atuais. Ao mesmo tempo, manifestam uma natural e indelével ligação identitária à sua cultura de matriz confucionista e ao sentido funcional (utilitarista) de vida que lhe é subjacente e valoriza os benefícios práticos decorrentes do conhecimento, abrindo caminho para o sucesso na vida profissional.

Referências

- André, C. (2018, 2 junho). A década do português na China. *Jornal de Notícias*, p. 24.
- Belchior, M. J. (2011, junho). Chineses aprendem mais português. *Revista Macau*, 23(IV), 49-59.
- Beltrán-Palanques, V. (2014). Teaching the four language skills communicatively: The potential of new technologies. In H. Chodkiewicz & M. Trepczyńska (Coords.), *Language skills: Tradition, transition and ways forward*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Biggs, J. B. (1996). Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture. In D. A. Watkins, & J. B. Biggs (Coords.), *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences*. Hong Kong: The University of Hong Kong.

Bond, M. H. (1991). *Beyond the Chinese face: Insights from psychology*. Hong Kong: Oxford University Press.

Brumfit, C. (1995). Teacher professionalism and research. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Coords.), *Principle & practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards, & R. C. Schmidt (Coords.), *Language and communication*. New York: Longman.

Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. A. Soler, & M. P. S. Jordà (Coords.), *Intercultural language use and language learning*. Dordrecht: Springer.

Celce-Murcia, M. (2014). An overview of language-teaching methods and approaches. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Coords.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: National Geographic Learning/ Heinle Cengage Learning.

Chang, S-C. (2011, junho). A contrastive study of grammar translation method and communicative approach in teaching English grammar. *English Language Teaching*, 4(2), 13-24.

Cilianu-Lascu, C. (2008). Analyse des différentes méthodologies et méthodes d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères. *Dialogos: Littérature & Communication Interculturelle*, 18, 6-16. Extraído de: <http://www.romanice.ase.ro/dialogos/index.php?page=accueil&item=objectifs>

Confúcio., & Tomás, M. de F. (1982). *Analectos*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. (M. J. P. do Rosário, Trad.). Porto: Edições ASA.

Cortazzi, M., & Jin, L. (1996). Cultures of learning: Language classrooms in China. In H. Coleman (Coord.), *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dzau, Y. F. (1990). *English in China*. Hong Kong: API Press.

Ek, J. A. van, & Trim, J. L. M. (1998). *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press/ Council of Europe.

Gu, Q., & Schweisfurth, M. (2006). Who adapts? Beyond cultural models of “the” Chinese learner. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 74-89.

Howatt, A. P. R., & Smith, R. (2014, maio). The history of teaching English as a foreign language, from a British and European perspective. *Language and History*, 57(1), 75–95.

Hu, G. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 93-105.

Huang, R., & Leung, K. S. (2004). Cracking the paradox of Chinese learners: Looking into the mathematics classrooms in Hong Kong and Shanghai. In L. Fan, N. - Y. Wong, J. Cai, & S. Li (Coords.), *How Chinese learn mathematics – Perspectives from the insiders*. Singapore: World Scientific Publishing.

Hui, L. (1997, Outubro-Dezembro). New bottles, old wine: Communicative language teaching in China. *Forum*, 35(4), 38.

Jin, L. X., & Cortazzi, M. (1998). The culture the learner brings: A bridge or a barrier? In M. Byram, & M. Fleming (Coords.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jin, L., & Cortazzi, M. (2006). Changing practices in Chinese cultures of learning. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 5-20.

Kelly, L. G. (1969). *Twenty-five centuries of language teaching: An inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology, 500 B.C.-1969*. Rowley: Newbury House Publishers.

Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian studies. *Higher Education*, 40, 99-121.

Kennedy, P. (2002). Learning cultures and learning styles. Myth-understandings about adult (Hong Kong) Chinese learners. *International Journal of Lifelong Education*, 21(5), 430-445.

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching* (3.^a ed.). Oxford: Oxford University Press.

Lee, E. L. (2007, primavera). Linguistic and cultural factors in East Asian students' oral participation in U.S. university classrooms. *International Education*, 36(2), 27-47.

Li, X. (1984, janeiro). In defence of the communicative approach. *ELT Journal*, 38(1), 2-13.

Littlewood, W. (2001). Students' attitudes to classroom English learning: A cross-cultural study. *Language Teaching Research*, 5(1), 3-28.

Littlewood, W. (2013). Developing a context-sensitive pedagogy for communication-oriented language teaching. *English Teaching*, 68(3), 3-25.

Loh, C. Y. R., & Teo, T. C. (2017, março). Understanding Asian students learning styles, cultural influence and learning strategies. *Journal of Education & Social Policy*, 7(1), 194-210.

Mak, G. C. L. (2008). Diversity in the Chinese classroom in changing contexts. *Evaluation and Research in Education*, 21(3), 252-266.

Nunan, D. (1998, abril). Teaching grammar in context. *ELT Journal*, 52 (2), 101-109.

Paine, L. W. (1990). The teacher as a virtuoso: A Chinese model for teaching. *Teachers College Record*, 92(1), 49-81.

Pratt, D. D., Kelly, M., & Wong, W. S. S. (1999). Chinese conceptions of "effective teaching" in Hong Kong: Towards culturally sensitive evaluation of teaching. *International Journal of Lifelong Education*, 18(4), 241-158.

Qi, X. (2018, julho). Teachers' roles in China's EFL classes adopting the PAD mode. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(4), 798-802.

Rao, Z. (2006). Understanding Chinese students' use of language learning strategies from cultural and educational perspectives. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(6), 491-508.

Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scollon, S. (1999). Not to waste words or students: Confucian and Socratic discourse in the tertiary classroom. In E. Hinkel (Coord.), *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shi, L. (2006). The successors to Confucianism or a new generation? A questionnaire study on Chinese students' culture of learning English. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 122-147.

Soares, M. G. (2013, outubro). Português é a língua da moda e do emprego na China [10 parágrafos]. *Expresso* [jornal on-line]. Extraído de: <https://expresso.pt/.../portugues-e-a-lingua-da-moda-e-do-emprego-na-china=f838497>

Sun, C. (2006). *Chinese: A linguistic introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tan, C. (2017). Confucianism and education. In G. N. Noblit (Coord.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. New York: Oxford University Press.

Tarone, E., & Yule, G. (1989). *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press.

Tweed, R. G., & Lehman, D. R. (2002). Learning considered within a cultural context: Confucian and Socratic approaches. *American Psychologist*, 57, 89-99.

Wang, L. (2011, verão). Foreign English teachers in the Chinese classroom: Focus on teacher-student interaction. *The Journal of Asia TEFL*, 8(2), 73-93.

Xiao, A. (1998). An academic or a more practical approach. *Forum*, 36(2), 28.

Zimmerman, C. B. (2014). Teaching and learning vocabulary for second language learners. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Coords.). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: National Geographic Learning/ Heinle Cengage Learning.

Data receção: 16/12/2020
Data aprovação: 14/03/2021

AUTORES - BIOGRAFIAS

Aquiles Tescari Neto

Professor no Departamento de Linguística da UNICAMP. Doutorou-se em “Scienze del Linguaggio” pela Universidade Ca’ Foscari (Veneza, Itália) em 2013. Seus interesses de pesquisa são: sintaxe do português brasileiro, angolano e moçambicano, cartografia sintática e ensino de gramática. (tescari@unicamp.br / <https://orcid.org/0000-0002-8157-3921>)

Dina Baptista

É professora adjunta na Universidade de Aveiro (Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda e Instituto Superior de Contabilidade e Administração), responsável por unidades curriculares de Português, Técnicas de Expressão Oral e Escrita e Comunicação, de Projetos e de Estágios curriculares, na área do Secretariado e da Comunicação Empresarial, do Marketing e da Gestão comercial. É também orientadora de Mestrado de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro. Licenciada em Ensino de Português, Latim e Grego, doutorada em Literatura latina, e pós-graduada em Inovação e Comunicação Digital, é investigadora no Centro de Línguas, Literaturas e Culturas da Universidade de Aveiro, integrada no Projeto Línguas e Aprendizagens, e tem trabalhado na área do ensino da língua portuguesa aplicada ao contexto profissional e da produção de conteúdos em ambiente web. (dina@ua.pt / <https://orcid.org/0000-0002-7556-6557>)

Ezequiel Pedro José Bernardo

Possui graduação em Língua e Literatura em Língua Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto (2013), mestrado em Sociolinguística e Dialectologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018). Professor assistente do Instituto Superior de Ciências da Educação - Cabinda (ISCED), rege e lecciona as disciplinas de Sociolinguística; Psicolinguística; Seminário de Especialização e acompanha as Práticas Pedagógicas II. Chefe de Repartição do Departamento de Ensino e Investigação em Língua Portuguesa desde 2016. Tem desenvolvido pesquisas ligadas a políticas linguísticas-educativas em contextos multilíngues e pós-colonial; variação linguística e sistema de ensino; políticas públicas e linguística no sistema de saúde, de justiça; línguas como factor de inclusão e ou exclusão; língua e cultura na perspectiva da produção de enunciados proverbiais. Parecerista de artigos científicos e prémio. Membro do grupo de Políticas Linguísticas Críticas da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro da Acção Linguagem em cena – Debatendo Pesquisa e Ensino da Universidade Federal de Catalão. (bindumuka@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-2649-1501>)

Feliciano José Pedro

De 36 anos, natural de Mecuburí Província de Nampula, é Doutor em Ciências da Linguagem e Mestre em Ciências da Linguagem e Didáctica de Línguas pela Université de Lorraine em França em 2018 e 2012, respectivamente e Licenciado em Ensino de Francês pela Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula em 2009. É docente do quadro da Universidade Rovuma afecto à Faculdade de Letras e Ciências Sociais onde exerce a função de Director Adjunto Académico da Faculdade. Desde 2015 interessa-se pela abordagem intercultural (e conceitos à ela relacionados) no contexto de ensino e aprendizagem de Línguas. (fpedro@unirovuma.ac.mz / <https://orcid.org/0000-0002-9342-080X>)

Francisco Pelicano Antunes

Docente da Universidade de Macau, doutorado em Linguística Aplicada. Vasta experiência de ensino de português língua estrangeira a aprendentes chineses. Autor de manuais de PLE. Área de investigação: didática de português como língua estrangeira. (pelicanu-nes@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-6410-975X>)

Manuel Duarte João Pires

Leitor de Português na Universidade de Sun Yat-sen (China) com licenciatura e mestrado em Língua e Cultura Portuguesa pela Universidade de Lisboa. Presentemente encontra-se a fazer o doutoramento em Estudos Culturais na mesma instituição. Tem publicações nas áreas do Português na China e dos Estudos Culturais. (mdjpires@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-1242-5319>)

Názia Anita Cardoso Nhongo Bavo

Nasceu em 1979, na Zambézia (Moçambique). Licenciada em Linguística, pela Universidade Eduardo Mondlane em 2005. Em 2008, fez o mestrado em Língua e Cultura Portuguesa: Português LE/L2, na Universidade de Lisboa. Em 2012 foi destacada como Leitora de Língua e Cultura Portuguesa para trabalhar na Universidade da Cidade do Cabo. Em 2010 foi colaboradora de investigação na Catédra do Português Língua Segunda/ Língua não Materna (Camões & Universidade Eduardo Mondlane). É docente na Universidade Eduardo Mondlane, desde 2006, nas disciplinas de Português como L2/LE, Técnicas de Expressão, Comunicação Oral e Escrita, e Português para Estrangeiros. As suas áreas de interesse incluem língua portuguesa L2/LE, educação e inclusão (políticas de inclusão e práticas de ensino do português para o surdo), e ensino bilingue (Português e Língua de Sinais; Português e Línguas Bantu; Português e Outras Línguas Estrangeiras). Atualmente, é Doutora (PhD) em Ciências de Educação, da Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação, da Universidade do Porto. (nazia.bavo@uem.ac.mz / <https://orcid.org/0000-0002-9057-9575>)

Orquídea Coelho

Orquídea Coelho, Mestre e Doutora em Ciências da Educação, Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Investigadora sénior/principal do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE). Coordenadora da DeafCoPIIn- Deaf Studies. Coordenadora de equipas portuguesas em diversos projetos Internacionais. Membro da Comissão de Ética da Universidade do Porto (CEUP). Desenvolve a sua actividade de investigação, docência e orientação de trabalhos académicos (Mestrados, Doutoramentos, Doutoramentos Sanduíche, e Pós-Doutoramentos), no âmbito dos Estudos Surdos e da Educação de Surdos, áreas nas quais conta com diversos trabalhos publicados e comunicações apresentadas, em Portugal e no estrangeiro. (orquidea@fpce.up.pt / <https://orcid.org/0000-0001-7819-7956>)

Wellington Michel Souza de Paula

Professor de Língua Portuguesa na Educação Básica da rede estadual e privada do estado de São Paulo. Graduou-se em Letras pela Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal e é mestrando em Linguística na Universidade Estadual de Campinas

(Unicamp). Em seu mestrado, desenvolve uma investigação sobre as orações subordinadas adverbiais no âmbito da cartografia sintática. (wellingtonwmsp@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-3566-0386>)

Normas de publicação

A Revista Internacional em Língua Portuguesa (RILP) surgiu como manifestação do desejo de interconhecimento e de intercâmbio de todos os que, na América, na Europa e na África falam português no seu quotidiano, e se preocupam com a sua utilização e o seu ensino. A revista surge como um modo de aproximar as culturas que na língua portuguesa encontram expressão, ou que a moldam para se exprimirem.

Com uma tiragem semestral de 200 exemplares, e editada desde 1989, é uma publicação interdisciplinar da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP) que circula a nível nacional e internacional, com especial destaque nos países de língua oficial portuguesa e Macau (RAEM), através das instituições de ensino superior membros da AULP e centros de investigação com interesse no domínio científico da revista.

Normas para Autores:

1. Os artigos submetidos a apreciação têm de ser originais e inéditos. Uma vez submetidos os artigos ao processo de avaliação da RILP, em momento algum poderão ser submetidos a outras revistas. Os textos têm de ser obrigatoriamente apresentados em língua portuguesa e devem respeitar as normas referentes ao acordo ortográfico de 2009.
2. Os artigos devem ter preferencialmente até 15.000 palavras, incluindo notas, bibliografia e quadros. Os textos devem ser entregues num documento em formato Word (ou compatível).
3. Os artigos devem ser acompanhados de um resumo de cerca de 150 palavras – em português e outro em inglês – de quatro a seis palavras-chave e de um ficheiro em formato Word (ou compatível) com os dados de identificação do autor (instituição, categoria, áreas de especialização e elementos de contacto eletrónico).
4. As ilustrações, quadros, figuras e mapas deverão ser numerados e enviados em ficheiro à parte em formato jpeg ou png. O autor deve ainda indicar os locais onde os mesmos devem ser inseridos.
5. As citações de fontes alheias têm de respeitar a legislação em vigor relativa aos direitos de autor.
6. A RILP segue as normas de referência bibliográfica APA Style Guide. As referências bibliográficas dos textos deverão ser inseridas em corpo de texto, respeitando as normas de citação adoptadas, evitando a utilização de notas de rodapé para esse fim.
7. Os textos submetidos serão, num primeiro momento, analisados pelo conselho editorial, podendo ser rejeitados ou submetidos a processo de arbitragem científica. Os artigos aceites serão, em seguida, submetidos a um ou dois árbitros, através de um sistema de revisão cega de pares. A decisão final sobre a publicação do artigo proposto, num dos números da RILP, será tomada pelo Conselho Editorial, considerando os pareceres dos árbitros.
8. Os autores, individuais ou colectivos, dos artigos publicados conferem à RILP o exclusivo direito da primeira publicação na versão impressa e digital, podendo o artigo sofrer alterações e revisões de forma, ou propósito de adequá-lo ao estilo editorial da RILP.
9. Os autores, individuais ou colectivos, dos artigos publicados na RILP receberão da revista dois exemplares cada. Se solicitado, poderá também ser disponibilizada uma cópia em formato PDF.

Declaração Princípios Éticos da RILP: www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/information/authors

Submissão de artigos em: www.rilp-aulp.org

Para qualquer outra questão: rilp@aulp.org

Nesta edição apresentam-se vozes de investigadores de espaços diferenciados (Angola, Brasil, China, incluindo Macau, Moçambique e Portugal) que problematizam a questão do ensino da língua portuguesa, sustentada por diferentes perspetivas estratégicas e metodológicas. Realçam estes textos aspetos de motivação, de tipologia de culturais e a sua formação prévia, se for o caso), de objetivos de ensino e de aprendizagem, de estratégias de ensino como o role play, de recursos digitais, e focam ainda as questões da necessidade da sensibilização e do diagnóstico, assim como a problemática das práticas de análise, mais ou menos, condicionadas por normas gramaticais. A rica panóplia de contextos e de perspetivas, além da sua dimensão informativa para o leitor interessado pelo lugar do português no mundo e pelo seu ensino, assume uma dimensão formativa para investigadores e professores, exemplificando possibilidades de abordagem e de estudo de variadas questões de investigação. Testemunhos desta conceção são os estudos apresentados que estimamos serem contributos relevantes para uma maior divulgação sustentável e um melhor conhecimento da língua que nos une e que permite que sejamos tão diferentes.

