



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Linguística

Tese de Doutoramento

Avaliação do nível de proficiência linguística: Um estudo de caso com estudantes da disciplina de Português II do Curso Regular ESPB

Hermenegildo Kâmbua da Costa Pinto

Orientador(es) | Ana Alexandra Silva

Évora 2020



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Linguística

Tese de Doutoramento

Avaliação do nível de proficiência linguística: Um estudo de caso com estudantes da disciplina de Português II do Curso Regular ESPB

Hermenegildo Kâmbua da Costa Pinto

Orientador(es) | Ana Alexandra Silva

Évora 2020



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Instituto de Investigação e Formação Avançada:

- Presidente | Maria João Marçalo (Universidade de Évora)
- Vogal | Gonçalo Fernandes (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
- Vogal | Maria do Céu Brás da Fonseca (Universidade de Évora)
- Vogal | Carlos da Costa Assunção (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
- Vogal | Pedro Balaus Custódio (Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação de Coimbra)
- Vogal | Ana Maria Martinho (Universidade Nova de Lisboa)
- Vogal-orientador | Ana Alexandra Silva (Universidade de Évora)

LISTA DE ABREVIATURAS

Adj. - Adjetivo

cf. - Conferir

GAdv. - Grupo Adverbial

Det. - Determinante

DT - Dicionário Terminológico

ESPB - Escola Superior Pedagógica do Bié

F - Frase

Fig. - Figura

GAdj. - Grupo Adjetival

GN - Grupo Nominal

GPrep. - Grupo Preposicional

GT - Gramática Tradicional

GV - Grupo Verbal

L1 - Língua primeira (Materna)

L2 - Língua segunda (Não materna)

LA – Língua(s) Angolana(s)

MESCTI - Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação

Modif. - Modificador

N.- Nome

Obj. dir. - Objeto direto

Obj. ind. - Objeto Indireto

PCDir. - Predicativo do Complemento Direto

PE - Português Europeu

Pred. - Predicado

PU - Português Umbunduizado

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência

SN - Sintagma Nominal

SNP - Sintagma Nominal Preposicionado

Suj. - Sujeito

SV - Sintagma Verbal

TG - Tradição Gramatical

V - Verbo

Vocat. - Vocativo

LISTA DE TABELAS

Tabela: 1- Distribuição das competências Gramaticais, na área de Sintaxe.....	95
Tabela 2 – Mudanças terminológicas de funções sintáticas	105
Tabela 3 - Mudanças terminológicas dos complementos do Verbo.....	108
Tabela 4 - Mudanças terminológicas dos complementos do Nome.	109
Tabela 5 - Desenvolvimento – morfossintaxe e Fonologia das crianças..... na idade pré-escolar.....	123
Tabela 6 – Descrição dos Níveis Gerais de proficiência	126
Tabela 7 – Descrição do Níveis quanto ao domínio Gramatical.....	127
Tabela: 8 – Descritores da Competência linguística no Nível Sintático.....	131
Tabela 9 – Exemplo de uma tabela de escala de avaliação.....	138
Tabela 10 – Exemplo de uma tabela de múltiplas entradas.....	142
Tabela 11 – Distinção da amostra por sexo	152
Tabela 12 – Distinção da amostra por idade.....	154
Tabela 13 – População e amostra	171
Tabela 14 – Diferenciadores entre PA e PE.....	175
Tabela 15 – Frequência na não diferenciação entre CD e Cl.....	207
Tabela 16 – frequência das Dificuldades de uso das conjunções.....	208
Tabela 17 – Frequência da Falta de regência entre SN e SV.....	209
Tabela 18 – Frequência das dificuldades na estruturação de sintagmas	209
Tabela 19 – Descritores Sintáticos do QEER para os Níveis A1 e A2.....	214
Tabela 20 – Descritores Sintáticos do QEER para os Níveis B1 e B2.....	215
Tabela 21 – Descritores Sintáticos do QEER para os Níveis C1 e C2.....	216

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 - Mapa etnolinguístico de Angola.	35
Fig. 2 - Configuração do município do Kuito.	49
Fig. 3 - Constituição fonética da sílaba “nos”	52
Fig. 4 - Comparação da construção passiva entre PU e PE.....	61
Fig. 5 - Construção passiva em PE.....	61
Fig. 6 - Evolução cronológica da competência comunicativa.....	83
Fig. 7 – Níveis de competências.	87
Fig. 8 – Níveis de precisão gramatical.	92
Fig. 9 – Representação da (F66) numa árvore sintagmática.....	106
Fig. 10 – Modelo de aprendizagem da linguagem	117
Fig. 11 – Níveis de proficiência Linguística.....	119
Fig. 12- Constituintes sintáticos da frase	132
Fig. 13 - Funções sintáticas ao nível da frase.....	133
Fig. 14– Funções sintáticas internas ao GV.....	133
Fig. 15 – Gráfico de Escala de Avaliação	138
Fig. 16 – Exemplar de um gráfico de barras.....	140
Fig. 17 – Exemplar de gráficos com os mesmos dados, mas formas diferentes ...	141
Fig. 18 – Exemplo do uso do critério aleatório – simples	151
Fig. 19 – Gráfico ilustrativo da distinção da amostra por sexo	153
Fig. 20 – Gráfico ilustrativo da distinção da amostra por Idade.....	155
Fig. 21 - Gráfico da L1 dos Integrantes das Amostra	156
Fig. 22 - Gráfico da L2 dos Integrantes das Amostra	157
Fig. 23 - Gráfico ilustrativo do tipo de questões feitas no inquérito	162
Fig. 24 - Gráfico da Autoavaliação do Domínio Sintático.....	173

Fig. 25 - Gráfico da Autoavaliação Qualitativa sobre domínio Sintático.....	174
Fig. 26 - Níveis de precisão gramatical (Extrato da Fig. 8).....	178
Fig. 27 - Gráfico da autoavaliação dos Níveis de compreensão.....	179
Fig. 28 - Autoavaliação da capacidade de escrita.....	181
Fig: 29 - Gráfico da autoavaliação dos níveis de Sintaxe.....	183
Fig. 30 - Gráfico do Nível de proficiência A.....	185
Fig. 31 - Gráfico dos estudantes no Nível de proficiência B	187
Fig. 32 - Gráfico do Nível de proficiência C	188
Fig. 33 - Gráfico para o Exercício de Identificação de Conjunções	190
Fig. 34 - Gráfico para o Exercício de Construção de frases	191
Fig. 35 - Gráfico para o exercício de estruturação dos sintagmas	193
Fig. 36 - Gráfico do resultado da Composição.....	194
Fig. 37 - Desfasamento entre o Nível de proficiência em que ocorre o ensino	
na ESPB e o Nível adquirido pelos Estudantes.....	221

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Inquérito	253
Anexo 2 - Prova de Diagnóstico	257
Anexo 3 - Entrevista	260
Anexo 4 - Relatório final sobre os exames de acesso/2019	261
Anexo 5 - Resultados do processo avaliativo	263
Anexo 6 - Alunos matriculados no ano letivo 2018	265

DEDICATÓRIA

A quem consentiu sacrifícios inestimáveis para que esta formação iniciasse e seguisse o seu rumo.

A quem abriu mão de muitos privilégios e recursos a favor deste propósito.

À família Pinto, (Cristina, Edenilda, Elionei e Poliana), dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela capacitação e fortalecimento. Sem os recursos dados pelo criador, fruto do nosso trabalho, e sem as pessoas que Ele usou para nos abençoarem, tudo seria mais difícil.

Agradeço à família que deu todo o apoio (moral, espiritual e material) ao longo desta caminhada. Obrigado pela presença marcante em cada passo da jornada. Agradeço aos membros do presbitério da IEIA Piloto, que tendo entendido a visão, fizeram cobertura na minha ausência, realizando com sacrifício as tarefas que me eram cabidas. Incluo, nesta lista, os discipuladores que ficaram sem o meu acompanhamento ao longo dos três anos da formação.

Deixo meu apreço à Dra. Ana Alexandra Silva, minha tutora, por me ter adotado quando ainda não me conhecia, dando orientações sobre o alojamento e indicando pessoas que me podiam ajudar. Mais tarde, depois de a ter conhecido, compreendi a dimensão da sua pessoa. Para além da sapiência que acumula é cheia de virtudes, evidenciadas no humanismo que se sobressai em cada gesto. Muito obrigado por suas orientações precisas.

Minha gratidão se estende ao Diretor Geral da ESPB pelo apoio e incentivo. Não tendo recebido do INAGB uma Bolsa de Estudos, por razões pouco entendíveis, a decisão do Dr. Alfredo Maria de Jesus Paulo em suportar algumas despesas da formação (Bolsa e Bilhetes de Passagem), com os recursos da Instituição, foi crucial para o bom fim desta carreira. Minha gratidão será sem fim.

Aos irmãos e amigos na fé que oraram por mim e fizeram companhia à distância, preenchendo os momentos vazios do meu tempo em Évora, muito obrigado. Aos anónimos e anónimas que me suportaram, minha extrema gratidão. Vossos

nomes seriam dignos de mencionar, mas a condição de anonimato do vosso apoio limita-me.

Ao grupo de casais amigos (Felisberto e Luísa Chamuanga, Lourenço e Ana Chinene, Jeremias e Aida Teca), minha gratidão pelo apoio e por terem cuidado dos meus, nas minhas constantes e prolongadas ausências.

Minha gratidão vai, de forma especial, à senhora Alice Jacinto, minha mãe de coração, em Évora. Seu apoio moral, anímico e material foi como gotas de orvalho em extremo deserto. Só Deus pode explicar os seus mistérios e a senhora deixou-se usar por Ele para ser um milagre em minha vida. Minha eterna gratidão a si e ao seu esposo.

Aos meus irmãos em Cristo em Portugal, minha verdadeira família nesse território europeu. Aos irmãos da AD Internacional de Évora (Pr. Josué Pontes e Família); aos irmãos da Comunhão dos Irmãos em OMECA, Almada (José António Xavier e Manuela, sua esposa, meus pais em Almada); ao João Paulo Xavier e família (Sara, Jónatas e Joana), pelo acolhimento cheio de amor e carinho; aos meus pais em Sintra (Dr. António Calain e Cristina Calian, sua esposa), cujo apoio abriu caminho para que eu conhecesse um mar de gente, em Portugal, a minha eterna gratidão.

Agradeço, igualmente aos meus colegas de caminhada em Évora, alguns mais de perto e outros nem tanto, mas todos contribuíram para a minha caminhada. Agradeço em especial ao Tunga, ao Zinga, ao Jesus, ao Gabriel, à Filomena e aos meus colegas de residência, Guerra, Flávio, Florêncio e o (In)Feliz, por todo o apoio.

Que nosso Eterno Deus recompense a todos que não pouparam esforços para me dar o apoio que muito precisava.

Obrigado a todos.

RESUMO

O presente trabalho intitula-se: *Avaliação do nível de proficiência linguística no domínio sintático: Um estudo de caso com estudantes da disciplina Português II do Curso Regular da ESPB*. O propósito foi o de averiguar as razões de tamanhas dificuldades experimentadas pelos Estudantes da ESPB quanto a absorção dos conhecimentos transmitidos e os resultados pouco animadores que têm sido colhidos.

Por meio da pesquisa exploratória realizada, foi possível diagnosticar a realidade linguística dos estudantes do II Ano, Regime Regular e reconhecer que o Nível de Proficiência Linguística usado na condução do Ensino, não está em harmonia com o nível de proficiência adquirido pelos Estudantes à sua saída do nível de escolaridade anterior. Este desfasamento, gera, incontornavelmente, dificuldades, pois professores, livros, fascículos e documentos reitores estão em um nível superior àquele que é suportado pelos Alunos.

Partindo da tese segundo a qual o nível de proficiência linguística de um estudante deve estar alinhado com o nível linguístico usado para a transmissão dos conteúdos, o presente trabalho discorre sobre a realidade sociolinguística da população biana, abordando em seguida algumas noções gerais sobre a Proficiência Linguística, a importância dos conhecimentos sintáticos para a boa estruturação do discurso, o valor do QECR para as Línguas, no estabelecimento de padrões e perfis de saída para os estudantes das Línguas e apontar do diagnóstico da realidade dos estudantes da ESPB, em relação à sua Procedência Linguística no domínio Sintático. O diagnóstico foi suportado por um conjunto de teorias, cujos defensores são autoridade nos estudos linguísticos desde os momentos longínquos dos estudos das ciências da linguagem, aos

nossos dias, e por uma metodologia que embasou toda a pesquisa e permitiu tirar conclusões que geraram algumas recomendações.

Palavras – Chave: Proficiência Linguística, Sintaxe, Nível sintático, ensino-aprendizagem, Língua Primeira, Língua Segunda.

ABSTRACT

The present work is entitled: Assessment of the level of linguistic proficiency in the syntactic domain: a case study with students of Portuguese II subject of the ESPB regular course. The purpose was to ascertain the reasons for such difficulties experienced by ESPB Students regarding the absorption of knowledge transmitted and the daunting results that have been gathered.

By the exploratory research carried out, it was possible to diagnose the linguistic reality of the students of year II, regular regime and to recognize that the level of linguistic proficiency used in conducting the teaching, is not in harmony with the level of proficiency acquired by the students on their exit from previous level of education. This gap, inevitably, creates difficulties, because teachers, books, fascicles and rector documents are at a higher level than the one supported by the students.

Starting from the thesis according to which a student's linguistic proficiency level must be aligned with the linguistic level used for the transmission of contents, the present work discusses from the sociolinguistic reality of Bié's population, following some general notions about linguistic proficiency, the importance of syntactic knowledge for good speech structuring, the value of the Common European Reference for Languages Framework, in setting standards and output profiles for language learners and reach the diagnosis of the reality of the students of ESPB, in relation to their linguistic proceeding in the syntactic domain. The diagnostic was supported by a set of theories, whose proponents have been authoritative in linguistic studies since the distant moments of language science studies, to date, and by a methodology that supported all the research and allowed to draw conclusions that generated some recommendations.

Keywords: Linguistic proficiency, syntax, syntactic level, teaching and learning, first language, second language.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	21
1. O Problema.....	23
2. Justificativa.....	24
3. Pressupostos da Investigação	25
4. Ideia a defender	27
5. Contributo prático do trabalho	27
6. Novidade Científica	27
7. Modelo de investigação	28
8. Tipo de investigação.....	29
9. Métodos e técnicas	29
10. Estrutura do Trabalho	30
CAPÍTULO 1 - SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DO BIÉ	32
1.1 A situação multilinguística de Angola	33
1.2 Os Ovimbundu em Angola: Caraterização geográfica, linguística e social.....	38
1.3 O contacto linguístico no Bié.....	44
1.4 Caraterização do Português falado no Kuito.....	48
1.5 Questões ligadas à heterogeneidade linguística.....	66
1.6 Teorias sobre a aquisição da linguagem	68
1.6.1 O behaviorismo e a aquisição da linguagem.....	69
1.6.2 O gerativismo e a aquisição da linguagem.....	70
1.6.3 A Sociolinguística e a aquisição da linguagem.....	71
1.6.4 A sincronia e diacronia de Saussure.....	Erro! Marcador não definido.
1.7 Teorias da Aprendizagem da L2.....	73

1.8 - Pesquisas recentes sobre a situação do PU	75
CAPÍTULO 2 - PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA NO DOMÍNIO SINTÁTICO: NOÇÕES GERAIS.....	80
2.1 Conceitos gerais.....	81
2.2 Competência linguística versus competência comunicativa.....	83
2.3 Competência gramatical.....	91
2.4 A importância do domínio sintático para a boa comunicação.....	95
2.5 A estrutura SVO das frases em português.....	100
2.6 – Nova terminologia dos constituintes sintáticos.....	103
2.6.1 – Nova terminologia de funções sintáticas.....	104
CAPÍTULO 3 - PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA E O QECR.....	111
3.1. Surgimento do QECR	112
3.2 – Importância do QECR para o ensino e aprendizagem das línguas	115
3.3 - Diferentes níveis de proficiência linguística	116
3.3.1 – Domínio	118
3.4 Elementos caracterizadores e descritores dos níveis no domínio sintático.	123
3.4.1 – Descrição dos Níveis de Correção Gramatical	124
3.4.2 – Descrição dos Níveis do Domínio Sintático.....	127
3.5 – Avaliação do nível de proficiência.....	134
3.5.1 Escalas de avaliações	137
3.5.2 – Gráficos e tabelas	139
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA	143
4.1 Desenho Metodológico	144
4.2 Métodos de pesquisa	148
4.3 – O corpus da pesquisa (População e Amostra)	149
4.3.1 População.....	149
4.3.2 Amostra	150
4.4 Tipos e Instrumentos de pesquisa	157

4.4.1 Inquérito (Anexo 1)	159
4.4.2 Prova de diagnóstico (Anexo 2)	162
4.4.3 Entrevista (Anexo 3)	164
4.5. Limitações da pesquisa	167
CAPÍTULO 5 - NÍVEL DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA DOS ESTUDANTES DA ESPB	169
5.1 Caraterização da ESPB.....	170
5.2 Análise e interpretação dos Resultados.....	171
5.2.1 – Inquérito (Anexo 1)	171
5.2.2 – Prova de Diagnóstico (Anexo 2)	184
5.2.3 – Entrevista (Anexo 3)	206
CAPÍTULO 6 - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	219
6.1 Conclusões Gerais	220
6.2 Recomendações	226
BIBLIOGRAFIA	236
ANEXOS	252

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema “Avaliação do Nível de Proficiência Linguística: Um estudo de caso com estudantes da disciplina Português II do Curso Regular da ESPB”. Este tema guia-nos em torno da necessidade de fazer-se um diagnóstico da situação dos estudantes da escola em causa, em relação ao seu nível de proficiência em ordem a adequar o mesmo ao nível usado no processo de ensino e aprendizagem.

A compreensão dos meandros desta pesquisa será mais fácil se se mantiver este tema em mente, pois, como afirma Lakatos (2013:126), o tema de uma pesquisa é o assunto que se deseja provar ou desenvolver. Na pesquisa o tema representa uma dificuldade, ainda sem solução, que é mister determinar com precisão, para intentar, em seguida, seu exame, avaliação crítica e solução.

A pesquisa feita neste trabalho tem como foco motivacional debelar as dificuldades de apreensão dos conteúdos transmitidos aos estudantes da ESPB, refletido nos resultados do processo de ensino, onde se constata um fraco rendimento académico, de forma geral, salvo algumas exceções, em quase todas as disciplinas ministradas na Escola. Este facto observado no dia-a-dia tem chamado a atenção e despertado a preocupação de quase todos os docentes.

O presente trabalho parte da tese de que o nível de proficiência linguística de um estudante deve estar alinhado com o nível linguístico usado para a transmissão dos conteúdos de formas a facilitar não só o processo de ensino, mas, sobretudo a aprendizagem. Um desfasamento entre os dois níveis (o nível detido pelos estudantes e aquele que é usado pelos professores) causará, como é obvio, enormes dificuldades ao longo do processo.

Uma consideração prévia desta premissa leva-nos a postular que seria ideal que um estudante que ingressasse no ensino superior se conseguisse comunicar com um nível de proficiência adequado ao seu nível de escolaridade. Não acontecendo, independentemente das causas desta insuficiência e para o bem do processo, o nível de proficiência usado para a transmissão dos conhecimentos deve ser adequado àquele que os estudantes conseguem compreender. Assim sendo, neste trabalho procura-se avaliar o nível de proficiência linguística dos estudantes e

encontrar caminhos para a adequação do nível de comunicação usado na Instituição.

O presente trabalho de investigação tem como objeto de estudo a situação da proficiência linguística dos estudantes da ESPB, avaliada à luz do Quadro Europeu Comum de Referência para línguas (QECR).

Este estudo pretende estabelecer paradigmas comparativos e uma escala de valores descritivos e comparativos que contribuam para caracterizar a situação dos estudantes da ESPB no domínio dos níveis de proficiência linguística e assim estabelecer um referencial para os professores e estudantes que ajude a diminuir as dificuldades que têm sido constatadas ao longo do processo e, como consequência, diminuir o baixo aproveitamento académico dos estudantes.

1. O Problema

A pesquisa desenvolvida e apresentada neste trabalho teve como foco motivacional o baixo rendimento académico dos estudantes da Escola Superior Pedagógica do Bié (ESPB), derivado da difícil compreensão dos conteúdos ministrados. Têm sido constadas também muitas dificuldades na expressão dos pensamentos quer na forma oral, quer na escrita.

Em relação à formulação deste problema seguimos os argumentos de Rudio (1978:75). Para ele a formulação de um problema consiste em dizer, de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com que nos defrontamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando suas características. Na mesma linha de pensamento, Gil (2008:33) afirma que, na aceção científica, problema é qualquer questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento.

Tendo em conta estas considerações, Rudio advoga o seguinte:

Formular o problema consiste em dizer, de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com a qual nos defrontamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e

apresentando suas características. Desta forma, o objetivo da formulação do problema da pesquisa é torná-lo individualizado, específico, inconfundível. Rudio (1978:75)

Quanto ao problema desta investigação, refere-se que, em condições normais seria indispensável que um estudante que ingressasse no Ensino Superior fosse proficiente linguisticamente com o nível mais alto, para que não só saiba comunicar, mas que consiga ter um rendimento aceitável ao longo da sua formação e depois dela. Para que tal aconteça seriam necessários dois pressupostos alternativos um ao outro:

(1) - Permitir que entrem para o Ensino Superior alunos com um nível de proficiência que se corresponda ao nível usado na transmissão de conhecimentos numa universidade ou,

(2) - adaptar o nível de proficiência linguística usado na universidade àquele que é trazido pelos alunos. Qualquer dos dois caminhos podem ajudar a diminuir as debilidades anteriormente enunciadas.

2. Justificativa

A abordagem deste tema tem importância por diferentes factores como os que abaixo se enumeram:

1. Não tem havido pesquisa nesta área específica, ligada aos estudantes da Escola Superior Pedagógica do Bié (ESPB).
2. Os estudantes ingressados na ESPB demonstram fraquezas na absorção dos conhecimentos e um conseqüente fraco rendimento académico que preocupa os docentes e exige uma explicação. Pelo facto de ser um problema transversal a todas as disciplinas ministradas na Instituição, deduz-se ser uma debilidade derivada do veículo de comunicação usado, a língua portuguesa.

Estas dificuldades resumem-se da seguinte forma:

- a. Comunicação deficiente devido à não observação das normas de estruturação discursiva;
 - b. Colocação aleatória dos elementos sintagmáticos que dificultam a compreensão clara da mensagem;
 - c. Dificuldade de se fazer uma análise sintática simples pelo desconhecimento dos pressupostos básicos do funcionamento estrutural da língua.
 - d. Dificuldades na compreensão dos conteúdos oferecidos e dos enunciados das provas.
3. Professores das mais diferentes disciplinas queixam-se da deficiente estruturação discursiva dos estudantes, o que leva à difícil apreensão dos conhecimentos e, conseqüentemente, a fracos rendimentos académicos.
 4. O ensino da língua portuguesa e de outras disciplinas na ESPB não tem levado em conta uma prévia avaliação dos níveis de proficiência dos estudantes.

3. Pressupostos da Investigação

Diante da situação problemática acima enunciada foram definidos os seguintes pressupostos para a presente investigação:

Problema Científico: Como adequar a proficiência linguística usada no processo de ensino e aprendizagem da ESPB, ao nível alcançado pelos estudantes que ingressam nesta Instituição de Ensino?

Objeto de Estudo: Proficiência linguística.

Campo de Ação: A proficiência linguística dos estudantes do II Ano Regular da ESPB.

Objetivo Geral: Caracterizar o estado atual dos estudantes do 2º Ano da ESPB no que diz respeito à proficiência linguística, mais concretamente ao nível da estruturação sintática e avaliar o paralelo entre este e o nível de língua usado no processo de ensino e aprendizagem, para se propor a devida adequação.

A elaboração do objetivo geral alinha-se com o postulado de Prodanov & Freitas (2013: 124), segundo o qual o objetivo geral está sempre ligado a uma visão global e abrangente do tema. Para os autores, o objetivo geral relaciona-se com o conteúdo intrínseco, quer dos fenômenos e eventos, quer das ideias estudadas. Ainda baseado nestes autores o objetivo geral vincula-se diretamente à própria significação da tese proposta pelo projeto.

Procura-se com este objetivo entender a razão das debilidades constatadas pelos professores da Instituição e, se há razão, ou não, de se atribuir tais debilidades às deficiências linguísticas dos estudantes.

Objetivos Específicos:

Prodanov & Freitas (2013: 124) defendem que os objetivos específicos suportam o objetivo geral e apresentam caráter mais concreto. Têm função intermediária e instrumental, permitindo, de um lado, atingir o objetivo geral e, de outro, aplicar este a situações particulares.

Para se alcançar o objetivo geral acima proposto foram formulados os seguintes objetivos específicos.

1º Caracterizar o português falado no Kuito-Bié a partir das influências socioculturais e históricas dos povos dessa região, incluindo alguns traços do domínio sintático, para entender as suas diferenças em relação ao PE.

2.º Fundamentar teoricamente a importância da estruturação sintática para uma clareza na comunicação oral e escrita, bem como para uma eficiente análise estrutural.

3º Fundamentar teoricamente o funcionamento do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e as suas vantagens num contexto de bilinguismo.

4.º Caracterizar os estudantes do curso regular da ESPB em termos de domínio e uso das regras de estruturação sintática da língua portuguesa, usando como elemento de esquadramento o (QECR).

5.º Apresentar propostas para a adequação do nível de proficiência linguística usado no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da ESPB ao nível dos alunos.

4. Ideia a defender

O desajustamento entre o nível de proficiência linguística usado no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e o nível alcançado pelos estudantes geram dificuldades de compreensão dos conteúdos programados e afeta o rendimento escolar destes. Assim sendo, é necessário que se façam propostas de ajustamento para que seja utilizado um mesmo nível de proficiência linguística ao longo do processo, sob pena de se perpetuar os baixos rendimentos académicos.

5. Contributo prático do trabalho

Será pela primeira vez feita uma avaliação ao nível de proficiência linguística dos alunos da ESPB e colocadas à disposição dos docentes algumas propostas para adequação entre o nível alcançado pelos alunos e o usado na condução do processo de ensino e aprendizagem.

6. Novidade Científica

O tema em destaque constitui uma abertura investigativa, visto ser a primeira vez que, na ESPB se realiza um trabalho de pesquisa nesta vertente, incluindo uma proposta concreta para uso nessa Instituição.

O desenvolvimento deste trabalho seguiu um sistema metodológico integrado, composto por vários tipos de pesquisa, de entre os quais a pesquisa aplicada e a pesquisa exploratória que nos permitiram fazer um diagnóstico de algumas das causas das debilidades apresentadas pelos estudantes. O objetivo foi o de gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas

específicos diagnosticados nos estudantes da disciplina português II do curso regular da ESPB.

Outrossim, nesta investigação aplicou-se conjuntamente os métodos qualitativos e quantitativos, dadas as vantagens que esta combinação oferece, uma vez que permite revelar aspetos que um só poderia deixar oculto. Por exemplo, a combinação dos dois métodos permitiu:

1. Analisar o objeto de estudo de diferentes ângulos e a ressaltar os aspetos mais importantes, oferecendo assim uma imagem mais completa e válida do objeto investigado;
2. Permitiu contornar as debilidades dos métodos quantitativos e qualitativos e obter um conjunto de dados com maior fidelidade e validade;
3. Abordar de forma multidimensional o assunto em estudo, cobrindo com maior rigor o objeto de estudo;
4. Permitiu a análise de aspetos relacionados com a dimensão política e sociocultural da língua portuguesa na região do Bié e na cidade do Kuito, em particular;
5. Permitiu sistematizar e completar, qualitativamente, diferentes abordagens de pesquisadores, em busca de uma compreensão maior dos fenómenos linguísticos em Angola;
6. Ajudou a obter dados quantitativos sobre as incidências individuais e coletivas em torno do estágio linguístico da população objeto de estudo.

De forma geral a presente investigação recorreu à pesquisa documental ou de fontes primárias, bem como fez recurso à pesquisa bibliográfica, por meio de obras sobre várias áreas interdisciplinares, que foram a base de toda a fundamentação teórica da investigação.

7. Modelo de investigação

Para a presente investigação, utilizou-se o modelo qualitativo, a partir da complementaridade metodológica relacionada com o modelo quantitativo e o emprego de métodos, técnicas e procedimentos teóricos, empíricos e estatístico-

matemáticos que facilitaram a interpretação das diferentes fontes e a dedução final dos resultados na solução do problema da investigação.

O uso combinado de métodos investigativos, tais como os de pendor qualitativo e os quantitativos, é considerado vantajoso já que possibilita ampliar o ângulo de visão, abarcando aspetos que poderiam ser omitidos pelo uso solitário de um método. Assim, é possível obter uma imagem mais completa da situação problemática por via da superação das fraquezas que cada um dos métodos eventualmente apresenta.

8. Tipo de investigação

O tipo de investigação adotado foi o explicativo-descritivo, que permitiu explicar e descrever as características gerais dos elementos que originam a problemática e a necessidade de propor mecanismos de adequação linguística. Na vertente explicativa foram apresentados elementos que conectam as ideias, para compreender as causas e efeitos dos fenómenos observados. Do ponto de vista descritivo, pretendeu-se gerar maior clareza em relação aos fenómenos que ocorrem no seio da comunidade estudantil da ESPB, trazendo informações adicionais sobre o domínio sintático.

9. Métodos e técnicas

Foram usados diferentes métodos de nível teórico e empírico. De entre os métodos de nível teórico usamos:

- a) Histórico-lógico (para obter os elementos referentes ao desenvolvimento da proficiência linguística, sua pertinência e os caminhos para alcançá-la e ainda para determinar as regularidades existentes, os antecedentes e fundamentos teóricos);
- b) Análise-síntese (permitiu fazer a análise dos referentes teóricos, as perspectivas e posições teóricas que permitiram elaborar a fundamentação teórica, bem como analisar os resultados das entrevistas e elaborar a revisão bibliográfica);
- c) Indução-dedução (foi utilizada a partir da análise de determinadas premissas teórico-práticas que permitiram fazer inferências lógicas para a elaboração das propostas de adequação linguística para o processo de Ensino e Aprendizagem,

visando gerar um ambiente mais propenso ao sucesso do processo).

De entre os métodos de nível empírico foram usados os seguintes:

- a) **Análise bibliográfica** - a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios diversos, permitindo conhecer o que já se estudou sobre a proficiência linguística, mais concretamente sobre a área da Sintaxe a ela correspondente;
- b) **Inquérito** - consistiu de um interrogatório sistemático a um conjunto de alunos, representativos de uma população global, com o objetivo de proceder a inferências e generalizações. Permitiu ainda sondar o que está a acontecer no seio da comunidade académica, em termos de proficiência linguística;
- c) **Prova de diagnóstico** – Serviu para levantar informações sobre o nível de proficiência dos estudantes da ESPB, por meio de um conjunto de perguntas ligadas aos aspetos sintáticos.
- d) **Entrevista** – Usada para reforçar e comprovar a veracidade das informações obtidas por meio dos outros dois instrumentos.
- e) **Método estatístico - matemático** – Foi usado para o cálculo percentual, que representou um considerável reforço às conclusões obtidas e previsões muito próximas da realidade.

10. Estrutura do Trabalho

O trabalho está estruturado em seis capítulos, abaixo escalonados, antecedidos pela introdução:

O Capítulo I - Situação sociolinguística do Bié.

Neste fez-se uma abordagem sobre a diversidade cultural e linguística dos habitantes do Kuito-Bié, as interferências linguísticas e análises sociolinguísticas que incluem os dados provindos do censo populacional de 2014 e suas mais recentes atualizações.

O capítulo II – Proficiência linguística no domínio sintático: Noções gerais. Apresenta uma abordagem generalizada a respeito das noções de proficiência linguística na vertente da sintaxe, à luz de vários autores e escolas.

O Capítulo III - Proficiência linguística e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Apresenta o tratamento que este instrumento dá à proficiência linguística na vertente sintática, bem como os elementos descritores que permitem fazer uma análise do nível de proficiência.

O Capítulo IV – Metodologia - apresenta os diferentes métodos e técnicas utilizados para a condução da investigação.

O Capítulo V – Nível de proficiência linguística dos estudantes da ESPB - dá tratamento aos dados levantados pela pesquisa empírica e faz a caracterização do nível de proficiência linguística dos estudantes da ESPB a luz do QECR.

O Capítulo VI – Conclusões e Recomendações. Traz as inferências de tudo o que foi abordado ao longo do trabalho e os caminhos que se devem tomar para se debelar as insuficiências detetadas.

No final do trabalho consta a Bibliografia e os anexos, elementos importantes para a elaboração da pesquisa.

CAPÍTULO 1- SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DO BIÉ

O presente capítulo faz uma caracterização sociolinguística da província do Bié, de forma geral e da cidade do Kuito, em particular, abordando o aspeto multicultural e multilinguístico do seu povo, as características do português falado pelos seus habitantes, as principais razões da diferenciação entre o PU e o PE neste contexto geográfico, as principais escolas que abordaram a temática da aquisição e da aprendizagem da língua, nomeadamente a L1 e a L2, trazendo vários exemplos extraídos de vários autores e captados em entrevistas transmitidas pela rádio ou pela televisão.

1.1 A situação multilinguística de Angola

Angola, assim como a maior parte das nações subsarianas é um agrupamento de nações, do ponto de vista da existência de diversas etnias e, conseqüentemente, pode-se observar uma convivência plurilinguística. Apesar disso, por razões de ordem histórica, associadas a um longo período de dominação colonial, a maioria dos países africanos usa uma única língua oficial e de escolaridade, de origem europeia. Este é o caso de todos os PALOP: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Foi por meio da força que as potências coloniais africanas ocuparam os vários territórios e os agruparam, dando origem à novas constituições territoriais em relação ao período pré-colonial. Em Angola, os portugueses, incentivados pelas conclusões saídas da conferência de Berlim, na qual os países imperiais decidiram dividir entre si os territórios da África, decidiram ocupar através da força¹ os territórios que entendiam ser seus de pleno direito, pelos contactos seculares anteriormente estabelecidos, combatendo os povos encontrados e procurando destruir as suas estruturas socioeconómicas e políticas Coelho (2015:2)

As novas divisões dos países, apesar de coincidirem em grande parte com os das nações que constituem a população nativa não respeitou os limites sociolinguísticos

¹ As guerras ocupacionais eram chamadas, segundo Coelho (2015) de *campanhas de pacificação* dos povos «indígenas», «selvagens», «primitivos» de Angola.

que caracterizavam os territórios africanos de então. A este respeito, Chatelain² (1964:75) ao abordar o assunto das translimitações sociolinguísticas ocorridas com as novas divisões administrativas diz:

Os limites dos distritos coincidem em grande parte com os das nações que constituem a população nativa da província» a nação do Congo ocupa a maior parte do distrito do Congo, mas cobre também a parte norte do distrito de Luanda. Este último é ocupado pela nação de Angola (Ambundo) cujo nome se estendeu a toda a província.

Como se pode perceber, dentro do território angolano acabaram convivendo povos cuja realidade sociolinguística transcende o território angolano, o que faz de Angola uma nação plurilingue, pluricultural e pluriétnica. Esta realidade que oferece grande complexidade linguística, cultural e étnica exige, no plano estatal e jurídico, uma série de políticas desafiadoras, que enfrentam o desafio de construir uma unidade nacional paralelamente ao respeito e promoção da diversidade Leite (2015:7).

A Constituição da República de Angola abarca no seu artigo 19º a política linguística do estado angolano, definindo o seguinte:

- 1. A língua oficial da República de Angola é o português.*
- 2. O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional.*

O projeto³ de lei do estatuto das línguas nacionais considera doze línguas nacionais, das quais sete são as mais conhecidas e significativas (Umbundo, Kimbundu, Kikongo, Cokwe, Kwanyama⁴, Fiole e Nganguela, esta última de origem Khoisan⁵ e as demais de origem Bantu) e as outras menos expressivas (Khoi, Olunyaneka, Vátwa, Helelo, Luvale e Mbunda).

² Héli Chatelain foi um missionário Metodista. Os estudos classificativos sobre os povos de Angola devem-se sobretudo aos contributos dos missionários e administradores coloniais.

³ Não foi possível ter acesso à lei, havendo informações de não ter sido ainda aprovada.

⁴ Também conhecida por Oxiwambo

⁵ São também conhecidos como “Boximanes”, termo usado por Coelho (2015: 3-4).

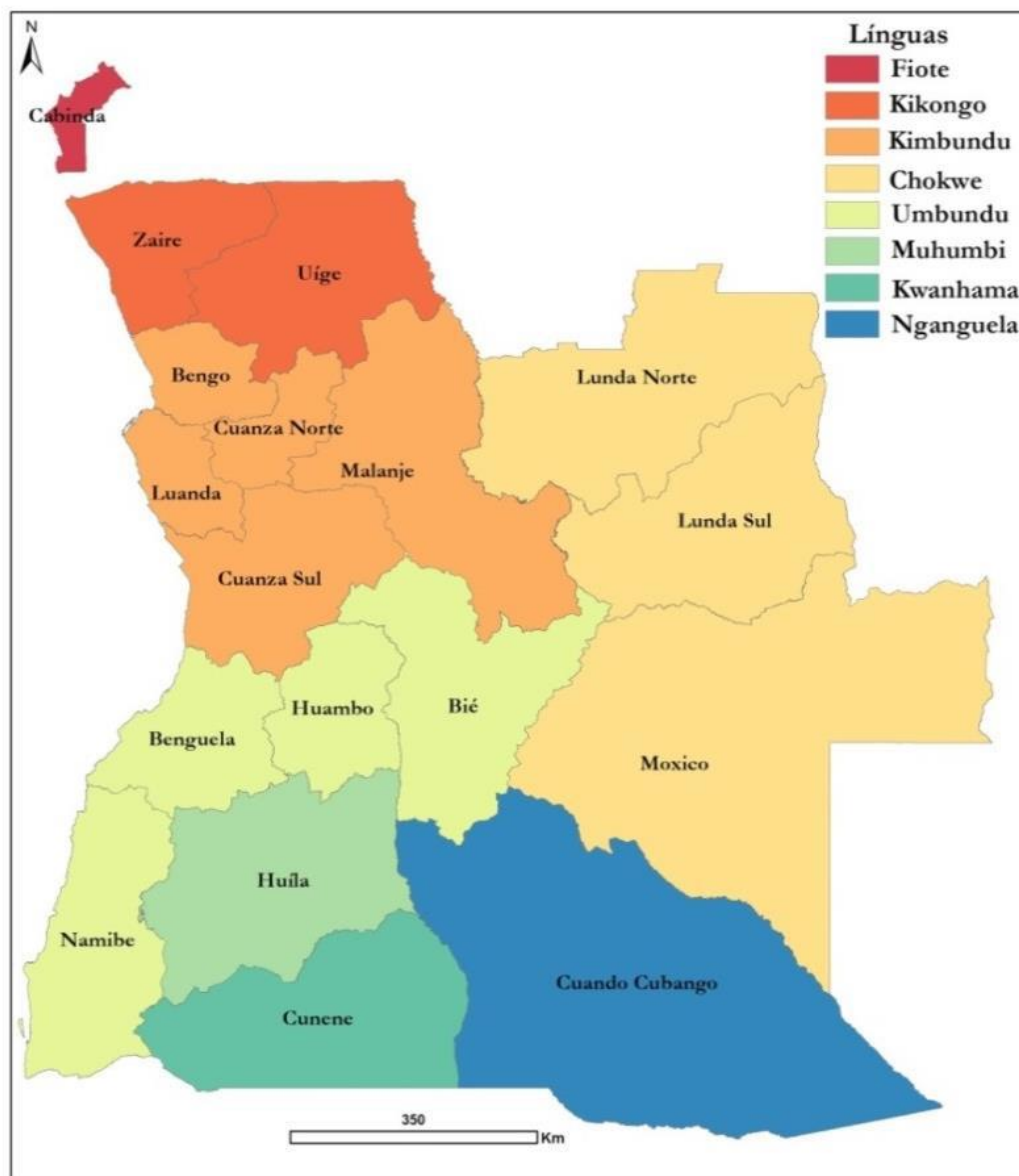


Fig. 1 Mapa etnolinguístico de Angola. Fonte: INE (2016:51)

A mesma lei reconhece ainda dezenas de dialetos falados em Angola, de entre os quais se podem mencionar as variantes Luimbi, Lunda, Luvale, Mbangala, Mbunda, Nyaneka, Songo, Oshiwambo e muitas outras. Por causa de toda esta diversidade não é fácil fazer uma classificação etnolinguística dos povos angolanos, como aliás conclui Coelho (2015: 8-9):

Pudemos observar assim que os povos que habitam Angola foram ao longo dos tempos considerados «tribos», «etnias», «grupos étnicos», mas os levantamentos produzidos não testemunham correctamente a realidade, já que na sua grande maioria as informações reproduzidas na «Carta étnica de Angola» constituem uma autêntica ilusão. Encontramos «bosquímanos»

ou «bochimanes», «hotentotes», grupos «não negro», grupos «não banto», « grupo étnico vátua ou pré-bantu», enfim, uma série de designativos que não correspondem a realidade, por um lado porque não respeitarem as atribuições que são dadas pelos próprios povos (isto é, a sua autoconsciência étnica), por outro porque estão registados na maior parte dos casos designativos que são dados por povos vizinhos, atribuições essas que são, na maior parte das vezes, indicativos de escárnio, desconhecimento, troça ou todo o tipo de menosprezo criados especificamente pelas entidades coloniais para designar tais povos.

Apesar de tanta diversidade linguística oferecida pelas línguas nacionais e seus dialetos, a maior parte da população angolana, sobretudo a das zonas urbanas fala português, que é a língua veicular e de escolarização. O censo geral realizado em Angola em 2014 mostra que 71% da população angolana fala e usa o português como veículo de comunicação.

As línguas angolanas⁶ são usadas mais em regiões rurais, sendo grande parte dos angolanos bilingues ou multilingues. A língua angolana mais falada é o Umbundu (22, 96 %), seguida do Kikongo (8, 24 %), Kimbundu (7, 82 %) e Cokwe (6, 54 %).

À medida que o país vai rejuvenescendo, verifica-se cada vez mais um alargamento da população falante da língua portuguesa e uma diminuição dos falantes da LA. Vale referir que, se em 2014 Angola era habitada por 26 milhões de pessoas, os dados trazidos pelas agências das Nações Unidas mostram um crescimento muito rápido da população.

O relatório anual do Fundo das Nações Unidas para a População (FNUAP) sobre o estado da população, divulgado no dia 2 de Abril de 2019 e publicado no SITE “Observador”⁷, aos 4 de abril de 2019, indica que a população em Angola quase triplicou nos últimos 15 anos, ascendendo em 2019 a 31,8 milhões de pessoas, número que contrasta com 13,8 milhões em 1994 e menos de metade desse número em 1969 (6,6 milhões).

⁶ O termo línguas angolanas ou línguas nacionais de Angola pode gerar a interpretação de serem faladas somente dentro do território angolano. Porém nem sempre é assim, como são os casos das línguas Cokwe e Kikongo, faladas igualmente no território da República Democrática do Congo (RDC).

⁷ <https://observador.pt/2019/04/09>

Em relação à taxa de crescimento refere o mesmo relatório:

No conjunto dos países africanos de expressão portuguesa, Angola é o que está a crescer mais rapidamente, com uma taxa média de crescimento anual entre 2010-2019 de 3,4%, e é também aquele em que a esperança média de vida mais aumentou: 19 anos quando comparados os dados relativos a 1994 (43 anos) e 2019 (62 anos).

Já anteriormente nos referimos à predominância dos jovens em Angola. O censo de 2014 mostrou que 47,2 %⁸ da população está na faixa etária entre (0-14). As Nações Unidas, no relatório que está a ser citado, mostram que Angola, Moçambique, Timor-Leste, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau têm a população mais jovem dos lusófonos, com a faixa etária 0-14 anos a ultrapassar os 40% do total da população. Diga-se, no entanto, que Angola tem a maior percentagem de jovens (47%), à frente de Moçambique (45%), Timor-Leste (44%), São Tomé e Príncipe (43%) e Guiné-Bissau (41%).

Esta informação demográfica tem sua correspondência no comportamento linguístico, já que, à medida que a população cresce em Angola, maior é o número de falantes do português e decresce o número de falantes das línguas nacionais, pois é a geração mais velha a principal força que procura lutar contra o desaparecimento da LA. Os jovens parecem cada vez mais desinteressados em abraçar esta luta, por se tratar de línguas que não são usadas para a sua escolarização.

Neste contexto de desafios sociolinguísticos está a Escola Superior Pedagógica do Bié (ESPB) situada na cidade do Kuito, capital da província, a mais central de Angola, região habitada pelos povos etnolinguísticos Ovimbundu. Este povo espalha-se por toda a região do planalto Central, abrangendo as províncias do Bié, Huambo e Benguela, mas a sua influência estende-se a algumas partes do Sul do país (Cuando Cubango e Huila).

Segundo dados do censo populacional de Angola, realizado em 2014, já acima expostos, cerca de 23% da população angolana fala a língua Umbundo, sendo este o grupo etnolinguístico mais numeroso em Angola. As três outras línguas nacionais

⁸ INE, 2016: 37

mais faladas são Kikongo, Kimbundu e Cokwe⁹, nesta ordem, e todas juntas, não ultrapassam em número de falantes, os falantes de Umbundu.

A região do planalto central é bastante povoada. Apesar do seu território não ser tão extenso, em comparação com outros, contém nele 5.706.195 habitantes, o que corresponde a 22.12% de toda a população Angolana. Estes números ultrapassam de longe os cerca de 2.500.000 apontados por Costa (2015:10). Isto derivou do facto de não se ter, na altura, informações concretas sobre a densidade e a distribuição etnolinguística da população angolana.

Os dados acima expostos demonstram a importância e a influência que este grupo etnolinguístico tem no contexto sociolinguístico de Angola.

1.2 Os Ovimbundu em Angola: Caracterização geográfica, linguística e social

Os **Bantu** constituem um grupo etnolinguístico localizado principalmente na África subsariana que engloba mais de 400 subgrupos étnicos diferentes. O termo bantu não é o nome do dialeto e, sim, do povo. O termo bantu aplica-se a uma civilização que conserva a sua unidade e foi desenvolvida por povos africanos. O radical *ntu*, comum a muitas línguas bantas, significa homem, ser humano. O prefixo *ba* forma o plural da palavra *Muntu* que significa pessoa. Portanto, bantu significa seres humanos, pessoas, homens, povo. Alguns estudos sugeriram que se optasse pela divisão das línguas africanas em classes considerando a designação de línguas bantus, pelo seu radical *ntu* pelo facto de ser comum a todas elas Rodrigues (2012:15).

Devido à influência que estes povos têm sofrido, fruto do contacto com outros povos e civilizações, sobretudo devido ao processo de colonização, muitas são as mudanças que os Bantu têm sofrido na sua organização e cultura. Nos seus primórdios, os povos Bantu eram, economicamente falando, ferreiros, oleiros, tecelões, criadores de gado e agricultores.

⁹ Representam os três grupos, 22,6% da população falante de línguas nacionais.

Quanto à vida social estavam organizados em linhagens, constituídas por grupos familiares de genealogia comum, sendo que cada linhagem era dirigida por um chefe, do qual dimanavam as ordens e o poder. Os Bantu, por natureza, são adoradores de espíritos dos deuses e dos antepassados mortos, por meio de cerimónias e rituais mágicos e de invocação dos espíritos aos quais pedem saúde, paz, água, fertilidade dos solos, do gado e das pessoas, etc.

Apesar dos estudos sobre estes povos nem sempre serem consensuais, os Bantu angolanos podem ter sido originários do Baixo Congo e do Planalto Luba, sendo estes descendentes dos Bantu que se fixaram no planalto central. É a invasão dos povos vindos das regiões dos Camarões para o sul que paulatinamente foram dando origem aos Bakongo, Ambundo, Lunda-Cokwe, Ovimbundu, Ganguela, Nhaneka-Humbe, Ovambo, Herero e Okavambo, que se distribuíram pelo território angolano.

A origem dos “Ovimbundu” (ou Ovimbundo) tem sido motivo de vários estudos feitos por historiadores e linguistas, tais como (Soares e Agostinho 2016), com o livro *A coleção ovimbundo do museu nacional, Angola 1929-1935*; Sebestyén, (2015) no seu livro *A sociedade ovimbundo nos relatórios de viagens do húngaro László Magyar: sul de Angola, meados do século XIX*; Childs (1949), no seu livro *Umbundu kinship and character* e ainda Davidson (1981) com o livro *Os africanos*, de entre outros.

Estes estudiosos apresentam várias versões sobre o surgimento dos povos Ovimbundu em Angola. Sabe-se, no entanto que resultou do movimento do grupo aguerrido Imbangala que, tendo chegado ao Libolo, estabeleceu aliança com os portugueses durante muitos anos, e mais tarde, com a dispersão ao Sul, em direção às fontes do Kwanza houve uma aproximação étnica e a associação de populações autóctones e de Imbangalas, formando-se entre doze e vinte reinos independentes e autônomos que, até fins do século XVIII, estavam bem estabelecidos Soares (2014:93).

Povos que tiveram uma larga interação e cooperação com outros povos, como os Ambundu da Baixa de Cassanji (território de Malanje), os Cokwe e os Lunda (Lunda Norte e Sul e Moxico), os Ovimbundu, que ocupam o território do planalto central,

tinham uma grande capacidade de resiliência às adversidades naturais e políticas. A sua unidade, que antes era impedida devido aos conflitos internos, competições e adversidades de várias ordens, deu-se a partir da segunda metade do século XIX e consolidou-se nas primeiras décadas do século XX, segundo Soares e Agostinho (2016: 504).

De entre os factores que muito contribuíram para o surgimento e estabelecimento deste grupo apontam-se as relações económicas entre as diferentes entidades Ovimbundu, a associação de populações autóctones e de Ibangalas, questões de carácter político (lutas entre os povos pela supremacia) e razões económicas (crises naturais, a busca de solos férteis e lugares de pastagens).

Segundo Adriano (2016:36), o termo Ovimbundu deriva da evolução semântica do termo muntu (*munthu*) que, em diversas expressões linguísticas africanas, assume o significado de pessoa. Acrescenta em sua explicação que o termo muntu constitui a raiz da origem linguística comum aos povos Bantu (Banthu ou Vanthu). Trata-se de povos que têm semelhanças linguísticas, com bastantes traços comuns, fazendo remontar a origem dos mesmos, não só a uma raiz linguística comum, mas também a uma origem étnica, eventualmente, mais próxima, em relação aos demais povos africanos.

A respeito da significação do adjetivo Bantu, Malumbu (2007:30) aponta várias interpretações, afirmando que Bantu tem origem no substantivo umbundu «munu» (pessoa), cujo plural é «manu», isto é, pessoas. Mas o termo «Ovimbundu» pode ter a sua origem na partícula adjectivante mbu que designa preto, negro ou escuro. Por outro lado, o termo «Ovimbundu» semanticamente pode também estar relacionado com o substantivo «o mbundu» que significa nevoeiro. Neste sentido, o termo Ovimbundu pode ser traduzido como: “os que surgem do invisível”, “os que surgem de modo inesperado”; “os que surgem de modo espontâneo”, “os que surgem do nevoeiro”.

Os Ovimbundu são um povo que, até à fixação dos portugueses em Benguela, vivia da agricultura de subsistência, da caça e de alguma criação de gado bovino e de

pequenos animais e, mais tarde, com as imposições coloniais, surgiu a vertente da comercialização de produtos agrícolas, principalmente o milho, sua produção de excelência.

Do ponto de vista social, os Ovimbundu sempre foram um povo homogêneo, que vivia em aldeias extensas e com uma grande capacidade de mobilidade, com a qual se espalharam por várias localidades. São também possuidores de caráter humilde e obediente, que facilitou a sua dominação, sendo levados à várias províncias de Angola para o trabalho forçado, ali onde os nativos mostravam mais resistência. Por exemplo, lembro-me de, numa fase da minha infância, ter conhecido um senhor, de nome Adriano, de origem do Centro-Sul de Angola e que trabalhava nas lavras dos nossos avós e pais. Esta integração dos Ovimbundu gerou uma certa "ovimbundização" cultural e linguística, de alguns povos vizinhos que antes possuíam características algo distintas dos Ovimbundu.

Pela força da ocupação colonial, com maior incidência a partir dos meados de 1920, a maioria dos Ovimbundu tornou-se cristã, ligada aos dois grandes blocos, nomeadamente a igreja Católica, na altura um instrumento da dominação colonial, e as igrejas Protestantes, principalmente à Igreja Evangélica Congregacional em Angola (IECA) e a Igreja Evangélica dos Irmãos em Angola (IEIA), promovidas por missionários norte-americanos e ingleses.

A cristianização dos povos Ovimbundu resultou de certa forma em mudanças sociolinguísticas muito relevantes que são:

1. A constituição de aldeias católicas, protestantes e não-cristãs separadas. Nessas aldeias havia uma grande intervenção em matéria de assistência médico - sanitária, em vários locais como Silva Porto, Dondi, Vouga, Chissamba, de entre outras, com facilidades para o internamento de doentes Santos (1969: 276).
2. A alfabetização e formação de vários autóctones que viviam nas missões ou nos seus arredores, com a construção de centros escolares, localizados em vários centros como Dondi, Chilonda, Canguengo (Vouga) e Chingango, Andulo, Nhareia, Camakupa, Nova Sintra, entre outros. Nestas aldeias protestantes trabalhavam não apenas missionários estrangeiros, mas também professores angolanos, habilitados

a trabalhar com o ensino primário e com o ensino de adaptação, assim como monitores, que ministravam o ensino rural e matérias bíblicas.

As facilidades criadas para o acesso às estações missionárias, feitas com a ajuda dos nativos, facilitavam a interação com os missionários e com as autoridades portuguesas. Nestas aldeias os pais mostravam grande interesse pela alfabetização dos filhos e muita simpatia pelas missões, o que permitiu que muita gente aprendesse a falar o português rapidamente. O grande interesse pela formação dos filhos, aliado ao facto de se ter investido fortemente na componente educativo nestas missões, conforme Pinto (2018:117-118), reflete-se no grau relativamente alto de alfabetização e escolarização e, por conseguinte, também do conhecimento do português, entre os Ovimbundu, com destaque para os protestantes.

Socorremo-nos aqui dos estudos feitos por Costa (2015: 13-14), para apresentar dados sobre a localização geográfica dos povos Ovimbundu em Angola:

Geograficamente, o território dos ovimbundo tem limites fronteiriços que vamos descrever de forma detalhada. A Língua Umbundo faz fronteira a Leste com a Língua Cokwé (província do Moxico); a Norte, encontramos a Língua Kimbundu, (província do Kwanza-Sul), a Sul, a Língua Nhyaneka – Humbi e o Oshihelelo, (na Huíla) e ainda a sudoeste, encontramos a Língua Ngangela, na província do Kwando-Kubango. Seguindo a geografia traçada, podemos verificar que o Umbundo se estende, precisamente, em três áreas principais que constituem as três províncias do Huambo, Bié e Benguela.

É importante referir aqui, que na região do Bié, província onde se desenvolveu esta investigação, habitam outros povos que não são Ovimbundu, como é o caso dos Cokwe, segunda maior comunidade linguística na província.

Contrariamente aos Ovimbundu, os Cokwe eram muito agressivos, orgulhosos, irreverentes e independentes. As fortes habilidades de caça, a principal atividade naquela altura, faziam daqueles povos, guerreiros por excelência. Era um povo com forte poder económico, visto que o marfim, a cera e a borracha, os principais

produtos de interesse comercial na época colonial, eram encontrados principalmente na região ocupada pelos Cokwe.

Os despojos das guerras que efetuavam e os reféns que faziam, principalmente mulheres, fizeram com que se tornasse um povo muito numeroso. Não se deixavam vergar facilmente ante a invasão europeia e era um povo até certo ponto inóspito para os primeiros missionários.

Não foi por acaso que Livingstone caracterizou o povo Cokwe como o povo mais selvagem e menos hospitaleiro que jamais conhecera¹⁰. Sobre os Cokwe, Henderson (1990:103-104), escreve palavras de Ernest Wilson, um missionário que durante muito tempo trabalhou em Angola afirmando:

Os Chokwe são um povo orgulhoso, independente e muito franco, que despreza os Ovimbundu por estes serem considerados como os escravos dos brancos. Eram precisamente os Chokwe que, em tempos, assaltavam as caravanas de mercadorias para as roubar quando vinham do litoral ou quando lá seguiam. Os nomes dos rapazes começam todos por Mwa, o que quer dizer que se é príncipe de sangue real. Mas assim todo o sangue Chokwe era sangue real.

Em Pinto (2018:105) Nausoko¹¹, uma anciã que muito trabalhou com os missionários na evangelização dos povos Chokwe e criada na missão de Boma – Moxico disse a respeito; “*Tuchokwe apuille atu akalo chinji*”¹², corroborando com as observações feitas por outros estudiosos desse povo.

Geograficamente os Chokwe ocupam uma vasta área territorial que vai do ângulo Nordeste superior direito até à fronteira Sul. Dentro deste grupo se encontram as etnias Lunda, Lwa - Cinde, Lunda Ndembu, Mataba, Bandinga e Mai. A sua língua é falada não só nas províncias do Moxico, Lundas Norte e Sul, mas também se estende para a província do Kuando Kubango, Bié e algumas regiões do Congo Democrático e da República da Zâmbia, Ntondo (2002:41,42).

¹⁰ Henderson (1990:26)

¹¹ Nausoko. Criada na missão protestante de Boma - Moxico, deu grande contributo à evangelização e ao trabalho Feminino. Entrevistada aos 26 de Julho de 2003

¹² Os Cokwe eram pessoas muito duras.

1.3 O contacto linguístico no Bié

Quase todas as línguas nacionais em Angola, tiveram contacto com o português ainda no tempo colonial, por imposição das autoridades coloniais. No caso do Umbundu houve contacto ainda no século XV, Costa (2015: 14), portanto, bem no início na dominação colonial em Angola, que teve seu início em 1482. A partir deste contacto, como é óbvio, iniciou-se todo um processo de interferência mútua entre as duas línguas que passaram a conviver no território nacional. Esta interferência é feita por meio da ampliação e renovação do léxico (empréstimos), modificações fonéticas das palavras, estruturação morfossintática diferente do padrão, entre outras.

A este respeito Costa (2015: 58) afirma:

Depois de vários séculos de convivência linguística, entre o Português e as línguas nacionais, hoje, o Português em Angola transformou-se numa “língua nova”, com sotaque próprio, diferente do de Portugal e do Brasil; recorre constantemente a unidades lexicais e a expressões do Kimbundu e de outras Línguas angolanas, sobretudo quando quer expressar factos ou realidades socioculturais que o Português não possui e, às vezes, em determinados tipos de discursos, quando quer produzir efeitos estilísticos, dando ênfase a determinada expressão.

Se no princípio do contacto entre o português e a língua Umbundu, a língua de dominação mantinha uma aproximação em termos lexicais, fonéticos e morfossintáticos ao padrão do PE, com o passar do tempo o português Umbunduizado (PU), passou a adquirir características próprias, cada vez mais distantes do PE. Assim, quando o censo populacional dita que a maior parte da população angolana fala e usa a língua portuguesa como meio de comunicação, até mesmo nas relações familiares, devemos entender esse português na realidade angolana, tendo variantes próprias verificadas no português Kimbunduizado (PK), português Bakonguizado (PB), português Chokwizado (PC), etc.

Esta realidade acontece não só entre os que têm o português como a sua L2, mas também com aqueles que, não tendo forte influência de alguma LA na sua convivência diária desde o berço, têm o português como seu idioma de comunicação, distanciado, no entanto, do padrão do PE, como sustenta Manuel (2015:1):

Tendo adquirido o Português como língua materna, poderia pressupor-se que o estado final da gramática interiorizada dos benguelenses correspondesse ao de um falante nativo do PE, cuja norma é usada em contextos formais, tais como na comunicação social, nos documentos oficiais e no sistema educativo. Todavia, as situações socio-históricas que caracterizam o contexto angolano fazem com que o comportamento verbal destes falantes divirja da norma do PE, afastando-se, significativamente, deste padrão, o que ilustra não só a heterogeneidade que patenteia o uso dum língua pelos seus falantes (Mota 1996), mas também o impacto do contacto de línguas observado nesta região.

É também um facto, que tem havido menos falantes das LA à medida que o tempo passa, mas não sem deixar as suas marcas no português falado nas diferentes regiões do país. Este aumento de falantes do PA e a conseqüente diminuição dos falantes das LA, ao contrário do que se possa imaginar, é um fenómeno que começou ainda na época colonial, como confirma Costa (2015: 63):

Já antes da independência, num estudo feito na época, verificou-se que, em Luanda, o número de falantes monolíngues Kimbundu tinha diminuído, favorecendo assim a subida da percentagem de falantes bilingues Kimbundu/ Português.

Este mesmo facto é apontado por Manuel (2015:14) que, citando várias fontes, aponta o crescimento do português como língua de um número crescente de angolanos:

O facto de o Português se ter expandido durante este tempo fez com que o número de falantes que adquiriram esta língua como L1 e como L2 aumentasse. Pode ilustrar-se este facto apresentando os resultados de dois estudos. O de Endruschat (1990), que se centra no ano da independência (1975), estima que 1 a 2% da população tinha o Português como L1 e 15 a 20% tinha-o como L2, apontando para uma tendência em que a maioria da população tem o Português como L2.

Em determinadas situações é vantajoso usar o português como veículo de comunicação, pois com ele o universo de indivíduos que vai captar a mensagem é maior do que aquele que fala somente uma LA. Como frisa Fonseca (2012: 5) alguns líderes que passaram por Angola expressam-se nas suas línguas nacionais, mas só o fazem quando vão às regiões onde se fala essa língua. Se a LA de um líder for, por exemplo, o Umbundu, ele não poderá ir a regiões do Norte de Angola usando a sua LA, pois seria entendido por pouca gente, sendo até interpretado como uma falta de respeito.

Os estudos feitos por Manuel (2015:14), citando vários autores, mostram que em 2014, 42% da população abaixo dos 9 anos tinha o português como L1 e na faixa etária entre os 10 aos 19 anos a percentagem era de 34%, o que mostra claramente o crescimento cada vez mais acentuado do português como língua cimeira na comunicação entre os angolanos, com um decréscimo significativo do uso das LA.

Na atualidade, até mesmo entre os sobas¹³ que vivem nas aldeias mais recônditas são muitos os que usam o português como meio de comunicação, apesar destas entidades serem vistas como as guardiãs da cultura e da tradição dos povos. É comum encontrar nas aldeias muitas crianças que têm o português como L2 e em zonas mais próximas aos centros urbanos a situação é bem diferente, sendo encontradas muitas crianças que têm o português como sua L1.

A existência de uma língua oficial foi, desde cedo, entendida como um factor de unidade e de coesão dos povos. Por exemplo, um dos grandes lemas do partido que declarou a independência de Angola e que até agora governa o país, o MPLA, sempre foi: “Um só povo, uma só nação”. Este lema, escolhido pelos seus líderes, fez-se necessário exatamente por se entender que a diversidade de povos e línguas pressupõe a existência de várias nações, podendo dar origem a conflitos com motivações étnicas ou tribais. Assim, pois, a adoção de uma única língua que une os diferentes povos dentro do mesmo território foi uma boa estratégia para o alcance de tal desiderato.

¹³ Os Sobas são autoridades tradicionais de Angola. Geralmente são descendentes do reino.

A este respeito, Fonseca (2012: 4) afirma:

Os líderes consideravam que a diversidade linguística de seus países não propiciava o nascimento de uma nação coesa política e culturalmente e que pudesse dialogar com o mundo, dentro e fora da África, sobretudo porque a partir da independência teriam que dialogar com diversas organizações internacionais e diferentes Estados. Deste modo viram a limitação que qualquer língua nativa estaria impondo futuramente frente à realidade internacional em que estavam sendo inseridos.

Para o caso de Angola, a adoção da língua portuguesa como língua oficial, e única língua de escolaridade, fez com que a aprendizagem do português se massificasse ainda mais após a independência, verificando-se desde aí um crescimento do número de falantes do português e um conseqüente enfraquecimento das LA.

Como foi acima enfocado, a adoção pelo governo angolano do português como língua nacional e de escolarização trouxe ganhos em termos de unidade da nação, verdade também asseverada por Manuel (2015:16):

Olhando para o facto de que nem sempre existe intercompreensão entre falantes de línguas diferentes, mesmo que pertençam ao mesmo grupo (Bantu), a decisão do governo de Angola de elevar o Português ao estatuto de língua oficial tem por base a concepção do país como uma nação em que os seus habitantes podiam entender-se mutuamente pelo uso da mesma língua, servindo esta como elemento de unificação nacional. No entanto, esta decisão pode ser interpretada também como uma tentativa de evitar conflitos etnolinguísticos.

Não concordamos em toda a extensão com a afirmação de Fonseca (2012: 5) quando assevera:

A língua portuguesa foi apropriada pelos líderes independentistas angolanos como a língua oficial do novo Estado. Assim, ela convive com as demais línguas nacionais e étnicas em nítida concorrência. No entanto, ela se afirma cotidianamente nos altos escalões do governo e da burocracia, mas também na literatura e na música, portanto no imaginário sociocultural e na realidade concreta como uma língua de prestígio e que hierarquiza grupos, segmentos e indivíduos, particularmente porque ela está associada ao mercado

de bens materiais e simbólicos e que define o lugar que o indivíduo, grupo ou segmento social ocupa na estrutura e no cotidiano angolano. A língua portuguesa organiza e estrutura a vida administrativa e gerencial em Luanda e no restante do país, mas não é a língua que monopoliza o mercado das ruas, na medida em que não é a língua do candongueiro e das zungueiras.

Na verdade, ao contrário do que o autor acima afirma, o português é hoje a língua do povo, de maneira geral. No município do Kuito, capital da província do Bié, assim como em quase todas as capitais provinciais de Angola, devido à convivência entre pessoas de diferentes origens tribais e linguísticas, bem como ao fraco domínio das LA pelas gerações mais novas, até mesmo as chamadas zungueiras¹⁴, usam a língua portuguesa nas relações comerciais com clientes, podendo alternar o português com a LA, dependendo do contexto.

Como é lógico, o português que as pessoas falam está estratificado de acordo com a realidade de cada um, havendo em muitas das situações de comunicação o uso de empréstimos lexicais bem como, dependendo de quem fala, a evidência de características fonéticas que aproximam o falante a uma determinada LA. Estas evidências, porém, não anulam o facto de que, a maior parte da população, sobretudo nos centros urbanos, usa o português como idioma de comunicação, inclusivamente nos próprios lares¹⁵.

1.4 Caracterização do Português falado no Kuito

Segundo dados do censo populacional INE, RGPH, em 2014 a população do Kuito era de 450.881 habitantes, distribuídos pelas cinco comunas, nomeadamente Chicala, Kambândua, Kunje, Kuíto e Trumba, com uma extensão territorial de 4 814 km².

¹⁴ Expressão da gíria angolana, que significa vendedor (a) ambulante.

¹⁵ Segundo do Censo populacional de 2014, divulgados pelo INE, 71% da população angolana usa o português como idioma de comunicação em casa. Esta estatística aumenta para 85% nas zonas urbanas.



Fig.2 Configuração do município do Kuito. Fonte *Google Maps*.

Administrativamente, o Kuito faz fronteira a Norte com o município do Kunhinga, a Leste com Katabola, a Oeste com Chinguar e a Sul com o município do Chitembo.

A maior parte da população residente no Kuito é nativa deste município. Apesar disto, devido às migrações, sobretudo por força da guerra e, nos últimos anos, com o chamado êxodo rural, muita gente saiu das áreas mais rurais para o Kuito, buscando oportunidades para melhorar a sua condição de vida. Por outro lado, com o surgimento do ensino universitário no município¹⁶, desde 2007 e dadas as oportunidades de emprego que a função pública oferece, tem-se verificado a chegada de muitos jovens vindos de outras províncias.

Apesar da convivência, no Kuito, de pessoas provindas de diversas realidades etnolinguísticas e que usam maioritariamente o português como língua de comunicação, é o Umbundu a língua que mais influencia o português. Como já foi dito anteriormente, por força do contacto linguístico, as LA têm imprimido suas marcas sobre o português falado em Angola. No caso do Kuito, fala-se um

¹⁶ Hoje existem no Kuito três instituições de ensino Superior, nomeadamente as Escolas Superiores Pedagógica e Politécnica (Instituições Públicas) e o Instituto Superior politécnico Canganjo (Instituição Privada).

português “umbunduizado”, ou seja, com elementos próprios provenientes da língua Umbundu. Esta influência que resulta num dialeto próprio da região centro, não tem sido, no entanto, suficiente para gerar uma nova língua.

Desta feita, não somos defensores da existência em Angola de uma criouliização, porquanto os dialetos resultantes do cruzamento entre o português e as diferentes LA não resultou ainda em uma evolução tão profunda ao ponto de obter-se uma nova língua, como aconteceu em Cabo Verde, por exemplo. Em Angola encontramos sim empréstimos fonéticos, lexicais, morfossintáticos e outros à língua portuguesa, mas esta preserva a sua estrutura básica.

De certa forma as interferências que geram disparidades entre a norma e a prática trazem um novo desafio aos estudos linguísticos e, conseqüentemente às escolas moderna, que, segundo Fabrício... [et al] (2006:112), devem tornar-se instituições mais adequadas às populações diferentes, tanto do ponto de vista social quanto étnico. Para este autor, tem havido um debate em torno das dicotomias que variam em relação aos modos de expressão, que eram supostamente vernaculares ou padrão, oral ou letrado, concreto ou abstrato, implícito ou explícito, contextualizado ou descontextualizado, particular ou universal, etc.

É nesta perspectiva que o autor acima citado, na mesma página apresenta a questão da competência linguística à luz de várias interpretações e do compromisso de várias escolas:

Pratt relaciona esse compromisso com o sistema-na-gramática e a coerência-no-discurso, segundo a noção de que a competência linguística é modelada por meio de um processo de socialização com base em normas consensuais e se refere a esse conjunto de ideias como a linguística da comunidade.

Na realidade angolana, à semelhança de outras que experimentaram processos semelhantes de socialização entre povos com diferentes códigos linguísticos, as línguas mais dominantes acabam sobrepondo-se sobre as mais estratificadas, sendo que estas deixam suas marcas incontornáveis no uso da língua dominante,

gerando de certa forma dificuldade em relação à interpretação e ao uso das normas da língua dominante.

No caso, o português falado em diversas partes de Angola absorveu parâmetros próprios das LA, que, de alguma forma, o distancia da sua norma original, a norma europeia. Estes parâmetros incorporados à língua portuguesa não são uniformes em todas as regiões de Angola, dependendo da LA falada em cada região. Nos centros urbanos, onde existe a confluência de pessoas de diferentes realidades linguísticas, há um cruzamento maior de parâmetros diferentes que geram essa maior dificuldade de interpretação.

A realidade acima exposta concorda com as afirmações de Labov (1972:120 -121) que discorre sobre o uso das normas partilhadas entre uma comunidade de fala:

The speech community is not defined by any marked agreement in the use of language elements, so much as by participation in a set of shared norms; these norms may be observed in overt types of evaluative behavior, and by the uniformity of abstract patterns of variation which are invariant in respect to particular levels of usage.

Ao estudar-se de forma atenta o português falado no Kuito, constata-se que a maior influência do Umbundu se verifica ao nível da fonética, como aponta Costa (2015:28), ao afirmar a forte inclinação nasal da língua Umbundu, sobretudo no seu sistema vocálico, sendo que algumas unidades lexicais sofrem o aportuguesamento, perdendo essa nasalação ou outras características por força de outros fenómenos linguísticos.

Em seguida são apresentadas algumas formas diferenciadas entre o PU e o PE, com recurso à abordagem de vários autores, bem como situações vivenciadas por nós:

1. Supressão da coda

Uma sílaba pode ser constituída por uma vogal só ou pelo agregado de vogal e consoante (Ex: Amigo [a-mi-go]; alunos [a-lu-nos]. A sílaba “a” da palavra *alunos* só é formada pelo seu núcleo. A sílaba “lu”, para além do núcleo que é a vogal apresenta ainda o ataque que é a consoante “l”; a sílaba “nos”, para além do ataque “n” e do núcleo “o” apresenta ainda a coda “s”.

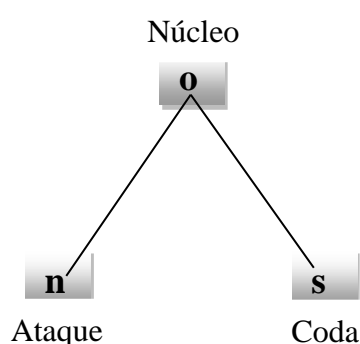


Fig. 3 - Constituição fonética da sílaba “nos”

No caso do PU há a tendência de supressão da coda, como nos exemplos de Manuel (2015:47):

Mesmo [meØmu], *pessoal* [peso'aØ], onde suprimem-se os segmentos [ʒ], em coda na primeira sílaba da palavra [´mezmu] e [ʃ], em coda na palavra [pisu'at/pi'swat].

Pelo facto de não existir na língua Umbundu qualquer palavra terminada pela consoante (l), há a tendência de se transportar este mesmo parâmetro para o português. Este fenómeno chama-se apócope¹⁷. Exemplo: *Jornal* [ʒum'aØ], *Papel* [papéØ].

¹⁷ Apócope é um dos metaplasmos por queda ou supressão de fonemas a que as palavras podem estar sujeitas à medida que uma dada língua evolui. Neste caso, a palavra pode perder um ou mais fonemas no final.

Outro caso de supressão por apócope dá-se com o substantivo *homem* e a preposição *com* que perdem a consoante final (m): home(m) – [ˈɔmɐ̃Ø] / co(m) – [k'Ø]

F1

Ex: PU: *Só se atravessa [k'Ø] canoa.*¹⁸

F2

PE: *Atravessa-se apenas de canoa*

Há ainda outros exemplos de supressão, como no caso da palavra *peixe*, que muitas vezes é pronunciada *pexé*¹⁹ – [pij'ɛ].

2. Uso do advérbio “lá”

Verifica-se o uso dos advérbios de lugar (*lá*) e o advérbio de exclusão (*só*), como formas de cortesia ou boa educação, ao formular um pedido.

Exemplo:

F3

PU: “Me dá lá só capexé” (do Umbundu → Nguihe ngo ca mbissi);

F4

PE: *Dá-me, por favor, algum peixe (um pedaço de peixe, por favor!” / Podes dar-me, por favor um pedaço de peixe?).*

Uma vez que em Umbundu o termo “ngo” pode ser traduzido por (“só” ou “por favor” - PE), por transporte deste parâmetro, os falantes do PU fazem uma substituição.

¹⁸ Pronunciamento de um membro do executivo municipal de Catabola, no dia mundial do ambiente. Programa transmitido pela Emissora Provincial do Bié.

¹⁹ Neste caso ocorre uma síncope que consiste na supressão de fonemas no interior ou meio de uma palavra.

3. Uso do prefixo “ca” para diminuição do grau dos substantivos.

No PE o grau dos substantivos pode ser aumentado ou diminuído de forma analítica (casa grande) ou sintética (casão/casarão). Este exercício, na língua Umbundu é feito por via prefixal, ou seja, faz-se uma derivação por prefixação e não por sufixação como no PE. Assim, *peixe pequeno* ou um *pedaço de peixe* diz-se em Umbundu “*ka mbiss*”. Este mesmo parâmetro é depois transportado para o português, quando se quer diminuir o grau dos substantivos: “Ca peixe”, “ca carro”, “ca homem”, etc.

4. Desnasalização

Verifica-se a desnasalização do advérbio “não”, que passa para “nó” - [n'ɔ]. Esta tendência muito forte dá-se exclusivamente quando o advérbio “não” se encontra inserido numa frase e nunca de forma isolada. Exemplo em um diálogo²⁰:

F5

João - Tu foste ao óbito, Manuel?

F6

Manuel - Não, nó fùi! (ou simplesmente, “nó fùi”).

Neste caso, ele não responde: “Nó, nó fùi. O primeiro “não” isolado, tem a mesma fonia do PE, mas o segundo, incorporado na frase, sofrerá a desnasalação.

Repare-se que este padrão não é aplicado a outras palavras que usam o mesmo ditongo, como por exemplo *são, cão, camaleão*, etc. É um caso exclusivo do advérbio *não*.

O fenómeno acima exposto, deriva sobretudo do facto, segundo (Costa 2015:108), de nas línguas Bantu não existirem ditongos, sendo esta uma das características próprias do português.

²⁰ Nossa autoria

5. Morfossintaxe - Concordância nominal

Verifica-se no PU um desvio à norma do PE relativo à concordância em número e género entre os elementos do SN. No PE os valores de género e número do nome determinam a concordância com os elementos do mesmo SN.

Ex. em Manuel (2015:53):

F7

PU: *Têm que organizar já as filas para distribuir as ficha.*

F8

PE: Têm de organizar as filas para distribuir as fichas.

F9

PU: *Tive muitas dificuldade em se adaptar.*

F10

PE: Tive muitas dificuldades em me adaptar.

F11

PU: *Os colega que demo junto a entrada já têm, mas nós nada que se vê.*²¹

²¹ Pronunciamento de um estudante da ESPB a respeito do despacho para a defesa da monografia

F12

PE: Os colegas com os quais demos entrada já têm, mas para nós nada se vê.

Como se pode constatar verifica-se na estrutura das frases uma certa alteração em relação ao padrão, no que respeita à coesão frásica, uma vez que a conjugação verbal nem sempre se faz em relação às pessoas gramaticais, aos tempos e modos correspondentes.

Exemplo²²:

F13

PU: É as casa dele que caíra.

F14

PE: As suas casas caíram (deles).

F15

PU: Eu nó füi lá.

F16

PE: não fui para lá / não estive lá.

F17

PU: Eu ia na casa dele, lhe encontrei que nó estava lá.

F18

PE: Fui à sua casa, mas não estava. / Fui à sua casa, mas não o encontrei.

²² Flora, uma cidadã Biena, que falava a respeito do desabamento de casas por força das intensas chuvas.

6. Empréstimos lexicais

Há frequentemente o recurso aos empréstimos, inserindo no discurso em português, lexemas da língua Umbundu, como na frase que se segue:

F19

PU: *Os Kupapata²³ estão a ser presos pela polícia*”.

7. Ausência de elevação das vogais átonas

Segundo Nasi (2013:30), as vogais médias altas /e/ e /o/, quando em posição átona, podem ser elevadas para uma posição alta. Essas vogais em posições pretónicas e postónicas podem ser variavelmente realizadas como [e] ou [i] ou como [o] e [u]. Assim, palavras como, por exemplo, boneca, mato, coruja e meninice, podem ser pronunciadas com a vogal média átona na forma [i] e [u], ou seja, [bun'εke], [met'u], [kur'uʒe], [minin'isi].

Para a autora, este fenómeno de alçamento de altura no quadro articulatorio das vogais médias /e/, /o/, em posição átona, pode ser caracterizado por três processos fonológicos: harmonia vocálica, neutralização e alçamento sem motivação aparente.

No caso do Português Umbunduizado, destacam-se situações em que os informantes não produzem a elevação das vogais átonas como se esperaria em PE, Manuel (2015:45).

8. Despalatalização de [ʎ]

A despalatalização é o nome dado à transformação de fonemas palatais em um nasal ou oral. Segundo Manuel (2015: 45) há em PU uma tendência para os falantes despalatalizarem o [ʎ], realizando-o como lateral alveolar [l] em palavras como o

²³ “*Kupapata*” é uma palavra derivada do umbundu “*okupapata*”, com o significado de ‘revistar/procurar’ Manuel (2015:43). São ainda frequentes termos como *upar* de *okuupa* que quer dizer carregar às costas; *kangoçar* – baloiçar.

clítico *lhe* e o verbo *olhar*, como mostram os exemplos apresentados pelo mesmo autor:

F20

PU: [´ɔlə] *estou a pensa, a pessoa tem que [lij] ignorar.*

F21

PU: [´ɔlə] *estou a pensar; é preciso ignorá-lo.*

9. Léxico-sintaxe

Verifica-se em PU, amiudadas vezes, a omissão de preposições, como nos seguintes exemplos de Manuel (2015:48).

F22

PU...*Muita gente perguntava Ø onde é que nós estávamos a vir.*

F23

PE: *muita gente perguntava donde é que estávamos a vir.*

De acordo com Manuel (2015:48), no exemplo em PU acima, verifica-se a omissão da preposição locativa de origem “*de*”, selecionada pelo verbo “*vir*”, que passa a selecionar um SN com papel temático de fonte, em vez de um SP, alterando assim a estrutura argumental do verbo.

F24

PU...*Precisa-se Ø professores.*

F25

PE: *Precisa-se de professores.*

Na frase acima (PU) há a omissão da preposição “*de*” selecionada pelo verbo *precisar*, transformando o verbo em transitivo direto Manuel (2015:48).

10. Substituição de preposições

Se no caso anterior verifica-se uma omissão de preposições é característico, igualmente, no PU, a substituições de preposições, como nos exemplos que se seguem, Manuel (2015:49), em que se verifica a seleção de preposições diferentes das do PE (preposição dativa ao invés de locativa e vice-versa), causando, nalgumas circunstâncias, alteração da atribuição de caso ao SP selecionado pelo verbo:

F26

PU: Tiraram os meus dados, entregaram num outro polícia...

F27

PE: Tiraram os meus dados e entregaram-nos a um outro polícia...

F28

PU: Aquilo que vinham trazer no nené.

F29

PE: Aquilo que trouxeram ao bebé...

11. Passiva dativa

No PU verifica-se a ocorrência de passivização que não ocorre na norma do PE, que estabelece regras claras para esta ocorrência:

1. O objeto direto transforma-se em sujeito. No entanto, como não pratica a ação, mas a recebe, é chamado de sujeito passivo;
2. O verbo principal recebe a ajuda de um “auxiliar”, formando assim uma locução verbal, que deve aparecer no mesmo tempo e modo do verbo principal. O verbo principal não desaparece na mudança de voz, mas surge

no particípio, que é uma forma nominal, devendo concordar com o substantivo;

3. Na voz passiva, a ação não é feita pelo sujeito e sim pelo *agente da passiva*, que se posiciona, em geral, no final da oração e vem acompanhado de preposição;

4. O objeto indireto permanece com a mesma função.

No PU verificam-se mudanças na transição de um discurso para outro. No entanto e embora as construções passivas ocorram com a operação do movimento de constituintes da frase, este movimento afeta apenas o OD da frase ativa, que passa para sujeito da passiva, e o sujeito da ativa, que passa para complemento agente da passiva.

F30

PU: *Aquela casa lhe deram o tio no João*²⁴.

F31

PE: Aquela casa foi dada ao tio pelo João.

A frase em PU provém da ativa (O João deu aquela casa ao tio). Verifica-se o movimento dos constituintes, mas não a necessária transformação verbal.

Outros exemplos podem ser vistos abaixo²⁵²⁶²⁷:

²⁴ Flora, uma cidadã buena, que falava a respeito do desabamento de casas por força das intensas chuvas.

²⁵ F32 - Aqui a palavra tem o sentido de ameaça com arma de fogo; render alguém com arma de fogo.

²⁶ F32 - Pronunciamento de um cidadão no programa Fala Angola emitido aos 9.10.2018.

²⁷ F34 - Frase escrita no Facebook por um internauta. Lida aos 29.10.2018 .

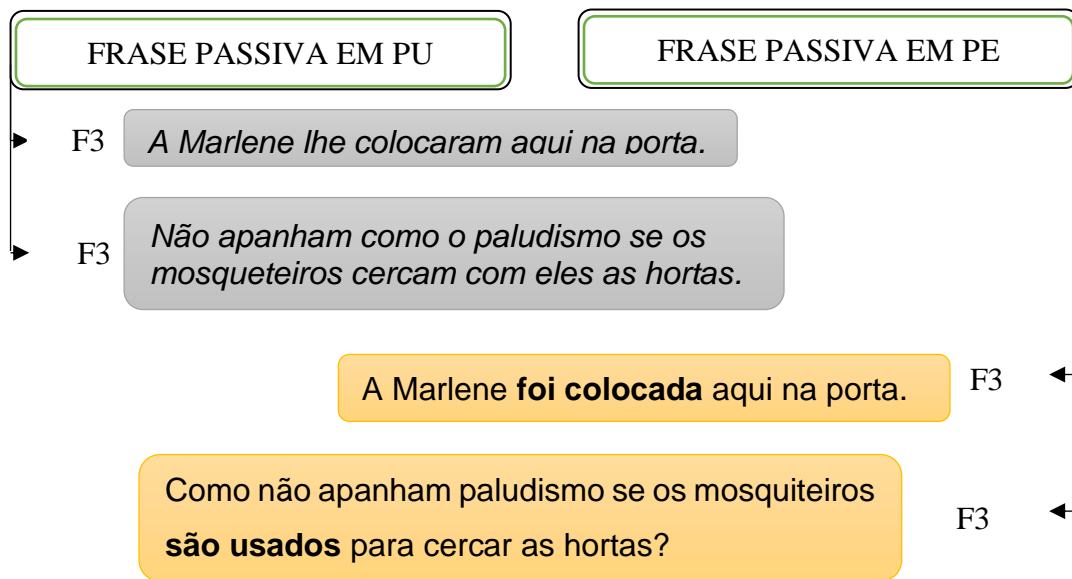


Fig. 4 – Comparação da construção passiva entre PU e PE

No quadro abaixo uma ilustração sobre as transformações que ocorrem na mudança de uma voz para outra no PE:

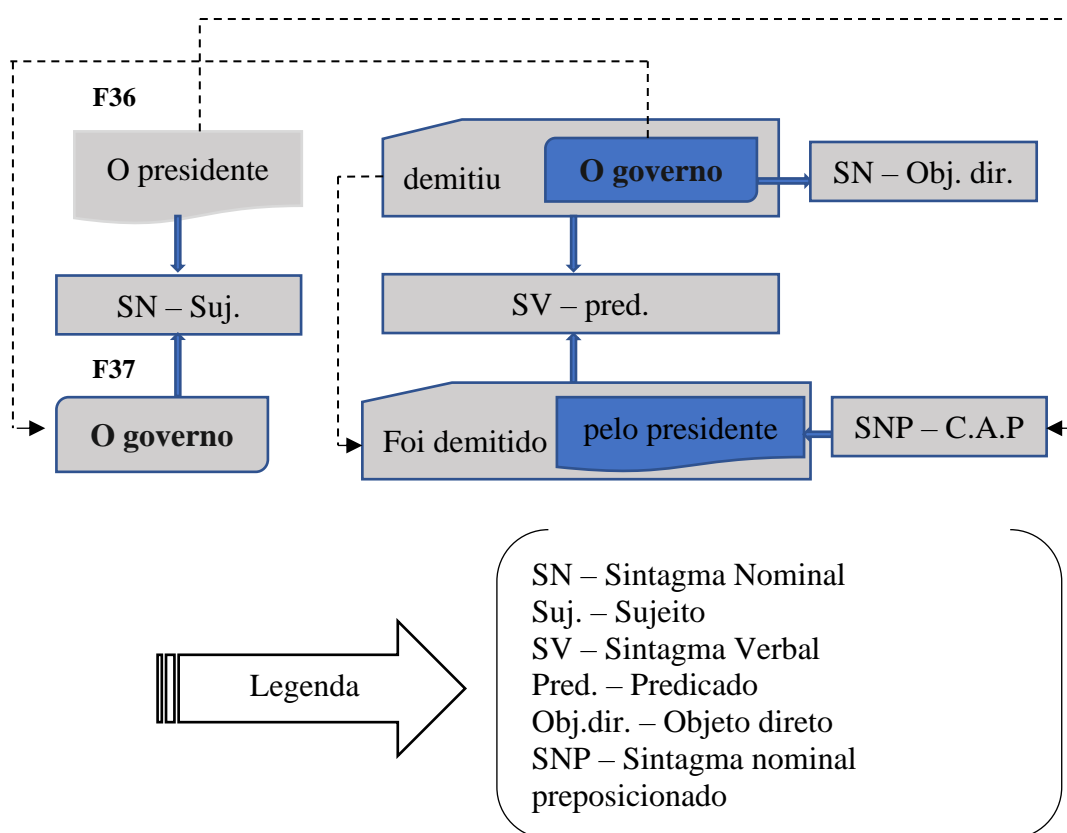


Fig. 5 – Construção passiva em PE

12. Estruturas sintáticas

12.1 – Pronomes clíticos

Em PE, os pronomes clíticos podem aparecer à direita ou à esquerda do verbo, sendo estas posições denominadas enclítica e proclítica, respetivamente, cuja ocorrência obedece a determinados contextos. A regra geral é a ênclise, enquanto a próclise depende da ocorrência na frase de elementos atratores dos pronomes.

No caso do PU ocorre frequentemente o uso de próclise em contexto de ênclise, sem a presença de atratores, como se pode ver nos exemplos trazidos por Manuel (2015:62):

F38

PU: Eles como andam de quatro, te mandam, te ofendem...

F39

PE: Uma vez que eles andam em quatro, mandam-te, ofendem-te...

F40

PU: A turma me parecia menos unida, ou eu me sentia mais desconectado com os colegas.

F41

PE: A turma parecia-me menos unida, ou eu sentia-me mais desconectado dos colegas.

F42

PU: Não vamos se apoderar terreno alheio porque traz mesmo conflito se apoderar terreno alheio.

F43

PE: *Não nos vamos apoderar do terreno alheio, pois provocaria muitos conflitos.*

12.2 Concordância sujeito-verbo

Há, amiudadas vezes, no PU, falta de concordância entre sujeito e verbo, como se pode constatar nos exemplos dados por Zau (2011:69):

F44

PU: *Os carroø estão longe.*

F45

PE: *Os carros estão longe.*

F46

PU: *A gente nos entendemos com os colega.*

F47

PE: *A gente entende-se com os colegas.*

F48

PU: *Disseram vão pra casa, qualquer situação vamos vos ligar. Até, até conforme falo este momento, nada! Perdeu-se os três meses, ya.*

F49

PE: *Disseram-nos para ir a casa e que qualquer coisa nos ligavam. Até ao momento em que falamos, nada. Perderam-se os três meses (idem).*

12.3 Concordância sujeito-verbo

É frequente, no PU, a falta de concordância entre sujeito e verbo Manuel (2015:54):

F50

PU: *...porque muita gente na minha rua... vivem as mesmas situações.*

F51

PE: *...porque muita gente na minha rua vive as mesmas situações.*

F52

PU: *A gente nos entendemos com os colega.*

F53

PE: *A gente entende-se com os colegas.*

12.4 Modalidade verbal

O modo apresenta a atitude da pessoa que fala em relação àquilo que está a dizer. Essa atitude pode ser de certeza, dúvida, de suposição, de ordem, etc. Assim sendo, pode existir agramaticalidade da frase caso os falantes usem um modo verbal num contexto em que tal é inadequado. Esta ocorrência é frequente em PU, a exemplo do que Manuel (2015:58) apresenta:

F54

PU: *Se iam fazer esse tipo de reuniões, ya, seria bem, não é!?*

F55

PE: *Se fizessem esse tipo de reuniões, seria bom, não é?*

F56

PU: *Se ele come bem vo lhe dá mais*²⁸.

F57

PE: Se ele comer bem dar-lhe-ei mais.

12.5 Tempo verbal

Manuel (2015:59) afirma que

O emprego de um tempo verbal é um dos principais recursos para localizar no tempo as situações descritas no enunciado produzido pelos falantes. Além disso, na frase tem de haver uma ordenação correlativa dos tempos verbais, de modo a que o fio temporal seja lógico e mantenha a continuidade de sentido entre os elementos do enunciado.

Em PU o uso indiscriminado dos tempos verbais dificulta a localização do momento em que ocorre o facto:

F58

PU: *Tive muita história de vida*²⁹.

F59

PE: tenho muitas histórias da vida.

F60

PU: *Ele disse não posso te dar porque também perdi as minhas coisa*³⁰.

F61

PE: Ele disse que não podia dar-me, pois que tinha perdido as suas coisas.

²⁸ Flora, uma cidadã buena, que falava a respeito do desabamento de casas por força das intensas chuvas.

²⁹ Manuel (2015:60)

³⁰ Flora (Idem)

1.5 Questões ligadas à heterogeneidade linguística

As diferentes maneiras de falar e de escrever em PU ou PA geram uma grande dificuldade no processo de ensino-aprendizagem do português, cujas normas e gramática se baseiam no PE.

Bortoni-Ricardo (2005:51) cita Paulo Freire, como tendo feito uma declaração no acto de seu empossamento como secretário da Educação do município de São Paulo, onde aconselha os professores a não criticar ou reprimir um aluno que fale coisas como “nós chegemu”, já que, segundo a autora, “as formas de expressão socialmente prestigiadas das pessoas consideradas superiores na escala socioeconômica opõem-se aos falares das pessoas que não desfrutam de prestígio social e econômico”(p.51). Para esta autora, qualquer posição que coloque ou pareça colocar em risco a pureza e a propriedade do idioma pátrio será sempre recebida, no mínimo com perplexidade, quando não com veemente resistência.

Frases como a que acima foi exposta, que são comuns em Angola, no Bié e no Kuito e que soam como agramaticais são um grande desafio para o ensino do português. A gramaticalidade é um conceito que define as sequências que pertencem ou não à língua, que obedecem ou não às normas gramaticais.

A ideia da gramaticalidade ou agramaticalidade provém da consciência de que determinados elementos linguísticos estão relacionados de maneira mais próxima, em unidades sintáticas. Essa intuição auxilia o falante a determinar se uma sequência de palavras é constituinte ou não de uma frase Batista, Damaceno & Alarcón (2011: 86).

No texto “As pequenas coisas invisíveis”, de Celeste Araújo (2003: Única), nota-se, esta preocupação da desestruturação do português, quando afirma:

A progressiva anulação das pronúncias e a simplificação das frases são as modificações que os linguistas apontam como as mais significativas para o futuro do português. “Estas mudanças invisíveis afectam a estrutura da língua mais do que o empréstimo de palavras inglesas”, diz Ivo Castro, professor da Universidade de Lisboa. E esta é a língua emergente dos meios de

*comunicação e da linguagem técnica – mais desterritorializada e globalizada
- e que é cada vez mais dominante.*

A autora acima citada conclui sua tese mostrando a preocupação em relação à perda de identidade do português:

A incorporação de palavras inglesas não afecta necessariamente a identidade do português. Quando respeita a estrutura, pode até contribuir para o enriquecimento e vitalidade da língua. Mas a importação sintáctica, a que altera a construção das frases, é motivo de preocupação e descaracteriza o idioma, segundo opinião geral de mais de dezoito estudiosos da língua.

Para Bortoni-Ricardo (2005: 14), o prestígio do português culto, padronizado nas gramáticas e dicionários e cultivado na literatura e nos mais diversos domínios institucionais da sociedade, não se restringe aos grupos de seus usuários; ao contrário, perpassa todos os segmentos sociais.

O ensino e aprendizagem da língua culta, sobretudo em países bilingues ou multilingues não é feito sem contestações ao longo da história, sendo visto por alguns sociolinguistas como uma imposição.

...O ensino sistemático da língua é de facto uma atividade impositiva. Para alguns estudiosos, há mesmo uma incompatibilidade entre uma democracia pluralista e a padronização linguística. Isto fica mais evidente em países plurilingues, onde os falantes de línguas minoritárias têm de aprender e usar, em muitos domínios, a língua majoritária. Bortoni-Ricardo (2015: 14)

Esta perspectiva não deve ser vista, todavia, como insurreição contra a padronização linguística que é necessária para o estudo, a preservação da própria língua, bem como para o desenvolvimento do país, que necessita de uma norma de comunicação para desenvolver estudos nas mais diferentes áreas. É nosso entendimento que, se a língua for usada somente para fins de comunicação num contexto de informalidade, as questões da norma e do padrão podem merecer certa flexibilização. Todavia quando se trata de uma situação formal, de ensino científico e sistemático, não se deve abrir mão do padrão linguístico, sob pena de dificultar a transmissão dos conhecimentos.

1.6 Teorias sobre a aquisição da linguagem

As teorias de aquisição e desenvolvimento da linguagem explicam os mecanismos de operacionalidade da linguagem verbal, as formas de aquisição por qualquer falante, em qualquer código e em qualquer momento.

O ser humano é dotado de capacidade de aquisição de conhecimentos motores, cognitivos, psicológicos ou cinestésicos. A aquisição da linguagem dá-se na infância em tenra idade, devido à existência de uma predisposição genética no ser humano, o qual é resultado da evolução adaptativa.

Sim-Sim, Silva & Nunes (1998:28) definem aquisição da linguagem como o estado de apropriação de um sistema linguístico, sem que para isso seja necessário ensino formal. Basta que a criança esteja exposta à língua da comunidade a que pertence durante o período crucial do seu desenvolvimento para que se torne «num falante competente».

Este processo de aprendizagem realiza-se por meio da interação da criança com outros membros da sua comunidade e é neste ambiente interativo que a criança vai interiorizando as regras nos vários domínios da língua, que integram o objeto de aquisição: o domínio fonológico, o sintático, o morfológico e semântico e o pragmático, Sim-Sim, Silva e Nunes (1998:14).

A aquisição da linguagem, no dizer de Sim-Sim et al. (2008:16), começa pelo período pré-linguístico marcado pelas produções vocais como choro, palreio, riso, passando depois para o período linguístico que é marcado com as primeiras palavras. É no período linguístico que a criança apresenta os princípios gerais de articulação que orientam as primeiras produções de palavras, por meio da repetição de sílabas, a omissão de sílabas não acentuadas, a redução no agrupamento de consoantes, a assimilação regressiva, a assimilação progressiva, de entre outros desenvolvimentos (Idem:94).

Este percurso da aquisição segue com bastante clarividência quando no decorrer do segundo ano de vida, regista-se o aumento do reportório fonológico da criança,

observando-se cada vez mais alterações no processo articulatório e, com o tempo, a criança vai melhorando a capacidade de combinar os sons dentro das palavras, começando a perceber as operações relativas aos aspetos segmentais da língua. No final da educação pré-escolar, as crianças dominam a articulação da língua materna (Idem: 94-95).

São várias as perspetivas sobre o fenómeno da aquisição da linguagem, derivadas das várias teorias existentes, algumas mais expansionistas, outras até mesmo com pontos de vista diferenciados ou opostos.

1.6.1 O behaviorismo e a aquisição da linguagem

Mais voltada ao comportamento animal do que ao conhecimento humano, a teoria behaviorista, também denominada por teoria comportamental, por basear-se no estudo do comportamento animal tem um caráter essencialmente empirista. Para esta teoria todo o conhecimento, inclusive o linguístico, resulta da experiência com o mundo exterior, mediante estímulos observáveis e respostas produzidas pelos falantes em situações específicas.

Para Skinner (1982: 81) o comportamento verbal é uma propriedade das contingências responsáveis pela topografia do comportamento e do controle exercido pelos estímulos, entendendo contingências como as condições ambientais ou a relação entre o comportamento e ambiente. Para ele, as pessoas para além de operarem em seu ambiente elas são frutos exclusivos do meio, o que condiciona a resposta aos estímulos.

Na primeira metade do Século XX (1939 – 1945), com o emergir da segunda guerra mundial, os estudos desenvolvidos pelos defensores do comportamentalismo³¹ ajudaram a desenvolver métodos de ensino para ajudar os aprendentes que se movimentavam para o teatro de guerra, a aprenderem a língua dos povos encontrados, por uma questão de sobrevivência. Um fenómeno social que

³¹ O mesmo que behaviorista.

emergiu nessa altura foi a migração de pessoas da Europa para a América, em busca de segurança e da América para a Europa, para aqueles que se envolviam direta ou indiretamente na guerra.

Os funcionários do governo e das forças armadas americanas, dos mais diferentes ramos, precisavam com urgência e de forma fácil aprender a comunicar nas línguas dos países envolvidos no conflito. Por outro lado, muitos estrangeiros imigravam para os Estados Unidos e viam-se obrigados a aprender a comunicar-se em inglês. Este dilema levou o governo americano a criar aquele que foi conhecido como o “Army Specialized Training Program”, liderado por Bloomfield, cujo objetivo era o de elaborar um método de ensino de línguas estrangeiras que se adaptasse à realidade do momento.

Adotando a teoria behaviorista da linguagem, Bloomfield elaborou o método de ensino de línguas estrangeiras, conhecido como audiolingualismo, cujos princípios eram o ensino repetitivo, reprodutivista, pouco reflexivo. Na sua principal obra, *Language*, por meio de um exemplo dialogado, ele analisa a fala como um fenómeno de resposta a determinados estímulos, Bloomfield (1933:22).

Para os behavioristas, a fala é consequência do ambiente do falante e de sua história sensorial e comportamental. Esta escola comportamentalista teve sucesso até ao final da guerra quando os factores que impulsionavam a aprendizagem começaram a diminuir e se tornou necessário gerar outras abordagens em torno da linguagem.

1.6.2 O gerativismo e a aquisição da linguagem

A escola estruturalista (cognitivista), liderada por Noam Chomsky defende a língua como uma faculdade exclusivamente humana. Chomsky debate bastante a questão da proficiência linguística definindo-a como a capacidade de produzir variadas sentenças; em outras palavras, o sujeito sabe produzir sentenças de acordo com uma gramática interna, na qual, já sabemos distinguir uma frase gramatical ou agramatical. E desempenho é o uso concreto da língua, Chomsky (1978: 12).

De acordo com o estruturalismo, o discurso verbal está estruturado em partes subordinadas entre si, de tal maneira que qualquer alteração em uma parte implica

uma revisão do todo. Neste caso a estrutura gramatical depende do uso que se faz da língua, ou seja, é motivada pela situação da comunicação existente entre os falantes que é responsável pelos adornos e formalização do sistema.

Os pressupostos da aquisição da linguagem defendidos pela escola gerativista giram em torno das capacidades dotadas pelos seres humanos, desde o seu nascimento, ou seja, de uma disposição inata, específica para a linguagem, denominada gramática universal.

Segundo o gerativismo, a gramática universal consiste em um conjunto de restrições linguísticas capazes de determinar as formas que a língua humana pode se manifestar; ela guia a aquisição de uma ou mais línguas pela criança através da interação com o ambiente linguístico, que oferece estímulos diferenciados, tais como o estímulo antecedente, a resposta operante, o reforço e condicionamento.

1.6.3 A Sociolinguística e a aquisição da linguagem

Os estudos sistemáticos sobre a linguagem e a sociedade tiveram uma abordagem mais efervescente nos anos 60, ainda que tenha tido o seu início algumas décadas antes. Vários estudiosos se destacaram nos estudos da sociolinguística, como Edward Sapir (1884-1939) e Benjamin Lee Whorf (1897 - 1941) (a realidade social como produto linguístico), Dell Hymes Hathaway (1927 – 2009) (o papel do contexto e da competência comunicativa no que diz respeito à relação entre linguagem e mundo) e William Labov (1927 -) (a importância do conceito de comunidade de fala e da correlação entre factos linguísticos, estratificação social e estilo).

A sociolinguística defende que o fenómeno da aquisição da língua falada é um processo que se dá com base numa capacidade inata resultante da evolução cerebral da espécie humana, ou seja, o ser humano de maneira geral nasce com a capacidade de adquirir uma língua com a qual pode comunicar. A capacidade é inata, mas a operacionalização depende do meio social em que o indivíduo se encontra. É na interação com o seu meio social que o indivíduo se apropria de um determinado código linguístico.

Não se trata aqui, a nosso ver, de um inatismo do conhecimento linguístico, abordado por Quadros & Finger (2007) ao falar da abordagem conexionista da aquisição da linguagem. Segundo esse modelo, não existe qualquer tipo de conhecimento inato pré-determinado das estruturas que compõem as línguas humanas, pois a aprendizagem ocorre como resultado de mudanças graduais na força das conexões das redes, através da experiência. Trata-se sim de um inatismo em termos de capacidade, ou seja, a disposição do ser humano em aprender uma língua, facto que explica como uma criança exposta a tão poucos dados no seu ambiente, conseguia desenvolver um sistema tão complexo em tão pouco tempo. Quadros (2008: 50)

Depois de apresentadas acima as diferentes teorias de aquisição da linguagem, pode-se aferir a importância de cada uma delas para o desenvolvimento dos estudos linguísticos. Tanto o pensamento de Skinner quanto as teorias de Chomsky foram cruciais para os estudos linguísticos modernos, mesmo que em muitas perspectivas eles criticavam-se ou concordavam entre si. Saussure, contribuiu para o desenvolvimento de pesquisas sobre a língua enquanto que Chomsky esteve mais voltado para a demonstração de que o indivíduo já nasce dotado de estruturas mentais que dão sustentação à competência para o desempenho linguístico.

Quanto às duas correntes teóricas iniciadoras da linguística contemporânea (o estruturalismo e o gerativismo) enfatizam ambas o aspecto formal da língua e as regras que a fundamentam e fazem oposição entre o social e o geral, propondo um sujeito sem os seus desejos e emoções. Só assim é possível falar-se de homogeneidade linguística, sem interferências diacrónicas.

Os estudos linguísticos têm avançado e respondido às várias indagações sobre o fenómeno da aquisição da linguagem, levando em consideração todos os pressupostos trazidos pelas diferentes teorias e não somente apoiados em uma delas, sendo por isso importante o estudo e o conhecimento geral sobre cada uma.

1.7 Teorias da Aprendizagem da L2

De acordo com o que já foi expresso anteriormente, a aquisição da linguagem é referenciada em relação a L1, ou seja, o processo mediante o qual uma criança envolta num meio social apreende a língua materna. Quanto à L2 muitos teóricos defendem não um fenómeno de aquisição semelhante ao que acontece com a L1 e sim uma aprendizagem Hamers & Blanc (1989: 229).

A aquisição é descrita como um processo de contacto com a língua nativa que é adquirida e de maneira inconsciente, sem a adoção de regras explícitas de uso do idioma. Neste caso, a língua adquirida é disponível para a comunicação espontânea, pois saber as regras de uma língua não faculta necessariamente seu uso, Krashen (1985: 1).

Diferente da aquisição, a aprendizagem é um processo guiado e orientado, caracterizado pelo uso consciente da língua, apoiado pelo aprendizado de regras estruturadas acerca do funcionamento do idioma, Figueiredo (1995:49).

Já foi dito que a realidade dos falantes da província do Bié e do município do Kuito, em particular é de bilinguismo, ou, para alguns, de multilinguismo, dependendo da localidade em que cada um nasce ou cresce. A aquisição da L1 e da L2 acontece, de forma geral, simultaneamente, uma vez que os falantes estão expostos ao contexto da L1 em casa, na convivência com os familiares mais próximos e ao da L2 no ambiente exterior, no convívio social, ou ainda, não poucas vezes, convivem com as duas línguas tanto em casa quanto no convívio social.

Nestas circunstâncias, confunde-se muito a distinção entre aquisição e aprendizagem, bem como a diferença entre L1 e L2. No entanto, até que cheguem ao ambiente escolar (seis anos de idade para a maior parte das crianças) elas recebem maior influência do núcleo familiar, no seio do qual são criadas. Ali, adquirem a sua L1 e muitas vezes também a L2 que, dado o contacto com os amigos passam a aprimorá-la.

Quando as crianças atingem a idade escolar dá-se uma inversão, pois as crianças passam a frequentar um ambiente formado por colegas de outras origens culturais

e linguísticas e encontram no português o factor de unidade. É também em português que se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem e nesta língua elas aprendem a ler e escrever. A maior parte das crianças no Kuito nem sequer chegam a dominar a leitura e a escrita na LA da região.

Pelas razões acima citadas a maior parte dos falantes da língua portuguesa (L1 ou L2), na cidade do Kuito, comunicam-se com alguma fluência, mas como esta é aprendida, inicialmente num contexto informal adquire traços fonéticos, lexicais, semânticos e morfossintáticos algo distantes ao padrão utilizado nos livros que é o do PE. A escola tem um papel fundamental de ajudar os alunos a entenderem as regras gramaticais, mas raramente consegue diminuir as influências das LA, transportadas pelos alunos, dadas as bases já mais ou menos solidificadas desde a tenra idade até ao início da escolarização.

A respeito da aprendizagem de uma L2, Brown (2000: 1) afirma:

...é um processo longo e complexo que afeta profundamente o aprendiz e que requer dedicação total e envolvimento físico, intelectual e emocional para que se tenha sucesso. A aprendizagem da L2 envolve aspetos que vão muito além do domínio cognitivo, da habilidade linguística, idade, aptidão, ou qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Esta consideração, muito útil para o aprendizado de uma L2, como uma língua estrangeira é algo diferente para a realidade do falante no Kuito cujo aprendizado da L2 ocorre quase que em simultâneo com a L1. No entanto acontece, comumente um processo de transferência dos parâmetros linguísticos da L1 para a L2. Se ao aprender uma língua estrangeira esta transferência ocorre de forma consciente Oxford & Scarcella (1994: 63), no contexto dos falantes do Kuito acontece de forma espontânea, à semelhança da aquisição da L1.

Portanto, dada essa complexidade contextual, podemos dizer que tanto os mecanismos genéticos para aquisição da linguagem, chamados de Gramática Universal (GU), como as teorias comportamentais, segundo as quais a associação, a repetição e a imitação são os factores que viabilizam a aquisição da língua e,

igualmente as teorias cognitivas, que enfatizam a aquisição de esquemas, regras estruturais e significados são princípios teóricos aplicados tanto à aquisição da L1 quanto da L2 no contexto do Kuito, pelo que, aquisição e aprendizagem são conceitos muito entrelaçados.

1.8 - Pesquisas recentes sobre a situação do PU

Uma secção de suma importância na realização de um trabalho de pesquisa científica é a abordagem sobre o estado da arte, que faz referência às descobertas feitas em torno do assunto focalizado na pesquisa e serve de base de apoio ao desenvolvimento de uma nova abordagem. Ajuda, igualmente, a redirecionar os esforços para a construção de novos enfoques, novos conceitos, novas descobertas.

Para Undolo (2014: 99) a abordagem do estado da arte permite:

Verificar quantos textos ou obras relacionadas com o objecto em análise já foram publicadas; conhecer a forma como o objecto foi discutido ou analisado em estudos anteriores; identificar as variáveis e se encontram pistas de resposta ao problema em questão.

A apresentação do estado da arte relacionado com a investigação científica ajuda a analisar como se encontra o conhecimento sobre aquele assunto, fazendo uma busca sobre o que já foi publicado sobre o mesmo, num determinado período para identificar pontos convergentes e divergentes e assim, com a pesquisa, não redundar a informação e sim agregar mais conhecimento para o assunto em estudo. Para tal é necessário fazer-se um levantamento bibliográfico sobre as produções publicadas e relacionadas com um campo de investigação.

Na mesma senda o assunto é abordado por Ferreira (2002: 258), para quem o objetivo do estado da arte é:

Mapear discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspetos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado,

publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Importantes estudos têm já sido desenvolvidos por investigadores, linguistas angolanos e não só, ao longo das últimas décadas. Destaca-se aqui, o fundamental papel que tem sido jogado pelas universidades portuguesas, que formam linguistas angolanos e incentivam o desenvolvimento de variadas pesquisas ligadas à realidade linguística do nosso país.

Mesmo não tendo sido, muitos destes trabalhos, transformados em livros e colocados à disposição das Universidades angolanas e da sociedade em geral, o contacto com as teses e pesquisas feitas permitem afirmar que existe um manancial de informação que se vai aquilatando e que pode ser usado para, de forma prática, se desenvolver um estudo sobre as características do português falado em Angola, que permita fazer abordagens práticas sobre a forma mais adequada de se ensinar esta língua nas nossas escolas, bem como a forma de se usar esta variante linguística nas nossas escolas.

Podem ser nomeadas aqui as seguintes obras:

1. Costa (2015) Umbundismos no Português de Angola: Proposta de um Dicionário de Umbundismos, que aborda o fenómeno da entrada de lexemas oriundos da LA Umbundu e que, sobretudo na região centro-Sul de Angola, mas também em outras partes do país, acrescentam riqueza linguística ao português falado em Angola, criando uma variante própria. Gera, na opinião da pesquisadora, a necessidade da criação de um dicionário que ajude os falantes do português em Angola a compreenderem os seus significados.

2. Manuel (2015) desenvolveu seus estudos em torno do título: Aspectos do português falado em Benguela. Este pesquisador formado na universidade de Lisboa abordou aspectos relacionados ao contacto de línguas e o fenómeno disso emergente, que causa uma certa divergência entre a língua falada nesse ponto de contacto e a norma da língua a ser adquirida. O autor no seu estudo fez uma análise

do português falado em Benguela (Angola) por falantes que adquirem o português como língua materna, num espaço onde também se fala amplamente o Umbundu, uma língua Bantu.

3. No seu artigo sobre *A coleção Ovimbundu do Museu Nacional, Angola 1929-1935*, Soares & Agostinho (2016), para além da menção dos aspetos culturais do povo desta região não deixam de falar sobre a literatura e os diferentes escritos produzidos em Umbundu ou traduzidos para esta língua, relatando a tradição oral para a educação e conversão daquele povo ao cristianismo.

Neste artigo é destacado o papel das diferentes comunidades evangélicas que atuaram desde meados do Século XIX. Alguns destes livros refletiam já a necessidade de atender aos falantes bilingues, apresentando uma tradução para os dois idiomas, o Português e o Umbundu, como foi o caso do livro “Higiene Tropical” escrito, originalmente, em Inglês, pelo reverendo W. Millman e traduzido para o português por Eurico de Figueiredo e para Umbundu por Madaleno Chipa.

4. O pesquisador Benvindo (2016) formado pela Universidade Nova de Lisboa desenvolveu seu trabalho sob o título: *Lexicografia bilingue de aprendizagem. Contribuição para o desenvolvimento do léxico da língua portuguesa das crianças na província do Huambo-Angola.*

Preocupado com as interferências das línguas trazidas por locutores de países vizinhos e as interferências que decorrem do facto de Angola ser um país multilingue com várias línguas africanas, Bantu e não-Bantu, o autor advoga a criação de recursos lexicológicos e lexicográficos de aprendizagem da língua portuguesa que contribuam para o desenvolvimento da competência lexical, para contornar o insucesso das crianças e dos adolescentes (e mesmo dos adultos) do município do Huambo, na expressão escrita e oral.

Depreende-se, pelas obras indicadas, e por muitas outras que se podem ler, uma atenção alargada às interferências da língua e da cultura Umbundu na maneira como se fala o português em Angola. Tal realidade, pode resultar do facto de ser o povo e a etnia Ovimbundu os mais numerosos em Angola, conforme podemos

demonstrar pelos dados do censo populacional e de outros indicadores até aqui existentes.

É também grande a preocupação dos estudiosos em relação ao mosaico diversificado do panorama sociolinguístico de Angola, que acrescenta detalhes a serem levados em conta com alguma cautela. De entre as chamadas LA há outros subgrupos, muitas vezes ignorados, outras vezes confundidos, o que pode gerar algum desconforto ao se falar das influências das línguas nacionais sobre o português e as formas de abordar estas realidades.

De resto, esta é também a visão de Zau (2011:4) quando afirma:

Nesta perspectiva, a abordagem da temática linguística angolana sugere alguma prudência: primeiro, por ser uma área sensível que envolve questões de identidade individual ou colectiva; segundo, por se tratar de uma sociedade de tipo pluralista, onde coabitam povos com línguas e culturas próprias e, conseqüentemente, indivíduos que tentam manter as suas identidades. No seio desta osmose cultural e linguística se vem realizando a língua portuguesa, que, desde a sua introdução no século XV, passando pela proclamação como língua oficial em 1975, até à actualidade, tem vindo a conhecer um processo de expansão territorial, com dinâmicas de contornos algo irreversíveis. Em consequência do processo expansional, observa-se a acentuação do contacto da mesma língua com indivíduos residentes em zonas outrora de “exclusividade” das denominadas línguas nacionais de origem africana, tendo como efeito um aumento galopante do número de falantes maternos e não maternos.

A nacionalização do português defendida por Zau parece ser um facto, mesmo com as mais variadas interferências das diversas LA que com ele convivem e esta realidade torna-se cada vez mais evidente, como defende Svobodová (2012:18):

Esta mudança demográfica logicamente não ficou sem os efeitos linguísticos. Muitos angolanos, especificamente os do Zaire, começaram a aprender português em Luanda ou continuaram a falar as suas línguas maternas, nomeadamente a lingala ou o kikongo. Isto é apenas um caso concreto do grande grupo dos falantes das mesmas línguas, mas em geral, a maioria da população fugida do interior do país, era muito diversificada e para se compreender mutuamente e para se enraizar nesta grande cidade, eles tinham que

aprender português. Isto é, na verdade, a causa principal da aceleração da difusão da língua portuguesa no território da Angola.

É para estudar todas estas interferências resultantes do convívio entre o português e as LA que muito se tem escrito e defendido, mas muito mais há por se estudar, desde os aspetos mais gerais e comuns ao país, aos aspetos mais regionais e locais, uma vez que, o português tem feito de Angola “um só povo e uma só nação”, com as devidas aspas. No entanto, há realidades muito peculiares a cada região no vasto território angolano que importam ser estudadas e levadas em consideração.

CAPÍTULO 2 - PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA NO DOMÍNIO SINTÁTICO: NOÇÕES GERAIS

Depois de ter sido abordada no capítulo I a situação sociolinguística do povo biano, tendo sido destacadas algumas das principais características da fala deste povo, marcadamente influenciada pela LA Umbundu, no presente capítulo abrir-se-á espaço para uma abordagem ligada à proficiência da língua portuguesa, mais concretamente no seu domínio sintático, que é o escopo do nosso trabalho.

2.1 Conceitos gerais

O dicionário Aurélio, Ferreira (2009) atribui ao lexema proficiência o sinónimo de competência, aptidão, capacidade, habilidade. Por esta via, uma pessoa proficiente na comunicação é alguém competente, hábil, versado, com um elevado grau de aptidão, um comunicador que usa a língua com clareza e segurança.

Qualquer falante de qualquer língua dever-se-ia esforçar por atingir um elevado nível de proficiência linguística e comunicativa. Porém aos estudantes universitários e às pessoas com funções de docência, esta exigência torna-se mais premente, uma vez que têm como missão formar as novas gerações para os desafios que a sociedade lhes impõe.

A teoria estruturalista que suporta o conceito da competência linguística tem sua génese no período da segunda guerra mundial. Até essa altura os estudos linguísticos tinham como foco os oráculos da literatura. A partir do final da primeira metade do século XX (1939-1945), com o eclodir da segunda guerra mundial, novas nuances se desenvolvem. Por imperativos urgentes e emergentes da guerra a língua falada pelo homem comum torna-se objeto de pesquisas linguísticas, provocando uma indagação: Qual a maneira mais eficaz de aprender uma língua e adquirir fluência oral?

A este respeito afirma Bloomfield (1933: 21):

Linguistic science arose from relatively practical preoccupations, such as the use of writing, the study of literature and especially of older records. And the prescription of elegant speech, but people

can spend any amount of time on these things without actually entering upon linguistic study.

Aspectos ligados à aquisição da linguagem eram aflorados de forma pormenorizada para que pudessem ser alcançados resultados profícuos e reais. Não é sem razão que Bloomfield se dedica a descrever a linguagem, desde a sua essência, como fundamental para a vida do ser humano, como refere:

Language plays a great part in our life. Perhaps because of its familiarity, we rarely observe it, taking it rather for granted, as we do breathing or walking. The effects of language are remarkable, and include much of distinguishes man from the animals, but language has no place in our educational program or in the speculations of our philosophers. Bloomfield (1933: 3).

Era já sua preocupação a incorporação da linguagem como objeto de estudos e reflexões, visando compreender de forma científica o seu funcionamento e os mecanismos de a melhor estudar e compreender. Se ela faz parte tão intrínseca da vida do ser humano e seus efeitos tão visíveis em cada aspecto das pessoas, faz sentido descobrir como ela funciona e como se pode, de forma mais efetiva, usá-la e tirar proveito desde recurso.

Várias teorias e teóricos surgiram ao longo da história dos estudos linguísticos, abordando princípios sobre a competência linguística e sociolinguística, a competência discursiva e gramatical, entre outras competências. De entre os teóricos mais referenciados encontram-se Chomsky, Hymes, Canale, Swain, estudiosos cujo percurso histórico de suas teorias foi esquematizado por Celce-Murcia:

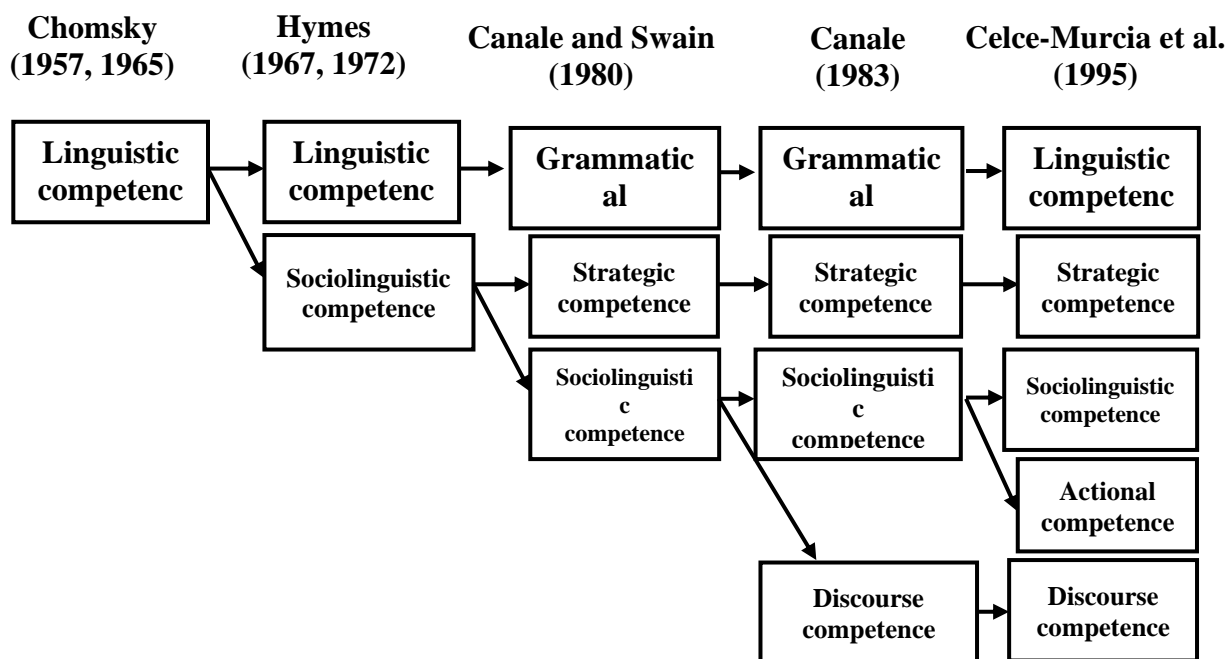


Fig. 6 - Evolução cronológica da competência comunicativa
 Fonte: Celce – Murcia (2007: 43)

2.2 Competência linguística versus competência comunicativa

Duas escolas se destacaram ao longo da história na abordagem destes conceitos, nomeadamente os estudos sobre competência linguística liderados por Noam Chomsky e o conceito de competência comunicativa abordado de forma especial por Dell Hymes e outros linguistas.

Os estudos de Chomsky, suportados pela visão estruturalista, abordam o assunto do pleno domínio de uma língua, incluindo as habilidades de leitura, a compreensão oral e auditiva, assim como os meandros da escrita correta. Por seu turno, Dell Hymes, Henry Widdowson, Merrill Swain e Michael Canale abordam o conceito de competência comunicativa.

Segundo Chomsky, a competência linguística significa conhecimento da língua, das suas estruturas e regras, o desempenho e o uso real da língua em situações concretas, numa construção marcadamente dicotómica, sem qualquer

preocupação com a função social da língua. Recorrendo às suas palavras pode-se entender que:

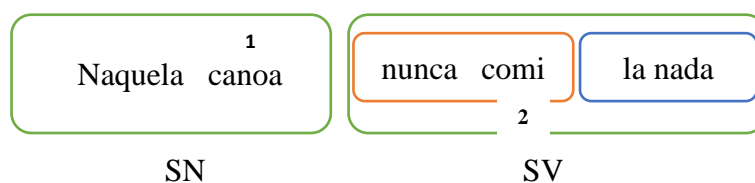
A competência destaca-se como a capacidade de produzir variadas sentenças, em outras palavras, o sujeito sabe produzir sentenças de acordo com uma gramática interna, no qual, já sabemos distinguir uma frase gramatical ou agramatical. E desempenho é o uso concreto da língua. Chomsky (1978:12)

Competência linguística é mais do que simplesmente saber falar e comunicar com os outros; nesta perspectiva pode-se advogar que nem todos os falantes são linguisticamente competentes.

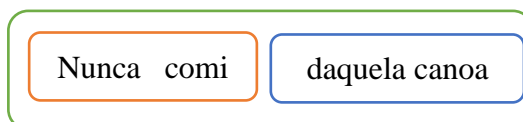
Para Chomsky não se pode dissociar a competência do uso das regras gramaticais, pois é esta que permite ao falante produzir frases corretamente formuladas e que possam ser compreendidas pelos falantes de uma determinada língua. Assim, a competência linguística é definida como um sistema de regras interiorizado pelos falantes que permite produzir um conjunto infinitamente grande de sentenças. É o conhecimento que o falante tem das estruturas da língua, não conscientemente, mas implicitamente, Kenedy (2008: 130).

Neste sentido pode aferir-se que um falante-ouvinte linguisticamente competente é também gramaticalmente competente, pois possui o conhecimento global dos falantes-ouvintes de uma língua que lhe permite reconhecer a gramaticalidade ou não das frases ou seqüências enunciadas por alguém.

Ao ler a (F62) em PU, abaixo enunciada, um falante do PE pode chegar a entender completamente o contrário ou, pelo menos, diferente do que o enunciador quis dizer:



O determinante que auxilia o nome (1), núcleo do SN, sugere em PE o lugar onde acontece o ato enunciado pelo núcleo verbal (2) que subentende o Sujeito. No entanto, a frase tem o sentido de não se beneficiar dos lucros provindos do trabalho feito com a canoa, no caso, complemento oblíquo.



A competência linguística ou gramatical ajuda o falante a produzir frases ajustadas à estrutura convencionalmente aceita, de tal forma que ela seja percebida pelo ouvinte/interlocutor.

É este o pensamento de Chomsky (1957:2) quando diz:

the fundamental aim in the linguistic analysis of a language L is to separate the grammatical sequences which are the sentences of L from the ungrammatical sequences which are not sentences of L and to study the structure of the grammatical sequences.

E, para ser mais categórico afirma:

That is we may assume for this discussion that certain sequences of phonemes are definitely sentences, and that certain &her sequences are definitely non-sentences. In many intermediate cases we shall be prepared to let the grammar itself decide, when the grammar is set up in the simplest way so that it includes the clear sentences and excludes the clear non-sentence. Chomsky (1957:14)

Apesar de Chomsky se ter debruçado igualmente sobre a competência comunicativa, como o quadro da (Fig. 6) mostra, Hymes e outros autores são os principais ícones postuladores desta teoria. Eles têm uma visão mais antropocêntrica e incorporam a dimensão social da linguagem, sendo que o importante não é tanto o domínio das regras estruturalistas da língua, como a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua e sim a capacidade de se comunicar, fazer passar uma informação (Ver explicitação da F62).

Para esta corrente, um indivíduo é competente se souber quando falar, quando não falar, a quem falar, com quem falar, onde e de que maneira falar, como se pode depreender das palavras de Almeida Filho (1997: 56):

Um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. Esse conceito de competência comunicativa é para alguns teóricos distinto do conceito de desempenho comunicativo, mas o tomamos aqui como englobando tanto competência como desempenho efetivo.

Canale (1983: 4) afirma que a competência comunicativa é nada mais do que “the exchange and negotiation of information between at least two individuals through the use of verbal and non-verbal symbols, oral and written/visual modes, and production and comprehension processes”, possuindo como principais características a convivência e a interação social entre duas ou mais pessoas, de forma criativa, direta e concreta, desde que elas se compreendam mutuamente. Foca-se aqui a capacidade que a pessoa tem de usar a linguagem para se comunicar com sucesso, por meio de estratégias próprias, com coesão e coerência.

O contacto com os mais diversos estudos sobre a temática faz-nos compreender a complexidade de se estabelecer uma diferenciação entre competência linguística (Chomsky) e competência comunicativa (Hymes), sendo que este reconhece algumas limitações no conceito daquele. Canale (1982: 5), por exemplo, define competência comunicativa como sendo um sistema de conhecimento de vocabulário e habilidades de convenções sociais para a comunicação.

Tendo esta perspetiva, os autores criam um ordenamento dos componentes mobilizados pelo falante num esquema teórico, que, como se pode verificar e comparar com a (Fig. 6) reduz a abrangência das competências reconhecidas por Celce – Murcia (2007: 43):



Fig. 7 – Níveis de competências (Esquema de componentes mobilizados pelo falante)
Fonte: Batista et al. (2011:8).

Para tentarmos compreender melhor em que consistiam as diferenças entre os dois teóricos importa apresentar as linhas mestras de Chomsky sobre a competência linguística.

É de todo óbvio que Chomsky (1964: 3) traça inicialmente as condições nas quais as suas teorias podem ser aplicáveis. Isto fica evidente quando afirma:

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speakerlistener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance.

Mais adiante, Chomsky (1964:4) explica-se apresentando o seu ponto de vista sobre a competência e o desempenho linguístico:

We thus make a fundamental distinction between competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations). Only under the idealization set forth in the preceding paragraph is performance a direct reflection of competence. In actual fact, it obviously could not directly reflect competence. A record of natural speech will show numerous false starts, deviations from rules, changes of plan in mid-course, and so on. The problem for the linguist, as well as for the child learning the language, is to determine from the data of performance the underlying system of rules that has been mastered by the speaker-hearer and that he puts to use in actual performance.

Podemos ver aqui a preocupação de Chomsky em relação à necessidade de um falante da língua ser competente o suficiente a ponto de dominar os aspetos estruturais da língua que fala. Chega mesmo a discordar de Saussure e a sua dicotomia *parole-langue*, mostrando que a língua não é meramente um inventário sistemático de itens a serem usados e retomados, e sim um sistema de processos generativos.

Para Chomsky o conceito de competência passa pelo uso e conhecimento das regras gramaticais, pois ela é a descrição da competência intrínseca do falante-ouvinte ideal. Parece residir aqui a grande água divisória entre Hymes e Chomsky: a competência. Segundo Hymes a gramaticalidade não é um factor relevante, desde que o falante saiba quando falar, quando não, o que conversar, com quem conversar, quando, onde, de que maneira, de entre outros elementos.

Do que se disse anteriormente deriva que seja importante que o falante se torne capaz de realizar um repertório de atos de fala, participar de eventos de fala e avaliar a sua realização por outros. Se conseguir fazê-lo, então é competente e essa competência se denota nas atitudes, valores e motivações relativas à linguagem, bem como em relação à inter-relação da linguagem com o outro código de conduta comunicativa.

Ao que Hymes chama de “competência”, Chomsky denomina apenas de “performance”, já que, para si, a competência linguística deve ser analisada de forma científica, com métodos de comprovação, ligando-a ao que chama de a *faculdade da linguagem*, em analogia com outras faculdades mentais como a lógica. Uma vez que ele defende a linguagem como uma faculdade unicamente intrínseca ao ser humano, nunca dos animais ou das máquinas, esta abordagem permite explicar de forma plausível os eventos de inovação linguística em situações imprevisíveis, bem como a pertinência de expressão e compreensão em contextos particulares.

Ressalte-se que os postulados de Noam Chomsky, ao desenvolver a linguística gerativista, em 1957, foram uma reação aos estudos desta disciplina baseados no modelo behaviorista, comandados por Leonard Bloomfield, para quem os sujeitos não nasciam com a capacidade de linguagem, sendo somente adquirida através da interação dos sujeitos com a sociedade em que viviam. Contrariando esta tese os gerativistas, passaram a defender que a linguagem era uma capacidade inata de todo o ser humano, que o diferencia dos animais e que podia ser chamada de faculdade de linguagem, Chomsky (1969:125).

Sobre o inatismo Chomsky apresenta, de entre outros pontos de vista os seguintes:

...as próprias coisas sensíveis (como por exemplo a luz e as cores) não são conhecidas e compreendidas nem pela paixão ou desejo dos sentidos, nem por algo meramente estranho e acidental, mas sim por ideias inteligentes providas da própria mente, isto é, por algo inato e interno... Chomsky (1977: 12)

Noutra ocasião rebate este assunto nos seguintes termos:

Poder-se-ia comparar a razão humana com uma matéria infinitamente combustível que, não obstante, jamais se incendeia a si mesma. É preciso que se jogue uma faísca da alma. Para que a razão desperte, é preciso uma comunicação com um entendimento já formado. Mas o estímulo externo somente se requer para pôr em funcionamento os mecanismos inatos; não determina a forma do que se adquire. De fato, está claro que "este aprendizado [da linguagem] por meio da comunicação pressupõe já a capacidade de criar a linguagem, Chomsky (1969:132).

Ao abordar o assunto da competência linguística, Chomsky define-a como a capacidade de produzir variadas frases, sendo o sujeito capaz de produzi-las de acordo com uma gramática interna, na qual consegue distinguir uma frase gramatical ou agramatical. Estes conceitos deram valor aos estudos gramaticais como sendo fundamentais para o entendimento e a normatização da linguagem, tendo sido fundamentais para os estudos da aquisição da linguagem.

O próprio Chomsky (1957: 284) já anteriormente defendia:

By a language is meant a set of sentences all constructed from a finite alphabet of phonemes (or letters). These sentences may not be meaningful, in any independent sense of the word, nor need they ever have been used by speakers of the language. It is quite easy to construct sequences of English words which are quite without meaning and outside the linguistic experience of speakers of English who will, nevertheless, immediately recognize them as English sentence. A grammar of a language is essentially a theory the set of sentences constituting the language. Grammatical research aims at determining the principles of construction underlying this set of sentences, and a grammar is a statement of these principles.

A afirmação deixa antever a importância que o autor dá aos estudos e fundamentos da gramática para a execução e operacionalização da linguagem, que resultam na competência linguística do falante e sem a qual ela não existe, correndo o risco de elaborar frases agramaticais.

Ao lado destas abordagens aparece a teoria de Saussure, que afirma ser o conhecimento da língua um fenômeno inconsciente sendo formulado por um conjunto de unidades estáticas que obedecem a determinados paradigmas. Esta abordagem Saussuriana diferencia-se da de Chomsky, que defende a inatividade da linguagem como capacidade intuitiva e que se operacionaliza por meio do conhecimento das regras gramaticais da formação de frases.

Saussure (1915: 9) discorre sobre linguagem e afirma:

... language [langue] it is not to be confused with human speech [langage], of which it is only a definite part, though certainly an essential one. It is both a social product of the faculty of speech and a collection

of necessary conventions that have been adopted by a social body to permit individuals to exercise that faculty.

Para dar mais ênfase à sua apologia da linguagem como produto social e como faculdade inata, Saussure (Idem: 10) afirma:

First, no one has proved that speech, as it manifests itself when we speak, is entirely natural, i.e. that our vocal apparatus was designed for speaking just as our legs were designed for walking. Linguists are far from agreement on this point. For instance, Whitney, to whom language is one of several social institutions, thinks that we use the vocal apparatus as the instrument of language purely through luck, for the sake of convenience: men might just as well have chosen gestures and used visual symbols instead of acoustical symbols.

Sendo a sintaxe a parte da linguística que estuda a estrutura e a formação de frases, explicando como as palavras são organizadas para formar frases gramaticalmente corretas é de suma importância o seu estudo, pois, para que uma frase tenha sentido as palavras deverão ser organizadas e colocadas em lugares apropriados coexistindo em concordância umas com as outras. A frase deve ser escrita com correção e sentido.

2.3 Competência gramatical

Competência gramatical refere-se à habilidade do uso dos princípios gramaticais na comunicação, ou seja, ser competente gramaticalmente tem a ver com a colocação da gramática ao serviço da comunicação, incluindo o uso lexical, morfológico, sintático, semântico, de entre outros conhecimentos que a gramática nos oferece.

O domínio gramatical é um processo que um falante proficiente deve percorrer, compreendendo as diferentes componentes convencionalmente estabelecidas nos manuais normativos da língua e pode ser representado pelo diagrama abaixo:

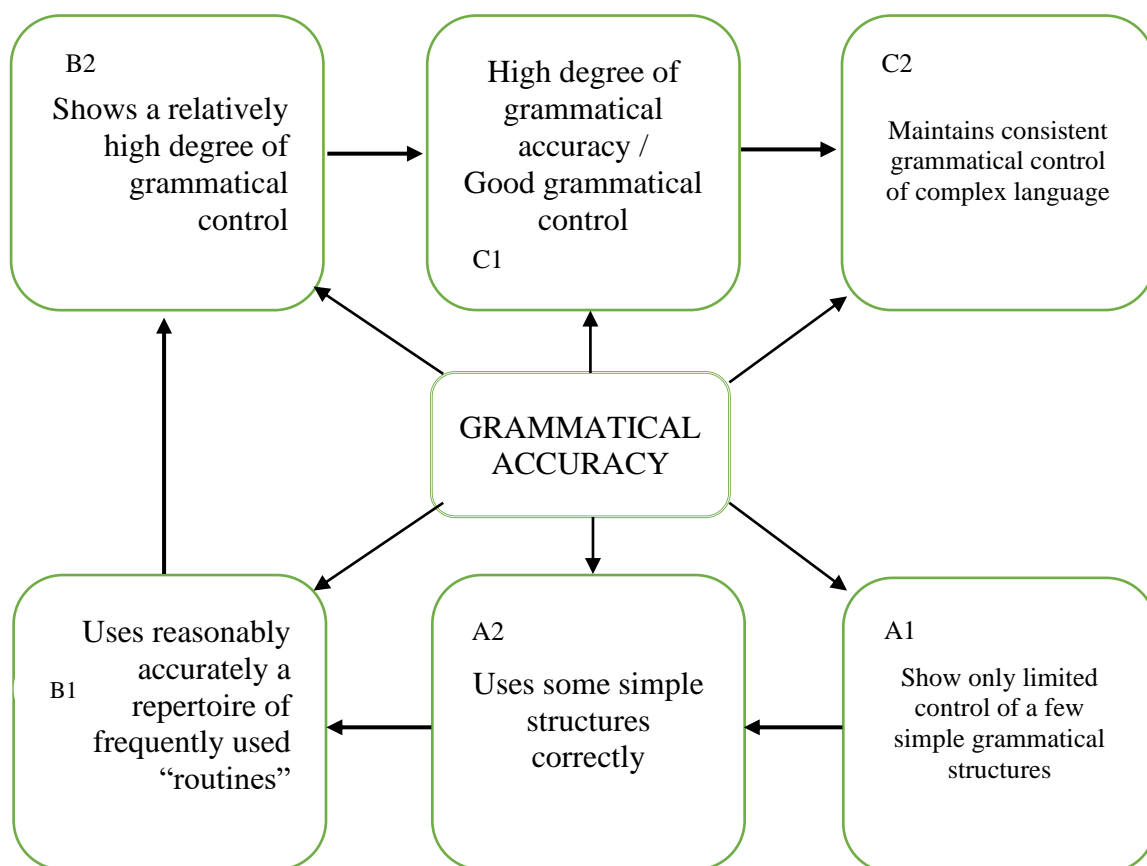


Fig. 8 – Níveis de precisão gramatical.

Fonte: Adaptação nossa da CEFR illustrative descriptors, North (1950: 75-76), quanto à forma e a disposição dos Níveis.

Canale & Swain (1980:27), ao falarem da competência comunicativa incluem três áreas principais, de entre as quais a gramatical, uma vez que esta tem um papel fundamental na qualidade da mensagem transmitida dentro do processo de comunicação. Aprender as regras definidas pela gramática capacita o falante para a correção dos seus erros. De contrário ele não será capaz sequer de perceber que comete erros ao falar e, mesmo que seja percebido pelo alocutário, este, se for um conhecedor das regras, poderá estratificar linguisticamente o seu interlocutor, com todas as consequências que esta avaliação pode fazer emergir.

De forma mais abrangente os Organismos das Nações Unidas indicam a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas, como as cinco competências nucleares que os alunos devem desenvolver, vindo estas expressas

nas suas formulações, como podemos constatar em UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial (1990: 10-11).

Quanto à linguagem propriamente, Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997:12), reconhecem cinco competências nucleares que devem ser desenvolvidas na área curricular da língua materna: a compreensão do oral e a leitura, a expressão oral e a expressão escrita, e o conhecimento explícito, como fundamentais para que um aluno/utilizador consiga se comunicar em esferas formais do domínio culto da língua.

O desenvolvimento das competências acima elencadas faz sentido para qualquer estudante de um país de língua oficial portuguesa, que tem de ter domínio sobre a língua de escolarização. Ora, o domínio deste idioma, mais do que a capacidade de comunicar-se por meio dele, pressupõe o conhecimento e domínio da sua gramática para garantir o desenvolvimento da carreira escolar e/ou profissional, assim como para o pleno exercício da sua cidadania.

Neste âmbito, a escola tem a função de desenvolver o conhecimento explícito da língua, fazendo com que os estudantes aprendam a desenvolver de forma oral ou escrita os seus discursos formais e públicos, a interagir com correção e fluência em situações formais e institucionais, a compreender as várias temáticas da vida de forma crítica, de entre outras competências.

Não é por acaso que a disciplina de língua portuguesa nos países lusófonos é considerada uma das fundamentais dentro do processo de ensino e aprendizagem, de corte comum, em relação às demais disciplinas. Ela ajuda de forma inquestionável o desenvolvimento de competências gerais de transversalidade disciplinar, nomeadamente a descoberta das várias dimensões da vida, por meio do acervo escrito, a compreensão dos mais diversos factos históricos e científicos, a comunicação com os diferentes entes sociais, nos mais diferentes contextos, entendendo e respeitando as variedades linguísticas, a capacidade de traduzir em registo escrito as informações captadas oral e visualmente, por meio de resumos, análises, tomadas de notas, o desenvolvimento da confiança ao se comunicar em contextos formais, de entre outras vantagens.

A competência gramatical é desenvolvida gradualmente ao longo dos vários ciclos do ensino e estrutura-se nos domínios defendidos por Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997:12). É no domínio do conhecimento explícito que se estudam as regras e processos gramaticais da língua. Os autores entendem conhecimento explícito como a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua (Idem :31).

Esta competência gramatical implica o desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre dependentes da instrução formal, e permite aos falantes o controlo das regras normativas da língua que usam e a seleção das estratégias mais adequadas à compreensão e expressão em cada situação de comunicação.

Os autores acima mencionados fazem uma apresentação exhaustiva sobre todas as competências a serem desenvolvidas ao longo dos ciclos de ensino, com início na (Pag. 53), onde apresentam o desenvolvimento da compreensão oral. Quanto ao conhecimento explícito da língua, que é o tópico que mais se aproxima ao âmbito do nosso trabalho e mais concretamente em relação às competências na área da sintaxe (Idem :85-92) apresentam os vários objetivos resumidos na tabela abaixo:

1.º Ciclo – Objetivos: No final do 1.º ciclo, as crianças devem ser capazes de:
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as classes principais de palavras, reconhecer funções sintáticas centrais e tipos de frases.
2.º Ciclo – Objetivos: No final do 2.º ciclo os alunos devem ser capazes de:
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar classes e subclasses de palavras, reconhecer funções sintáticas e todos os tipos de frases; • Distinguir entre frases simples e frases complexas, identificar frases coordenadas e alguns tipos de orações subordinadas; • Descoberta e identificação da estrutura de períodos compostos; • Descoberta e identificação de funções sintáticas; • Construção de frases complexas por coordenação e subordinação, a partir de frases simples.
3.º Ciclo – Objetivos: No final da escolaridade básica, os alunos devem ser capazes de:
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar classes e subclasses de palavras e reconhecer funções sintáticas; • Distinguir processos de subordinação substantiva, adjetiva e adverbial; • Descoberta e identificação de subclasses de palavras e de funções sintáticas; • Exercícios de construção de frases complexas formadas por subordinação substantiva, adjetiva e adverbial; • Análise e identificação de orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais.

Tabela: 1- Distribuição, por ciclos, das competências gramaticais, na área de sintaxe. Fonte: Nossa autoria, baseada em Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997:85-92).

Por intermédio do quadro acima podemos perceber que há uma sistematização e doseamento dos conteúdos que permite a aquisição gradual de conhecimentos e o aumento das exigências gramaticais à medida que os alunos avançam na sua formação académica.

2.4 A importância do domínio sintático para a boa comunicação

O ser humano possui uma vida dependente da inter-relação social com os seus semelhantes. Por este facto, a comunicação é para o homem um factor vital. Menezes considera a comunicação como fundamento da vida social e esta depende intrinsecamente da capacidade comunicativa do homem, Menezes

(1973:147). A linguagem é o veículo que propicia ao ser humano a realização do imperativo comunicacional da sua existência.

De um vasto repertório de signos combinados o homem chegou à linguagem verbal bem articulada, Bordenave (1982: 25), passando da mera capacidade de emissão de sons que expressem sensações, para o engenhoso sistema de comunicação que exterioriza o pensamento sobre coisas tangíveis e abstratas.

Bordenave (1995:16) ao fazer uma incursão a respeito da necessidade de comunicação discorre sobre a importância da linguagem para a vida do ser humano, dada a sua necessidade de convivência social. O autor ao falar sobre participação inclui elementos da comunicação, como se pode aferir das seguintes palavras:

A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros³².

A comunicação e interação entre os homens faz-se por meio da linguagem verbal, fundamentalmente, organizando o seu pensamento em estruturas discursivas, onde as palavras categorialmente independentes são organizadas para formar sentido. As regras para tal organização estrutural são definidas pela sintaxe.

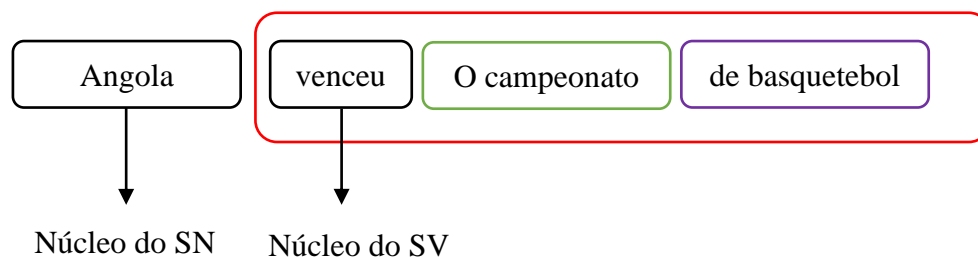
Existem variadíssimas definições para a sintaxe, dependendo do teórico que as cria, mas todas elas têm muitos pontos de convergência. Vilela (1999: 277), por exemplo, define a palavra partindo da sua etimologia, que significa “ordenação, “disposição”, “organização”, e que, tem sido entendida como o conjunto das propriedades das estruturas que estão subjacentes aos enunciados existentes (ou possíveis) numa dada língua particular.

³² Ênfase nossa.

A sintaxe é a pauta reguladora que determina as regras de organização das palavras no discurso (frase, oração), ao mesmo tempo que se preocupa com a função das palavras nas frases. A obediência às regras básicas de estruturação dos discursos garante a coesão e a coerência do processo de comunicação, gerando compreensão dos enunciados.

Ao estudar a sintaxe o aprendente depara-se, portanto, com o estudo de como as palavras se associam para formar frases de forma que estas sejam inteligíveis. As estruturas básicas das palavras derivam do facto de as palavras dentro de um enunciado possuírem uma função sintática que pode ser da ordem SVO (a ordem direta dos elementos numa oração) ou outra ordem (ordem indireta), desde que esta não torne a frase ininteligível.

Por exemplo, na **F63**:



Vemos dois elementos nucleares:

- (1) O Nome – Angola;
- (2) O Verbo – Venceu

Ligado ao segundo elemento nuclear temos um complemento (2.1) o nome – “campeonato”, que desempenha a função de complemento direto. Este objeto tem seus adjuntos, chamados adjuntos adnominais (2.1.1) O determinante – “o” e (2.1.2) Complemento do nome formado pelo grupo preposicional – “de basquetebol”.

A disposição destas palavras na frase garante um sentido. Ela não é totalmente rígida, mas qualquer alteração que se faça precisa ser de tal ordem que não comprometa a compreensão, sob pena desta se tornar agramatical.

Sobre o assunto, Chomsky (1965:7) diz:

it is asserted that, aside from figurative speech, the sequence of words follows an "ordre naturel," which conforms "A l'expression naturelle de nos penskes. Consequently, few grammatical rules need be formulated beyond the rules of ellipsis, inversion, and so on, which determine the figurative use of language.

É neste sentido, com certeza que se pode enquadrar o seguinte pensamento de Neves (2006: 13), sobre a relação texto e gramática:

A interação verbal é uma atividade estruturada (com regras, normas e convenções), mas também é uma atividade cooperativa, e, desse modo, ativam-se, na linguagem (que é sempre uma interação), dois sistemas de regras: as que regem a constituição das expressões linguísticas (regras sintáticas, semânticas, morfológicas e pragmáticas) e as que regem o modelo de interação verbal no qual as expressões são usadas (regras pragmáticas).

As regras, normas e convenções gramaticais (consequentemente sintáticas) não são arbitrárias. Ninguém deve construir sua própria gramática e, ainda assim pretender que as pessoas da sua comunidade entendam a sua comunicação. A boa constituição de um texto passa pela gramática, pois as peças que se acomodam dentro de um texto cumprem funções. Nessa perspectiva, trabalhar a sintaxe é trabalhar com a produção e com a receção de textos. cf. Neves (2002: 226).

Os autores acima mencionados não caminham solitários neste ponto de vista. Cegalla (2010: 269), por exemplo, apoia igualmente estes argumentos ao referir-se do escopo da sintaxe e da análise das funções dos constituintes frásicos:

A análise sintática faz parte da gramática que examina a estrutura do período, divide e classifica as orações que o constituem e reconhece a função sintática dos termos de cada oração. As palavras, tanto na expressão escrita como na oral, são reunidas e ordenadas em frases.

Através da frase é que se alcança o objetivo do discurso, ou seja, da atividade linguística: a comunicação com o ouvinte ou o leitor.

O exemplo seguinte mostra que o não respeito das normas de estruturação discursiva dificulta a compreensão de qualquer alocutário:

F64

*O character objectivo de toda actividade, já que é a representação antecipada do que quer obter, não há actividade humana sem objectivo*³³.

Se levarmos em conta que havia a intenção de se formular uma frase complexa, constituída por duas orações, sendo a segunda intercalada, com uma relação semântica interfrásica com valor de adjectivo, verificamos a falta de coesão interfrásica, derivada da escolha no núcleo principal (o verbo) da oração subordinante.

A decomposição da frase pelas orações que a compõem resulta em:

1. Oração Subordinante: *O character objectivo de toda actividade não há actividade humana sem objectivo.*
2. Oração subordinada relativa adjectiva explicativa: *já que é a representação antecipada do que quer obter.*

Como se pode compreender, a oração subordinante não tem sentido. É agramatical, pois o verbo que lhe foi atribuído não se relaciona com os outros constituintes frásicos de modo a produzir sentido.

Outro exemplo (**F65**)³⁴:

Todas estas insuficiências foram pesquisadas a partir do emprego de numerosos e vários métodos e técnicas de investigação, assim como as experiências por meio de seis anos no sector da educação que permitiu um diagnóstico exploratório inicial da situação problemática e com isto declarar o seguinte problema científico.

³³ Retirado do Trabalho de Fim de Curso de um trio na ESPB – 2014. p.33.

³⁴ Idem (p. 4)

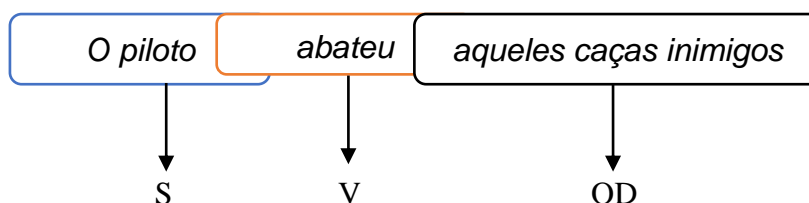
Para além das situações de falta de coesão textual que se podem verificar no texto acima, há ainda situações de colocação de conectores que comprometem o bom entendimento das ideias.

Casos semelhantes a estes aqui expostos servem para realçar a importância do uso das regras de estruturação sintática, para a boa compreensão de qualquer discurso.

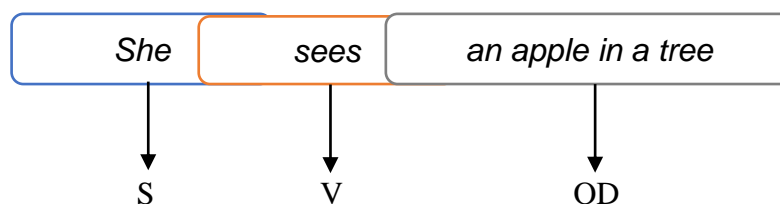
2.5 A estrutura SVO das frases em português

Semelhante a outras línguas, o português tem como regra básica de estruturação dos constituintes das frases a chamada ordem (SVO), com base nas funções sintáticas de sujeito (S), verbo (V) e objeto direto (OD). Há várias línguas com este tipo de estruturação, incluindo as línguas Bantu:

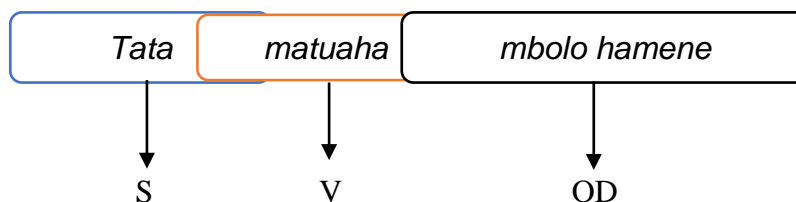
F66 Raposo (1983:19)



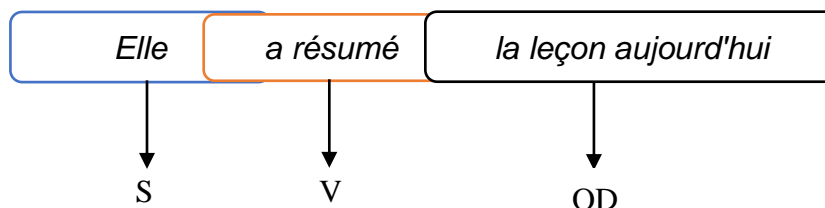
F67 Bloomfield (1933:22)



F68³⁵



F68³⁶



Verificamos que em cada uma destas frases, há a mesma estrutura (SVO), apesar de constituírem idiomas diferentes. A este respeito, Velupillai (2012: 282-284) diz:

The declarative statement is considered to exhibit the more basic word order. Often, though by no means always, this is also the most frequent word order in the language. Frequency is, in fact, the most straightforward factor in determining basic constituent order. (...) In most languages there is likely to be a dominant word order, but (...) there are also languages where two or more words orders occur with roughly the same frequency.

Apesar desta realidade, Eliseu (2008: 29) chama a atenção para a seguinte realidade:

As línguas do tipo do Latim, em que são aceitáveis diversas ordens, exibem a chamada ordem de palavras livre, enquanto línguas como o Português, em que existe um padrão de ordem básico, são línguas com uma ordem de palavras fixa (o que não quer dizer que haja uma ordem de palavras única).

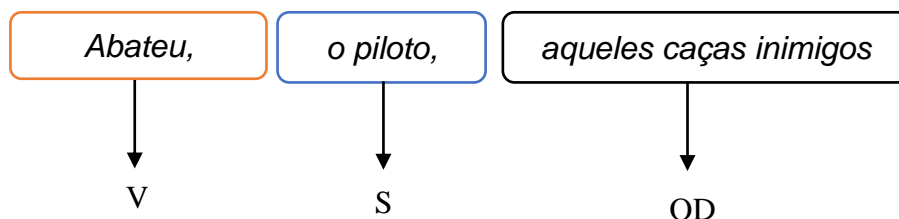
Note-se que, quando se quer fazer a alteração da ordem direta dos constituintes de uma frase não se deve alterar a estrutura dos sintagmas

³⁵ Nossa autoria: O pai dar-nos-á pão amanhã (língua Cokwe)

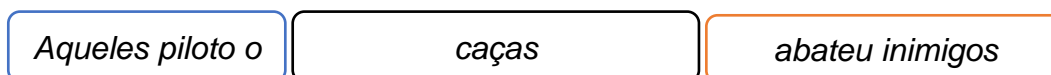
³⁶ <https://context.reverso.net/traducao/portugues-frances/frases+so> (com adaptações nossas)

(grupos sintáticos) para não se corromper o sentido da mesma (Comparar F66 e F69).

F69



Qualquer deslocamento do constituinte de qualquer grupo resulta em atrofia da frase e pode causar agramaticalidade, como se pode verificar na sequência abaixo:



A gramaticalidade é uma propriedade definitiva das frases de uma língua. Se uma sequência de palavras não é gramatical, não é uma frase, Raposo (2013: 321). Segundo este autor, cada ouvinte reage de forma subjetiva aos enunciados do seu interlocutor, avaliando se a expressão é ou não correta gramaticalmente. A isto ele chama de aceitabilidade e a entende como um bom indicio de gramaticalidade (Idem:321).

Raposo (2013:308) traz vários exemplos de sequências agramaticais como as que abaixo são apresentadas:

**Os assaltantes do banco um carro.*

**A tua irmã em Paris.*

**É que a tua onde irmã mora?*

As três sequências de palavras apresentadas por Raposo não são dignas de serem consideradas frases, pois não seguem as regras de estruturação recomendadas pela sintaxe, pelo que, não produzem sentido, comprovando

assim a importância de se conhecer e obedecer os princípios estabelecidos pela gramática de uma língua, para uma boa comunicação.

2.6 – Nova terminologia dos constituintes sintáticos

Na abordagem da nova terminologia dos constituintes sintáticos³⁷ precisamos trazer aqui à discussão o conceito de Gramática Descritiva. O cerne desta é a descrição da estrutura e funcionamento da língua, abrangendo a forma e função, assim como o estabelecimento das regras de uso.

A Gramática Descritiva ou Sincrónica, segundo Câmara (2004:11) dedica-se a descrever ou explicar as línguas como são faladas, seu funcionamento e seu uso. Para o autor existe uma diferença entre a Gramática Normativa e a Descritiva já que aquela tem a preocupação em ditar regras, principalmente na escrita enquanto a Gramática Descritiva explica as regras que os falantes conhecem e usam diariamente.

Outro documento importante que deve ser utilizado para estes estudos é o Dicionário Terminológico (DT). Construído como resultado da revisão da terminologia linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS), o DT é um instrumento de referência para o fazer pedagógico, ligado ao ensino da língua.

Apesar de não ser um documento fundador da renovação do ensino do português, como afirmam Duarte & Figueiredo (2011:175), este documento representa um importante passo sem o qual não seria possível acionar um movimento gerador a caminho da inovação metodológica. Nele os utilizadores da língua portuguesa encontram inovações em relação aos novos termos usados no ensino da gramática da língua portuguesa.

Ao abordar o assunto das mudanças terminológicas, Santiago & Paix (2011:20) apresentam a seguinte lista:

³⁷ Nova sobretudo para o contexto angolano no qual, de maneira geral, são ainda usados os termos da TG.

- Os termos mudam e/ou estabilizam-se, mas os conceitos mantêm-se: por exemplo, nome e substantivo são sinónimos, mas o DT fixa o termo nome;
- os termos mantêm-se, mas o conceito muda: por exemplo, o predicativo do sujeito continua a chamar-se predicativo do sujeito, mas a sua definição inclui constituintes que a tradição gramatical considerava complementos circunstanciais;
- o DT apresenta novos termos que não faziam parte dos programas, nem da tradição gramatical, sobretudo nas áreas da semântica, da semântica lexical e da análise do discurso, retórica, pragmática e linguística lexical;
- mudam os termos e os conceitos: por exemplo, o numeral ordinal dá lugar ao adjetivo numeral, por se considerar que possui características dessa classe de palavras.

Existem algumas mudanças terminológicas em relação aos níveis de língua e variedades do português, à formação de palavras, às classes e subclasses de palavras, às relações entre palavras, aos princípios reguladores da interação discursiva, entre outras. No entanto, são as mudanças ao nível da sintaxe, mais concretamente das funções sintáticas que nos interessam para esta abordagem.

2.6.1 – Nova terminologia de funções sintáticas

Todas as palavras quando dispostas numa frase adquirem uma função, quer seja principal ou secundária. Para tal, elas podem atuar sozinhas, mas muitas vezes recorrem à associação com outras palavras, formando assim grupos (sintagmas). São, então, esses grupos que nas frases desempenham uma determinada função sintática.

Os últimos desenvolvimentos nos estudos linguísticos têm trazido novas abordagens em relação às funções das palavras e com isto, novos termos, como se pode ver na tabela abaixo. Nota-se pela descrição das funções que aparece no DT o Sujeito Nulo, que engloba os já tradicionais Sujeito Subentendido e Indeterminado; o Sujeito Inexistente passa a chamar-se expletivo. No predicado, os complementos circunstanciais passam a chamar-se modificadores.

Tradição Gramatical	Dicionário Terminológico
<p>Sujeito:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Simples - Composto - Subentendido - Indeterminado - Inexistente • Predicado • Complemento circunstancial • Vocativo 	<p>Sujeito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Simples (sem alterações). • Composto (sem alterações). • Nulo (não surge na frase): <ul style="list-style-type: none"> - Subentendido: apesar de não aparecer na frase, a flexão verbal permite-nos identificar o seu referente: Estou cansado = [Eu] estou cansado; - Indeterminado: não aparece na frase, porque não sabemos quem é, ou o que é, mas pode ser identificado através do teste de substituição por pronomes como alguém, quem: Dizem que a vida está difícil: - Alguém diz; - Expletivo: tradicionalmente chamado sujeito inexistente; surge, habitualmente, com verbos meteorológicos (Nevou, choveu, trovejou) e em algumas frases com o verbo haver (Há muito tempo que não te via.). • Predicado: é constituído pelo verbo ou complexo verbal, ou por um verbo e pelos seus complementos e/ou modificadores (A Marta fez hoje um teste de Biologia). • Modificador (de frase): elemento acessório, que modifica o sentido da frase (Infelizmente, está a chover muito.). • Vocativo (sem alterações).

Tabela 2 – Mudanças terminológicas de funções sintáticas
Fonte: Santiago & Paixão (2011:29)

Se tomarmos a (F66) como exemplo, podemos representá-la da seguinte forma:

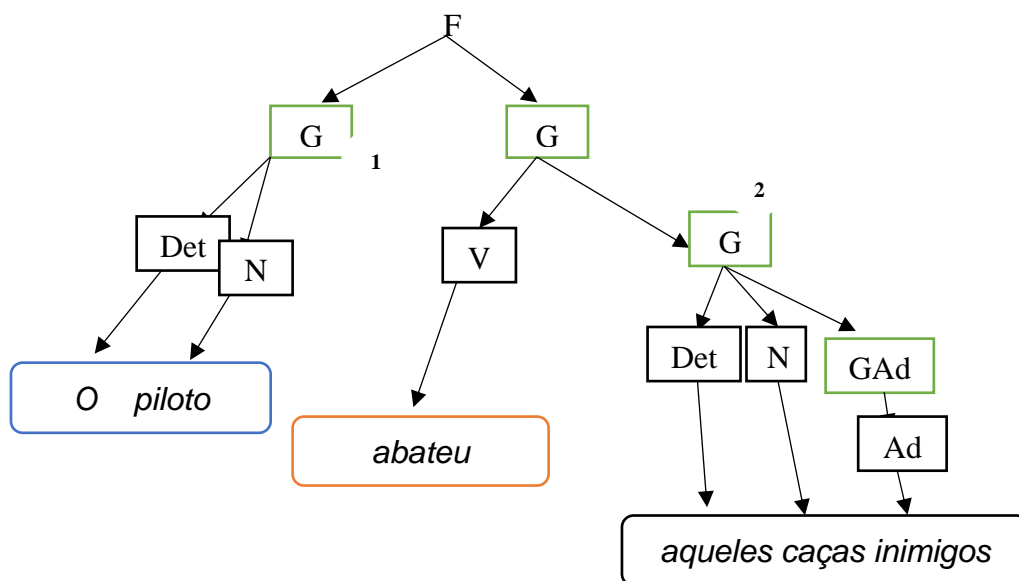


Fig. 9 – Representação da (F66) numa árvore sintagmática

Em termos de funções sintáticas temos:

GN1 – Sujeito

GV – Predicado

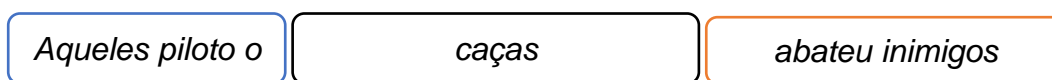
GN2 – Complemento Direto

GAdj. – Predicativo do Complemento Direto

Verifica-se nesse exemplo que são os grupos (sintagmas) que desempenham funções e não os seus constituintes individualmente, a menos que este constituinte seja o núcleo do grupo e único elemento do mesmo.

É por esta razão que Vilela (1999: 329) fala dos elementos frásicos com critérios para a segmentação da frase, tais como a permutação e a relação sintática. Para o autor, não existe qualquer elemento frásico fora da relação sintática. E mais ainda: não só o sujeito e o predicado se condicionam e se constituem mutuamente como elementos frásicos, mas também, os outros elementos estão condicionados pela construção sintática. Portanto, fora da conexão sintática (ou frásica) não é possível nomear, inventariar e caracterizar qualquer elemento frásico.

Entendendo este princípio, um exercício semelhante ao anterior não pode ser feito com a sequência abaixo, pois os seus elementos não compõem grupos sintagmáticos, pelo que se trata de uma frase agramatical ou, dito em outras palavras, não é uma frase.



Ainda em relação às mudanças terminológicas, deve-se ressaltar que o predicado de uma oração (GV) pode ser composto só pelo verbo, que é o seu núcleo, ou pelo verbo e seus complementos. Quanto às funções no interior do (GV) verificam-se igualmente algumas poucas mudanças na designação, como descrevem Santiago & Paixão (2011:30):

Quanto aos complementos do nome (núcleo do sujeito), há também algumas mudanças terminológicas, como se pode verificar em Santiago & Paixão (2011:30):

Tradição gramatical	Dicionário Terminológico
<p>Complemento determinativo</p> <p>• Atributo</p> <p>• Aposto</p>	<p>• Complemento do nome: surge à direita do nome e é selecionado por ele. Pedem complemento: – os nomes deverbais (relacionados com verbos) como destruição [da floresta]; substituição [do professor]; invasão [do território]; – os nomes relacionais como pai [da Maria], mãe [do João], irmã [da Ana], filho [do José]; – nomes epistémicos como certeza [de que consigo], hipótese [de começar de novo], ideia [de terminar os estudos], necessidade [de fazer este trabalho]; – nomes icónicos como fotografia [de turma], retrato [de família].</p> <p>• Modificador do nome restritivo: elemento acessório, que modifica e restringe o nome a que se refere (O livro azul é meu. / O homem do chapéu não me deixa ver nada.).</p> <p>• Modificador do nome apositivo: elemento acessório, que modifica, mas não restringe, o nome a que se refere (D. Manuel, o Venturoso, mandou construir o mosteiro dos Jerónimos.).</p>

Tabela 4 - Mudanças terminológicas dos complementos do Nome.

Sabe-se que, ao se fazer uma análise sintática, deve aferir-se se trata de frase simples (mono-oracional) ou complexa (pluri-oracional). Quando se trata de uma frase complexa, deve-se ter em atenção a semântica interfrásica, ou seja, a relação entre as diferentes orações que pode ser de coordenação ou de subordinação. Em se tratando de orações subordinadas, elas interferem, sintaticamente, na análise das orações subordinantes.

O DT, no que diz respeito à semântica interfrásica, não traz grandes novidades terminológicas. Continuam a existir a relação de coordenação e de subordinação. De entre as orações coordenadas (OC) encontramos as aditivas, explicativas, adversativas, conclusivas e alternativas.

No que respeita às orações subordinadas, continuam a existir as substantivas, adjetivas (restritivas ou explicativas), adverbiais e completivas.

As orações substantivas são as que completam o sentido de outros termos da função principal, funcionando como substantivos. Podem fazer o papel do sujeito, dos objetos, do complemento nominal, do predicativo, do aposto ou do agente da passiva de uma oração principal.

São consideradas orações adjetivas aquelas que funcionam como adjuntos adnominais da oração principal, podendo, por isso, trazer modificações ao seu núcleo.

As orações adverbiais funcionam como adjuntos adverbiais da oração principal, tornando-se modificadores do grupo verbal da oração subordinante que lhes correspondem.

Finalmente, as orações subordinadas completivas (chamadas integrantes, na GT) são introduzidas normalmente pelas conjunções integrantes “que” ou “se”, Cunha & Cintra (1998: 596). Este tipo de oração constitui argumento obrigatório de um dos núcleos lexicais da frase subordinante, uma vez que a sua eliminação determina a agramaticalidade da frase superior, fora de um contexto discursivo.

CAPÍTULO 3 - PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA E O QECR

No presente capítulo abordar-se-á a temática da proficiência linguística, baseada no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas e todos os indicadores para a avaliação de cada nível, cuja abordagem serviu de base para o diagnóstico e a caracterização da amostra da nossa pesquisa.

3.1. Surgimento do QECR

O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas é um instrumento padrão, criado pela União Europeia (EU) para promover e assegurar a unidade no domínio da educação entre os estados membros, sobretudo em relação à aprendizagem das línguas estrangeiras, servindo para medir o nível de compreensão, expressão oral e escrita numa determinada língua.

Por se tratar de uma comunidade com um mosaico cultural e linguístico vasto, a integração entre os diferentes países requer, muitas vezes, a aprendizagem de línguas não maternas, faladas em outros países da comunidade, que facilitem a comunicação entre os cidadãos da União.

Uma das funções das línguas é a de promover a unidade entre as comunidades de falantes e, com certeza, a promoção da aprendizagem de línguas não maternas nos países da União Europeia favorece esta unidade dos povos, como Guerreiro (2012: 6) afirma:

A aceitação da diversidade cultural europeia permite defender a igualdade de direitos bem como as expressões culturais de diversos grupos, respeitando a pluralidade que lhe é inerente. Atrever-nos-íamos inclusivamente a pensar a União Europeia de hoje como um puzzle cultural, cujas peças, todas diferentes, se congregam na promoção do respeito pela diversidade de cada um.

Ao descrever a história do surgimento do QECR para uso na University of Cambridge, Trim (2011:5) diz:

The CEFR is also the result of a need for a common international framework for language learning which would facilitate co-operation among educational institutions in different countries, particularly within Europe. It was also hoped that it would provide a sound basis for the

mutual recognition of language qualifications and help learners, teachers, course designers, examining bodies and educational administrators to situate their own efforts within a wider frame of reference.

Assim, o QECR é um instrumento que serve de resposta à necessidade de uma base comum para o ensino das línguas, que coloque os falantes em patamares igualitários, pois traz um conjunto de elementos referenciais que permitem a aquisição ou a aprendizagem de línguas com o mesmo rigor em qualquer país da comunidade.

A este respeito afirma Trim (2011:11):

What [the CEFR] can do is to stand as a central point of reference, itself always open to amendment and further development, in an interactive international system of co-operating institutions ... whose cumulative experience and expertise produces a solid structure of knowledge, understanding and practice shared by all.

O QECR foi iniciado em 1991 e finalizado em 2001, pelo Conselho da Europa, no âmbito do Projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural” e, segundo Leitão (2007:1), “(...) procura orientar todos aqueles que estejam envolvidos, direta ou indiretamente, no ensino e aprendizagem de idiomas no espaço europeu, com particular destaque para professores, autores de materiais didáticos, examinadores, centros de certificação e avaliação, formadores e agentes que tutelem a educação.”

Este instrumento de regulação e orientação fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., para a Europa e define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.

O QECR foi elaborado num contexto de plurilinguismo, entendendo-se que,

à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em

geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem, QECR (2001:23-24).

De certa forma é esta a realidade angolana e do Kuito, em particular, onde uma diversidade de línguas e culturas convivem e dividem o mesmo espaço social. A língua portuguesa serve, pois, de factor de unidade entre os povos de diversas origens étnicas. A aprendizagem da língua portuguesa em Angola tem uma importância semelhante àquela que tem a aprendizagem de outras línguas, pelos cidadãos da EU, com o valor adicional, em Angola, devido ao facto de ser o português a língua oficial e de escolaridade.

A elaboração do QECR teve como base um conjunto de questionamentos que ajudaram a nortear todos os postulados que o sustentam, de entre os quais podem ser aqui listados os seguintes, segundo o documento que está a ser aqui citado, QECR (2001:10):

- *O que é que os aprendentes precisam de fazer com a língua?*
- *O que é que eles precisam de aprender para serem capazes de usar a língua para esses fins?*
- *O que é que os leva a aprender?*
- *Que espécie de pessoas são (idade, sexo, meio social e nível de educação, etc.)?*
- *Que saberes, capacidades e experiência possuem os professores?*
- *Que acesso têm a manuais, obras de referência (dicionários, gramáticas, etc.), suportes audiovisuais e informáticos?*
- *Quanto tempo podem (querem ou são capazes de) dedicar à aprendizagem de uma língua?*

Estas e outras perguntas que podem e devem ser feitas são importantes em qualquer contexto multilinguístico, quando o desiderato é o ensino da língua portuguesa para uma comunidade de alunos que a utilizam como língua oficial e de escolaridade, mas que, no dia-a-dia convivem com outras realidades linguísticas paralelamente.

3.2 – Importância do QECR para o ensino e aprendizagem das línguas

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas é, como foi já acima elucidado, um padrão internacional para descrever capacidades linguísticas. Apesar de ter sido concebido para a comunidade europeia, tem sido utilizado em outros contextos geográficos para descrever as competências linguísticas dos estudantes.

É um adequado sistema de apoio para os agentes envolvidos no ensino, aprendizagem e avaliação das línguas, já que sugere métodos para promover a aprendizagem da língua e promover a confiança nos aprendentes. Para além disto, prevê os seguintes recursos:

1. Ajuda na avaliação da proficiência linguística dos aprendentes em vários pontos geográficos, tendo em conta elementos comuns de referência;
2. fornece uma descrição detalhada do ensino/aprendizagem, bem como define a maneira pela qual os aprendizes podem ser comparados, tendo como base as competências comunicativas demonstradas;
3. ajuda os professores a passarem de um nível específico para outro, baseados nos indicadores oferecidos no QECR;
4. os professores podem desenvolver o seu trabalho de ensino utilizando um conjunto de materiais sugeridos no QECR, tornando assim mais eficaz o seu trabalho, pois existe já definido um currículo bastante abrangente que promove a aprendizagem das línguas;
5. os níveis definidos no QECR fornecem a indicação do desempenho, definem a capacidade dos alunos e o contexto comunicativo em estão capacitados a atuar, numa determinada língua.

Por tudo o que foi descrito, o QECR pode ser um instrumento válido que ajuda cada falante a perceber o seu nível de proficiência numa determinada língua, sobretudo a L2 ou uma língua estrangeira, num ambiente académico.

A Cambridge University, por meio da sua *Introductory Guide to the Common European Framework of Reference, CEFR* (2013: 2), aborda a importância do uso do QECR nos seguintes termos:

Even among teachers of the same language in similar contexts there can be a lot of variety in what is meant by terms like 'beginner', 'intermediate' or 'advanced'. This variability increases significantly across different languages, in different countries, with different age ranges of learners, etc. The CEFR makes it easier for all of us to talk about language levels reliably and with shared understanding.

Longe do que possa imaginar o uso do QECR vai além do simples estabelecimento do nível de proficiência, pois intermedeia todo o sistema de ensino e aprendizagem das línguas, usando padrões comuns em qualquer país da comunidade, incluindo a elaboração de manuais e outros meios de ensino, como se pode ler:

The CEFR has been very significant in language learning and teaching because its impact goes beyond merely describing learner levels. It has underpinned a particular approach to language learning as the one most commonly recommended or expected in language teaching today. This approach is based on the notion of communicative proficiency – the increasing ability to communicate and operate effectively in the target language. The descriptions of levels are skills-based and take the form of can do statements, as in the examples below. These descriptions of ability focus on communicative purpose and make for a very practical approach, which looks at what people can do – rather than on specific linguistic knowledge. CEFR (2013: 2)

Do que acima foi exposto depreende-se, o surgimento da QECR proporcionou ao sistema de ensino de línguas dos países da União Europeia, elementos importantes para a padronização do processo e para o sucesso na aprendizagem.

3.3 - Diferentes níveis de proficiência linguística

A proficiência linguística não é uma habilidade ou capacidade adquirida de forma pontual, e sim de forma vetorial, crescendo à medida que o aprendente vai adquirindo e aplicando os conteúdos adquiridos nos níveis anteriores. Estes

diferentes níveis de proficiência e as suas descrições são apresentados pormenorizadamente no QECR.

An Introductory Guide to the Common European Framework (CEFR) ocupa três capítulos (do capítulo 3 ao capítulo 5) com abordagens em torno dos níveis comuns de referência, as categorias necessárias, a descrição da utilização da língua pelo aprendente/utilizador e as suas competências gerais e comunicativas. Desta forma é possível a implementação do ensino das línguas nos diferentes países usando um mesmo padrão de referência.

Tendo como base os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem e uso da língua, bem como o contexto social em que a língua é aprendida, o estabelecimento dos diferentes níveis de domínio linguístico baseia-se numa abordagem orientada pela ação, que foi representada no manual da Universidade de Cambridge, *ESOL Examinations*, por um esquema semelhante ao que se pode ver abaixo³⁸:

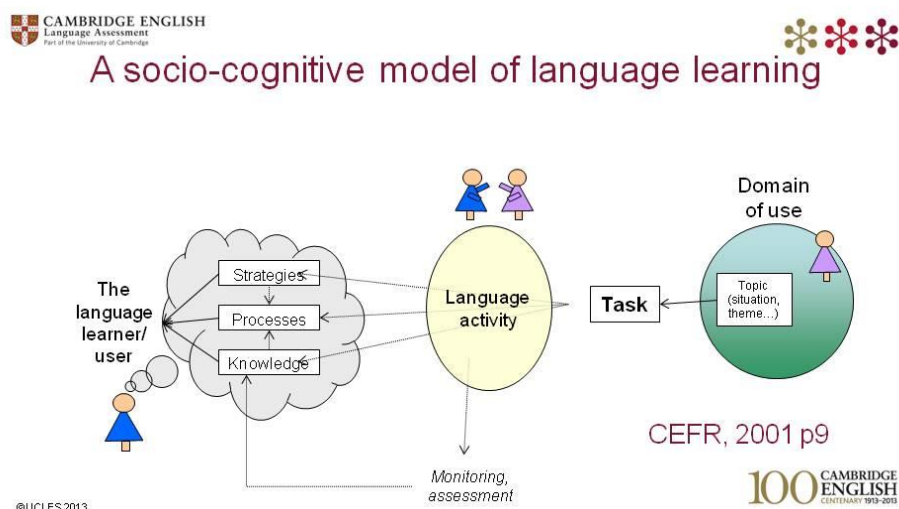


Fig. 10 – Modelo de aprendizagem da linguagem University of Cambridge (2001:9)

Entende-se a partir deste modelo que a aprendizagem da língua engloba estratégias, processos e conhecimento, para que o aprendente possa conhecer e fazer uso da língua que aprende. Neste sentido, percebe-se que os aprendentes

³⁸ University of Cambridge (2001:9)

durante um determinado processo de aprendizagem não estarão num mesmo nível de domínio (proficiência) e quanto maior for este nível, mais fluente ele será no exercício da comunicação.

3.3.1 – Domínio

Domínio é o contexto no qual um utilizador usará a língua para comunicar-se. São indicados quatro domínios nos quais o utilizador se pode encontrar, como podemos verificar no QECR (2001:76):

1. O domínio **privado**, centrado na vida familiar, na casa e nos amigos, empenhado em actividades individuais como a leitura por prazer, a escrita de um diário, o exercício de actividades lúdicas (passatempos, por exemplo), a dedicação a outros interesses pessoais;
2. o domínio **público**, no qual o indivíduo actua como cidadão ou membro de uma organização e está empenhado em diferentes transações com várias finalidades;
3. o domínio **profissional**, no qual o indivíduo está empenhado no seu trabalho ou profissão;
4. o domínio **educativo**, no qual o indivíduo está empenhado numa aprendizagem organizada, especialmente (mas não necessariamente) numa instituição de ensino.

Este trabalho de pesquisa é elaborado considerando que os atores do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa fazem o seu uso dentro de um domínio educativo, especificamente na instituição de ensino. A análise da sua proficiência linguística é feita tendo em conta o contexto escolar e não fora dele, valorizando a sua futura profissão ligada à formação de formadores.

O desempenho linguístico em cada um dos domínios acima apresentados não é igual, pois, conforme forem variando os contextos, o rigor e o grau de exigência pode ser maior ou menor. Refira-se, no entanto, que há domínios que podem ser coincidentes como, por exemplo, o público e o educativo ou o público e o profissional, dependendo da profissão que o falante exerce, podendo este alternar de um domínio para outro quase que instintivamente.

Um falante ou aprendente de um idioma pode possuir diferentes níveis de proficiência, como descritos no QECR³⁹ (2001: 47) e representados na figura abaixo:

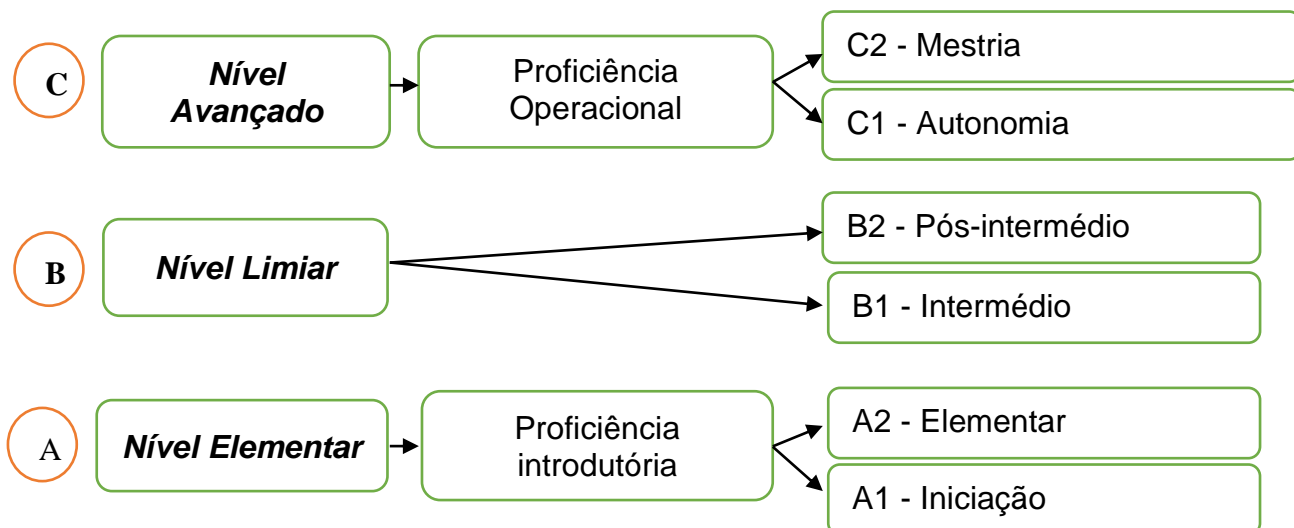


Fig. 11 – Níveis de proficiência

Os níveis de proficiência linguística foram divididos em três, A, B e C, em sistema de árvore ou pirâmide, começando de uma base e se encaminhando para o topo, à medida que ele for aumentando. Cada nível possui ainda dois subníveis (A1 e A2; B1 e B2; C1 e C2).

O nível A corresponde ao utilizador elementar, o nível B ao utilizador independente e o nível C ao utilizador avançado. Os subníveis podem ser classificados como A1 - iniciante; A2 - básico; B1 - intermediário; B2 - intermediário superior; C1 – avançado e C2 - avançado Superior.

O Nível A1, de Iniciação, é considerado o nível básico do uso da língua, em que o aprendente consegue interagir, com ajuda do interlocutor, sobre assuntos concretos do seu quotidiano, usando frases feitas, vocabulário e expressões de uso muito frequente, QECR (2001: 61).

³⁹ Com adaptações nossas em relação à esquematização dos Níveis, bem como a subcategorização.

O Nível A2, chamado de nível elementar, incorpora os descritores que indicam relações sociais, onde o aprendente manifesta competência pragmática para lidar com situações simples do quotidiano. Neste nível são desenvolvidos o saber fazer/saber atuar, QECR (: Idem).

No contexto angolano, onde a aprendizagem da L2 é, muitas vezes, coexistente à aquisição da L1, o utilizador pode alcançar o nível A até aos 5-6 anos, altura em que inicia a sua vida estudantil, caso viva num contexto bilingue, como acontece com a maior parte das crianças da cidade do Kuito, por exemplo.

Quando um utilizador alcança o nível B1, considerado de nível intermédio, verifica-se nele a capacidade de manter a interação com outros falantes em contextos variados, nos domínios privado, público, educativo e profissional. Manifesta já algumas competências discursivas e pragmáticas para lidar de forma eficiente, e com alguma autonomia, com situações comuns do quotidiano, QECR (2001:61-62).

No nível B2, o aprendente já é capaz de fazer uma utilização independente da língua, podendo manifestar os seus pontos de vista e defender as suas ideias, exprimindo-se com maior autonomia, QECR (2001:63-64). Eles são capazes de evidenciar os seguintes descritores:

1. *Eficácia da argumentação – o aprendente é capaz de argumentar com propriedade e eficácia;*
2. *Eficácia do discurso social – o aprendente é capaz de manter uma conversação fluente e autónoma;*
3. *Consciencialização linguística e autocorreção de erros linguísticos - o aprendente tem uma maior consciência dos seus erros e controla o seu discurso.*

Um falante do português L2 no Kuito é capaz de atingir o nível B2 ao terminar o 1º Ciclo do ensino secundário, pois o progresso da sua formação académica assim o permite, tendo em conta também que quase todo o contexto comunicacional e formativo até esta altura se desenvolve usando como veículo a língua portuguesa.

Todavia, a desenvoltura comunicativa neste nível dependerá grandemente do hábito de leitura e da apreensão dos conhecimentos gramaticais que são oferecidos até esta fase dos estudos. Dependendo destes factores, haverá uma diferenciação entre os utilizadores, havendo aqueles que não conseguirão expor com racionalidade os seus argumentos, nem defender as suas ideias com profundidade argumentativa.

Ao chegar ao ensino médio, o estudante, no Kuito deveria experimentar uma transição do nível B2 para o C1, caracterizado por uma ampliação de todas as competências linguísticas e comunicativas do nível anterior, resultando, como é lógico, numa maior fluência, autonomia e espontaneidade do discurso e na capacidade de usar conscientemente um leque muito alargado de recursos linguísticos, QECR (2001: 64).

Podemos considerar o nível C2, neste contexto como aquele que, de forma geral, deveria ser falado por um estudante que sai do ensino médio para o ensino superior, depois de ter convivido com a aprendizagem da língua portuguesa durante 12 ou 13 anos. Sendo este o nível do utilizador proficiente, QECR (2001:64-65), pressupõe uma competência próxima da do falante nativo.

Se na Europa o utilizador nativo é aquele que fala a língua do país, em Angola podemos considerar utilizador nativo, neste estudo, para efeitos de comparação, o falante que tem o português não só como sua L1, mas também aquele que usa, de forma genérica a norma culta na sua comunicação diária. E, uma vez que estes estão mais próximos aos falantes do PE, dada a influência do passado histórico, dos meios de comunicação social e dos materiais bibliográficos usados nas escolas, podemos considerar em Angola os falantes nativos como falantes do PE, com insignificantes interferências das LA.

O QECR (2001:65) refere que o utilizador de nível de mestria se caracteriza pela capacidade de comunicar fluentemente com precisão e propriedade, mostrando um conhecimento suficientemente profundo da língua para distinguir variações subtis de significado e sentidos implícitos e revela competência comunicativa quer no

modo oral quer no modo escrito, em várias atividades de uso da língua: receção, produção, interação e mediação.

Na realidade angolana e do Kuito, mais concretamente, devido às debilidades do sistema de ensino, e ao fraco contacto entre os alunos e os livros⁴⁰, estes níveis de proficiência podem ser distribuídos da seguinte forma:

A1 e A2 – São consolidados até ao final do ensino de base – 1^a à 6^a classes;

B1 e B2 – São consolidados até ao final do 1^o ciclo do ensino secundário – 7^a à 9^a classes;

C1 e C2 – São consolidados até ao final do 2^o ciclo do ensino secundário – 10^a à 12^a/13^a classes.

Esta distribuição tem como principal base os descritores apontados quer no QECR, quer nas gramáticas e programas de ensino da língua portuguesa.

Refira-se que antes da idade escolar, há já um pré-desenvolvimento da consciência sintática, mesmo que não ainda ao nível dos conhecimentos metalinguísticos. Esta aquisição por força da interação com o meio familiar, social e, mais tarde, no ensino pré-escolar permite verificar na criança uma evolução que não se enquadra nos níveis de proficiência, estudados neste âmbito.

Mendonça⁴¹ (2018: 82) ao apresentar os elementos descritores da evolução linguística das crianças até à fase de iniciação escolar apresenta algumas características importantes e que servem de base para o que a criança irá desenvolver na fase posterior, como se pode verificar na seguinte tabela:

⁴⁰ Em Angola, devido à conjuntura do país, a prática da leitura é bastante ténue, o que resulta num desenvolvimento mais retardado da proficiência linguística.

⁴¹ Com adaptações nossas no que se relaciona a categorização por idades e os descritores das idades entre 4-5 anos.

Idade	Características
3 – 4 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Uso adequado do pronome pessoal; • Uso consistente dos pronomes possessivos; • Uso consistente da terceira pessoa do singular no presente; • Uso consistente do pretérito; • Uso consistente da negativa; • São usados mais advérbios de tempo e de modo; • Aparecimento das questões “o que é que...”; • Comprimento médio do enunciado 4,4 palavras; • Combina 4 a 5 palavras na frase; • Uso de algumas frases complexas; • Uso consistente de expressões imperativas;
4 – 5 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Uso praticamente consistente dos plurais irregulares; • Comprimento médio do enunciado é de 4 a 7 palavras; • Início do aparecimento do futuro; • Aparecimento do grau aumentativo dos adjetivos;
5 – 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> • O uso de pronomes reflexos é mais consistente • Aparecimento de “se” e “então” nas frases; • Todos os pronomes são usados consistentemente; • Uso de adjetivos no grau superlativo; • Comprimento médio do enunciado é de 6,6 palavras; • Sintaxe praticamente normal; • Aparecimento da voz passiva;

Tabela 5 - Desenvolvimento – Morfossintaxe e Fonologia das crianças na idade pré-escolar. Mendonça (2018: 82)

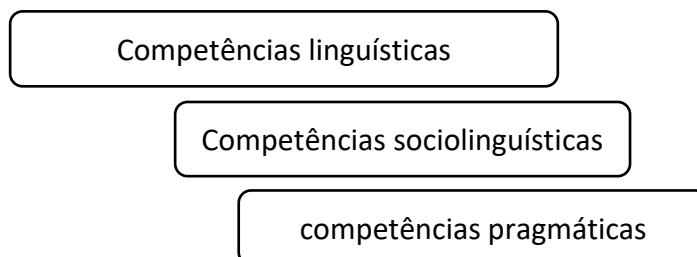
Em relação aos níveis de proficiência linguística trabalhados pelo QECR, há a necessidade de se fazer uma avaliação aos alunos/utilizadores, recorrendo ao uso dos descritores que abaixo serão desenvolvidos, de forma a certificar os patamares linguísticos adquiridos. Serve igualmente para certificar se o aluno está em condições de ser testado em exercícios de maior complexidade, confirmando desta forma que as bases do nível anterior estão bem alicerçadas.

3.4 Elementos caracterizadores e descritores dos níveis no domínio sintático.

Os novos conceitos de língua introduzidos na década de 1970, retiraram o foco da sua aprendizagem baseada meramente na aquisição de um conjunto de regras gramaticais, passando a ser considerada a necessidade da aquisição de “um conjunto de competências, que, de forma geral, constituem a competência

comunicativa e que permitem a um falante compreender e produzir enunciados na língua que pretende usar.” Leiria *et al*, (2005: 10).

Quanto às especificações dos níveis de proficiência, o QECR apresenta diferentes competências comunicativas:



Neste trabalho ater-nos-emos às competências linguísticas que englobam os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema. Segundo o QECR (2001:34-35), a componente linguística da competência comunicativa relaciona-se com a qualidade dos conhecimentos sobre a língua, com a sua organização cognitiva, com o seu armazenamento e a sua acessibilidade. Esta componente é descrita por meio da amplitude e do domínio do vocabulário, a correção gramatical, o domínio fonológico e o domínio ortográfico, QECR (2001:158-168).

Dentro da componente linguística encontra-se a competência gramatical que é descrita como a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo princípios estabelecidos, que possibilitem a correção gramatical.

3.4.1 – Descrição dos Níveis de Correção Gramatical

O QECR apresenta inicialmente uma caracterização geral. No C1 e no C2 verifica-se a capacidade de o falante se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas. Este estágio avançado é diferenciado dos níveis A1 e A2, onde o

falante/aprendente só é capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata e comunicar-se de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente.

A tabela abaixo apresenta a descrição dos níveis de correção gramatical, elementos bastante importantes para o estudo desenvolvido neste trabalho:

C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Tabela 6 – Descrição dos níveis gerais de proficiência, QECR (2001:49)

Em relação ao domínio gramatical verifica-se um ascendente da base ao topo, ou seja, de um contexto de grandes dificuldades na criação de estruturas gramaticais no A1 (frases demasiado simples), o falante passa a apresentar no C2 bom domínio das estruturas gramaticais complexas.

NÍVEIS	DESCRITORES
C2	Mantém, de forma constante, um controlo gramatical de estruturas linguísticas complexas, mesmo quando a sua atenção se centra noutros aspectos (p. ex.: no planeamento, na observação das reacções dos outros).
C1	Mantém um nível elevado de correcção gramatical de forma constante; os erros são raros e difíceis de identificar.
B2	Bom controlo gramatical; podem ainda ocorrer “lapsos” ocasionais ou erros não sistemáticos e pequenos erros na estrutura da frase, mas são raros e podem muitas vezes ser corrigidos retrospectivamente. Mostra um grau relativamente elevado de controlo gramatical. Não comete erros que possam causar incompreensões.
B1	Comunica, com razoável correcção, em contextos familiares; tem geralmente um bom controlo, apesar das influências óbvias da língua materna. Podem ocorrer erros, mas aquilo que ele está a tentar exprimir é claro. Usa, com uma correcção razoável, um repertório de ‘rotinas’ e de expressões frequentemente utilizadas e associadas a situações mais previsíveis.
A2	Usa, com correcção, estruturas simples, mas ainda comete erros elementares de forma sistemática – p. ex.: tem tendência a misturar tempos e a esquecer-se de fazer concordâncias; no entanto, aquilo que quer dizer é geralmente claro.
A1	Mostra apenas um controlo limitado de algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertencem a um repertório memorizado.

Tabela 7 – Descrição dos níveis quanto ao domínio gramatical, QECR (2001:163)

3.4.2 – Descrição dos Níveis do Domínio Sintático

Ao debruçarmo-nos sobre os níveis do domínio sintático importa antes afirmar que competência na área da sintaxe é importante tendo em conta que a sintaxe oferece aos falantes/utilizadores de uma língua as regras de estruturação que concorrem para o bem falar e escrever. A este respeito Perdigão (2015: 1) afirma que por meio

da sintaxe o indivíduo manipula as palavras, conseguindo alcançar a hierarquização das mesmas na construção de uma frase (ordem de palavras) e até avaliar fenômenos de concordância.

Perdigão usa igualmente o termo consciência ao referir-se à competência e afirma que ela tem sido avaliada através de tarefas de julgamento, correção e repetição de frases agramaticais, Perdigão (2015: 3), ou seja, é a consciência sintática que ajuda o falante a avaliar o que diz em relação à norma gramatical, permitindo assim a correção dos erros, tão logo sejam percebidos.

Por meio do conhecimento das funções sintáticas o utilizador da língua é capaz de entender e aplicar as regras de combinação de palavras em grupos para estes formarem frases com lógica. Sem o conhecimento das funções sintáticas pode existir um desconhecimento das relações gramaticais que são atribuídas aos constituintes em virtude da posição estrutural em que estes ocorrem.

Os estudos sobre a aquisição da linguagem, de forma geral postulam que uma criança adquire a sua língua desde tenra idade e, por volta dos 6 anos tem já consolidado basicamente todo o processo de aquisição linguística que se desenvolve de forma não-consciente, por meio da exposição linguística no contexto familiar e não só.

Este postulado é igualmente referido por Duarte (2008: 39) e retomado por Pires (2018: 13), reforçando a importância da consciência sintática para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Para estes autores a consciência sintática traduz-se na capacidade de reflexão sobre a estrutura da frase e os elementos que a constituem.

Apesar de existir um desenvolvimento da consciência sintática desde os três anos, Pires (2018: 13), a aprendizagem das regras de estruturação frásica, que é um processo metalinguístico, é consciente e necessita de uma aprendizagem bem estruturada, no contexto do processo de ensino e aprendizagem, Perdigão (2015: 3). Assim, esta consciência desenvolve-se ao longo do tempo, aperfeiçoando-se proporcionalmente à progressão estudantil do indivíduo.

A pesquisadora supracitada reconhece uma relação direta entre o desenvolvimento da competência sintática e o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita:

Resumidamente, a consciência linguística, em todos os seus aspetos, tem um papel decisivo no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. Esta consciência vai-se desenvolvendo a um menor ou maior ritmo dependentemente da experiência linguística a que a criança for exposta diariamente, portanto cabe também à escola estimular a criança a este nível, promovendo atividades variadas e adequadas, tais como tarefas de juízos de gramaticalidade, correção de erros, entre outros, que levem a criança a tomar consciência dos diferentes tipos de unidades linguísticas e das suas propriedades. Perdigão (2015: 4-5)

De facto, não é possível existir um desenvolvimento na aprendizagem da leitura e da escrita se não existir uma aprendizagem da sintaxe de uma língua. Quem bem lê e escreve conhece as regras de estruturação sintática da língua que usa. Desconhecer estas regras resultará em dificuldades na estruturação dos discursos, dentro de uma língua culta, que é tomada como norma.

No seu trabalho investigativo Gonçalves aborda este assunto, diferenciando o conhecimento implícito e o explícito, nos seguintes termos:

Quando chega ao ensino pré-escolar, a criança já possui conhecimento sobre a sua língua materna, o chamado conhecimento implícito, adquirido de forma espontânea enquanto falante e ouvinte dessa língua. Nesse momento, este tipo de conhecimento permite-lhe produzir e compreender um conjunto (quase) ilimitado de enunciados orais. Tendo como ponto de partida o conhecimento implícito das crianças, uma das funções da escola deverá ser ajudá-las a adquirir um maior controlo sobre a língua, manipulando e controlando as unidades linguísticas envolvidas. Assim, a criança estará a desenvolver a sua consciência linguística. Gonçalves (2015: 1)

Esta é a mesma conclusão de Cardoso & Sousa (2010:151), ao reconhecer que a aquisição do conhecimento explícito é uma ação deliberada, reflexiva e sistemática do sistema intuitivo que as crianças conhecem e usam e que é desenvolvida na escola, através do ensino formal da gramática, ou seja, pelo desenvolvimento de

estratégias que promovam progressivamente a explicitação do conhecimento interiorizado.

Portanto é competência da escola contribuir de forma estruturada para o crescimento linguístico de todos os alunos, aprimorando a bagagem já trazida por meio do conhecimento implícito, por meio do recurso ao processo de ensino sistemático e programado, elementos que não fazem parte da aquisição/aprendizagem natural.

A competência linguística no domínio sintático, pode ter os seguintes descritores:

NÍVEIS	DESCRITORES
C2	Sistematizar funções sintáticas ao nível da frase e as funções internas ao grupo verbal. Os modificadores e suas formas; distinção entre o modificador do grupo verbal do complemento oblíquo; grupos que podem desempenhar a função de sujeito.
C1	Sistematizar os constituintes principais da frase e respetiva composição; Coordenação entre orações; Subordinação entre orações; relação sintática entre orações da mesma frase.
B2	Ser capaz de identificar os elementos afetos ao GV e suas funções; saber reconhecer outros grupos no interior do predicado; dominar as regras para o uso de vírgulas; dominar as funções das palavras que colocamos à direita dos verbos ser e estar; conhecer a utilidade do objeto direto e indireto e a sua formação; Saber o uso do vocativo; saber distinguir frases simples e frases complexas e fazer a sua classificação; ser capaz de identificar os constituintes selecionados e não selecionados pelo verbo; conhecer as circunstâncias da nulidade do sujeito.
B1	Distinção entre frase simples e complexa; identificar as funções sintáticas (identificar os constituintes de uma frase bem como as funções sintáticas de cada elemento); a destreza de fazer a concordância entre o sujeito e o verbo; distinguir os constituintes principais e secundários da frase; ter a capacidade de identificar os grupos sintáticos e suas funções (principais, fundamentalmente); conhecer os diferentes tipos de Sujeito;
A2	Capacidade de distinguir as funções sintáticas; dominar os processos de concordância; sensibilização à ordem de palavras canónica e as ordens exigidas por certas construções ou motivadas pelo contexto discursivo; manipular palavras (ou grupo de palavras) em frases: expandir, substituir, reduzir, segmentar e deslocar elementos; comparar dados e descobrir regularidades: processos de concordância; identificar os constituintes principais da frase; distinguir o sujeito do predicado, assim como os complementos do verbo e do nome; usar vírgulas para separar as funções sintáticas
A1	Capacidade de identificar e nomear as unidades da língua (unidades estruturais da frase); de caracterizar as suas propriedades; as suas regras de combinação; intuições sobre a classe a que pertencem as unidades sintáticas.

Tabela: 8 – Descritores da Competência linguística no nível sintático. Fonte⁴² Reis et al. (2009 : 57); Costa, J. et al. (2011 :73-104); Buescu H.C., et Al. (2015).

⁴² Com adaptação e introduções nossas, nomeadamente a distribuição dos descritores pelos diferentes Níveis de proficiência.

Da tabela acima pode deduzir-se que o aluno/aprendente até ao nível C deverá conseguir fazer a sistematização dos constituintes sintáticos das frases, como se apresentam abaixo:

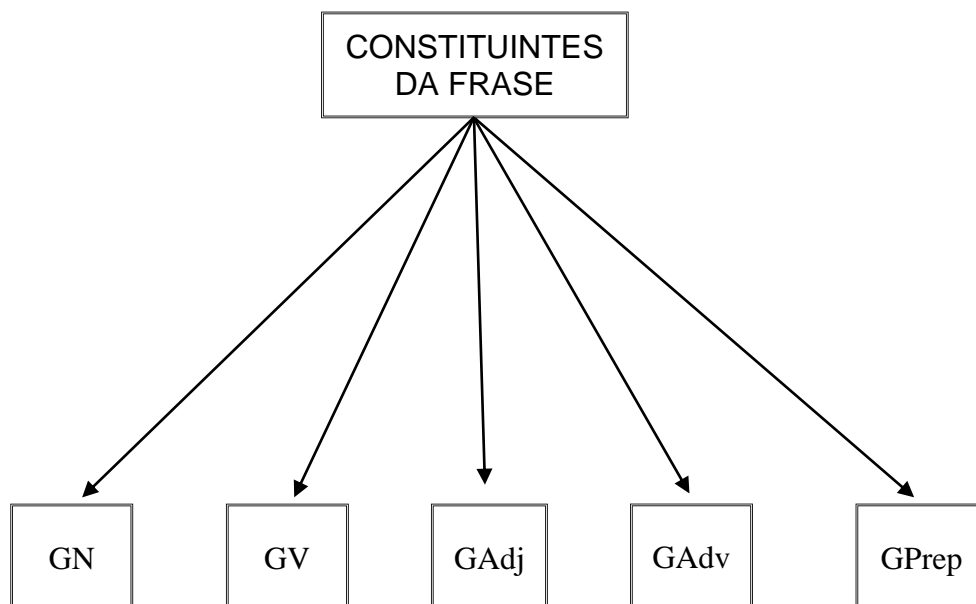


Fig. 12- Constituintes sintáticos da frase
(Nossa elaboração)

Os constituintes acima desempenham determinadas funções, como pressuposto da análise sintática. As funções sintáticas não são desempenhadas pelas palavras de forma individualizada, pois estas tendem a agrupar-se para desempenhá-las.

Na tabela abaixo a descrição das diversas funções sintáticas, tendo em consideração as novas terminologias para as mesmas:

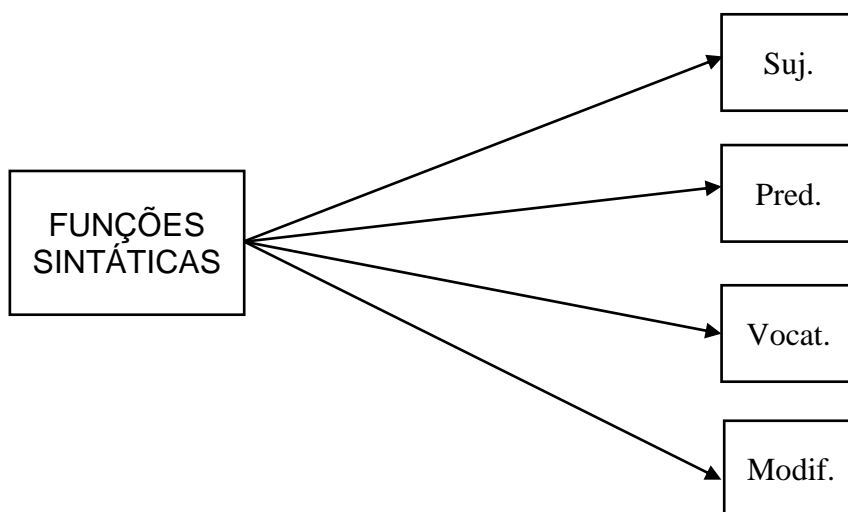


Fig. 13 - Funções sintáticas ao nível da frase (Nossa elaboração)

Para além das funções ao nível da frase, que é a unidade máxima de análise sintática, há ainda as funções internas ao GV:

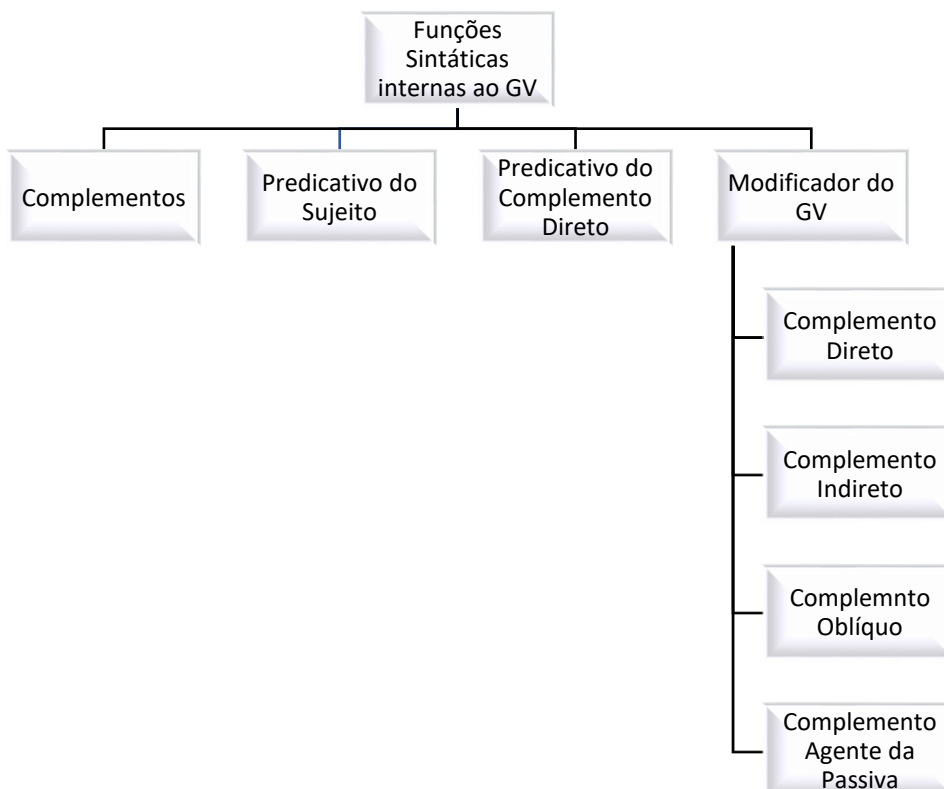


Fig. 14– Funções sintáticas internas ao GV (Nossa elaboração)

3.5 – Avaliação do nível de proficiência

A avaliação é um processo através do qual se pode determinar o progresso e a evolução de um indivíduo, das instituições, do currículo, dos docentes e, até mesmo, da totalidade do sistema educativo. A avaliação, pois, permite assinalar, estimar, apreciar ou calcular o valor de algo ou qualificar os conhecimentos, as aptidões e o rendimento dos alunos, permitindo determinar até que ponto eles se aproximam ou se afastam da norma.

A proficiência linguística pode ser vista como um indicador do nível de conhecimento e argúcia alcançado pelo falante e que, ao mesmo tempo, indica uma aptidão do falante, que pode ser medida através de determinados instrumentos de avaliação, quer seja de forma diagnóstica, quer dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Ciasca, Silva & Araújo, ao abordarem o assunto da avaliação consideram que,

os processos avaliativos que permeiam o ambiente escolar possibilitam ao professor e a todo o sistema educacional a visualização da realidade em que se encontram seus alunos. Essa visualização se dá por meio da obtenção de dados estatísticos e pedagógicos que permitem, dentre diversos aspectos, mudanças de práticas docentes e reorientações de políticas públicas para o ensino. Ciasca, Silva & Araújo (2017: 24).

Por outras palavras, a avaliação da proficiência linguística visa gerar um processo de ensino e aprendizagem da língua mais satisfatório para os alunos, pois conduz à busca de alternativas e iniciativas extras com vistas ao alcance de resultados mais positivos.

Todo o processo de ensino deve estar sujeito a constantes avaliações para que por meio delas possam ser identificadas as possíveis falhas ou debilidades no seu desenvolvimento e seja possível explorar novos caminhos que garantam o sucesso dos alunos, da escola e de todos os intervenientes do sistema de ensino.

A pertinência do processo de avaliação reside na possibilidade de serem tomadas decisões que visam corrigir os factores constrangedores ao processo de ensino e aprendizagem, na busca de resultados satisfatórios, como defendem Ciasca, Silva & Araújo, (2017:193):

A avaliação é um momento muito importante no ambiente escolar, pois ela pode assumir a função de transformar mais satisfatoriamente a realidade por meio de tomadas de decisões que objetivam o crescimento, ou seja, os dados coletados são analisados, compreendidos e trabalhados, estes, por sua vez, são usados para modificar e fazer melhorias, buscando uma evolução positiva para novas ações.

No que ao assunto diz respeito, Malheiro (2008: 12) considera a avaliação um processo de tomada de decisão que estabelece um julgamento de valor acerca da qualidade do que se mediu. Neste sentido, torna-se pertinente a existência de paradigmas, de elementos de comparação, porquanto, a mesma pesquisadora estabelece um paralelo entre avaliação e comparação, ocorrendo aquela numa perspectiva de referência. A autora segue afirmando que, para que os dados obtidos através da avaliação tenham utilidade, eles precisam ser comparados a normas, a padrões de referência e, desde modo, verificar se fazem parte da média ou se se desviam desta.

Para avaliar as competências sintáticas dos alunos, por exemplo, podem tomar-se como elementos os constituintes frásicos ou grupos, que são as unidades sintagmáticas que desempenham funções.

Os constituintes das frases são identificáveis através de testes que permitem dar conta do comportamento das unidades sintáticas. Esses testes baseiam-se na manipulação dos constituintes da frase, por meio da substituição, a deslocação e a retoma anafórica, como se pode ver no seguinte exemplo tomado da **F12**:

Os colegas com os quais demos entrada já têm, mas para nós nada se vê.

F70

Eles já têm, mas para nós nada se vê. (Substituição do sujeito da **F12**, pelo pronome pessoal que lhe corresponde).

Uma vez que, apesar da substituição feita a frase permanece gramatical, conclui-se que a sequência testada é um constituinte, ou seja, um grupo.

Ou ainda:

F71

já têm, os colegas com os quais demos entrada, mas para nós nada se vê. (Deslocação do sujeito da **F12** para uma posição intercalada entre o verbo da primeira oração e a oração coordenada adversativa que a ela se liga).

Verifica-se que, quer no exercício da substituição, quer no da deslocação, os termos do GN mantêm-se unidos, indissociáveis. Uma eventual desagregação dos elementos desse grupo geraria agramaticalidade:

Os colegas já têm com os quais demos entrada, mas para nós nada se vê.*

Ou ainda:

Os colegas com os quais demos entrada já têm, mas para nós ele se vê.*

A substituição do complemento direto da oração coordenada adversativa gera agramaticalidade. Nesse caso a substituição possível ocorre com a forma pronominal *isto* e o advérbio de negação para se corresponder ao pronome indefinido *nada*:

F72

Os colegas com os quais demos entrada já têm, mas para nós isto não se vê.

O processo de avaliação linguística pode ser feito através do uso de vários instrumentos, de acordo com o objetivo pretendido. Os instrumentos utilizados

devem permitir a recolha e registo de informações que facilitem a compreensão da situação problemática e a posterior tomada de decisão.

De entre os instrumentos válidos para a avaliação dos estudantes e não só, encontram-se a observação direta, os testes ou provas de diagnóstico, os inquéritos e muitos outros (desenvolvidos no capítulo 4, epígrafe 4.4), cada um dos quais com limitações e vantagens, sendo preferível o uso de instrumentos combinados para se chegar a conclusões mais fiáveis.

As informações obtidas por meio da aplicação dos instrumentos acima mencionados podem ser processadas por meio do uso de várias ferramentas, como as que abaixo se descrevem:

3.5.1 Escalas de avaliações

As escalas de avaliações são instrumentos de números ordenados, usados para medir o desempenho ou o conhecimento em uma determinada área. A probabilidade de se acertar um item aumenta à medida que a proficiência (habilidade) aumenta.

Existem vários tipos de escalas de avaliação, tais como a escala nominal que permite avaliar os objetivos educacionais de uma determinada variável distinguindo qualitativamente as categorias, a escala ordinal que possibilita que os resultados sejam classificados por ordem e frequência, a escala intervalar que compara a qualidade alguma escala de medida quantitativa, Pontes Júnior, Soares, & Trompieri Filho (2014: 138).

Uma escala ordinal, por exemplo, que permite a avaliação do desempenho de um aluno como sendo bom, regular ou ruim (Idem: 142), pode ser aplicada para verificar a capacidade dos alunos identificarem os elementos sintáticos. A cada conhecimento a ser avaliado são atribuídos determinados valores que permitirão, ao serem analisados, fazer a avaliação da sua proficiência, como se pode ver no exemplo da tabela abaixo:

No	Atividade	total	parcial	Nenhuma
1	Uso de vírgulas para separar as funções sintáticas.	50	25	0
2	Capacidade de distinguir as funções sintáticas;	50	25	0
3	Domínio dos processos de concordância;	50	25	0
4	Capacidade para manipular palavras (ou grupo de palavras) em frases: expandir, substituir, reduzir, segmentar e deslocar elementos;	50	25	0
5	Identificar os constituintes principais da frase; distinguir o sujeito do predicado,	50	25	0
6	Identificar os complementos do verbo e do nome;	50	25	0
TOTAL		300	150	0

Tabela 9 – Exemplo de uma tabela de escala de avaliação, baseada em Pontes Júnior, Soares, & Trompieri Filho (2014: 142), com adaptações nossas na estrutura, a categorização e os elementos de avaliação.

Partindo dos elementos acima representados pode ser desenvolvido o gráfico de escala de avaliação abaixo apresentado. Segundo o mesmo, à medida que o aluno aprendente for adquirindo maior performance, maior será o seu nível de proficiência. Os valores do gráfico (Fig. 9) e da (tabela 7), podem ser modificados de acordo com o número de questões elaboradas para uma determinada prova ou exercício de avaliação.

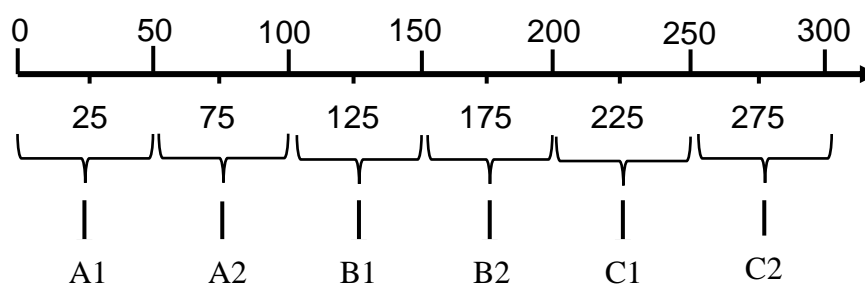


Fig. 15 – Gráfico de Escala de Avaliação (Nossa elaboração)

3.5.2 – Gráficos e tabelas

Depois de ter sido apresentada uma ferramenta de apresentação de dados, na secção anterior, procuramos aqui, de forma breve falar de outras ferramentas, igualmente usadas, dado a sua praticidade e possibilidade de apresentar num plano simples um conjunto de valiosas informações levantadas numa pesquisa.

Peça descreve os gráficos e tabelas referindo-se aos seus objetivos e o destaque a eles dado nos trabalhos de pesquisa e de comunicação. Para o autor, gráficos e tabelas são

...uma forma de apresentação de dados para descrever informações, com o objetivo de produzir no investigador, no público ou no aluno uma impressão mais rápida e viva do assunto em estudo, os quais nos dias de hoje podem ser vistos frequentemente ocupando lugar de destaque nos meios de comunicação escrita e falada. Peça (2008: 2)

De facto, ao se fazer uso de gráficos e tabelas, para além do aspeto visual que chama a atenção, quando bem elaborados podem trazer esclarecimentos significativos em relação às informações apresentadas que seriam menos chamativas e elucidativas se apresentadas de outra maneira.

O uso destas ferramentas permite-nos apresentar os dados levantados durante uma pesquisa, de forma organizada, visualizando um grande número de informações numéricas num pequeno espaço, criando facilidade de leitura e interpretação das mesmas.

Um exemplo da utilização de gráficos pode ser encontrado no estudo apresentado por Marine & Barbosa, que apresenta os dados obtidos de um inquérito aplicados a professores de um conjunto de escolas do Triângulo mineiro – Minas Gerais/ Brasil. Os professores responderam à questão 3, relativa à proeminência entre a fala e a escrita e a questão 5, que pretendia saber dos professores qual modalidade de língua (oral ou escrita) é a mais difícil.

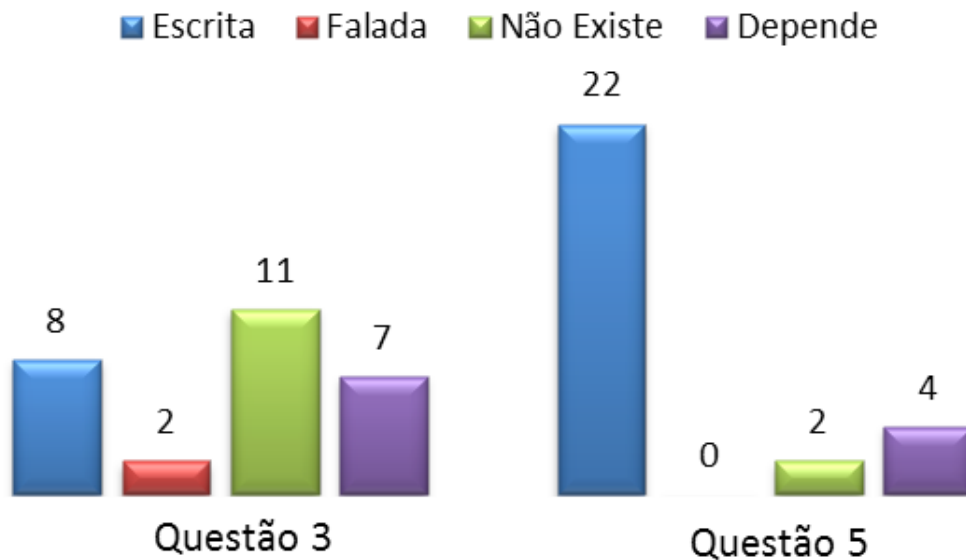


Fig. 16 – Exemplo de um gráfico de barras, Marine & Barbosa 2017:373

Conhecidas as questões e apresentado o gráfico facilmente se pode fazer uma leitura das incidências nas respostas dos professores. O desnível no alteamento dos gráficos e as cores diferenciadas ajudam a fazer leituras e interpretações que levam a conclusões bastante assertivas.

Assim, o uso de gráficos para avaliar o grau de proficiência linguística dos alunos/utilizadores pode ser uma ferramenta importante, que facilite a análise e a interpretação dos dados obtidos ao longo da pesquisa, dada a rapidez e a objetividade das informações neles contidas, assim como a leitura agradável proporcionada pelos mesmos, como pode-se confirmar na seguinte figura usada por Fernandes, Santos Junior & Pereira (2017:48) , ao falarem sobre as diferentes formas de apresentação da amostra. Para eles, a amostra mantém-se a mesma, apesar das várias formas da sua representação, como se constata na figura abaixo:

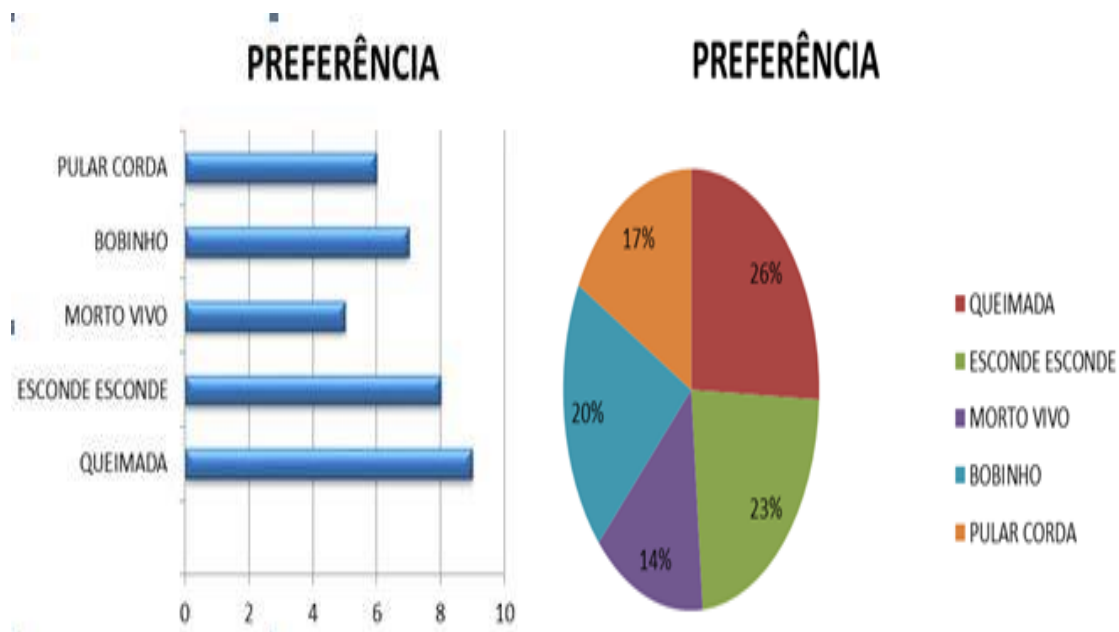


Fig. 17 – Exemplo de gráficos com os mesmos dados, mas formas diferentes.
 Fonte: Fernandes, Santos Junior & Pereira (2017:48).

Outro recurso muito usado para a apresentação de dados recolhidos são as tabelas. Designa-se em geral por tabela qualquer disposição em linhas e colunas, sendo constituída por um corpo, cabeçalho, título, coluna indicadora e células. No dizer de Araújo & Flores (2010:4), essa organização apresenta uma dupla vantagem, pois distribui os dados de acordo com o cruzamento de linhas e colunas, separando-os visualmente.

A título de exemplo apresentamos a tabela utilizada por Undolo (2014: 143), ao apresentar os indicadores da religião dos seus informantes:

	Nº informantes	Faixa etária	Nº Informantes por género		Subtotal	Igreja Católica		Subtotal	Igrejas protestantes		Subtotal
			M	F		M	F		M	F	
		18-25	44	56	100	37	40	77	7	16	23
		26-35	50	10	60	42	5	47	8	5	13
		36-45	17	33	50	10	21	31	7	12	19
		46-55	12	8	20	6	8	14	6	0	6
		56-...	4	4	10	2	1	3	4	3	7
Totál	240		129	111	240	118	94	172	11	17	68

Tabela 10 – Exemplo de uma tabela de múltiplas entradas, Undolo (2014: 143)

Em resumo, a avaliação dos níveis de proficiência pode ser feita mediante vários instrumentos, de entre os quais foram mencionados o inquérito, as provas de diagnóstico, a entrevista, de entre outros e os dados fornecidos pelos instrumentos de avaliação podem ser apresentados e interpretados por meio de várias ferramentas, de entre as quais as tabelas e os gráficos, ferramentas usadas nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

O desenvolvimento desta pesquisa recorreu a várias metodologias, de entre as quais a pesquisa aplicada que nos permitiu uma abordagem em torno dos problemas presentes nas atividades dos docentes e estudantes da Escola Superior Pedagógica do Bié, elaborando diagnósticos para a identificação e caracterização destes problemas e a busca de soluções. O foco será a avaliação da proficiência linguística no domínio sintático à luz do Quadro Europeu Comum de Referência.

4.1 Desenho Metodológico

A metodologia é nada mais do que o método utilizado para se buscar um determinado conhecimento. A busca de uma verdade cientificamente comprovável obedece a procedimentos convencionados pela ciência que, ao longo do tempo tem estabelecido formas e procedimentos considerados aceitáveis para o desenvolvimento de uma investigação.

Considerando Gil (2008: 8), que desenvolve estudos bastante conceituados sobre a metodologia de investigação científica, método é o caminho para se chegar a determinado fim. Sendo assim e transportando o conceito geral para o caso específico, método científico é o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.

Ao se adentrar no mundo da metodologia científica percebe-se que não existe apenas um método e sim uma multiplicidade deles e que, muitos deles são capazes de conviver ao longo de uma mesma investigação. A combinação de diferentes métodos de pesquisa leva ao alcance de resultados mais assertivos e confiáveis.

Por outro lado, sabendo-se que a ciência busca sempre a verdade por meio de critérios de comprovação, o uso de métodos diferenciados permite fazer uma maior comparação entre as teorias, abre um espaço para possíveis refutações teóricas ou apologias em relação às posições tomadas pelos pesquisadores, o que gera maior contributo para a ciência. É o que dizem Aragão & Neta (2017:10), ao defenderem que pesquisar com método não implica ter uma atitude reprodutora,

pelo contrário, é procurar cultivar um espírito crítico, reflexivo, amadurecido, contribuindo para o progresso da sociedade.

Aragão & Neta (2017:10) identificam os seguintes objetivos da metodologia científica:

- *distinguir a Ciência e as demais formas de obtenção do conhecimento;*
- *desenvolver no pesquisador uma atitude investigativa;*
- *estabelecer relações entre o conhecimento estudado atualmente com os existentes;*
- *promover possibilidades para leitura crítica da realidade;*
- *sistematizar atividades de estudos;*
- *integrar conhecimentos;*
- *desenvolver postura holística, na superação da fragmentação dos conhecimentos;*
- *orientar na elaboração de trabalhos científicos;*
- *desenvolver o espírito crítico.*

O presente trabalho de investigação, do ponto de vista da sua natureza, é considerado uma pesquisa aplicada, pois, como fundamentam Prodanov & Freitas (2013: 51), este tipo de pesquisa tem por objetivo proporcionar a criação de conhecimentos para uma aplicação prática, situacional, local, visando a solução de problemas específicos. Isto envolve, no dizer destes autores verdades e interesses locais.

Os resultados obtidos no final da pesquisa representam uma valia para a compreensão dos fenómenos linguísticos observados na ESPB que interferem de certa forma nos resultados a aprendizagem. A aplicação prática das sugestões e recomendações deste estudo trará resultados no âmbito local e pode ser um indicador positivo para a sua implementação em outras escolas da província, da região e do país.

As pesquisas aplicadas são de grande utilidade para estudos de fenómenos locais e servem de forma efetiva o desenvolvimento de pesquisas para diagnóstico de realidades ligadas às instituições, como defende Thiollent (2009:36) ao dizer:

A pesquisa aplicada concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Respondem a uma demanda formulada por “clientes, atores sociais ou instituições.

O propósito deste trabalho é exatamente o de compreender as causas de tantas dificuldades na aprendizagem dos estudantes da ESPB, não só em relação à disciplina de língua portuguesa, mas em quase todas as outras. Era imperioso fazer-se um diagnóstico do nível de proficiência dos estudantes ingressados para compreender se o nível de língua utilizado na transmissão dos conhecimentos apresenta um desfasamento em relação ao nível dos estudantes e então, propor caminhos melhores, do ponto de vista linguístico, para o processo de ensino e aprendizagem.

Como é óbvio e pelos diversos defensores das teorias de investigação científica, a maior parte das vezes, um trabalho de investigação incorpora em si diferentes tipos de pesquisa desde que não sejam excludentes entre si. Assim, a presente pesquisa inclui uma vertente documental ou bibliográfica, uma vez que foi nele utilizado um conjunto de recursos bibliográficos que permitiram a sistematização dos pressupostos teóricos que a sustentam Gil (2002: 43). Para Gil (1991:26-29) estes dois tipos de pesquisa apresentam mais semelhanças do que diferenças pelo que são muitas vezes tratadas como semelhantes, apesar das pequenas diferenças, originando que sejam muito confundidas.

Nesta visão alinha Koche (1997:122) ao identificar as diferentes finalidades perseguidas por uma pesquisa bibliográfica:

a) para ampliar o grau de conhecimentos em uma determinada área, capacitando o investigador a compreender ou delimitar melhor um problema de pesquisa; b) para dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico explicativo de um problema, isto é, como instrumento auxiliar para a construção e fundamentação de hipóteses; c) para descrever ou sistematizar o estado da arte, daquele momento, pertinente a um determinado tema ou problema.

Ainda no âmbito do uso combinado de vários métodos científicos para se chegar a um resultado o mais fidedigno possível, este trabalho pode ser considerado de caráter exploratório do ponto de vista dos seus objetivos. No presente trabalho pretende-se trazer à luz a realidade sobre a proficiência linguística, dos estudantes da ESPB, procurando dar um novo tipo de enfoque à abordagem do tema, ancorando o assunto nos postulados de Prodanov & Freitas (2013: 51-52), que definem as pesquisas exploratórias como aquelas que pretendem trazer mais informações sobre uma determinada realidade.

Abre-se também aqui a consideração sobre a necessidade de se encontrar respostas para as debilidades achadas no processo de ensino e aprendizagem, relativa às fraquezas na estruturação das ideias dos estudantes. Ora esta é a razão da pesquisa, como processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, cujo objetivo fundamental é a descoberta de respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos, Gil (2008:26)

Na sua abordagem, Gil (2008:27) apresenta a visão atual sobre as várias tipologias de pesquisa, distinguindo três principais grupos com denominações diferenciadas, segundo as várias escolas:

Grupo A

1. *Pesquisa descritiva (descrição);*
2. *Pesquisa classificativa (classificação)*
3. *Pesquisa explicativa (explicação)*

Grupo B

1. *Pesquisa exploratória;*
2. *Pesquisa descritiva;*
3. *Pesquisa hipotética causal*

Adotamos neste trabalho as designações do grupo B e atribuímos à nossa pesquisa a tipologia B1, cobertos pela justificativa avançada por Gil (2008: 27):

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Acrescenta ainda o autor:

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla...O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados.

Prodanov & Freitas (2013: 51-52) destacam que a pesquisa exploratória envolve as seguintes etapas:

- Levantamento bibliográfico;
- Entrevistas com pessoas que fazem parte da amostra, permitindo a recolha de elementos para uma caracterização da situação atual dos estudantes;
- Análise de exemplos que estimulem a compreensão.

4.2 Métodos de pesquisa

No presente trabalho foram usados diferentes métodos de nível teórico e empírico, bem como diferentes procedimentos, como se descrevem abaixo:

a) Métodos de nível teórico

Em relação aos métodos de nível teórico recorreu-se à dedução e à indução, que permitiram fazer uma incursão teórica relacionada com o tema em estudo, por meio do recurso a várias obras bibliográficas.

Gil (2008: 9) considera a dedução como o método que parte do geral e, a seguir, desce ao particular. Parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica.

Em relação ao princípio da complementaridade dos métodos, Diniz & Silva (2008:6) fazem o mesmo alinhamento, acrescentando, porém, detalhes que são dignos de ser considerados, como se constata na citação abaixo:

O método dedutivo parte das teorias e leis consideradas gerais e universais buscando explicar a ocorrência de fenômenos particulares. O exercício metódico da dedução parte de enunciados gerais (leis universais) que supostos constituem as premissas do pensamento racional e deduzidas chegam a conclusões. O exercício do pensamento pela razão cria uma operação na qual são formuladas premissas e as regras de conclusão que se denominam demonstração.

Fazendo deduções dos argumentos do autor acima, entendemos que o método indutivo é muitas vezes usado em simultâneo com o dedutivo, uma vez que dá margem ao pesquisador para chegar a uma lei geral, por meio da observação de certos casos particulares sobre o fenômeno observado. Um fenômeno que acontece num ambiente particular e restrito pode ser indicador de um acontecimento generalizado. Tal conclusão deve carecer, indubitavelmente, de verificação e comprovação antes de lhe serem atribuídos as leis e teorias gerais.

4.3 – O corpus da pesquisa (População e Amostra)

4.3.1 População

O termo população em pesquisa científica refere-se ao universo de elementos que pode oferecer substância para uma determinada análise. Gil (2008:89-90) define-a nos seguintes termos:

População representa o conjunto definido de elementos que possuem determinadas características. Comumente fala-se de população como referência ao total de habitantes de determinado lugar. Todavia, em termos estatísticos, pode-se entender como amostra o conjunto de alunos matriculados numa escola, os operários filiados a um sindicato, os integrantes de um rebanho de determinada localidade, o total de indústrias de uma cidade, ou a produção de televisores de uma fábrica em determinado período.

A população considerada para esta pesquisa é constituída por nove turmas do 2º Ano, Regular, da Escola Superior Pedagógica do Bié, no ano letivo 2018. Nestas turmas estavam matriculados um universo de 447 alunos, que possuíam como característica comum, o facto de serem estudantes da mesma escola, no mesmo ano académico e da mesmo ano letivo. Embora fazendo parte de turmas e de cursos diferentes tinham a língua portuguesa como disciplina de tronco comum.

4.3.2 Amostra

Se a população é o universo de elementos alvo de uma investigação, para questões mais práticas o método científico estabelece a seleção de uma parte significativa para facilitar a investigação. Esta parte selecionada de um todo recebe o nome de amostra.

Gil (2008:90) define a amostra nos seguintes termos:

É o subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população. Uma amostra pode ser constituída, por exemplo, por cem empregados de urna população de 4.000 que trabalham em uma fábrica. Outro exemplo de amostra pode ser dado por determinado número de escolas que integram a rede estadual de ensino. Outros exemplos: uma quantidade definida de peixes retirados de determinado rio, certo número de parafusos retirados do total da produção diária de uma indústria ou um cálice de vinho de um tonel.

Para o presente trabalho, a amostra foi selecionada usando um critério aleatório simples, tendo unicamente o pressuposto de ser estudante do 2º ano, das turmas selecionadas e ter consentido na participação, após esclarecimento dos objetivos da investigação. Este critério de amostragem pressupõe que todos os elementos que compõem o universo (população) têm idêntica probabilidade de serem selecionados para a amostra, sem qualquer elemento diferenciador, como se exemplifica na (Fig. 10)

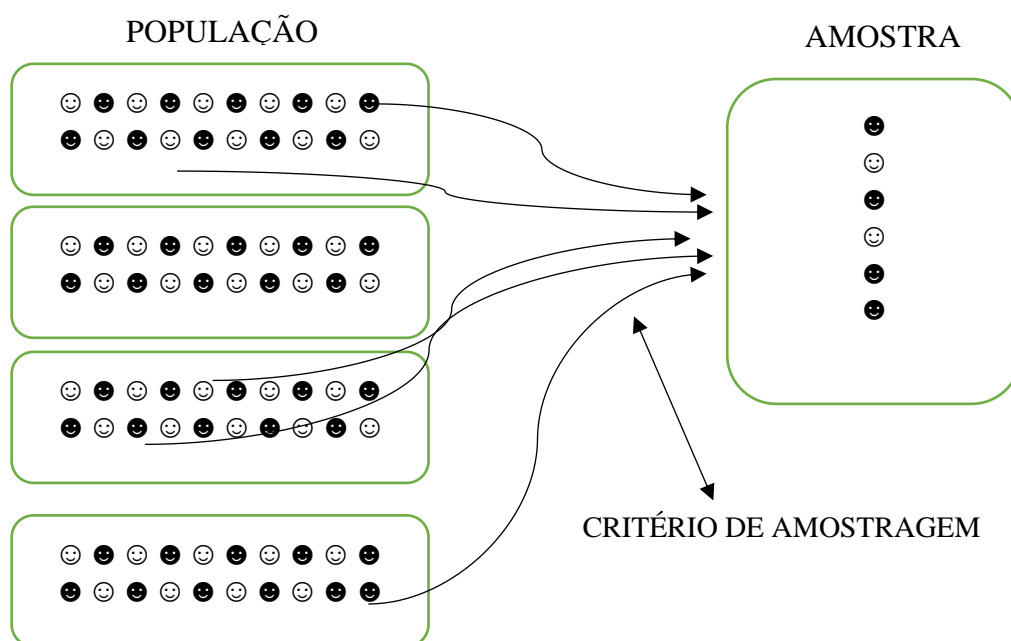


Fig. 18 – Exemplo do uso do critério aleatório – simples (elaboração nossa)

Das nove turmas foram aleatoriamente selecionadas três, o que representa 33,3% da população. O total de estudantes destas três turmas é de 135 (Anexo 6), sendo este o universo sobre o qual incidiram os instrumentos para a recolha de informações para o suporte deste estudo.

4.3.2.1 Perfil da Amostra

Os instrumentos aplicados para a pesquisa empírica continham, para além dos questionários, elementos preliminares relacionados com o perfil dos elementos constituintes da amostra selecionada, que forneceram alguns indicadores

sociodemográficos da população. Das variáveis elencadas constam o gênero, a idade e a L1 de cada indivíduo.

a) Gênero

A análise da variável *gênero*, de acordo com a tabela que se segue, mostra que dos 135 selecionados, uma frequência de 98 indivíduos são do gênero masculino correspondendo a uma percentagem de 72.5 %. Quanto aos indivíduos do sexo feminino, a frequência foi de 33, o que representa uma percentagem de 24.4 %.

Este é um indicador interessante que ajuda a perceber um desequilíbrio de gênero em relação ao ingresso na ESPB. Num contexto em que a população feminina no país se apresenta em relativa maioria são os indivíduos do sexo masculino que têm maior probabilidade de ingresso na Universidade. A tabela e gráfico abaixo mostram esta diferença resultante da pesquisa feita:

Total da Amostra	Distinção da amostra por sexo		
	Masculino	Feminino	Não especificado
	98	33	4
135	72.5 %	24.4 %	2.9 %

Tabela 11: Distinção da amostra por sexo

Os mesmos dados expressos por meio de um gráfico apresentam a seguinte configuração:



Fig. 19 – Gráfico da distinção da amostra por sexo.

O facto de a recolha de dados ter sido feita com os critérios de confidencialidade e anonimato fez com que não se pudesse certificar a colocação das informações requeridas, quer em relação ao sexo, quer em relação à idade. Pode-se entender esta omissão como um mero esquecimento ou a intenção deliberada de ocultação, o que em nada prejudica a qualidade da nossa pesquisa.

b) Idade

A faixa etária dos elementos da amostra foi estabelecida a partir da idade mínima exigida para o ingresso no ensino superior. A informação tem carácter intervalar, pois a intenção não foi a de identificar as idades de cada um dos indivíduos, mas, sim, compaginá-las em intervalos. Desta forma, a idade mínima é de 18 anos e a máxima a de 50 anos, por termos previamente conhecimento de não existir entre os elementos da amostra indivíduos com idade superior.

Refira-se que, em Angola, um indivíduo pode entrar para o ensino superior aos 17 anos, dependendo do Ensino Médio feito (formação geral – 3 anos; ensino técnico-profissional – 4 anos). Outro elemento diferenciador para a idade em que o indivíduo entra para a vida escola, pode ser a passagem ou não pelo ensino pré-escolar⁴³.

Da amostra selecionada observam-se as seguintes frequências: 126 indivíduos (93.3 %) estão na faixa etária entre os 18 aos 30 anos; seis estudantes (4.4%) estão na faixa entre os 30 e os 40 anos; nenhum estudante está acima dos 40 anos. Três elementos da amostra (2.2 %) não especificaram a sua idade.

Os estudantes universitários fazem parte de um segmento privilegiado da população, uma vez que o senso populacional revela que em 2014 havia somente 2 % de pessoas com formação superior, INE (2016: 55). É verdade que este segmento da população tem aumentado, mas comparativamente àqueles que não conseguem atingir este nível, será considerado um número reduzido.

A tabela abaixo mostra a distribuição das idades entre os integrantes da amostra selecionada, oferecendo de forma geral o panorama etário do II Ano escolar na ESPB:

Situação da amostra por idade			
Dos 18 -30 anos	30-40 anos	40-50 anos	Não especificado
126	6	0	3
93.3 %	4.4 %	0 %	2.2 %

Tabela 12: Distinção da amostra por idade

⁴³ O Ensino Pré-Escolar termina aos 5 anos de idade. Aos 6 anos de idade a criança entra para a escola, estudando a 1ª classe do ensino fundamental.

Ilustrando estes dados por meio de um gráfico temos a seguinte figura:

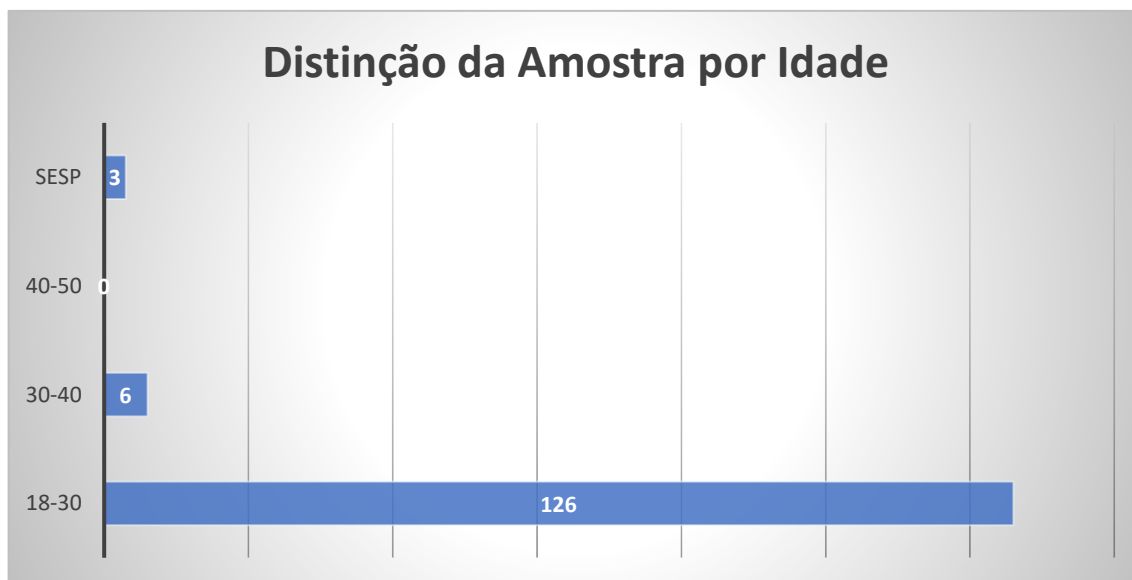


Fig. 20 – Gráfico ilustrativo da distinção da amostra por Idade. (SESP = Sem especificação).

Verifica-se pela tabela e gráfico correspondente que a maior parte da população estudantil é bastante jovem, quadro que tem vindo a ser característico nos últimos tempos. Em 2012, por exemplo a média de idade para as classes selecionadas nesta investigação era de 27.4 anos. Nesse ano o aluno mais novo admitido tinha 19 anos e o mais velho, 50 anos. Em 2013 a idade média caiu para 24.3 anos. O aluno mais novo tinha 17 anos e o mais velho, 49. Em 2014 houve uma clara baixa da idade média, para 22.3. A tendência de baixa tem sido observada em todos os anos. Para o ano de 2018, em que foram recolhidos os dados da nossa pesquisa, a idade média dos estudantes admitidos era de 21.1 anos.

Apesar de serem apenas dados de três cursos selecionados como amostra, eles espelham de forma inequívoca a evolução do quadro de estudantes admitidos aos cursos superiores, na província do Bié. Assim, com esta tendência, veremos nos próximos anos uma descida da idade média dos alunos ingressados, para próxima dos 18 anos.

c) Língua Materna (L1)

Quanto à variável língua materna, o capítulo I mostrou-nos de forma geral o mosaico linguístico angolano e do Bié em particular. A situação dos estudantes ingressados na ESPB não foge a esta regra. De forma mais concreta a amostra selecionada apresenta o seguinte quadro: 102 estudantes (75.5 %) possuem o português como sua L1. 31 informantes (22.9 %) possuem a língua Umbundu como sua L1. Somente dois estudantes (1.48%) não possuem nem uma das duas primeiras línguas como sua L1 e sim a língua Nganguela.

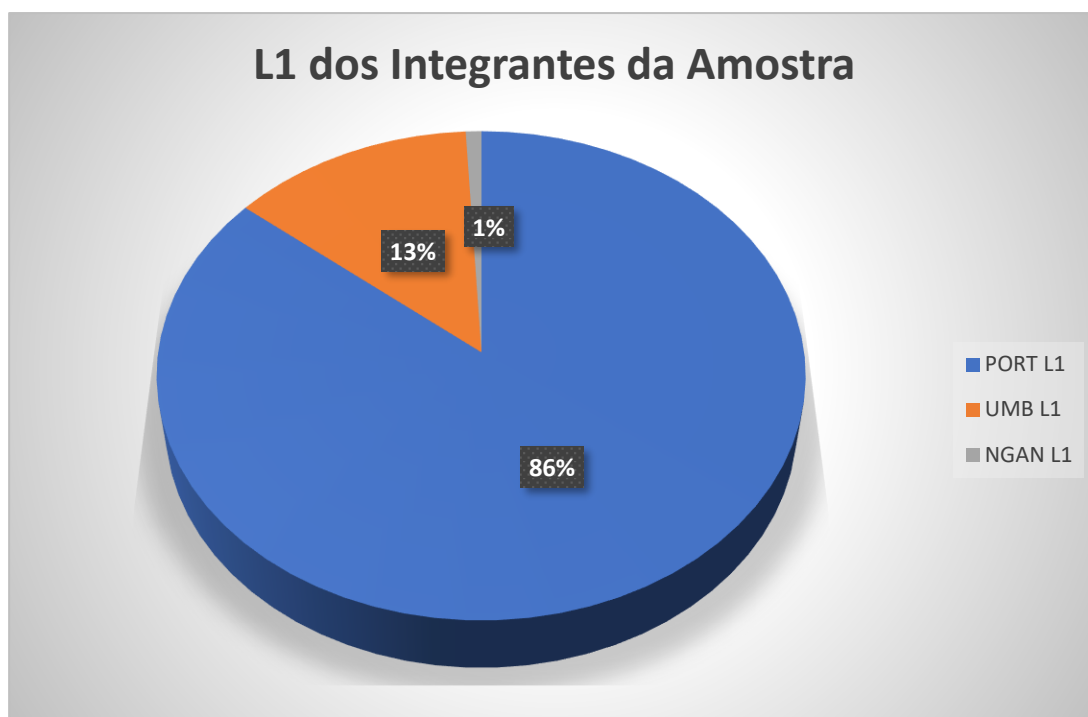


Fig. 21 – Gráfico da L1 dos Integrantes das Amostra

Quando se procurou saber da L2 dos integrantes da amostra selecionada, ficou claro o contexto bilingue, comum a uma boa parte da população angolana. Em relação aos estudantes da ESPB, 79 dos 135 membros da amostra (58.5 %) possuem uma L2, com as seguintes incidências: 71 Estudantes (52.59 %) falam a língua Umbundu e 8 indivíduos (5.9 %) possuem o Inglês como sua L2. Este fenómeno da língua Inglesa como L2 deve-se ao facto de termos em Angola um

acentuado número de cidadãos que, por razões da guerra, viveram na vizinha República da Zâmbia e que agora retornaram ao país. Os demais 56 estudantes (41.4 %) não têm uma L2. O gráfico abaixo ilustra estes dados:

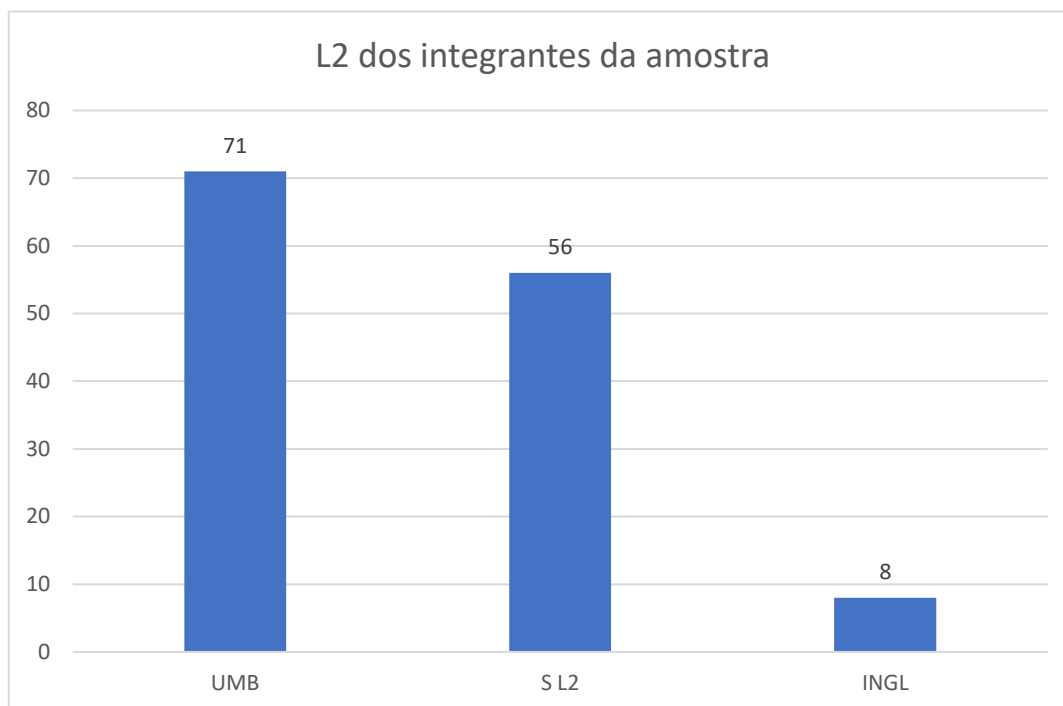


Fig. 22 - Gráfico da L2 dos Integrantes das Amostra

4.4 Tipos e Instrumentos de pesquisa

Do ponto de vista dos procedimentos e técnicas utilizadas este trabalho configura-se numa pesquisa bibliográfica ou documental⁴⁴, combinada com o enfoque de estudo de caso. O destaque dado à pesquisa bibliográfica permitiu a recolha diversificada de informações, a partir de elementos existentes, para a construção da fundamentação teórica do presente trabalho, assegurando uma base assente em pesquisas desenvolvidas por pesquisadores de reconhecido valor, evitando o caminhar a solo, em meandros desconhecidos.

Para o enfoque da pesquisa exploratória foram usados diferentes instrumentos de pesquisa, por meio de métodos empíricos (entrevista, inquérito e prova de

⁴⁴ Vamos aqui chamar de corpus bibliográfico

diagnóstico) a uma amostra composta por alunos⁴⁵, de quem foram obtidos vários *inputs* para o presente trabalho.

Portanto, de forma geral, o presente trabalho recorreu a dois tipos principais de elementos: a parte teórica suportada por uma pesquisa bibliográfica e documental e a parte empírica, desenvolvida por meio de vários instrumentos de investigação que serão descritos abaixo.

Por questões de orientação conceitual, no presente trabalho a pesquisa bibliográfica levou em conta os postulados de Gil (2008:50), que a entende da seguinte forma:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo.

Ao abordar esta mesma temática e em concordância com o postulado por Gil, Lakatos (2003:50) identifica os elementos básicos para uma pesquisa, tais como o levantamento de dados de variadas fontes, por meio de diferentes métodos ou técnicas. Segundo o autor este procedimento é de grande utilidade uma vez que para além de trazer conhecimentos que servem de *background* ao campo de interesse, evitam as desnecessárias e possíveis duplicações.

Entretanto, Lakatos (2003:183) diferencia a pesquisa documental da pesquisa bibliográfica evocando a abrangência das fontes, entre aquelas que foram objeto de publicação e as outras que, mesmo sendo úteis, ainda não tiveram validação por meio de uma publicação.

Gil (2008: 51) reconhece uma certa semelhança entre os dois métodos aqui apresentados apontando como diferença exatamente o tratamento analítico das

⁴⁵ Aqui chamado de corpus empírico

fontes que, de certa forma, oferece o sentido de validação por meio da verificação dos dados e informações neles contidos.

Por causa desta similaridade, muitas vezes os termos são usados como sinónimos por vários pesquisadores que preferem não fazer a distinção entre as fontes já validadas e aquelas que mesmo sendo autênticas ainda não receberam uma validação.

O segundo enfoque desta pesquisa, como já referido está ligado à pesquisa exploratória, por meio da aplicação de métodos empíricos de levantamento de dados, por meio de vários instrumentos. Rudio (1986:114) chama instrumento de pesquisa às ferramentas utilizadas para a coleta de dados, as quais vamos em seguida descrever.

A construção dos instrumentos de pesquisa seguiu uma estrutura temática, por blocos, alinhada em cada um dos instrumentos, de modo a permitir a retirada de elementos padronizados relativos essencialmente à sintaxe e obedecendo a uma ordem lógica na elaboração das perguntas; a redação dos questionários foi feita numa linguagem ao alcance dos informantes e sempre tendo em conta os pressupostos teórico-conceituais relacionados com os objetivos da investigação.

4.4.1 Inquérito (Anexo 1)

O inquérito, assim como todos os outros instrumentos utilizados para a recolha de dados empíricos, teve como objetivo aferir a situação dos estudantes do 2º Ano, da ESPB, visando avaliar o seu grau de proficiência linguística no domínio da sintaxe. Este instrumento de recolha de dados foi escolhido pelas suas potencialidades e para permitir, *a posteriori*, uma correlação com os dados levantados por meio de outros instrumentos. Consistiu de um formulário com um roteiro de perguntas enunciadas pelo pesquisador e preenchidas por cada informante.

Vários autores que estudam a metodologia de investigação fazem referência ao inquérito como um instrumento bastante valioso para a recolha de dados. Para

trazer entendimento sobre ele, Gil (2008: 121) que o denomina de questionário, faz a seguinte abordagem:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Os questionários, na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes. Costumam, nesse caso, ser designados como questionários auto-aplicados. Quando, porém, as questões são formuladas oralmente pelo pesquisador, podem ser designados como questionários aplicados com entrevista ou formulários.

Zanella (2013: 110) também denomina este instrumento de questionário e assinala o seu âmbito e características, como por exemplo o caráter ordenado das perguntas que podem ser descritivas, comportamentais e preferenciais. Além disso, menciona a sua utilidade e abrangência pois possibilita atingir um número grande de pessoas. Segundo o autor, o questionário apresenta também como vantagem o anonimato das respostas e, conseqüentemente, a liberdade do respondente expor a sua opinião dentro da sua disponibilidade de tempo. Outro aspeto importante no questionário é o facto de ele ser igual para todos os respondentes.

Mais resumidamente, Ghiglione & Matalon (1995:8) o definem como sendo uma interrogação particular à cerca de uma situação, englobando determinados indivíduos e com o objetivo de generalizar os resultados adquiridos.

Zanella 2013: 110) atribui ao questionário as seguintes vantagens:

- 1. Rapidez;*
- 2. maior alcance geográfico e em número de pessoas, o que torna possível a recolha de informações sobre grande número de indivíduos;*
- 3. reduzido custo com profissionais para coleta de dados;*
- 4. liberdade nas respostas;*
- 5. respostas uniformes, permitindo fazer comparações precisas entre as respostas dos inquiridos;*

O inquérito feito aos estudantes apresenta duas partes essenciais. A primeira visa a classificação sociolinguística dos estudantes que constituem a amostra, fazendo parte deste levantamento questões ligadas ao género (sexo) e faixa etária. Segue-se a apresentação dos objetivos que se pretendiam alcançar por meio deste instrumento.

A segunda parte está reservada ao questionário, com uma série de perguntas que podem ser classificadas da seguinte forma:

1. Duas perguntas de preenchimento e escolhas múltiplas – A primeira e quarta perguntas visavam a identificação da L1 e L2 dos estudantes, feita por preenchimento de espaço, seguida de uma justificação por escolha múltipla. Entendemos que esta distinção é importante, pois ajuda-nos a perceber os fenómenos linguísticos na vida destes estudantes, uma vez que, quem tem o português como L1 ou L2, na cidade do Kuito pode sofrer várias interferências linguísticas na rua, nas interações diárias que, de certa forma influenciarão a sua forma de falar e/ou de escrever;

2. duas perguntas de escolha múltipla – A segunda e terceira perguntas tinham como objetivo avaliar o domínio sintático dos estudantes por meio de um autodiagnóstico;

3. uma pergunta fechada (sim/não), com escolha múltipla para justificação;

4. a quinta pergunta visava avaliar a forma de estruturação e colocação dos sintagmas, pelos falantes do Kuito, diferenciada do PE, que é a norma estudada e usada na elaboração dos manuais, enunciados, nas publicações e documentos reitores da Instituição;

5. uma pergunta para a identificação de formas típicas ou atípicas de construção de enunciados pelos falantes do Kuito. A sexta pergunta visava avaliar quais as formas comuns de construção de enunciados e de que maneira há um distanciamento entre o que é usual ouvir-se e o que parece distante dos falantes, mas que representa a norma instituída;

6. uma pergunta de autodiagnóstico sobre a escrita e sobre a sintaxe – A sétima pergunta era também de autodiagnóstico sobre a compreensão dos enunciados formulados e contidos nos livros, provas, documentos oficiais, respeitando as normas do PE.

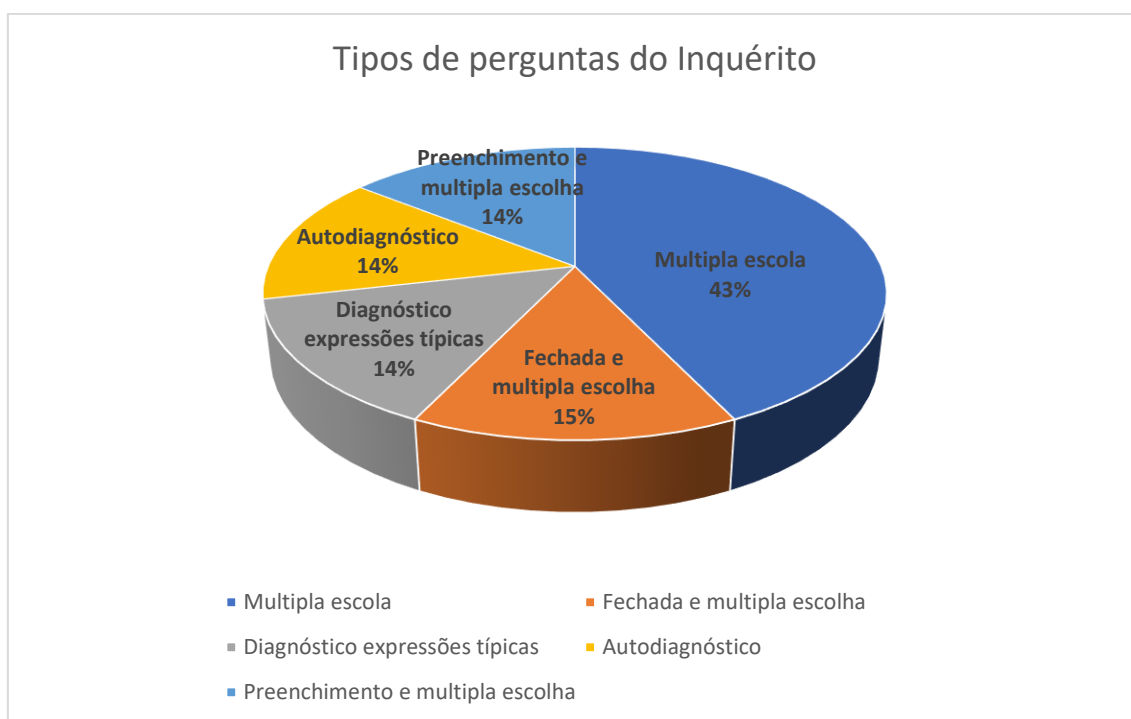


Fig. 23 - Gráfico ilustrativo do tipo de questões feitas no inquérito

As perguntas formuladas permitiam respostas fáceis, pelo que muitos dos inqueridos preferiram responder ao questionário na escola. Contudo alguns optaram por levar o questionário para casa.

4.4.2 Prova de diagnóstico (Anexo 2)

Foi o segundo instrumento utilizado para a recolha de dados empíricos e para, de alguma forma, certificar as informações conseguidas por intermédio do primeiro instrumento. Serviu de teste para obter dados que permitiram avaliar o rendimento, a frequência, a capacidade ou conhecimento de indivíduos, de forma quantitativa.

Por ser “*in loco*”, este instrumento permitiu avaliar detalhes que o inquérito pode omitir, uma vez que é feito em local e horas independentes.

Por norma, o teste de diagnóstico serve para fazer o levantamento de informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências dos estudantes com vista à organização dos processos de ensino e aprendizagem.

A aplicação da prova de diagnóstico tem por objetivo colocar em evidência os aspetos fortes e fracos de cada estudante, sendo capaz de precisar o ponto adequado de entrada numa sequência da aprendizagem, permitindo a partir daí determinar o modo de ensino mais adequado. O teste aplicado buscou conhecer as aptidões, as capacidades e competências dos estudantes que permitam planejar intervenções por meio de propostas que levem os alunos a atingir novos níveis de proficiência.

A prova de diagnóstico foi feita presencialmente e consistiu em várias perguntas de entendimento gramatical, com as seguintes características:

1. Uma pergunta com seis alíneas que pediam ao estudante a identificação e uso do elemento conector certo, visando a criação de frases complexas a partir de orações já elaboradas.
2. A segunda pergunta pediu aos alunos a elaboração de frases complexas, de sua autoria usando o processo de coordenação ou de subordinação e, ainda, frases complexas com ideias ligadas por meio dos dois processos.
3. A terceira pergunta fundamentava-se num conjunto de sintagmas que tinham de ser dispostos de tal forma que formassem um sentido lógico, para reconhecer nos estudantes a capacidade de criar frases gramaticalmente corretas e, *a posteriori*, dizer se elas se encontravam na ordem direta ou indireta.
4. A quarta pergunta visava avaliar o conhecimento dos conectores, por meio da identificação de determinados conectores presentes.
5. Na quinta pergunta os estudantes foram solicitados a indicar se eram verdadeiras ou falsas determinadas afirmações. O objetivo era verificar, igualmente, se os estudantes sabem distinguir e classificar as conjunções.

6. A sexta e última pergunta solicitou que os estudantes fizessem uma pequena redação, baseados num tema dado. Esta pergunta visava avaliar a capacidade de os estudantes apresentarem ideias gramaticalmente bem estruturadas.

Em função dos resultados recolhidos por meio dos três instrumentos e processados no capítulo seguinte, os estudantes da ESPB serão caracterizados como sendo do Nível A, B ou C de proficiência linguística, no domínio da sintaxe, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, o que permitirá analisar a compatibilidade entre o nível apresentado pelos estudantes e o que é usado para a transmissão dos conhecimentos durante o processo de ensino e aprendizagem.

4.4.3 Entrevista (Anexo 3)

Entende-se a entrevista como uma forma de interação social ou, mais especificamente, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação, Gil (1999:117). A entrevista é, portanto, uma conversa (intencional) entre duas ou mais pessoas, com um fim determinado.

Em outro momento, Gil (2008:109) define entrevista de forma ampla, como sendo:

(...) a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

No caso concreto desta pesquisa, a entrevista serviu para aferir o grau de proficiência linguística dos estudantes, tomando nota da forma de estruturação sintagmática do seu discurso, a observância ou não das normas gramaticalmente recomendadas para este efeito.

Como se pode entender, há nesta técnica elementos indispensáveis:

- a) O investigador – a parte que busca por dados (informações);
- b) o investigado – a(s) parte(s) que se oferece(m) a fornecer dados;
- c) perguntas formuladas e focadas a um objetivo.

Segundo Zanella (2013:115) uma entrevista apresenta algumas vantagens, as quais numeramos:

- a) Possibilidade de ser realizada com todos os segmentos da população, incluindo-se os analfabetos;*
- b) permite analisar atitudes, comportamentos, reações e gestos;*
- c) os dados podem ser analisados de forma quantitativa e qualitativa;*
- d) dá maior flexibilidade ao entrevistador;*
- e) pode ser desenvolvida individualmente ou em grupo.*

De entre as vantagens apresentadas por Gil (2008:110) constam:

- a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;*
- b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;*
- c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação.*

Quando compara com o questionário, Gil (: Idem) acrescenta à esta técnica as seguintes vantagens:

- a) não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever;*
- b) possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado;*
- c) oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista;*
- d) possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas.*

Como é expectável, na utilização de uma técnica não se encontram somente vantagens e sim, igualmente limitações, sendo de entre outras as seguintes apontadas por Gil (1999:118-119):

1. *Os custos com o treinamento de pessoal e para aplicação das entrevistas;*

2. *pequeno grau de controle referente a uma situação de coleta de dados;*
3. *geralmente ocupa muito tempo;*
4. *incompreensão do entrevistador sobre o significado das perguntas;*
5. *a falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas;*
6. *inadequada compreensão do entrevistado do significado das perguntas;*
7. *inabilidade ou mesmo incapacidade do entrevistado para responder adequadamente;*
8. *disposição do entrevistado em fornecer as informações necessárias;*
9. *influência exercida, consciente ou inconscientemente, pelo pesquisador, devido ao seu aspecto físico, suas atitudes, idéias, opiniões, etc.;*
10. *Fornecimento de repostas falsas ou retenção de dados importantes receando que a identidade do entrevistado seja revelada.*

Para a recolha de dados com o uso desta técnica, procedeu-se à gravação em formato digital, tendo-se, depois, feito uma análise minuciosa dos detalhes ligados aos aspetos sintáticos da abordagem dos entrevistados e que foram transcritos para o presente trabalho. Foram selecionadas sequências proferidas pelos estudantes do 2º Ano da ESPB.

A entrevista foi conduzida num período de um mês e meio, dado o número de envolvidos e devido a constrangimentos de tempo. Foi uma entrevista estruturada, pelas vantagens que oferece, pois, este tipo de entrevista é caracterizada pela sua rapidez e o facto de não exigir exaustiva preparação dos pesquisadores, o que implicava igualmente custos relativamente baixos, Gil (2008:113).

Para a entrevista não se considerou necessárias perguntas uniformes para todos, sendo apenas importante manter uma conversa que permitisse a posterior avaliação dos elementos acima indicados. Assim, apesar de existirem perguntas previamente formuladas, ao longo da condução da entrevista foram sendo feitas outras que permitissem complementar as ideias ou, simplesmente, para deixar o entrevistador mais à vontade naquele exercício pouco habitual.

A homogeneidade do grupo selecionado tornou possível controlar a variável sociolinguística, permitindo avaliar o registo usado pelos entrevistados. Era de interesse para a pesquisa tomar nota da ocorrência de alguns casos sintáticos divergentes da norma-padrão, o que permitiu avaliar o nível de proficiência naquele domínio, à luz do Quadro Comum Europeu de Referência Linguística, tomado aqui como elemento esquadrinhador.

Procedimentos metodológicos

- a) Foi observado o princípio do anonimato no registo das informações, sabendo-se simplesmente que todos são estudantes da ESPB, sem referência específica à sua turma ou curso.
- b) Sempre que foi necessário parafrasear ou apresentar algum exemplo, estes destacam-se em itálico para os distinguir das informações diretamente proferidas pelos entrevistados.

4.5. Limitações da pesquisa

A presente pesquisa não poderá, como é obvio abordar todos os elementos ligados à sintaxe e nem pretende ser um instrumento de estudos da sintaxe. Entendemos também a complexidade de se fazer analogias baseadas no Quadro Europeu Comum de Referência, mas não havendo um código comum de referência para África e sendo que o português falado em Angola é ainda bastante influenciado pelo PE, achamos razoável e pertinente esta abordagem.

Apontamos ainda as seguintes dificuldades que podem, de alguma forma, ser refletidas no trabalho;

1. A dificuldade que há em Angola, de acesso à bibliografia, sobretudo relativamente a estudos já desenvolvidos sobre o PA;
2. a divergência entre o português escrito em Angola e no resto dos países de expressão portuguesa, derivada da não aprovação do novo acordo

ortográfico pelas autoridades angolanas, o que resulta num atraso em relação ao estudo das mudanças necessárias;

3. a necessidade de o pesquisador dividir o tempo de pesquisa entre Angola e Portugal, por falta de verbas para permanecer no país de estudos e o facto de dividir entre a pesquisa e o trabalho, bem como outras ocupações geraram mais dificuldades no desenvolvimento da pesquisa feita quase toda a expensas pessoais.

CAPÍTULO 5 - NÍVEL DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA DOS ESTUDANTES DA ESPB

O presente capítulo é o cerne da nossa investigação. Nele encontram-se espelhados os resultados da pesquisa feita e podemos por meio de dados concretos fazer uma caracterização da proficiência linguística dos estudantes da ESPB. Os resultados aqui apresentados foram obtidos por meio da aplicação de diferentes instrumentos de investigação, como explanados no capítulo anterior, por meio do uso de vários procedimentos estatístico-matemáticos, bem como o cálculo percentual.

5.1 Caracterização da ESPB

Localizada no Bairro Santo António, rua Serpa Pinto S/N, a Escola Superior Pedagógica do Bié (ESPB) é uma instituição superior integrada no subsistema de Ensino Superior de Angola, criada pelo decreto nº 7/09 de 12 de Maio. Como instituição de direito público goza de autonomia científica, pedagógica, administrativa, financeira, disciplinar e patrimonial. A ESPB é de âmbito provincial e desenvolve as suas atividades académicas, pedagógicas e sociais na província do Bié, onde tem sua sede.

A Instituição em referência tem por missão o desenvolvimento de atividades de ensino, investigação científica e prestação de serviços à comunidade, através da promoção, difusão, criação, transmissão da ciência e cultura, bem como a promoção e realização da investigação científica nas diversas áreas do saber.

Segundo Paulo (2015: 47):

A formação universitária no Bié teve o seu momento de arranque em 2005 como uma extensão do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) do Huambo, com os cursos de Psicologia, Pedagogia, Matemática, Física e Geografia, dando lugar, mediante o Decreto nº 7/09, de 12 de Maio à nova Instituição de Ensino Superior pública denominada ESPB.

O funcionamento da ESPB teve como marco inicial a nomeação do seu corpo diretivo aos 16 de Julho de 2010, pelo despacho nº 102/2010, da Ministra do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia e respetiva tomada de posse aos 26 de Agosto de 2010.

Atualmente, depois de várias reformas curriculares e institucionais, a ESPB forma professores para o ensino médio, nas especialidades de: Ensino da Psicologia, Ensino da Educação Física, Ensino da Geografia, Ensino da Matemática, Ensino da Física, Ensino da Química, Ensino da Biologia, e para o ensino fundamental, nas áreas de Educação Pré-escolar e Educação primária.

5.2 Análise e interpretação dos Resultados

Como referido no capítulo anterior, foram usados vários instrumentos para a pesquisa empírica de dados. A população estudada foi constituída pelos estudantes do 2º Ano do Regime Regular, num universo de nove turmas, cuja amostra foram três turmas dos cursos de Ensino da Educação Física, Ensino da Física e Ensino da Matemática, num total de 135 alunos, como indicado na tabela abaixo:

POPULAÇÃO	AMOSTRA	PERCENTAGEM	CRITÉRIO DE AMOSTRAGEM
9 TURMAS	3 TURMAS	33,3%	ALEATÓRIO SIMPLES

Tabela 13 – População e amostra

A percentagem da amostra foi extraída sobre o número de turmas existentes e não sobre o total de alunos nestas turmas, factor que se fosse levado em conta resultaria numa percentagem diferente daquela que foi usada neste trabalho.

Em seguida passamos a apresentar os dados recolhidos por meio dos instrumentos utilizados, bem como a análise e interpretação feita.

5.2.1 – Inquérito (Anexo 1)

A aplicação deste instrumento serviu, essencialmente para que cada informante fizesse um autodiagnóstico da sua condição em relação à sintaxe da língua portuguesa. O número de incidências obtido será interpretado à luz dos indicadores

do QECR. Todavia, só os dois últimos instrumentos (prova de diagnóstico e entrevista) nos poderão oferecer elementos mais conclusivos.

Foram consideradas cinco perguntas do tipo escolha múltipla para cada uma das quais os inqueridos responderam de forma livre e reflexiva.

- A primeira pergunta desta série (2^a do guia de inquérito) visava levar os estudantes a fazer uma avaliação do domínio sintático da sua L1. A esmagadora maioria revela ter dificuldades no domínio sintático. Este facto fica claramente ilustrado quando 67 indivíduos (49.6 %) afirmam estar longe do nível mais alto de proficiência; outros 54 inquiridos (40 %) dizem falar sem, contudo, saber se estão sintaticamente corretos ou não. Somente 11 alunos (8.1 %) afirmam ter um bom domínio da sintaxe. Dos 135 inquiridos três (2.2%) não apresentaram qualquer resposta a esta questão.

O gráfico abaixo é bastante ilustrativo da avaliação que os inquiridos fizeram sobre o seu próprio domínio sintático. Os dois eixos centrais, mais elevados, mostram o reconhecimento das dificuldades neste domínio. Mesmo sem se poder interpretar taxativamente o que significa estar longe da proficiência, elemento que só poderá ser aferido por meio dos outros instrumentos, percebe-se esta avaliação pelo facto de 40 % dos inqueridos afirmarem usar a língua para comunicar, mas não ter a certeza exata de quando é que estão sintaticamente corretos. Ou seja, pode-se depreender desta informação que em questões de ordenamento dos grupos sintáticos, de coesão lexical ou frásica, um elevado número dos inquiridos não consegue reconhecer o seu grau de precisão ou erro.

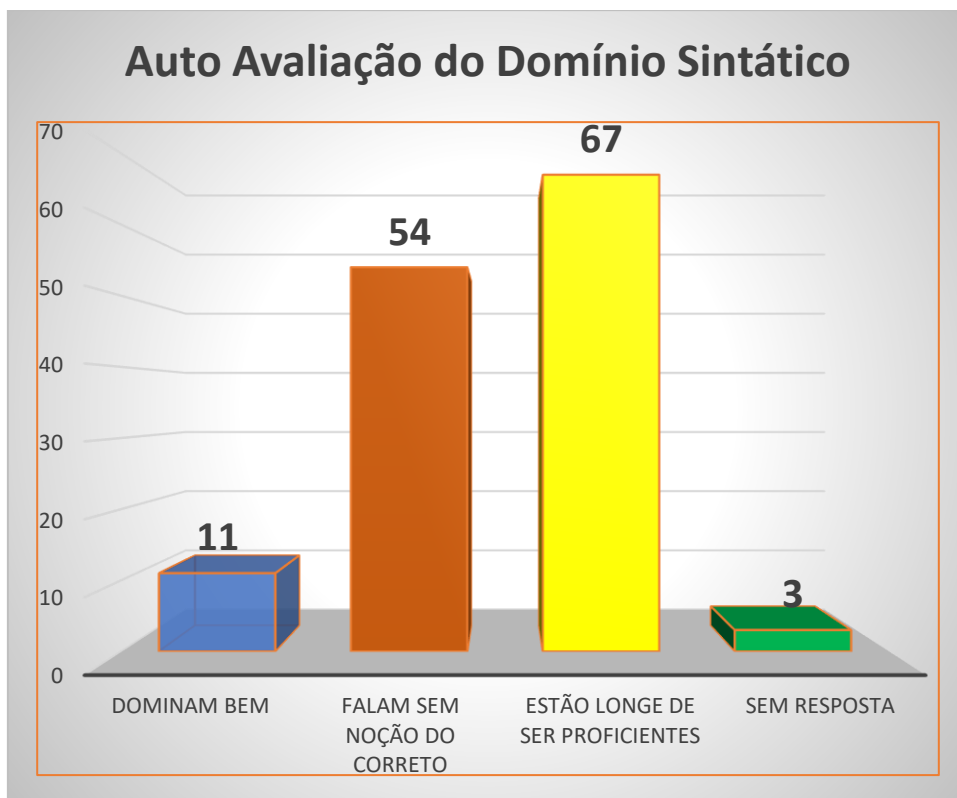


Fig. 24 - Gráfico da Autoavaliação do Domínio Sintático

- Quando instados a atribuírem uma avaliação qualitativa ao seu nível de proficiência os inquiridos responderam de certa forma, alinhados com as informações da pergunta anterior:
 - a) 38 estudantes (28.1%) avaliam-se com medíocre;
 - b) 78 estudantes (57.7%) atribuem a si mesmo o nível de suficiente;
 - c) 16 Estudantes (11.8%) se acham estar em Bom nível;
 - d) Um Estudante (0.7%) classifica-se como excelente;
 - e) Dois estudantes (1.4%) não conseguiram fazer uma avaliação de si mesmos.

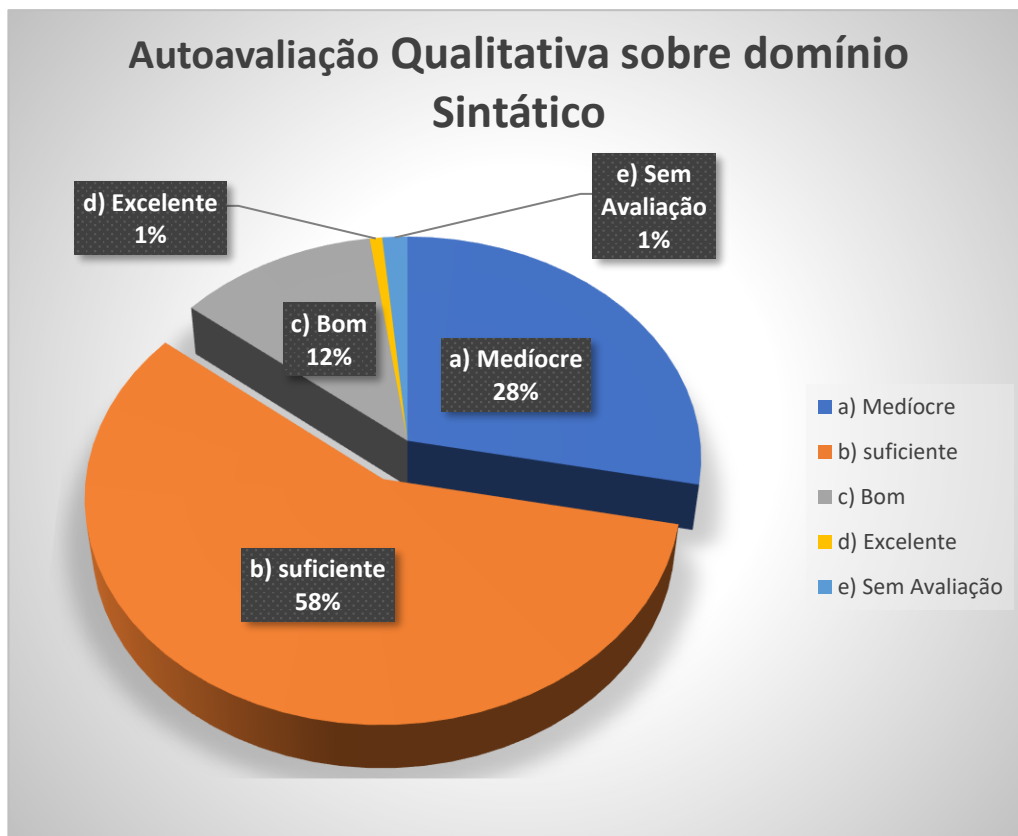


Fig. 25 - Gráfico da Autoavaliação Qualitativa sobre domínio Sintático

Pode entender-se que os inquiridos agrupados em a) e b) correspondem, respetivamente aos que falam sem noção do correto e aos que se sentem longe de atingir a proficiência. Já os agrupados em c) e d) podem ser relacionados aos que consideram dominar bem a sintaxe da língua portuguesa. Semelhante à questão anterior houve nesta também alguns estudantes que não conseguiram autoavaliar-se.

- A quarta pergunta do inquérito tinha como propósito avaliar a consciência dos estudantes em relação às diferenças de estruturação sintática entre o PE e o PA. A esta pergunta de estilo “yes”/ “No”, seguem-se justificativas por meio de escolhas múltiplas.

Dos 135 inqueridos, 127 (94.07%) concordam com alguma diferença na estruturação sintática entre o PE e o PA. Quatro estudantes não reconhecem qualquer diferença na estruturação sintática entre as duas variantes linguísticas; outros quatro não responderam à esta questão.

Ao apontar as principais diferenças, nesse aspecto entre as duas variantes, 28 estudantes (20.7%) dizem que há a tendência de se usar sintagmas desestruturados no PA; 29 inquiridos (21.4%) dizem que a ordem dos elementos na frase muitas vezes afeta a boa compreensão; 57 informantes (42.2%) afirmam existirem no PA omissões ou acréscimos de elementos que podem descaracterizar os enunciados; 21 indivíduos (15.5%) não apresentaram qualquer elemento diferenciador.

DIFERENCIADORES ENTRE PA E PE	FREQUÊNCIA	%
Uso de sintagmas desestruturados	28	20,7
A ordem dos elementos afeta a compreensão	29	21,4
Omissões e acréscimos descaracterizam os enunciados	57	42,2
Sem indicar diferenciadores	21	15,5

Tabela 14 – Diferenciadores entre PA e PE

Como já defendemos no Capítulo 3, as competências linguísticas e a comunicativa são um processo cujos níveis ascendem progressivamente. À medida que o utilizador aumenta o seu nível de escolaridade é expectável que os níveis de proficiência aumentem do mais elementar à excelência. Ao constatar num falante o uso de frases desestruturadas, com desordenamento dos seus constituintes ao ponto de afetar a compreensão ou com omissões/adições que descaracterizam os enunciados, pode-se depreender que existem fraquezas no desenvolvimento da cultura sintática do referido falante.

As diferenças existentes entre o PE e o PA, reconhecidas pelos representantes da população alvo desta investigação são normais, tendo em conta os diferentes contextos sociogeográficos em que os falantes se encontram e as interferências que sofrem, produto deste contexto. Não é normal, no entanto, que haja entre os estudantes do ensino superior, manifestações linguísticas que gerem incompreensão dos enunciados, tanto falados, como escritos.

Estas limitações nem mesmo são previsíveis nos descritores dos níveis de proficiência linguística apresentados no capítulo 2. Por exemplo, North (1950: 75-76) prevê apenas para o nível A1 elementos como “limited control of a few simple grammatical structures”, nunca pressupondo uma desestruturação frásica.

O QECR (2001:63-64), defende que um falante cujo nível de proficiência seja o B2 tem uma consciencialização linguística e autocorreção de erros linguísticos, ou seja, neste nível, o aprendente tem uma maior consciência dos seus erros e controla o seu discurso. Se 40% dos nossos inquiridos dizem falar sem ter consciência da sua precisão gramatical, depreende-se que estão abaixo do nível B2, que deveria ser alcançado por um aluno no final do 1º Ciclo do ensino secundário (9ª classe).

Para compreender melhor estas alterações, omissões ou desestruturações frásicas, foi feita a pergunta número 6. Nela os inquiridos apontaram algumas frases típicas dos falantes do PU. Dos 135 elementos da amostra, seis (4.4%) não identificaram nenhuma frase como sendo frequente no dia-a-dia dos falantes. Os restantes, cujas frequências se descrevem abaixo identificaram frases típicas, tais como:

- a. 100 inquiridos (74.07%) reconheceram ser comum a frase: *Me dá lá só;*
- b. 78 indivíduos da amostra (57.7%) reconheceram ser comum a frase do tipo: *Eu lhe perguntei mesmo, mas ele que não sei;*
- c. 7 estudantes (5.18%) reconheceram ser normal ouvir frases do tipo: *O responsável respaldou a nossa petição;*
- d. Frases do tipo: *O João ele disse estou a vir* foram identificadas como frequentes por 75 elementos da amostra (55.5%)

Haverá alguma coisa de errado nos enunciados acima apresentados? A resposta seria não, numa perspetiva sociolinguística, pois ela reconhece apenas as variantes faladas em diferentes lugares. Se considerarmos, no entanto, a perspetiva gramatical, encontramos algumas insuficiências nas frases a., b., e d.

Na frase em a. nota-se a próclise indevida do pronome (complemento indireto); o uso do locativo *lá* e do adverbio *só* em substituição da expressão *por favor*.

Na frase em b. há novamente o uso proclítico do pronome *lhe* e a omissão de um verbo na oração adversativa desta frase, no caso o verbo *dizer* = *disse* e, como o discurso aqui é o indireto, o verbo *não sei* passaria para *não sabia*.

Na frase em d. verifica-se o uso do pronome pessoal, logo a seguir ao nome, o que seria dispensável, bem como a má formulação do discurso indireto *estava a vir*. Uma vez que a segunda oração é subordinada completiva deve ser introduzida pelo termo *que*.

Assim as frases tomariam as seguintes estruturas:

- a. *Dá-me, por favor,*
- b. *Eu perguntei-lhe mesmo⁴⁶, mas ele disse que não sabia;*
- d. *O João disse que estava a vir.*

O que há de mais gravoso nestas frases, não são as deficiências gramaticais observadas na sua estruturação. Porém, a habituação a este tipo de frases pode fazer com que os falantes/utilizadores da língua portuguesa tenham dificuldades em perceber as frases estruturadas de acordo aos padrões do PE ou ao rigor gramatical que respeita as normas da língua culta.

Se as frases e expressões típicas à semelhança das que foram acima enunciadas ocorrerem no domínio privado ou profissional⁴⁷, como previsto no QECR (2001:76), tornam-se pouco relevantes. Quando acontecem mesmo em contexto da vida pública ou educativa tais ocorrências já se tornam menos concebíveis e neste contexto exige certa preocupação por parte dos intervenientes diretos do processo de ensino e aprendizagem, de forma a garantir a elevação da cultura sintática dos utilizadores da língua.

⁴⁶ Termo enfático equivalente à “de facto”.

⁴⁷ Existem profissões onde a informalidade nas comunicações é tolerável. Há, no entanto, outras, que exigem uma comunicação respeitando a norma culta da língua.

Como já expresseo no capítulo 3, um estudante do Ensino Superior deveria apresentar um nível de proficiência que transita entre o B2 e o C1, conforme a figura abaixo:

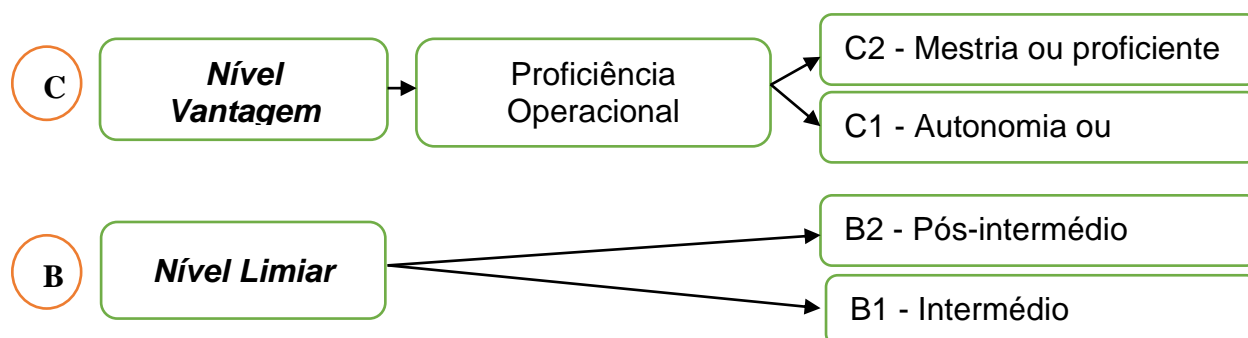


Fig. 26 – Extrato da Fig. 8

Baseados nesta figura e nos descritores dos níveis que ela apresenta serão apresentados e analisados os dados extraídos da pergunta 7 no inquérito aplicado aos estudantes do II Ano Regular da ESPB.

A pergunta número 7 do inquérito pretendia levar os participantes da amostra a um autodiagnóstico relacionado com três esferas importantes do conhecimento gramatical: compreensão, escrita e sintaxe. As três áreas têm uma forte relação entre si e complementam-se.

a) Compreensão QECR (2001:53)

Quanto à compreensão, os estudantes foram levados a selecionar uma das alternativas que lhes foram apresentadas, cujos resultados se expressam da seguinte maneira: 44 alunos (32.5%) disseram ser capazes de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. São capazes de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro;

Trinta e oito (38) estudantes (28.1%) disseram ser capazes de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema seja relativamente familiar. Conseguem compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. São capazes de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua padrão;

Somente dez estudantes (7.4%) são capazes de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Conseguem compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.

Um elevado número de inquiridos, 43 (31.8%), não conseguiu responder a esta questão, provavelmente, por não a ter compreendido.

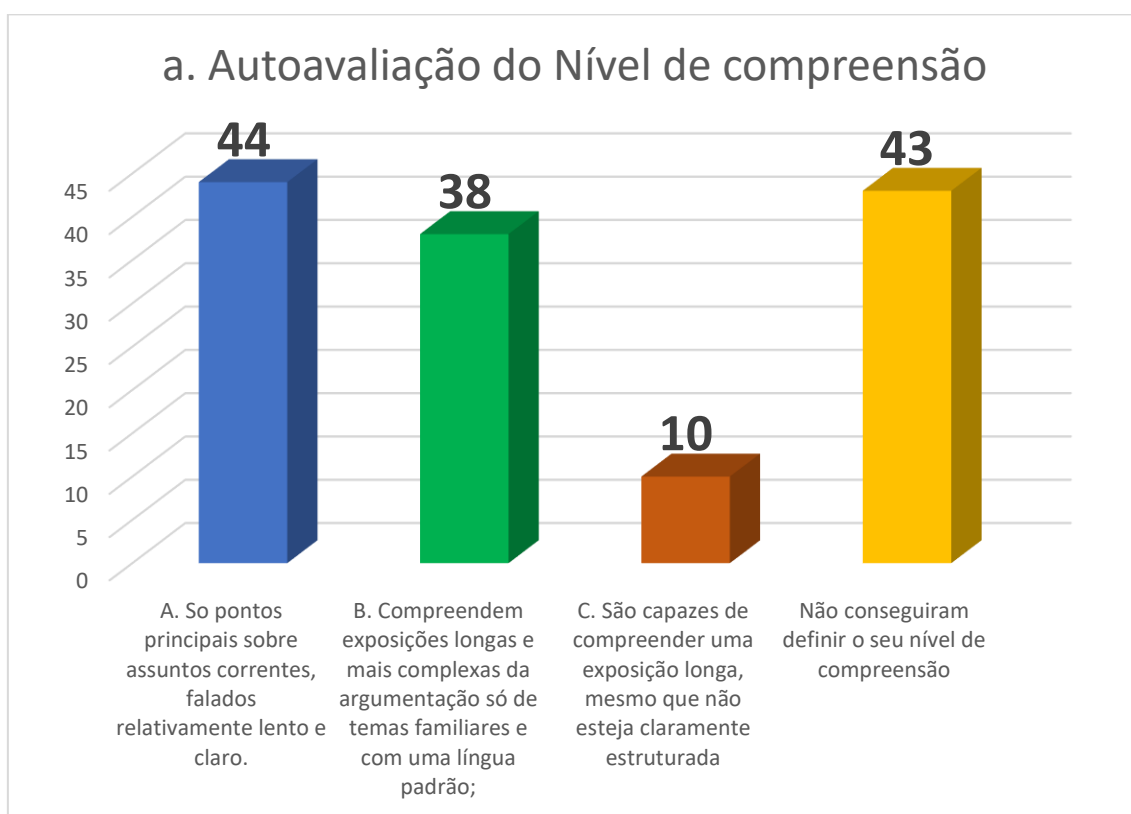


Fig. 27 - Gráfico da autoavaliação dos níveis de compreensão

Verifica-se a partir desta autoavaliação que só 7.4% dos alunos estão no nível de proficiência C. 28.1% estão no nível B. Aproximadamente 65 % dos inquiridos são

enquadrados no nível A, a julgar pelas dificuldades apresentadas. Neste número incluímos os 43 alunos que não conseguiram fazer um autodiagnóstico, por razões desconhecidas.

b. Escrita, QECR (2001: 55)

Na vertente escrita, 56 estudantes (41.4%) afirmam ser capazes de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. São capazes de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões;

Treze (13) indivíduos (9.6%) são capazes de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os seus centros de interesse. São capazes de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Conseguem escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para si;

Outros 13 indivíduos (9.6%) são capazes de se exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os seus pontos de vista com um certo grau de elaboração. São capazes de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspetos que consideram mais importantes. São capazes de escrever no estilo que consideram apropriado para o leitor que têm em mente.

Somente quatro estudantes (2.9%) são capazes de escrever textos num estilo fluente e apropriado. São capazes de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. São capazes de fazer resumos e recensões de obras literárias e de âmbito profissional.

Dos 135 inquiridos 49 (36.2%) não fizeram nenhuma avaliação à sua capacidade de escrita.

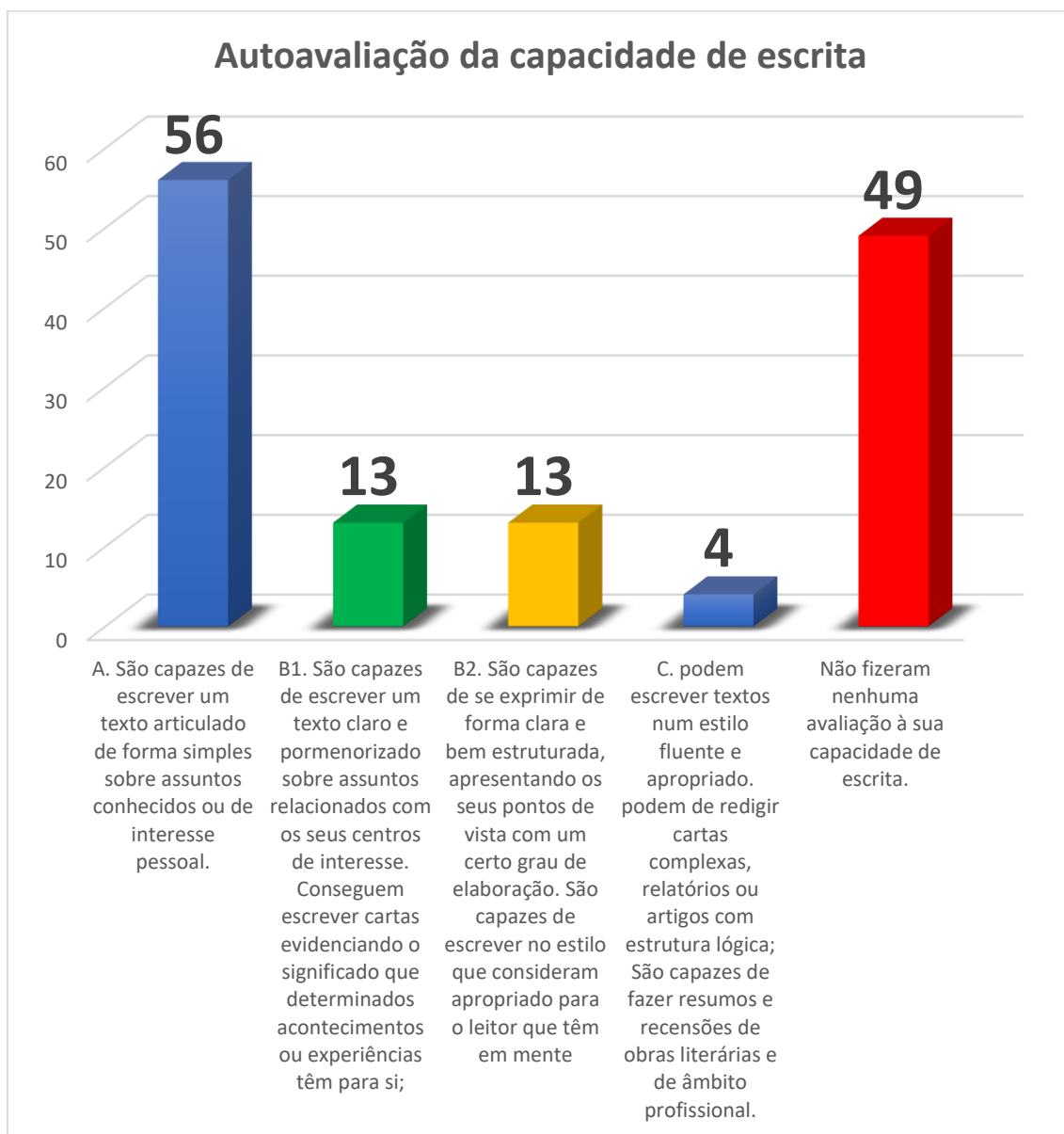


Fig. 28 - Autoavaliação da capacidade de escrita

c. Sintaxe, QECR 2001:56)

Nesta vertente 67 estudantes (49.6 %) afirmaram dominar unicamente o uso de frase simples. Ainda assim têm grandes dificuldades de definir a ordem direta ou a indireta bem como a estruturação correta dos sintagmas. Outrossim, entendem

pouco ou quase nada sobre sintagmas em termos de estrutura e as diferentes funções sintáticas;

Dezassete alunos (12.5%) disseram ser capazes de estruturar frases simples ou complexas. Não têm dificuldades de fazer a ligação das diferentes ideias usando conjunções ou locuções conjuncionais, sendo capazes de explicar as razões do uso de uma em detrimento de outras;

Dos 135 inquiridos, 15 (11.1%) afirmaram não ter grandes dificuldades em relação à sintaxe da língua portuguesa, sendo um dos assuntos que mais gostam e entendem. Conseguem fazer facilmente uma análise sintática tanto de frases simples como complexas; não têm grandes dificuldades em entender os sintagmas e as possíveis funções que podem desempenhar numa frase.

Em relação ao nível de compreensão sintática, 36 indivíduos (26.6%) não conseguiram fazer a análise do seu nível.

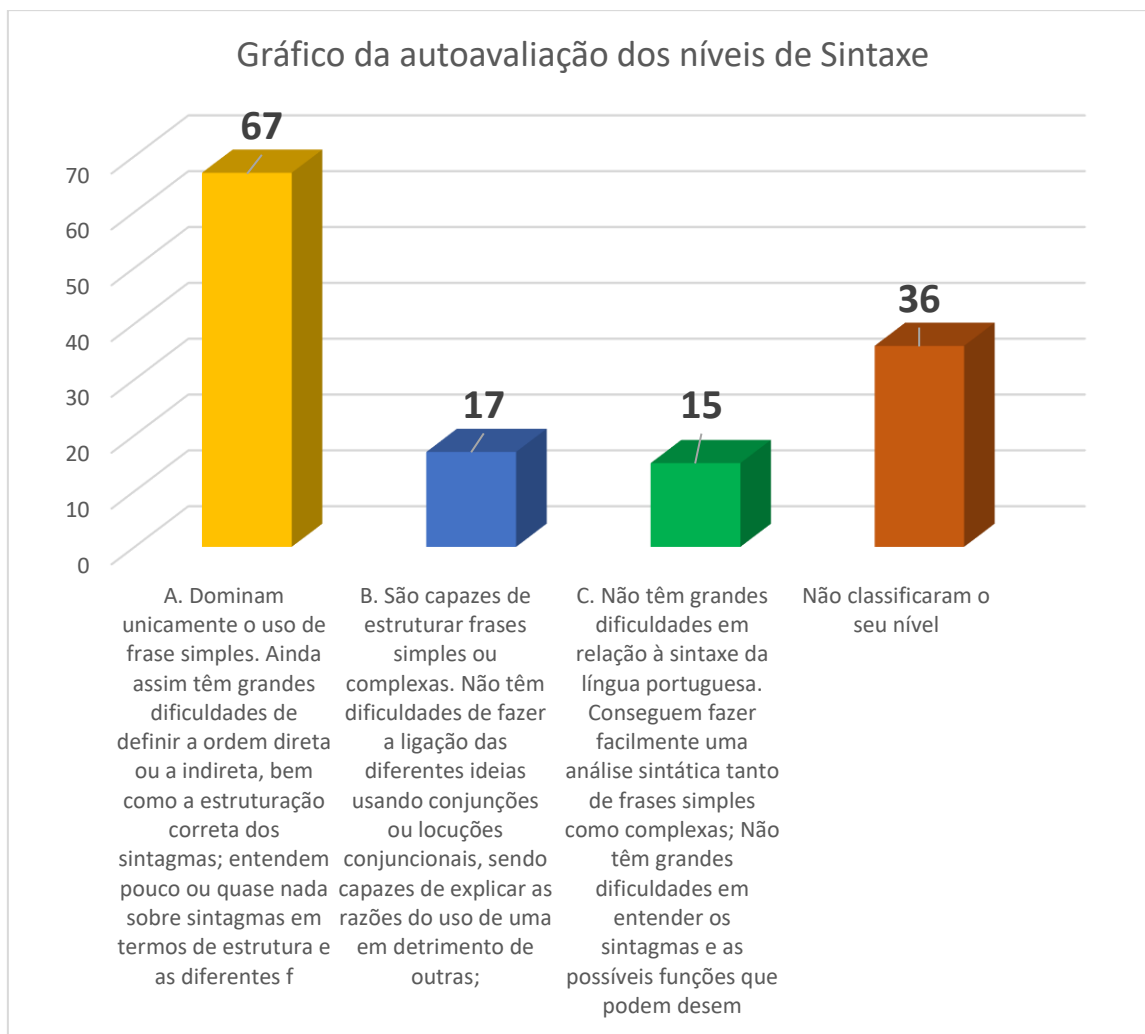


Fig: 29 - Gráfico da autoavaliação dos níveis de Sintaxe

Tendo em conta que os estudantes do 2º ano deveriam estar entre os níveis B2 e C1 de proficiência verificámos nestes dados muitas insuficiências, devido às quais podem experimentar grandes dificuldades de compreensão dos conteúdos ministrados nas aulas e a matéria apresentada nos livros e manuais de estudo, que são elaborados com uma linguagem técnica, científica e num padrão elevado.

Levando em consideração que somente 11% dos estudantes não apresentam grandes dificuldades de entender a estruturação sintática das frases, não é difícil entender as razões, em quase todas as disciplinas, porque apresentam um rendimento abaixo do esperado.

Apesar de bastante evidentes, os dados até aqui apresentados não são suficientes para se determinar o nível de proficiência no domínio sintático dos estudantes do

2º ano da ESPB. As informações recolhidas pelos outros dois instrumentos e que, mais abaixo serão apresentados, ajudarão a ratificar ou corrigir as ilações até aqui tiradas.

5.2.2 – Prova de Diagnóstico (Anexo 2)

A aplicação da prova de diagnóstico serviu de certa forma para confrontar e ratificar as informações colhidas por meio do inquérito. Diferente deste, a prova foi realizada presencialmente, pelo que, as informações colhidas tendem a ser mais fidedignas. De certa forma, os elementos solicitados na prova de diagnóstico são os mesmos solicitados no inquérito, pelo que é possível estabelecer um paralelismo entre os dados colhidos pelos dois instrumentos.

Foram submetidos à prova os 135 elementos da amostra, das três turmas selecionadas, para responderem a diferentes perguntas relacionadas com a sintaxe. Avaliadas as respostas dadas foram obtidas várias informações que estão expressas neste trabalho primeiro de forma panorâmica e depois ressaltando diferentes áreas da sintaxe:

Resultados gerais

De forma geral foi requerido aos estudantes a realização dos seguintes exercícios:

1. Construção livre de frases complexas (com orações coordenadas e subordinadas);
2. Organização de sintagmas para criar frases gramaticalmente aceites e reconhecimento da ordem dos elementos nas frases criadas;
3. Composição, para avaliar a capacidade de estruturação sintagmática, o uso de conjunções e outros conectores e a boa regência nominal e verbal.

Em função dos resultados obtidos, os estudantes constituintes da amostra foram classificados por níveis de proficiência (A, B e C, assim como os seus subníveis A1, A2, B1, B2, C1 e C2). A prova tinha um valor total de 290 pontos.

São considerados de nível A os estudantes que conseguiram atingir uma pontuação entre 0 a 95 pontos; destes, os de 0 a 45 pontos pertencem ao subnível A1 e de 46 a 95 pontos do subnível A2. Neste subnível apuraram-se os seguintes resultados: 41 estudantes (30.3%) tiveram uma pontuação referente ao subnível A1 e 63 estudantes (46.6%) ao Subnível A2.

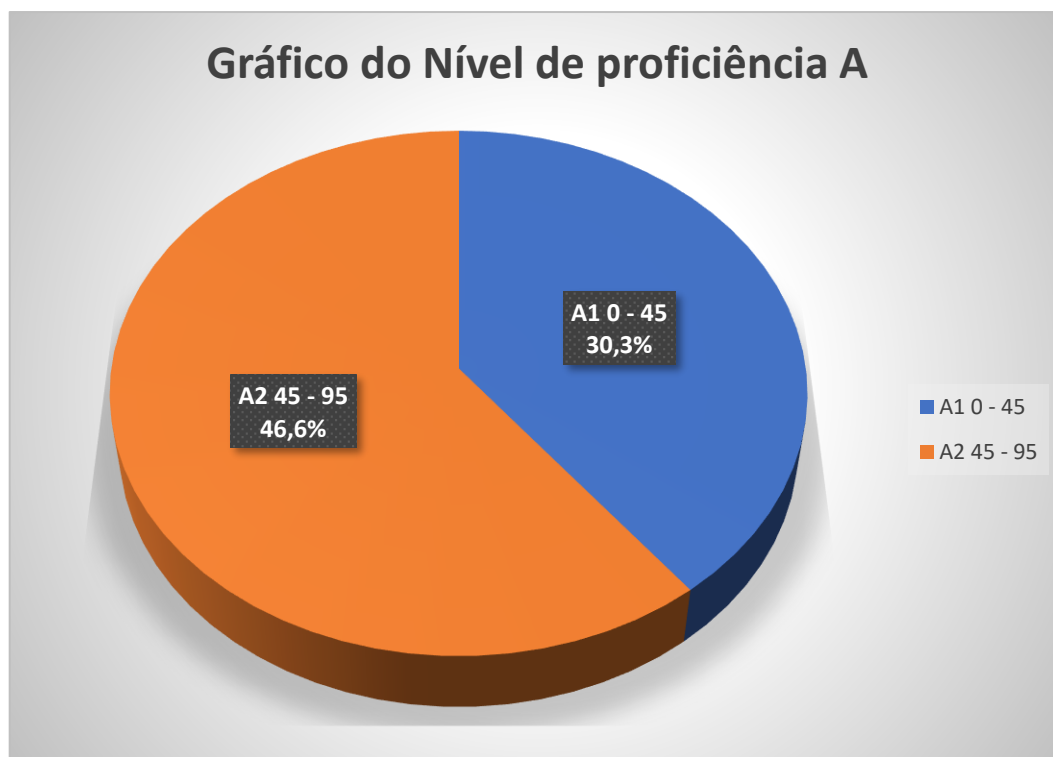


Fig. 30 - Gráfico do nível de proficiência A

O gráfico acima mostra que 104 dos 135 estudantes que compõem a amostra situam-se no nível A de proficiência linguística. Deste universo (nível A), 39% situam-se no subnível A1, enquanto que os restantes 61% estão no subnível A2. Estes dados trazem-nos à luz a informação segundo a qual 77.03% da amostra são utilizadores de nível linguístico básico ou de iniciação. Segundo o QECR, (2001: 61) os utilizadores linguísticos situados neste nível são capazes de interagir apenas sobre assuntos do seu quotidiano, usando frases feitas com vocabulário e expressões de uso muito frequente, comuns. Têm grandes dificuldades para elaborarem, eles mesmos, frases de sua autoria, com um certo nível de correção.

Utilizadores neste nível não alcançaram ainda maturação gramatical que lhes possibilite entender conteúdos elaborados com um padrão linguístico elevado, mas

somente com uma linguagem simples, com frases de estrutura igualmente simples. A compreensão linguística é limitada e a capacidade de escrita de textos é ainda muito elementar.

São enquadrados neste nível alunos dos primeiros níveis de escolaridade e, de forma geral, até aos sete anos de idade. Se estudantes acima dos 18 anos, já ingressados no ensino universitário, ainda apresentam níveis elementares na sua argúcia gramatical, então deve-se repensar os níveis de linguagem utilizados para a transmissão de conhecimentos, sob pena de se obter resultados pouco animadores no final da sua formação.

A realidade acima exposta pode denunciar um ineficaz papel da escola na transformação do conhecimento linguístico adquirido informalmente, por meio da família e do contacto social no seio da comunidade em conhecimento estruturado e normatizado, que só a escola pode trazer para a realidade do falante/utilizador.

A pesquisa realizada por meio da prova de diagnóstico mostrou que somente 30 estudantes (22,2%) estão no nível B de proficiência linguística, por terem conseguido atingir na prova entre 96 a 190 pontos, dos 290 possíveis. Destes, 25 estudantes (18.5% do total geral da amostra) ou (83.3% do total de estudantes neste nível) estão no subnível B1. Os restantes cinco estudantes estão no subnível B2, pois alcançaram entre 146 a 190 pontos. Estes estudantes representam (3.7%) do total geral da amostra ou (16.6%) dos estudantes neste nível de proficiência linguística, como o gráfico abaixo esclarece:

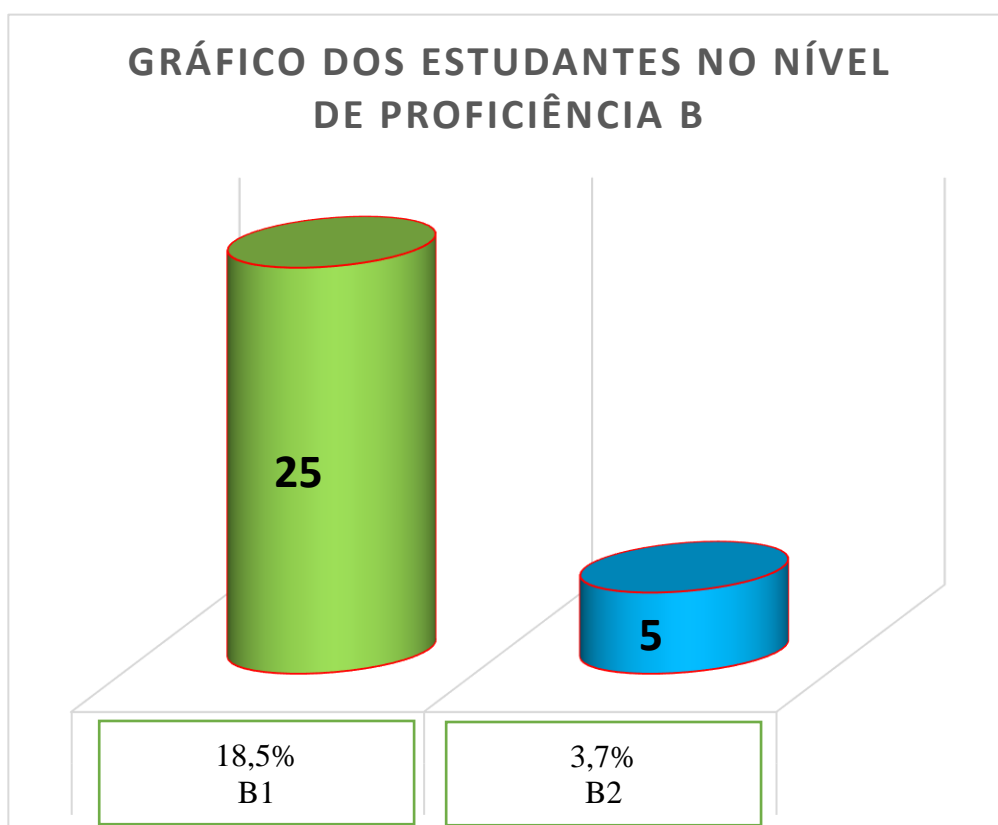


Fig. 31 - Gráfico dos estudantes no nível de proficiência B

O nível B da proficiência, estabelecido pelo QECR é considerado intermédio. No nível B1 o utilizador/falante da língua já comunica com certa competência discursiva, eficiente e autónoma, QECR (2001:61-62). No nível B2, o utilizador já adquire certa independência, demonstrando evolução em relação ao nível A, como se pode constatar no QECR (2001:63-64).

Como defendemos no Capítulo 3 desta tese, no contexto particular dos estudantes do Kuito, o nível B deveria ser característico de um aluno depois de concluir o 1º ciclo do ensino secundário (9ª classe), pois, para além do português falado constantemente nas relações sociais (salvo aqueles que vivem nas aldeias ou nas sedes municipais com um ambiente mais conservador), até à 9ª classe o aluno terá já recebido entre oito a nove anos letivos de conhecimento linguístico estruturado.

Até à 9ª classe o aluno já tem contacto com quase todos os elementos básicos e estruturais da gramática da língua portuguesa, aguardando apenas um

aprofundamento que não seria possível fazer antes da consolidação dos conhecimentos gerais da gramática da língua.

Assim sendo, é preocupante que só 22,2% dos estudantes do 2º ano da faculdade apresentem o nível B de proficiência e dos 30 estudantes da amostra, neste nível, uma larga maioria (25 estudantes) ainda esteja no subnível B1.

Com estas fraquezas, não é de estranhar o que se apurou por intermédio do inquérito, cujos dados mostram que quase 50% dos estudantes só consegue trabalhar com frases simples, tem grandes dificuldades em reconhecer a ordem dos elementos numa oração a tal ponto de não conseguir fazer assertivamente a análise sintática das frases e muito menos dominam o conhecimento sobre sintagmas, sua estruturação, classificação e funções desempenhadas nas frases.

Em relação ao nível C, os dados apurados indicam que somente um estudante da amostra (0,7%) possui conhecimentos sintáticos que o colocam no subnível C1, tendo alcançado entre 190 a 240 pontos, dos 290 possíveis.

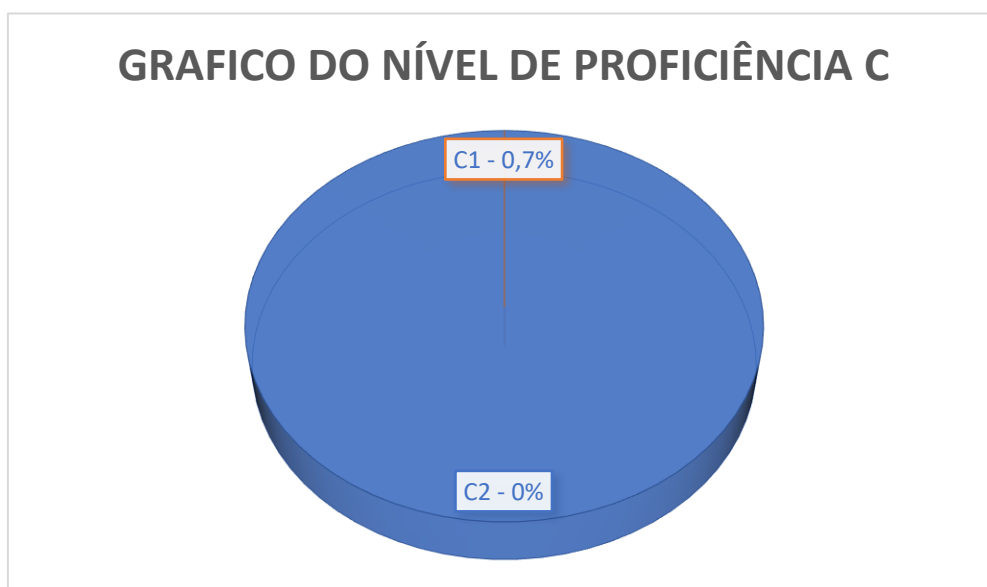


Fig. 32 - Gráfico do nível de proficiência C

Nenhum estudante possui o nível C2 de proficiência, como se constatou no gráfico acima.

Se o expectável seria ter os 135 alunos da amostra neste nível, a realidade mostra que só um demonstrou esta performance. Os resultados da prova não validam a autoavaliação feita por 15 alunos cujas respostas no inquérito os situava no nível C. Ali eles afirmaram não ter grandes dificuldades em relação à sintaxe da língua portuguesa, que conseguiam fazer facilmente uma análise sintática tanto de frases simples como complexas, que não tinham grandes dificuldades em entender os sintagmas e as possíveis funções que podem desempenhar numa frase. Ao serem colocados diante de um teste de diagnóstico, somente um estudante conseguiu provar tal capacidade.

Depois da abordagem dos resultados gerais da prova, passamos agora a descrever os itens avaliados de forma geral e a demonstrar o desempenho dos estudantes avaliados. Nesta secção serão atribuídos apenas os níveis A, B e C, de acordo com o desempenho dos estudantes, sem a apresentação dos diferentes subníveis:

Identificação e classificação das conjunções

Nesta questão os estudantes foram solicitados a identificar (classificar) as diferentes conjunções presentes nas frases que lhes foram apresentadas. Os resultados obtidos foram os seguintes:

Nível A – Fazem parte deste nível os estudantes que acertaram de 1 a 7 exercícios (até 35 pontos), tendo sido apurados 90 estudantes (66.6%).

Nível B – 45 estudantes (33,3%) acertaram entre 8 a 14 exercícios de identificação e classificação das conjunções, tendo sido colocados no segundo nível de proficiência. Estes conseguiram obter entre 35 a 70 pontos, de um total de 115 possíveis.

Nível C – Nenhum estudante conseguiu obter acima de 70 pontos que os colocaria no nível mais alto de proficiência. Para fazer parte deste nível era necessário acertar entre 14 a 23 exercícios, podendo conquistar entre 70 a 115 pontos).

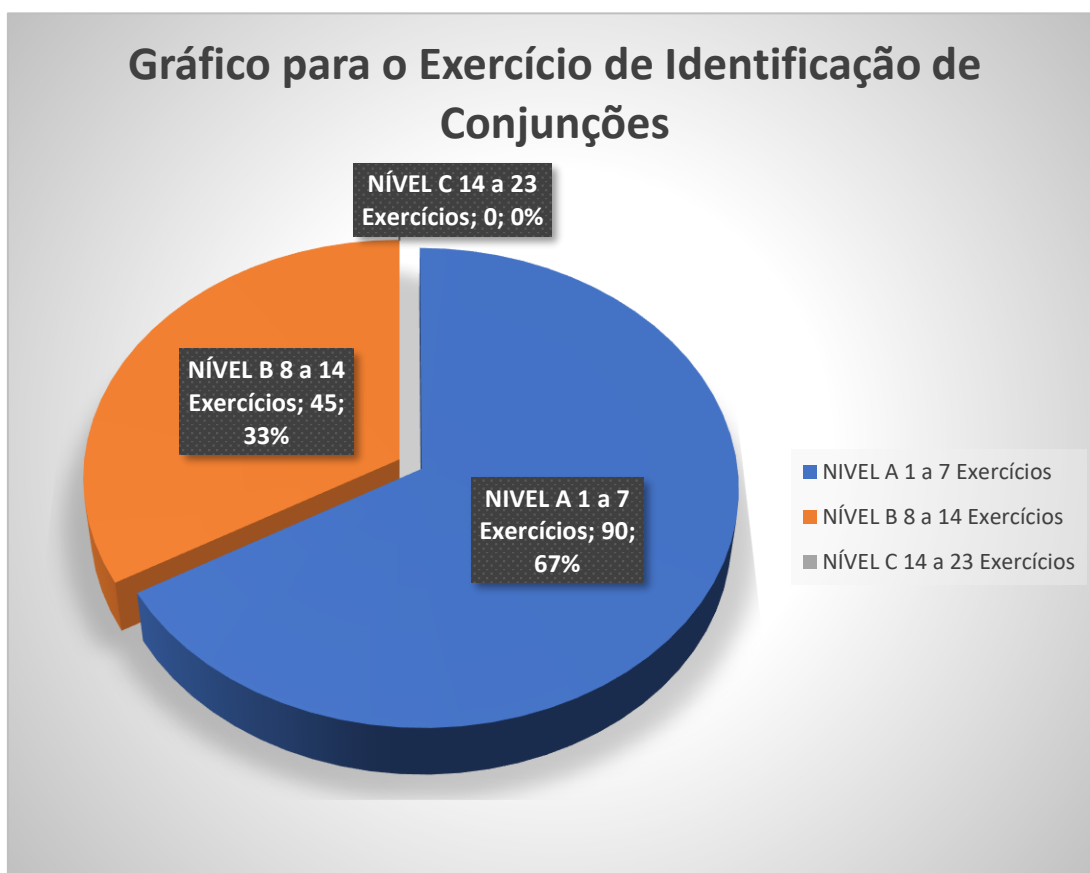


Fig. 33 - Gráfico para o Exercício de Identificação de Conjunções

Os resultados obtidos neste exercício confirmam a tendência dos exercícios anteriores, com boa parte dos estudantes a apresentarem uma performance que os coloca no nível A de proficiência, uma percentagem reduzida para o nível B e nenhum estudante alcançando pontuação suficiente para o nível mais alto.

Construção frásica

Outro exercício a que foram submetidos os estudantes consistia em construir de forma livre frases complexas, com duas, três e mais de três orações respetivamente, unidas pelo processo de coordenação e subordinação, tendo sido apurados os seguintes resultados:

Nível A – Para alunos que acertassem pelo menos uma das três frases solicitadas, alcançando com isso dez pontos. 77 alunos não conseguiram escrever uma única

frase. 51 conseguiram contruir pelo menos uma frase. Assim, para o presente exercício 128 alunos, representando a larga maioria de 94.8% do total da amostra, obtiveram uma pontuação que os coloca no nível mais elementar.

Nível B – É o nível atribuído aos estudantes que conseguissem construir até duas frases bem estruturadas, alcançando assim 20 pontos. Somente sete alunos acertaram, representando 5.18% do total da amostra.

Nível C – Seriam colocados neste nível os estudantes que conseguissem estruturar livremente três frases complexas, alcançando assim 30 pontos. Entretanto, nenhum estudante conseguiu atingir o objetivo.

Para este exercício os resultados podem ser apresentados pelo gráfico abaixo:

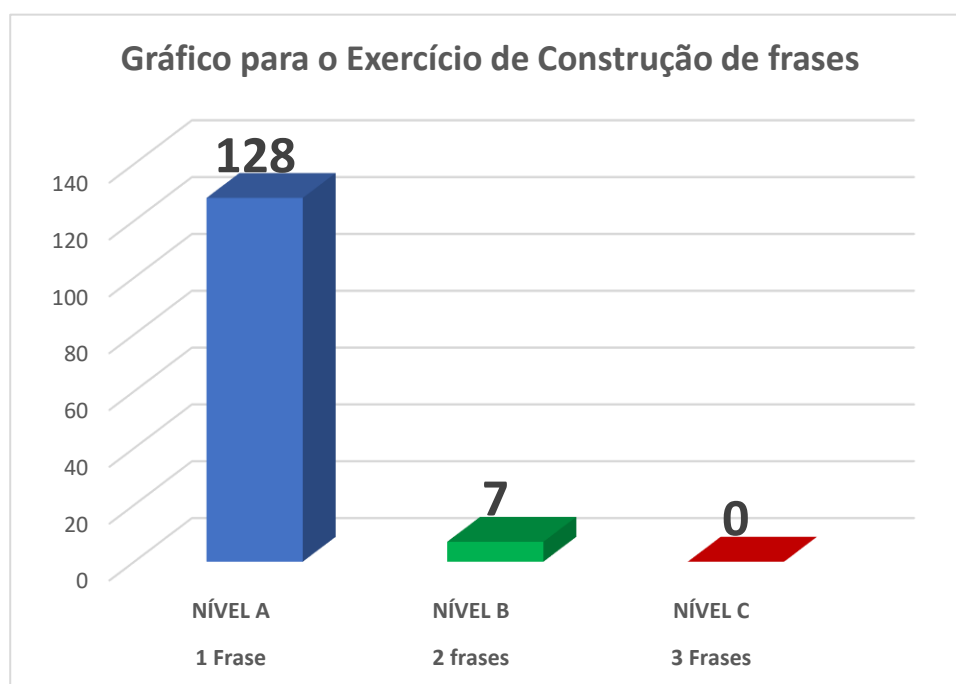


Fig. 34 - Gráfico para o Exercício de Construção de frases

O quarto tipo de exercícios, ao qual os estudantes foram submetidos, consistia em organizar sintagmas aleatoriamente dispostos, de tal forma a gerar frases gramaticalmente corretas. Neste exercício as frases podiam ser diferentes, de acordo com a disposição dos grupos sintáticos oferecidos no exercício. Após a estruturação foi solicitado aos estudantes que dissessem qual a ordem dos

elementos dispostos na frase (Direta [SVO] ou indireta). Era possível obter 80 pontos e em função destes, cada estudante pertenceria a um determinado nível de proficiência.

Os resultados apurados mostram o seguinte quadro:

Nível A – Para os estudantes que obtivessem até 30 pontos. 52 estudantes obtiveram pontos abaixo de 30 e 42 não conseguiram qualquer ponto. Todos estes 94 estudantes, que representam 69.6% da amostra foram colocados neste nível.

Nível B – Para os estudantes que alcançassem entre 30 a 60 pontos. Foram apurados 37 estudantes que preencheram esse requisito, representando 27.4% da amostra selecionada.

Nível C – Seriam colocados neste nível os estudantes que conseguissem obter entre 60 a 80 pontos. Somente quatro deles conseguiram este objetivo, representando uma percentagem muito baixa, ou seja, 2.9%.

Mais uma vez, como ilustra o gráfico abaixo, a maior parte dos estudantes da amostra não conseguiu organizar os sintagmas para formar frases corretas. A percentagem dos alunos que o fizeram é demasiado baixa para o que seria razoável em alunos com o seu nível de escolaridade.



Fig. 35 - Gráfico para o exercício de estruturação dos sintagmas

O último exercício constante da prova de diagnóstico dizia respeito à elaboração de uma redação livre, em que cada estudante deveria falar sobre a sua experiência na aprendizagem da língua portuguesa, os seus pontos fortes e fracos. Foram avaliados a estruturação dos sintagmas (20 pontos), o bom uso das conjunções (20 valores) e a boa concordância nominal e verbal (20 valores). Avaliado este exercício foram obtidos os seguintes resultados:

Nível A – Para os estudantes que obtivessem abaixo de 20 pontos. Foram achados 109 estudantes com estes valores, representando 80.7% do total da amostra.

Nível B – Para quem obtivesse de 20 a 40 pontos. Com estas condições foram encontrados 14 estudantes (10.3%).

Nível C – Para quem obtivesse de 40 a 60 Pontos. Foram apurados 12 alunos com estes pontos, representando somente 8.8% do total da amostra selecionada.

O gráfico abaixo apresenta de forma visual as diferenças entre os diferentes níveis de proficiência.

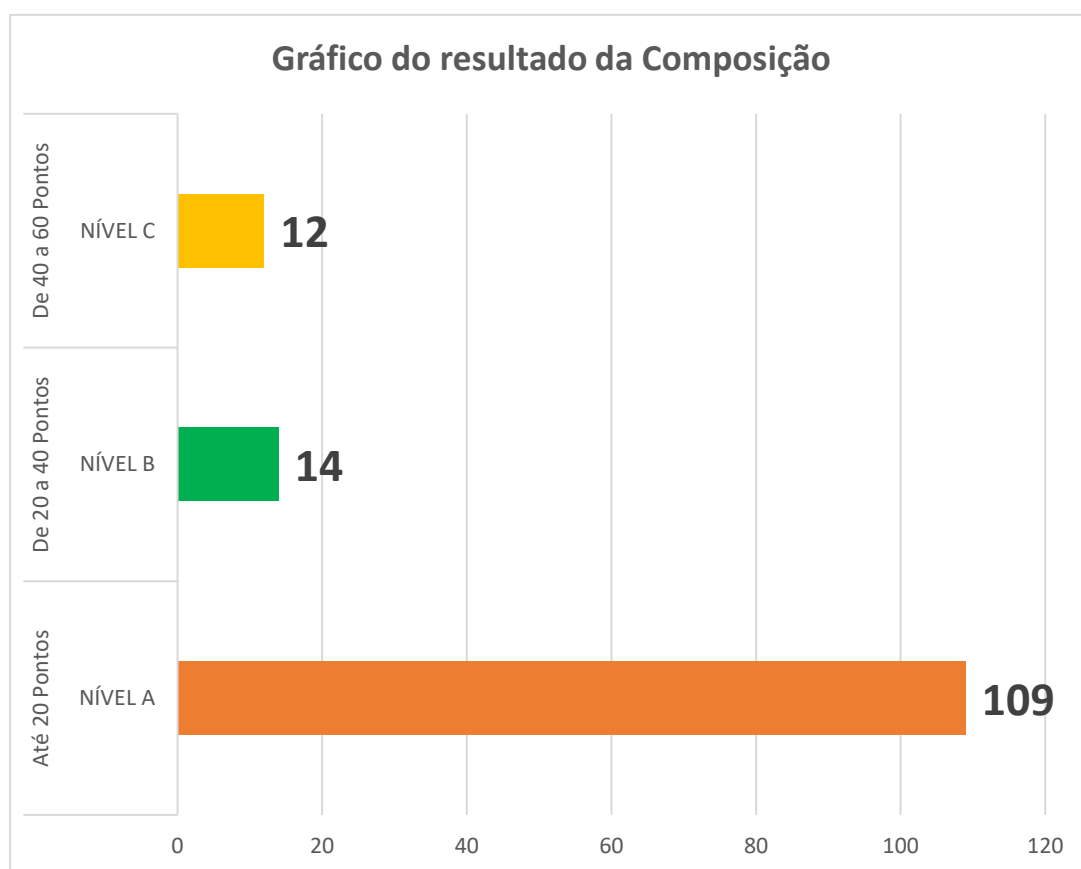


Fig. 36 - Gráfico do resultado da composição

Como se pode inferir dos dados no exercício de composição, também não se obteve um resultado ajustado entre o nível de proficiência e o nível de escolaridade dos integrantes da amostra. Confirma-se também uma regularidade entre os mais diferentes exercícios que comprovam a tese inicialmente avançada, ou seja, o nível de língua usado no processo de ensino e aprendizagem não se ajusta ao dos estudantes, disto derivando grandes dificuldades e resultados pouco expressivos.

Depois deste exercício e para finalizar a análise dos resultados da prova de diagnóstico, são apresentadas algumas frases construídas pelos alunos, que demonstram as grandes dificuldades que estes têm para compreender e responder aos exercícios a que foram submetidos.

Exemplos de construções agramaticais:

1. Na construção de frases

F73

Vivemos em um mundo abatido, isolado que seria o contrário dentro da atual actividade.

Nesta frase verifica-se uma anormalidade na formulação da oração subordinada. O autor parece querer construir uma ideia relativa, adjetiva e restritiva, mas a seleção dos constituintes frásicos e sua disposição geraram uma agramaticalidade tornando esta ideia pouco compreensível.

F74

O João e a Ana são irmãos mais vivem em casa diferentes que os pais eles estudam em períodos diferentes.

Ao autor da frase acima foi solicitado que construísse uma frase complexa, cujas orações estivessem ligadas pelo processo de coordenação. Verifica-se que o mesmo fez confusão entre o advérbio (mais) e a adversativa (mas), fenómeno muito comum entre os falantes do PA. Esta anormalidade, que é muito mais frequente na oralidade, foi transportada para a escrita e constitui uma transgressão às normas de constituição de frases. Para além da situação exposta, verifica-se ainda outro elemento anormal presente na frase “*eles estudam em períodos diferentes*”. Caso o autor tivesse a ideia de constituir uma só frase com as três orações estava obrigado a usar os elementos de conexão. Outro caminho seria fazer do segmento em referência uma frase separada, colocando para o efeito um ponto (.) separador entre as duas, facto que não ocorreu.

F75

Walter vai a escola quando voltares traga pão, por favor não te demores;

À semelhança da análise feita à frase anterior, vemos nesta construção as mesmas anormalidades. O exercício solicitava a criação de uma frase complexa, todavia, o autor juntou várias ideias sem conexão ou várias frases sem separação, para além de não virgular a separação entre o vocativo “Walter” e os demais constituintes da frase, bem como o uso do indicativo em lugar do imperativo. Desta forma não gerou unidade textual.

Várias alternativas podem ser apontadas para o texto em análise:

1. Construir uma frase complexa: Walter, vá à escola e quando voltares traga pão, mas, por favor, não te demores.
2. Separar as frases: Walter, vá à escola e quando voltares traga pão. Por favor, não te demores.

F75

Gosto de jogar futebol mais todavia prefiro natação porque é mas divertido.

Nesta construção, vemos mais uma vez a confusão entre o advérbio (mais) e a adversativa (mas). Além disso, caso o autor tivesse usado corretamente a adversativa infringiria outra regra derivada do uso de duas conjunções da mesma tipologia (*mas* e *todavia*). A sucessão de equívocos continuou no sentido inverso, pois, em seguida, usou a adversativa no lugar do advérbio e não fez a regência correta entre o nominativo feminino “*natação*” e o adjetivo “*divertido(a)*” que lhe corresponde.

F76

As palavras as quais usei são da minhas autorias nem sempre eu fasso, não é normal para mim.

Não se percebe concretamente o que o autor quis dizer com essa estrutura de palavras. A primeira construção complexa, apesar da pluralização do determinante possessivo (*minha*) e o substantivo feminino (*autoria*), possui sentido. Os restantes elementos integrados à frase descaracterizam o enunciado, pois não se entende se

“*nem sempre faço (fasso)* refere-se às palavras ou a que entidade gramatical, nem se “*não é normal para mim*” diz respeito a que evento, concretamente.

F77

Ontem dormi tarde porém fique a ler toda noite porquanto avia muita chuva que surgiu do nada;

Para além dos erros ortográficos observáveis nessa construção (sublinhado nosso) há, claramente um desvio de coerência. Parece fazer mais sentido o “ler toda a noite” como a causa do “dormir tarde” ou, ainda, a explicação do primeiro facto. Assim a conjunção certa seria a subordinada adverbial causal ou a coordenada explicativa, como nas construções a baixo:

Ontem dormi tarde porque fiquei a ler toda noite.

Ou

Ontem dormi tarde porquanto fiquei a ler toda noite.

A ideia que se segue “*porquanto avia (havia) muita chuva que surgiu do nada*” merecia outra construção.

F78

Eu e meu irmão fomos a Luanda visitar os pais.

A estrutura acima está correta, porém surge num contexto em que se pediu ao estudante que construísse uma frase complexa com mais de duas orações. A resposta foi a construção de uma frase mono-oracional. O autor terá considerado “*visitar*” como um verbo nuclear para o predicado, todavia, estando na forma infinitiva, não possuía tal valência. Outro equívoco terá derivado do uso da conjunção e que une os dois núcleos do sujeito (Eu + meu irmão). Neste caso “e” não une orações e, sim, termos componentes de um grupo sintagmático, o GN.

F79

A Ana lê um livro e a Julia vê TV, ambas que fizeram parte de um grupo teatral.

Ao fazer a construção acima, o autor pretendia construir uma frase complexa com três orações, duas das quais unidas por coordenação e uma por subordinação. A primeira parte da construção está correta, exceto a falta da acentuação no nominativo (Júlia). A segunda parte, porém, “*ambas que fizeram parte de um grupo teatral*”, não confere coerência à frase, nem está estruturada corretamente, prejudicando a boa construção inicial.

F80

Quando estava em acto para o mercado encontrei-me com o meu amigo todavia caminhamos junto.

Não se percebe a intenção do autor desta frase. Alguns termos usados para a construção não fazem sentido (*estava em acto para o mercado*). A adversativa usada (*todavia*), não é a mais correta, já que contraria a lógica expectável. Se ele encontrou o amigo, era expectável que caminhassem juntos. Assim, a construção certa deveria ser feita com a aditiva (*e*) ao invés da adversativa que utilizou. Sublinha-se ainda a falta de regência entre o verbo (*caminhamos*) e o adjetivo (*junto* – juntos).

F81

Estava simplesmente com a Cláudia; O ricardo e a maria vam ao senema, mais ao contrario não tenhem dinheiro suficiente, mas tarra conseguiram adaptar-se o contexto seropositivo.

A estrutura acima apresentada foi construída por um dos estudantes da amostra, para responder à solicitação de elaborar, de forma livre, uma frase complexa com duas orações. Verificam-se inúmeros erros ortográficos e uma tentativa de construção frásica sem qualquer suporte gramatical. Por estas insuficiências bem como pelos inúmeros erros (sublinhados por nós) é difícil perceber o sentido. Um

estudante com este tipo de dificuldades, dificilmente entenderá o conteúdo de um livro escrito com o rigor da língua culta e acadêmica.

F82

Eu o Mário jogamos a bola mais ou menos profissional o meio em que tenham hora-hora eles não sabiam a razão de termos feito isso e logo agora, e meio estranho quando o jogo para e os colegas de campos simularam.

A frase acima é mais um exemplo da dificuldade que os estudantes mostraram em estruturar frases de sua própria autoria. Inúmeros erros, como os que foram por nós assinalados, grupos sintagmáticos mal estruturados (*a bola mais ou menos profissional, e meio estranho quando o jogo para e os colegas de campos simularam*) e indevidamente colocados; há também orações sem qualquer ligação gramatical entre si. Em resumo, há uma total agramaticalidade, que torna ininteligível o enunciado produzido e que demonstra um nível de proficiência muito baixo, elementar e desajustado para quem está no ensino superior.

F83

As meias que me ofereceste estão furadas porquanto temos de comprar outras para os treinos.

Verifica-se na frase acima uma estruturação aceitável. A oração subordinante e a subordinada relativa adjetiva restritiva estão bem interligadas. No entanto, ao construir a terceira oração, que deveria estar ligada pelo processo de coordenação foi usada uma conjunção imprópria, já que a conjunção usada (*porquanto*) é explicativa, quando a ideia seria a de fazer uma conclusão (*portanto*). Um pequeno equívoco que causa uma grande agramaticalidade.

Organização de sintagmas

Nesta seção, os estudantes foram instados a reorganizar sintagmas colocados aleatoriamente, para que se conseguisse construir frases gramaticais. Seriam construídas duas frases, como consta da prova de diagnóstico. Os resultados podiam ser os mais diversos, como os seguintes:

1. Todos quantos viram o meu pai, que é o meu herói, ficaram assustados.
2. De manhã cedo, os pássaros chilreavam irrequietos no quintal, porquanto lhes era dada uma deliciosa ração de sementes.

Muitos estudantes acertaram, mas uma percentagem elevada de estudantes não foi capaz de reorganizar os grupos sintáticos que lhes foram apresentados, como os exemplos abaixo apresentados:

F83

Cedo os pássaros chilreavam no quintal de manhã irrequietos porquanto lhes era dada uma deliciosa ração de sementes.

Na frase acima o autor separou elementos de um só grupo (*De manhã cedo* ou *cedo de manhã*; o adjetivo *irrequietos* reporta-se ao nominativo *pássaros*, pelo que deve aparecer logo em seguida a ele.

F84

De manhã cedo os pássaros chilreavam no quintal porquanto irrequietos lhe era dado uma deliciosa ração de sementes.

Na construção acima aconteceram pequenos equívocos, como a deslocação do GAdj. (*irrequietos*). O deslocamento deste grupo desassocia a característica (*irrequietos*) do nome caracterizado (*pássaros*). Para além desta pequena dificuldade, houve o descuido na cópia do proclítico (*lhe – lhes*).

F85

*Cedo de manhã no quintal porquanto os pássaros chilreavam
irrequietos lhes era dada sementes uma deliciosa ração.*

Na construção acima, o autor não separou por vírgulas os grupos que, por estarem numa ordem indireta, devem obedecer a esta regra. Outra irregularidade detetada foi o posicionamento indevido da conjunção que deveria ser colocada entre orações e não entre grupos sintáticos. O posicionamento do nominativo “sementes” sugere que é este o complemento direto da frase, quando, de facto, o complemento direto é o termo “deliciosa ração” e “sementes” funciona como o predicativo do complemento direto. A não observância destas regras gerou a agramaticalidade da estrutura frásica em análise.

F86

*De manhã cedo era dada no quintal de sementes irrequietos os
pássaros chilreavam lhes uma deliciosa ração.*

O autor da estrutura acima cometeu vários equívocos, o mais grave dos quais foi a colocação o locativo *no quintal* ao lado do complemento do nome *de sementes*, dando a ideia que o quintal era constituído de sementes. Por outro lado, o modificador do nome foi colocado num lugar errado, dando a ideia de serem as sementes irrequietas, quanto, de facto, esta característica é relativa aos pássaros. Finalmente, ressalta-se a má colocação do proclítico “lhes”, que deveria preceder o verbo “era dada”. Estas alterações substanciais em estrita violação às regras de estruturação sintática são uma prova do baixo nível de proficiência linguística do falante.

F87

Cedo de manhã era dada os pássaros porquanto chilreavam irrequietos no quintal uma deliciosa ração de sementes.

Nesta resposta o estudante não foi capaz de construir uma frase gramatical, pelas mesmas insuficiências dos demais. Não associou corretamente os diferentes grupos sintáticos, não posicionou corretamente os verbos e os seus complementos.

Na segunda frase proposta no exercício foram detetadas, igualmente, várias irregularidades, como as que a seguir vamos enumerar:

F88

Todos quantos viram o meu pai ficaram assustados que é o meu herói.

O enunciador da frase acima não estruturou corretamente a oração subordinada modificadora apositiva do GN (*o meu pai*), tornando assim a frase sem sentido.

F89

Ele disse que todos quantos o meu pai viram ficaram assustados que é o meu herói.

Na estruturação apresentada acima vemos o enunciador acrescentar um elemento inexistente no exercício proposto, mudando assim o discurso da frase do direto para o indireto. Por outro lado, não conseguiu posicionar corretamente a oração subordinada explicativa, modificadora do núcleo do sujeito da oração subordinante.

F90

Ficaram todos quantos assustados viram o meu pai que é o meu herói.

O verbo composto “*ficaram assustados*” foi desagregado, o que afetou igualmente a estrutura da oração subordinante, cujo núcleo do predicado é o já referido verbo “*ficaram assustados*”.

F91

Todos quantos viram que é o meu herói, o meu pai, ficaram assustados.

Na frase acima são apontadas várias insuficiências, como a deslocação inapropriada do complemento direto do verbo da oração principal, colocando no seu lugar o modificador apositivo “*que é o meu herói*”. Esta estruturação provocou uma anormalidade no enunciado.

F92

Todos quantos ficaram arram o meu pai assustados! Que é o meu herói.

Há nesta sequência criada a adição de um termo (*arram*), inexistente na proposta, cujo significado se desconhece, porém depreende-se ser um erro na escrita do verbo *viram*. Partindo desta possibilidade muito credível, não se consegue ainda assim entender o sentido que o autor pretendeu dar à frase, uma vez que ficariam dois verbos seguidos (*ficaram* e *viram*), desestruturando conseqüentemente toda frase, por ser cada um destes verbos o núcleo do predicado das suas orações.

F92

Todos quantos ficaram assustados porque viram o meu pai que é o meu herói.

No caso acima, o estudante adicionou uma conjunção causal (*porque*), que não fazia parte da proposta. Por outro lado, o uso desta conjunção não ajudou na gramaticalização da frase.

F93

O meu pai que é o meu herói quantos todos viram ficaram assustados.

O autor desta estruturação foi mais longe ainda na desestruturação dos grupos sintagmáticos constantes da proposta. A inversão da ordem entre o determinante indefinido “*todos*” e o pronome relativo “*quantos*”, provocou agramaticalidade, agravada pela desestruturação das diferentes orações que deveriam compor a frase.

Composição

As frases abaixo expostas e analisadas foram extraídas da redação de alguns estudantes, para elucidação das dificuldades já apresentadas na análise dos resultados da composição.

F94

A língua portuguesa sendo língua oficial em Angola, é de capital importância aprender a mesma.

Como se pode conferir, o autor desta frase não obedeceu aos princípios elementares da construção frásica na língua portuguesa. A estrutura SVO não foi seguida, nem os grupos sintáticos corretamente organizados. Abaixo apresentamos duas possíveis estruturações para esta frase:

1. A língua portuguesa é de capital importância por ser a língua oficial em Angola. (Ordem direta)
2. É de capital importância aprender a língua portuguesa por ser a língua oficial em Angola. (Ordem indireta)

Qualquer utilizador da língua portuguesa com o nível de proficiência entre o B e o C, não teria grandes dificuldades em construir estruturas como as acima sugeridas, pelo que se deduz que o autor da frase em estudo possui conhecimentos muito elementares da gramática, que não lhe permitem maiores desenvolvimentos linguísticos.

F94

Ao tempo que aprendendo a maneira mais adequada de articular as palavras através dos professores e em grupos sociais baseando-se em gramáticas.

Não se consegue entender o sentido das palavras acima. Não constituem sequer uma frase na língua portuguesa, pois não possui um elemento nuclear (o verbo conjugado), em torno do qual a estrutura gravitaria.

F96

A língua portuguesa é uma língua muito complexa que requer muita atenção no seu aprendizado. É a língua oficial de muitos países inclusive Angola todavia requer muito ou melhor carece de uma boa interpretação utilidade, tanto escolar como no dia-a-dia.

Verifica-se na frase acima uma tentativa de se fazer afirmações e argumentações sobre a língua portuguesa, mas as palavras estão de tal modo desorganizadas que dificultam o entendimento do pensamento do seu autor. Um texto nestes termos não apresenta nem coesão, nem coerência e nem caracteriza um falante/utilizador proficiente da língua portuguesa.

F97

A língua portuguesa, na qualidade de ser materna e oficial ao mesmo tempo, me confere e agradeço porque é na qual eu tive contacto desde que nasci onde os meus pais ensinaram-me a língua é positivo por mim ter me socializado com as pessoas, tal como os meus irmãos; primos; vizinhos entre outros.

Tal como as demais frases expostas esta carece de sentido, pois as insuficiências são as mesmas: sintagmas mal estruturados, verbos mal formados e indevidamente usados, conjunções e preposições desenquadradas, sinais de pontuação inadequados, de entre outras irregularidades que descaracterizam o enunciado. Não é um texto que obedece às regras de estruturação da língua portuguesa.

5.2.3 – Entrevista (Anexo 3)

A entrevista foi o último dos instrumentos aplicados nesta pesquisa, com o objetivo de apoiar os outros dois e avaliar a capacidade dos estudantes em usar com correção as normas gramaticais na estruturação dos seus pensamentos e argumentos.

Foram entrevistados os 135 integrantes da amostra, num período de aproximadamente um mês e meio, consoante a disponibilidade dos entrevistados e do entrevistador.

Os indicadores avaliados são os mesmos da composição, ou seja, a capacidade de estruturação dos sintagmas, o uso das conjunções na estruturação de frases complexas e a regência nominal e verbal.

A compilação dos dados obtidos por meio da entrevista não obedeceu aos mesmos critérios utilizados nos instrumentos anteriores. Aqui foram contabilizadas e avaliadas as incidências das falhas constatadas, havendo entrevistados que cometeram várias falhas enquanto que outros se expressaram sem falhas dignas de realce. Por este facto os dados não são expressos em percentagem, mas sim pelo número de incidências negativas nos vários aspetos observados.

a. Complementos do Verbo

Ao entrevistar os estudantes foi possível notar dificuldades no uso dos complementos do verbo, especificamente o complemento direto e o indireto.

Aspetos Sintáticos	Deficiências Notadas	Frequência
Diferenciação entre Complemento Direto e o Indireto	Uso de “lo” ao invés de “lhe” ou vice-versa	19
	Uso de complementos inadequados	11
TOTAL		30

Tabela 15 – Frequência na não diferenciação entre Complemento Direto e o Indireto.

Foram detetadas ao longo da entrevista 30 incidências de erros no uso dos complementos direto e indireto. Há uma tendência de os estudantes usarem estes complementos verbais, sem que saibam exatamente o seu valor. Quando é necessário a substituição de um complemento pelo pronome que lhe corresponde, os falantes trocam, amiudadas vezes a forma pronominal, como se pode ver na tabela acima.

b. Uso de conjunções

Como foi verificado por meio dos instrumentos de pesquisa anteriores, há uma grande dificuldade de os estudantes fazerem o uso das conjunções. A tabela abaixo ilustra este facto, tendo sido detetadas 76 incidências de erros no uso de conjunções e na estruturação frásica.

Aspetos Sintáticos	Deficiências Notadas	Frequência
Dificuldades de uso das conjunções	Estruturação deficiente de frases complexas	16
	Uso de “portanto” ao invés de “porquanto”	4
	Uso de através de ao invés de por causa de	5
	Uso de “mais” ao invés de “mas” e vice-versa	35
	Uso de “porque” ao invés de “pois”	16
TOTAL		76

Tabela 16 – Frequência das dificuldades de uso das conjunções.

A troca da conjunção coordenada adversativa, *mas* pelo advérbio *mais* representa o caso mais frequente no atropelo às normas de construção frásica e do uso de conjunções. Há também dificuldades na diferenciação entre a conjunção conclusiva *pois* e a subordinada adverbial causal *porque*, sendo usada uma ao invés da outra, indiscriminadamente.

Outras incidências menos frequentes são a troca da conjunção conclusiva *portanto* ao invés da explicativa *porquanto*, assim como a troca do advérbio *através de* pela subordinada causal *por causa de*.

c. Concordância entre SN e SV

A principal dificuldade notada está ligada à concordância entre os sintagmas (grupos sintáticos), tanto em relação ao número como em relação ao gênero. Por 127 vezes, (uma média de 0,94 por cada indivíduo) ocorreram erros. Em média, só 8 dos 135 alunos não cometeram erros neste aspeto da sintaxe, como se pode ver pelos dados expressos na tabela a baixo:

Aspetos Sintáticos	Deficiências Notadas	Frequência
Falta de concordância entre SN e SV	Problemas com o número dos Nomes	31
	Problemas com o número dos Verbos	26
	Problemas com o uso dos verbos	44
	Problemas na regência do gênero	26
TOTAL		127

Tabela 17 – Frequência da falta de concordância entre SN e SV

Neste aspeto, o uso dos verbos é o que mais problemas causa na articulação linguística dos estudantes, observando o uso de verbos inapropriados, má conjugação dos mesmos, tempos e modos verbais indevidos, etc.

d. Estruturação dos sintagmas

O último aspeto que constituiu motivos de atenção é a estruturação dos grupos sintáticos e o seu posicionamento nas estruturas. Por 11 ocasiões houve dificuldade de alguns alunos fazerem a devida estruturação dos sintagmas. Com alguma surpresa verificámos que as dificuldades com os sintagmas na fala não são tão graves quanto na escrita. Contribuiu para tal a possibilidade que a fala nos proporciona de corrigir facilmente o que expressamos.

Aspetos Sintáticos	Deficiências Notadas	Frequência
Sintagmas mal estruturados	Troca indiscriminada entre verbo e complementos	11

Tabela 18 – Frequência das dificuldades na estruturação de sintagmas

Todas estas insuficiências são notáveis se tivermos em conta que, segundo Mendonça (2018: 82), até aos seis anos de idade (início da idade escolar) o

aprendente demonstra já uma sintaxe praticamente normal. O QECR (2001:163) define que um aprendente/ falante com o nível A2 já usa, com correção, estruturas simples, mas ainda comete erros elementares de forma sistemática.

As insuficiências notadas na entrevista aos estudantes não foram tão graves quanto as constatadas por meio da prova e do inquérito, todavia são demasiadas incidências para estudantes do ensino superior que estão num processo de formação para a atividade docente, lembrando que, neste nível, o expectável é a apresentação do nível mais elevado (B2 a C1), caracterizados pela correção gramatical de forma constante, com erros raros e difíceis de identificar.

Assim, os resultados do inquérito, da prova de diagnóstico e da entrevista, permitem chegar à conclusão de que os estudantes participantes da amostra e, de modo geral, os estudantes do II Ano Regular da ESPB, possuem um nível de proficiência linguística entre A e B, abaixo do expectável para estudantes deste nível de escolaridade, o que pode explicar, de certa forma, as dificuldades na apreensão dos conhecimentos e os consequentes baixos rendimentos escolares.

e. Algumas frases que exemplificam as dificuldades dos estudantes

Apresentados estes resultados, passamos a descrever alguns exemplos das insuficiências notadas ao longo da entrevista, representadas nos extratos transcritos por nós.

Os entrevistados responderam a perguntas sobre a aprendizagem da língua portuguesa, as características do português falado no Kuito e as diferenças em relação ao PE. No decorrer da entrevista outras perguntas, não constantes do roteiro da entrevista, foram sendo feitas, com intuito de acrescentar elementos que permitissem aferir a capacidade dos entrevistados em estruturar corretamente os seus discursos.

Tal como foi feito com a composição, passamos agora a apresentar alguns exemplos que trazem à luz as dificuldades dos estudantes em relação aos aspetos sintáticos.

F98

Devo caracterizar que a língua falada no Kuito é uma língua padrão.

Vemos na frase acima enunciada um indevido uso do conector *que*, e a ausência da partícula comparativa *como* antecedente ao verbo predicativo *é*. Assim a frase correta ficaria desta forma estruturada: “Devo caracterizar a língua falada no Kuito como uma língua padrão”.

F99

Comecei a estudar na 314 que fiz da iniciação até a 4ª classe.

Na frase acima, verifica-se, igualmente, o uso indevido do conector *que*, tornando relativa a oração que introduz. Houve também o uso indevido da preposição *da* que tomou o lugar do determinante *a*. Várias frases podem ser formuladas de forma separada, usando os mesmos segmentos sintáticos:

1. *Comecei a estudar na 314 em...(informação sobre o ano de início).*
2. *Estudei na 314 da iniciação a 4ª classe.*

F100

A língua portuguesa é um processo muito importante que nós podemos interagir com muitos colegas e fora do país.

Esta frase não tem coerência, nem coesão, pelo que não possui sentido. A língua portuguesa não é um processo. Considera-se um processo de aprendizagem da língua portuguesa. O uso do conector *que* também retira coesão à frase, pois não funciona nem como sujeito, nem como complemento direto da oração subordinada. A ligação entre “*interagir com muitos colegas*” e “*fora do país*” é outro equívoco.

F101

Pedi uma transferência para a Nossa Senhora da Paz que fiz a 5ª classe até a 9ª classe.

Com uma estrutura semelhante à F99, a frase acima apresenta um desencontro interfrásico, pois a oração subordinante não se liga à subordinada em termos de sentido.

F102

Da 9ª classe a 12ª classe fiz o PUNIV⁴⁸ que a língua portuguesa era muito importante.

Uma vez que PUNIV é uma instituição escolar, cujos cursos se estendem da 9ª à 12ª classe, a estruturação da ideia não foi bem feita. A segunda oração, introduzida pelo pronome relativo *que* também não encontra nexos em relação à primeira ideia.

F104

A aprendizagem não era assim tão boa por vezes por algumas dificuldades pelas faltas de alguns professores que nós tínhamos que alguns não eram assim tão bons.

Os segmentos desta frase não formam um todo harmónico; as ideias desta sequência de palavras não formam sentido. Há incongruência entre as diferentes partes do texto.

F105

A avaliação é positiva por isso temos grandes professores.

Houve aqui uma escolha infeliz da locução *por isso* que deveria ser substituída pela conjunção subordinada adverbial causal *porque*, pois, o ter grandes (bons)

⁴⁸ Pré-Universitário (escolas do Ensino médio).

professores é a causa da avaliação positiva, e não a segunda uma consequência da primeira oração como o enunciador expôs.

F106

Saí do meu município através da guerra.

O advérbio ou a locução *através de* tem a ideia de meio pelo qual se atinge algo, podendo ainda ter o significado de: *por entre, no decurso de, por intermédio de*. A ideia do enunciador é estabelecer uma relação causa-efeito, todavia o elemento introdutor da circunstância causal não é o mais recomendável.

F107

Havia uma lei de dizer ou trabalha ou estuda.

A formulação da subordinada relativa adjetiva restritiva foi mal feita. Este tipo de orações formula-se com o pronome *que*, que sucede a nominativo. A formulação da ideia subordinada relativa, iniciada com a preposição *de* e o infinitivo *dizer* retira a coesão à frase. Seria de todo correto dizer: “Havia uma lei que impunha a escolha entre o trabalho e os estudos.

As frases acima expostas mostram que há grandes dificuldades de articulação dos constituintes frásicos, seguindo as normas gramaticais, o que demonstra um baixo nível de proficiência linguística, conclusão a que se pode chegar por meio da leitura dos resultados dos vários instrumentos aplicados.

Feitas as constatações sobre as dificuldades dos estudantes quanto à conformidade às regras da sintaxe da língua portuguesa, apresentaremos em seguida quadros caracterizadores do seu nível de proficiência, orientados pelos referenciais do QECR:

NÍVEIS	DESCRITORES DO QECR	CONSTATAÇÕES	
		INQUÉRITO	PROVA DIAGNÓSTICO
A2	Usa, com correção, estruturas simples, mas ainda comete erros elementares de forma sistemática – p. ex.: tem tendência a misturar tempos e a esquecer-se de fazer concordâncias; no entanto, aquilo que quer dizer é geralmente claro.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Estruturação frásica: 49.6 % dos estudantes só dominam o uso de frases simples. ❖ 40% falam sem consciência da sua precisão gramatical. ❖ 65 % dos inquiridos têm dificuldades de compreender textos e exposições longas. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Estruturação frásica: 94.8% não conseguiram fazer a estruturação correta de uma única frase. ❖ Quanto aos resultados gerais, 76.9% dos estudantes obtiveram uma pontuação que os coloca neste Nível. ❖ Quanto a identificação das conjunções, 33,3% se enquadram neste Nível. ❖ Em relação a composição 80.7% situam-se no Nível A
A1	Mostra apenas um controlo limitado de algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertencem a um repertório memorizado.		

Tabela 19 – Descritores sintáticos do QECR para os níveis A1 e A2

Ao considerar o desempenho dos estudantes nos dois instrumentos referenciados neste quadro, em comparação com os descritores do QECR, verifica-se que uma percentagem elevada dos alunos se enquadra no nível de proficiência A.

NÍVEIS	DESCRITORES	CONSTATAÇÕES	
		INQUÉRITO	PROVA DIAGNÓSTICO
B2	Bom controlo gramatical; podem ainda ocorrer “lapsos” ocasionais ou erros não sistemáticos e pequenos erros na estrutura da frase, mas são raros e podem muitas vezes ser corrigidos retrospectivamente. Mostra um grau relativamente elevado de controlo gramatical. Não comete erros que possam causar incompreensões.	28.1% Conseguem entender textos e exposições mais ou menos longas, desde que seja usada uma estruturação simples.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Estruturação de frases complexas: 5.18% ❖ Conjunções: só 33% dos estudantes acertou um número de exercícios que os colocou neste Nível, em relação às conjunções ❖ De forma geral somente 22,2% dos estudantes conseguiram pontuação para o B. ❖ Em relação a composição 10.3% situam-se neste Nível.
B1	Comunica, com razoável correcção, em contextos familiares; tem geralmente um bom controlo, apesar das influências óbvias da língua materna. Podem ocorrer erros, mas aquilo que ele está a tentar exprimir é claro. Usa, com uma correcção razoável, um repertório de ‘rotinas’ e de expressões frequentemente utilizadas e associadas a situações mais previsíveis.		

Tabela 20 – Descritores sintáticos do QECR para os níveis B1 e B2

Os descritores do QECR indicam uma evolução considerável entre o nível A e o B, no que diz respeito ao domínio das regras gramaticais. Como se pode constatar nas colunas (2) e (3) da tabela acima, vemos uma percentagem pequena de estudantes cujos resultados os colocam no nível B.

NÍVEIS	DESCRITORES	CONSTATAÇÕES	
		INQUÉRITO	PROVA DIAGNÓSTICO
C2	Mantém, de forma constante, um controlo gramatical de estruturas linguísticas complexas, mesmo quando a sua atenção se centra noutros aspectos (p. ex.: no planeamento, na observação das reacções dos outros).	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Estruturação de frases complexas: 12.5% ❖ Só 7.4% dos estudantes consegue entender textos e exposições logos e com estruturação complexa. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Estruturação de frases complexas: 0% ❖ Identificação e classificação de Conjunções: 0% ❖ De forma geral, somente 0,7% da amostra obteve resultados correspondentes ao Nível C. ❖ Em relação a composição somente 8.8% conseguiram pontuação que os coloca neste Nível.
C1	Mantém um nível elevado de correcção gramatical de forma constante; os erros são raros e difíceis de identificar.		

Tabela 21 – Descritores sintáticos do QECR para os níveis C1 e C2

O Nível C de proficiência é o mais exigente e corresponde àqueles utilizadores com um domínio quase absoluto da língua, no que respeita ao uso das regras gramaticais. De forma geral, um aprendente da língua, após 10 anos de estudo e convivência atinge este nível, experimentando poucas dificuldades na sua articulação. No entanto, no caso dos estudantes da amostra, menos de 10% apresentaram um desempenho que os colocam no nível de mestria ou autonomia.

A constatação acima feita coloca em divergência o nível de proficiência usado na ESPB, mormente nos manuais, fascículos, normas e regulamentos, enunciados para as provas, de entre outros documentos utilizados, com o nível de proficiência alcançado pelos estudantes (falantes principiantes ou, quanto muito, intermédios). Tal desfasamento gera indubitavelmente dificuldades na apreensão dos

conhecimentos e resulta no fraco rendimento que tem sido constatado numa maioria significativa dos estudantes, exigindo pelo facto medidas de ajustamento que visem diminuir o hiato entre o nível de ensino e o de aprendizagem.

O que acima está expresso pode ser sustentado com os resultados dos exames de admissão para o ano letivo 2019, anunciados desde finais de 2018 e aplicados em janeiro de 2019. Para o ano letivo em referência, o Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI) orientou, por meio do Despacho (96/19), que só seriam admitidos os candidatos que obtivessem resultado positivo (entre 10 a 20 valores), ao contrário dos anos anteriores em que eram admitidos os candidatos com as notas mais altas, não importando o valor dessa nota. A história dos exames de admissão ao Ensino Superior mostra que a maior parte dos candidatos ingressava com nota negativa (inferior a 10 valores), havendo estudantes que ingressavam com 1 ou 2 valores.

O relatório final sobre os exames de acesso deste ano (Anexo 4) faz menção ao número de vagas disponíveis (375 para o regime regular e 240 para o regime pós-laboral), totalizando 615 vagas. Foram necessárias duas chamadas para se conseguir apurar um número mínimo exigível por cada curso, uma vez que, na primeira chamada, os estudantes admitidos eram em número insuficiente tendo sido admitidos 347 estudantes, dos 615 previstos, ou seja, 60.9% das vagas disponíveis.

Para o regime regular, os cursos com maiores baixas foram os de Biologia, com cinco admitidos, dos 50 previstos; Química, com oito admitidos dos 50 previstos; Educação Física e Desportos, com sete admitidos dos 30 previstos; Geografia, com 21 admitidos, dos 50 previstos; Educação Pré-Escolar, com 21 admitidos dos 25 previstos.

Para que o número mínimo exigido fosse alcançado, foi necessário adotar a estratégia de baixar o nível da linguagem e a flexibilização das perguntas. Ainda assim apenas foram admitidos 566 estudantes (347 para o regime regular e 219 para o regime pós-laboral), 92,03% das vagas disponíveis, havendo um desperdício de 7.97% das vagas.

A realidade acima apresentada vem confirmar a tese defendida neste trabalho, bem como a necessidade de adequar o nível de língua utilizado no processo de ensino, para facilitar a aprendizagem dos estudantes, sob pena de se continuar a obter resultados pouco satisfatórios aos propósitos da educação em Angola.

CAPÍTULO 6 - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Chegados ao fim deste estudo, torna-se necessário fazer um resumo do que se abordou, traçar algumas perspetivas para o futuro, de forma a delinear caminhos que possam contribuir para mudar a situação problemática vivida pelos estudantes da ESPB. Pretendeu-se contribuir para que os estudantes da ESPB possam conseguir alcançar resultados mais animadores. Da mesma forma augura-se uma evolução da situação em torno do nível de proficiência linguística dos estudantes que ingressam no ensino superior.

6.1 Conclusões Gerais

No presente trabalho foi abordado o tema *Avaliação do nível de proficiência linguística no domínio sintático: Um estudo de caso com estudantes da disciplina Português II do Curso Regular da ESPB*. Partiu-se do pressuposto segundo o qual não é possível existir um rendimento satisfatório no processo de ensino e aprendizagem se não existir uma convergência entre a proficiência da língua utilizada para a ministração dos conhecimentos e a proficiência adquirida pelos estudantes participantes do processo. Apresentou-se a tese que defende existir um desfasamento entre os níveis de transmissão e de aprendizagem na Instituição de ensino em análise.

No contexto angolano, em que a língua portuguesa é também a língua oficial e de escolaridade, o que a coloca nos lugares cimeiros do ranking dos saberes fundamentais, não basta a aquisição desta língua. É importante a sua aprendizagem não só no domínio da compreensão, como também da sua redação, pois não é possível construir qualquer aprendizagem no sistema educativo angolano, sem o domínio do português.

O domínio da língua portuguesa deve ser construído desde os primeiros anos de escolaridade, de modo a permitir que, chegando aos níveis mais avançados da vida escolar, o estudante apresente igualmente um domínio elevado da língua de trabalho. Quando este desenvolvimento não é verificado existirão, com certeza,

dificuldades na apreensão de qualquer outro conhecimento transmitido, como foi constatado na nossa pesquisa.

Pretendemos assim, com a nossa investigação, demonstrar a importância da adequação do nível de proficiência linguística do processo de ensino ao nível linguístico em que pode ocorrer a aprendizagem, para que haja melhor desempenho dos estudantes e os resultados sejam mais satisfatórios, facto que não está a ser plenamente alcançado no presente momento, como pode ser representado pela figura abaixo:

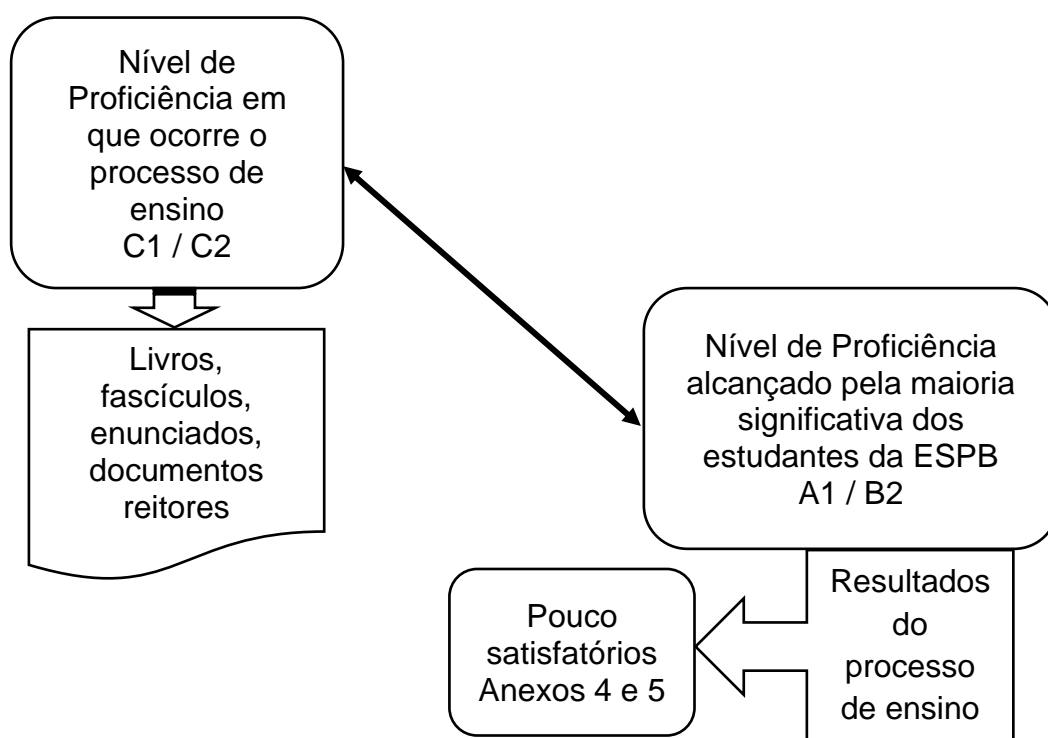


Fig. 37 – Desfasamento entre o nível de proficiência em que ocorre o ensino na ESPB e o nível adquirido pelos Estudantes. (Fonte: Nossa elaboração)

Os factores que podem estar na base do desfasamento entre os níveis de proficiência e, como consequência os resultados desanimadores podem ser diversos:

1. Em primeiro lugar deve considerar-se a influência marcante da LA Umbundu, na vida dos estudantes, pese embora a maior parte da amostra seleccionada ter o português como a sua L1. Facto é que o português L1 dos estudantes da ESPB tem características próprias e afastadas, de certo modo da

norma do PE, em vários aspetos, incluindo no aspeto sintático, como ficou demonstrado no primeiro capítulo deste estudo.

A maior parte dos alunos adquire o português no convívio familiar, quase em simultâneo com a LA Umbundu, transportando para esta língua de origem europeia traços caraterísticos daquela língua Bantu. É importante, por isso, lembrar que, sempre que os estudantes ou utilizadores da língua portuguesa afirmam que a sua L1 é o português, ela não tem as mesmas caraterísticas do PE, em muitos aspetos.

Contudo, as mudanças observadas na estrutura do português em Angola e do Kuito, em particular, não são ainda suficientes para se defender a existência de um crioulo, mas somente uma variante diatópica da língua, diferente dos fenómenos ocorridos em Cabo-verde e São-Tomé e Príncipe, onde o contacto entre o português e as línguas locais acabou por resultar em uma nova língua, o crioulo de base portuguesa, praticamente impercetível para quem só domina o código português.

Esta situação específica de Angola é vista como um factor de unidade nacional, pois as várias LA existentes no país poderiam ser motivo de grandes convulsões de índole étnica e tribal, facto que não ocorre no país. Por outro lado, as interferências das LA na maneira de falar o português podem ser vistas como riqueza para o idioma e não uma ameaça, pois desta forma ele revitaliza-se, desde que as interferências não alterem a estrutura básica da língua portuguesa.

O facto de estar a ocorrer no país o fenómeno do êxodo rural, com uma deslocação massiva de indivíduos para os centros urbanos, onde convivem pessoas de várias origens étnicas, faz com que o português seja o veículo de comunicação cada vez mais utilizado pelas populações, relegando as LA para segundo plano e em risco de fragilização, desuso e morte. Esta realidade é reforçada pelo facto de se ter o português como a única língua de escolaridade e de comunicação oficial.

2. A predominância do uso do português sobre as LA, não leva necessariamente os falantes a usarem-no de acordo com as normas estabelecidas. Acontece o fenómeno da aquisição, por meio do convívio familiar e pela realidade

social, mas a aprendizagem da língua, que permite ao falante conhecer as regras da sua estruturação e que só pode ser passada num contexto escolar, não tem sido feita com o rigor digno deste processo.

Em outras palavras, a sociedade e as famílias fazem a sua parte na transmissão da língua portuguesa, de forma espontânea e sem o rigor normativo necessário para o bom domínio desta língua. Contudo, quando o falante chega à idade escolar, em que precisa receber os conhecimentos da estruturação da língua que o conduzem a tornar-se um utilizador com altos níveis de proficiência, notam-se fragilidades.

Na condição de falantes que pretendem apenas usar a língua para uma comunicação básica, o conhecimento intermédio pode ser suficiente. Contudo, quando se coloca a necessidade de trabalhar como professor ou exercer outros deveres de cidadão, um conhecimento mais profundo do idioma é necessário, pois nesse nível o falante precisa fazer interpretações, generalizações e usar o raciocínio para entender enunciados e emitir opiniões.

Foi possível constatar, por meio da nossa pesquisa um conjunto de debilidades demonstradas pelos estudantes, derivadas de uma atrofia do sistema educativo em Angola, agudizada ao longo dos últimos 20 anos, pela deficiente aplicação da reforma educativa e devido à conjuntura difícil que o país viveu, por meio das sucessivas guerras, bem como a falta de rigor na aplicação das políticas públicas ligadas à educação.

Se, por um lado, a formação de professores não foi levada a cabo com a seriedade que ela merece, em todo o território nacional, por outro, os melhores professores preferiram abandonar o sector, pela falta de valorização da sua profissão, em comparação com outros que foram sendo vistos, ao longo dos anos, como sendo mais produtivos e, por isso, mais relevantes.

Outrossim, ao longo dos anos, as pessoas passaram a ser valorizadas não pelas suas competências e saber, mas pelo grau de influência partidária ou familiar. A militância partidária, o compadrio, o familiarismo e outros males foram exaltados

por muitos anos, em detrimento do saber, do saber fazer e do saber ser. Assim, aprender com rigor não era importante para uma grande maioria dos estudantes e da sociedade, genericamente falando. O diploma ou o certificado eram os únicos elementos requeridos para os concursos públicos. Professores saíam do setor da educação para outros ramos e a educação recebia enfermeiros, agrónomos, eletricitistas, serralheiros, pedreiros e outros profissionais que, por estarem sem emprego, viam na educação a única tábua de salvação.

Com um sistema educativo fraco, o ensino da língua, principal veículo de comunicação, não saiu da informalidade e os falantes continuam, mesmo ao longo do seu percurso académico com as mazelas trazidas da aquisição no contexto da família e da rua. Não há lapidação da linguagem (função atribuída à escola) e os utilizadores, apesar de conseguirem comunicar, quando se encontram em ambientes mais exigentes ou quando se deparam com livros, cujo nível de língua requer o conhecimento do padrão linguístico, não conseguem desenvolver comunicação significativa.

O quadro acima é característico de muitos falantes angolanos, bienos e kuitenses⁴⁹, em particular, em várias áreas gramaticais, fonética, morfologia, semântica, sintaxe, a última das quais foi objeto de estudo neste trabalho. Foi possível abordar, no capítulo 2, a importância do conhecimento gramatical para a boa estruturação de um discurso, sob pena do falante produzir enunciados agramaticais, que dificultam a comunicação em contextos mais formais.

Esta abordagem foi feita usando referenciais teóricos de pesquisadores idóneos e de grande reconhecimento, que são autoridade no que aos estudos gramaticais dizem respeito. Segundo estes teóricos, não é possível banalizar a gramática e ainda assim pretender-se ter um alto nível de proficiência linguística. Os falantes de qualquer língua, especialmente aqueles que aspiram pela profissão de professores não devem minorar a importância dos conhecimentos mais elementares do uso de uma língua, sob pena de comprometer as futuras gerações.

⁴⁹ Naturais ou residentes do Kuito.

Assim, é importante que, ao longo do percurso escolar o sistema de educação do país garanta a transição dos falantes de um nível de proficiência linguística para outros superiores, com vista a garantir uma base segura para a aquisição de conhecimentos no domínio de outras ciências, com um grau de complexidade maior, sabendo que, quanto mais alto for o nível de escolaridade, maior será a complexidade dos conteúdos ministrados e maior rigor linguístico este processo exigirá.

O Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas, apesar de ser elaborado com base numa realidade diferente do contexto angolano, pode servir de guia orientador, com as devidas adaptações, uma vez que ele foi feito tendo em conta a diversidade de línguas existentes no continente, que, de alguma forma, converge com a diversidade angolana.

O QECR apresenta descritores para cada nível de proficiência que servem de indicadores para os alunos saídos de cada nível de ensino, sendo, igualmente, indicadores das capacidades e saberes de um estudante para superar as exigências linguísticas dos níveis seguintes. Estes referenciais não devem ser ignorados, sob pena de se banalizar o processo de ensino e aprendizagem, fazendo os alunos transitarem sem as competências linguísticas exigidas para o seu nível de escolaridade ou expor os estudantes a um grau de dificuldade que os faça desistir ou obter resultados pouco abonatórios em todas as disciplinas do seu currículo.

O diagnóstico feito da realidade dos estudantes da ESPB, do 2º Ano, do regime regular, foi por demais esclarecedor do baixo nível de proficiência linguística trazido das classes ou níveis escolares anteriores, factor que causa dificuldades na compreensão dos conteúdos ministrados e o insucesso escolar de muitos.

Os resultados obtidos por meio da aplicação de vários instrumentos de investigação, nesta pesquisa, levaram-nos a concluir que o nível de proficiência linguística dos estudantes da ESPB está abaixo do exigido para o ensino superior e, com a agravante de esta escola formar futuros professores para o ensino de base e o ensino médio.

A pesquisa mostra que um estudante do ensino superior deveria ingressar na Universidade com um nível de proficiência a variar entre o B2 e o C1, ou até mesmo entre o C1 e o C2, considerado um nível de excelência. No entanto, os estudantes submetidos à avaliação neste trabalho mostraram possuir um nível que varia entre o A2 e o B1, níveis só aceitáveis para o 1º ciclo do ensino secundário.

Por esta causa, quando se deparam com materiais bibliográficos elaborados com base no nível de proficiência mais elevado, não conseguem compreender o conteúdo transmitido e, conseqüentemente, acabam por obter nas avaliações, resultados calamitosos.

6.2 Recomendações

A primeira recomendação relaciona-se com a responsabilidade de elevar o nível de proficiência linguística dos estudantes que chegam ao ensino superior. Esta responsabilidade liga-se às macropolíticas do país e parecem existir passos para que este desiderato seja alcançado. O reconhecimento pelo governo angolano das graves falhas na implementação da reforma educativa, ao contrário da forma aplaudida como ela era apregoada, levará os atores do sistema educativo a buscarem soluções para debelar as deficiências atuais.

Aponta-se aqui, a preocupação do governo em revitalizar as escolas de formação de professores, especialmente os magistérios primários, assim como a ênfase na formação de professores com qualidade, nos cursos de educação pré-escolar e educação primária, como passos tendentes a melhorar a situação.

Recomenda-se, pois, que as autoridades educacionais angolanas persistam na decisão de contratar quadros formados em ciências da educação, provenientes dos magistérios primários, das escolas de formação de professores, nos níveis médio e superior, com o devido reconhecimento e valorização, para que se consiga reverter o quadro da má qualidade do ensino em Angola.

A respeito da formação de professores, Garcia (1999: 21-22) afirma:

A formação apresenta-se-nos como um fenómeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação assim como com a vontade de formação.

Pensamos ser esta a vontade do governo angolano, ao enfatizar a formação de professores, visando incluir uma dimensão de desenvolvimento humano, dotando os futuros professores de capacidades e habilidades, de forma a perseguir-se no país um ensino de excelência.

É necessário que esta formação tenha uma forte componente prática, diferenciada do que se assistia até há bem pouco tempo, onde a componente teórica tinha um peso demasiado grande. A este respeito, Nogueira (2002: 23) defende que não é a teoria que leva à prática, mas é a teoria que, construída a partir da prática, faz com que o conhecimento seja transformado de acordo com as particularidades das situações específicas.

Se Gil (2011: 1-2) reconhece que a maioria das críticas em relação aos professores se refere à falta de didática, o que tem levado muitos professores universitários a procurar formação pós-graduada em didática do ensino superior, muito mais necessidade desta agregação têm os professores do ensino fundamental, responsáveis pelo lançamento dos alicerces na escolaridade dos cidadãos.

Na mente de muitos, qualquer pessoa pode dar aulas no ensino de base, pois ensinar crianças não tem muitos segredos. Esta mentalidade reprovável foi sendo demonstrada na prática pela admissão de pessoal não qualificado para lecionar neste nível, bem como pela má remuneração dos professores do ensino

fundamental. Felizmente tende a ser revertida e espera-se, com o tempo, uma melhor qualidade da formação de base em Angola.

Ainda dignas de realce são as orientações do governo angolano em relação à realização de exames nacionais, uma medida que visa trazer qualidade no sistema de ensino. Este procedimento já era uma realidade antes da independência e nos primeiros anos após e os seus frutos eram visíveis, pois os alunos formados naquela altura mostravam e continuam a mostrar o seu saber em qualquer área em que são chamados a servir. A retomada desta prática, aliada a outras medidas concretas, eliminará a possibilidade de manipulações de resultados, de elaboração de provas com vistas ao favorecimento, colocará a nu os professores e as escolas que não alinham com a visão da excelência e aumentará a qualidade do ensino no país.

A realização de exames nacionais levará ao cumprimento de programas, levará os professores e alunos a um maior empenho, incluindo a planificação de aulas adicionais, mesmo que, possa levar ao abandono escolar de muitos alunos, bem como à exclusão daqueles que aparentemente não ofereçam garantias de sucesso. Para se contornar esta situação é importante a criação de escolas de ensino técnico-profissional, para onde devem ser direcionados os alunos que não consigam ingressar no ensino universitário, evitando assim a ociosidade e uma eventual exclusão social.

Juntando-se a tudo isto estão as medidas de combate à corrupção, ao nepotismo, amiguismo, compadrio e outros males que enfermaram o país em geral, incluindo o sistema de educação. Durante muito tempo, para ser professor bastava ter um parente com influências na governação ou com um cargo partidário. Chegou-se ao cúmulo de se ter professores que não sabiam ler e escrever. Todavia, nos dias correntes, a ênfase que se tem dado à valorização das competências, do saber e do saber fazer, sobrepondo-se aos factores menos importantes como a filiação partidária ou os vínculos familiares, são factores que elevarão aos poucos a qualidade da educação e da instrução.

Estes esforços devem ser contínuos e abraçados por toda a sociedade, denunciando as más práticas na educação e promovendo o espírito da excelência académica. Assim, diretores, professores, alunos e encarregados de educação deverão abraçar as novas diretrizes do governo angolano, visando banir os males que enfermam o nosso sistema educativo.

Todavia, sabemos que estas medidas governativas só terão resultados a longo prazo. Somente as gerações futuras poderão evidenciar os frutos deste investimento, resultante de uma mudança de paradigmas no país. Além do mais, as mudanças que agora se estão a implementar não surtirão o seu efeito tão prontamente como se espera, nos alunos candidatos ao ensino superior, que são fruto da realidade passada e que são ainda arrastados pela inércia do “status quo”, resistindo às mudanças ou só muito lentamente se adaptando a elas.

Assim sendo, o que fazer com os estudantes que ingressam ao ensino superior, apresentando um nível de proficiência linguística que não se coaduna ao nível em que se produzem os manuais e se conduz o processo educativo? Duas soluções podem ser apontadas:

1. A admissão ao ensino superior somente dos alunos com excelência na sua formação de base, verificada não somente por meio das suas notas, como era feito no passado recente, mas por meio de uma prova das suas competências e saberes. Para tal, de entre os testes a serem aplicados deverão estar os de competência linguística, segundo os marcos dos programas orientadores (programas de cursos e de disciplinas), bem como o uso do QECR como um elemento de orientação.

Esta medida resultará, com certeza, nos primeiros anos de sua implementação, numa queda acentuada do número de alunos admitidos ao ensino superior, como se constatou recentemente com a aplicação das orientações do MESCTI, que resultaram, em todo o país, no não suprimento da totalidade das vagas disponibilizadas pelas universidades⁵⁰, recorrendo-se a uma segunda chamada, que igualmente não apurou candidatos em ordem às vagas disponíveis.

⁵⁰ Ver anexo 4

Recomenda-se que a segunda chamada das provas de acesso não seja de mais baixo rigor, para simplesmente permitir o preenchimento das vagas disponibilizadas, como foi a tendência em muitas escolas. Este tipo de medidas exige coragem do governo e da sociedade, pois contrariam a prática dominante. Todavia são elas portadoras, a longo prazo, de resultados satisfatórios no que à qualidade do ensino diz respeito.

Procedimentos semelhantes devem ser adotados pelo funcionalismo público, nos seus atos de contratação de pessoal. Ao contrário do que se vinha assistindo, com a contratação de funcionários mediante apresentação única e simples de documentos certificadores da sua formação ou por meio de provas de admissão, baseadas na maior nota obtida, recomenda-se a aplicação de provas de competência resultando na contratação única e simples de quem demonstre conhecimentos e habilidades. O procedimento anterior levava à admissão de funcionários com baixa qualificação, pois eram apurados aqueles que alcançassem as negativas mais altas entre os demais. A mudança de paradigma aqui sugerida, levará os alunos a fazerem um esforço na busca da excelência e de uma formação com qualidade.

2. A adoção da sugestão anterior, para além de bastante impopular, pode não resolver de todo, o problema do baixo nível de proficiência apresentado pelos estudantes, pelo que deverá ser reforçada por outras medidas práticas, como a adequação do nível de proficiência usado no processo de ensino e aprendizagem ao nível apresentado pelos alunos.

Para que tal seja possível, no caso concreto da ESPB, recomenda-se a realização periódica de testes de proficiência linguística, que ajudarão a ter uma informação sobre a realidade dos estudantes neste domínio. Resultados semelhantes aos obtidos nesta pesquisa recomendam o abaixamento do nível de língua utilizado na transmissão dos conhecimentos.

Esta adaptação linguística está sustentada no problema identificado por

Naege (2017: 3) quando afirma:

Ao longo da nossa experiência como docentes do segundo ciclo e, agora, a vivenciar uma outra no ensino superior, verificamos a incansável e sofrível vontade de os professores transmitirem aos seus alunos conteúdos gramaticais respeitantes à norma padrão europeia, esforços estes que, nalguns casos, saem entalados pelo facto de os discentes estarem expostos a desvios constantes e muitos dos quais se vão considerando como aceitáveis no contexto angolano. Por se tratar ainda de um português preso à norma padrão europeia, às vezes se torna difícil aceitar as construções desviantes como variação, mas passam à categoria de erros.

A insistência na transmissão dos conhecimentos usando a norma padrão, bem como o nível de proficiência linguística expectável para estudantes do ensino superior resulta nas dificuldades já apontadas. Torna-se, pois, necessário fazer adequações, que podem passar por algumas medidas básicas:

- a) A realização de seminários com os professores, orientados por especialistas de língua portuguesa, nos quais deverão ser abordados temas ligados à proficiência linguística, como os indicadores do perfil de saída em cada nível linguístico. Deve focar-se igualmente na forma prática como os professores poderão adaptar o nível de linguagem para que sejam compreendidos pelos estudantes.
- b) A elaboração de fascículos que levem em consideração o nível de proficiência linguística dos alunos. Uma vez que os livros disponíveis apresentam um nível de língua de excelência é necessário que os professores elaborem fascículos baseados nestes livros, mas com uma linguagem mais básica, para facilitar a compreensão dos estudantes. A ajuda dos especialistas em língua portuguesa, contratados pela ESPB será importante para que este trabalho seja feito com rigor e cientificidade.
- c) Os enunciados das provas deverão ser elaborados, igualmente, tendo em conta esta necessidade de ajustamento do nível linguístico. Uma revisão feita por especialistas da língua pode ajudar os professores de outras disciplinas a se ajustarem ao nível linguístico dos estudantes. Aconselha-se a evitar ao máximo perguntas de desenvolvimento e optar por aplicar, nas

provas, perguntas semelhantes às usadas nas tarefas para casa e nas revisões, focando-se essencialmente nos objetivos das disciplinas.

Lembrar aqui que, só alunos no nível C de proficiência são capazes de explorar de forma exaustiva e fiável uma gama muito vasta de recursos linguísticos para formular os seus pensamentos com precisão, enfatizar, diferenciar questões e eliminar ambiguidades. Neste nível eles não mostram sinais de ter de reduzir aquilo que pretendem dizer, Referencial Camões PLE (2017: 34).

Desta forma a elaboração de fascículos e enunciados devem ter em conta que os estudantes da ESPB apresentam um nível de proficiência que varia entre o A e o B. Sendo assim, o seu nível linguístico suporta apenas um repertório limitado de expressões memorizadas curtas que cobrem situações de sobrevivência previsíveis, Referencial Camões PLE (2017: 32 e 33).

Do ponto de vista do domínio gramatical, podemos verificar o seguinte, ainda de acordo com a fonte que estamos a citar:

Comunica, com razoável correção, em contextos familiares; tem geralmente um bom controlo, apesar das influências óbvias da língua materna. Podem ocorrer erros, mas aquilo que ele está a tentar exprimir é claro. Usa, com uma correção razoável, um repertório de 'rotinas' e de expressões frequentemente utilizadas e associadas a situações mais previsíveis (Idem).

Apesar de se notar progressos nesse nível, são também notórias as limitações, havendo a necessidade de se adequar o nível linguístico do conteúdo transmitido, bem como flexibilizar a linguagem dos enunciados, de modo a permitir que os estudantes compreendam e tenham um desempenho satisfatório.

Abaixo apresentamos um exemplo de como este exercício pode ser feito. Partindo de um extrato de Grosso (2008: 5), fez-se uma adaptação da linguagem, para a simplificar:

A migração de pessoas, na esmagadora maioria dos casos por razões que se prendem com a procura de trabalho e de melhores condições de vida, é um elemento constitutivo das sociedades contemporâneas, fruto de um fenómeno que deixou de ser provisório para, ao invés, se intensificar e diversificar, quer quanto às proveniências étnicas, culturais e linguísticas dos cidadãos migrantes, quer quanto ao modo como é perspectivado pelos próprios e, sobretudo, pelas sociedades que os acolhem. De direcção dupla, envolve, pois os que chegam e os que acolhem e integram, exigindo o esforço de ambas as partes na partilha e compreensão de hábitos, costumes, valores, religiões e línguas, tantas vezes tão diferentes.

Grosso (2008: 5).



As pessoas deslocam-se de um país para o outro a procura de melhores condições de vida. Esta é uma característica das sociedades de hoje e é um fenómeno que não é provisório; ele cresce e diversifica-se, devido, por um lado a origem cultural, étnica e linguística dos migrantes e, por outro, a perspectiva dos migrantes e das sociedades que os acolhem. Por envolver os que chegam e os que acolhem exige um esforço das duas partes na partilha de hábitos, costumes, valores, religiões e línguas, tantas vezes tão diferentes. (Nossa adaptação)

No exemplo acima, para além da diminuição do volume do texto (de 111 palavras em 10 linhas para 89 palavras em sete linhas, houve uma simplificação da linguagem, com a mudança da estrutura das frases, tornando o texto mais simples de ser lido e entendido por um falante cujo nível de proficiência é intermédio.

A necessidade de harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas é uma recomendação dos linguistas, respaldadas no QECR que fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., descrevendo exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação, QECR (2001: 19).

O QECR oferece orientações tão válidas para o ensino e aprendizagem das línguas, cuja importância se reconhece no contexto político educativo que diz:

O QECR pretende ultrapassar as barreiras da comunicação entre profissionais que trabalham na área das línguas vivas, provenientes de diferentes sistemas educativos na Europa. Fornece aos que tutelam a Educação, aos autores de programas, aos professores, aos formadores de docentes, aos organismos de certificação, etc., os meios para reflectirem sobre a sua prática actual, com vista a contextualizarem e a coordenarem os seus esforços e a assegurarem que estes respondam às necessidades reais dos aprendentes pelos quais são responsáveis. QECR (2001: 19).

É este o tipo de exercício que advogamos ser necessário, trazendo aos estudantes o conteúdo dos livros numa linguagem mais acessível para a sua realidade. Deste modo a compreensão dos conteúdos será mais fácil e os resultados da aprendizagem, melhores.

As propostas trazidas neste capítulo deverão ser aplicadas até que se constate que, fruto das medidas adotadas pelo governo, a proficiência linguística dos estudantes que ingressem no ensino superior tenha aumentado e sejam capazes de ler e entender o conteúdo transmitido nos livros sem a necessidade de os colocar em uma linguagem mais simplificada.

Para trabalhos futuros seria interessante fazer-se um estudo semelhante, em relação às outras áreas gramaticais (morfologia, semântica, ortografia, entre

outras), para se verificar qual o nível de proficiência nestes domínios e que adaptações se podem fazer para melhorar o grau de compreensão dos conteúdos transmitidos. Este é um repto que deixamos aos futuros investigadores e, se possível, com o apoio da Universidade de Évora.

BIBLIOGRAFIA

Almeida Filho, J.C.P. (1997). *A Abordagem Orientadora da Ação do Professor*. In: *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes.

Almeida, J. F. de (Coord.) (1994) *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.

Almeida, V.P. de (2010) *Competência comunicativa e abordagem comunicativa: Dell Hymes fragmentado*. Santa Cruz do Sul: Signo.

Aragão, J.W.M. & Neta, M.A.H.M. (2017). *Metodologia Científica*. [recurso eletrônico] Salvador: UFBA.

Araújo, C. (2003). “*Sandwich*” ou *Sandes*? Não é essa a questão”. Brasil: in Público. Disponível em:

<https://www.publico.pt/sandwich-ou-sandes-nao-e-essa-a-questao-201095>.

Acesso aos 11.05.2018.

Araujo, G. E & Flores, C. R. (2010). *O Tratamento da informação nas séries iniciais: uma proposta de formação de professores para o ensino dos gráficos e tabelas*. In: *Encontro Nacional de Educação Matemática*. Belo Horizonte: Anais.

Armond, A.C. & Pedro M.M. *O desenvolvimento da linguagem na criança a partir da noção de instinto*. Steven Pinker. Atlas.

Azevedo, M.A.L. de O. (2013). *A aquisição da linguagem verbal numa experiência de educação pela arte: estudo de uma ação-investigação num jardim de infância*. (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade Aberta.

Batista, M.C., Damaceno, N. & Alarcón, Y.G.L. (2011). *Competência e Desempenho: Armadilhas da comunicação?* CAPES. Revista Desempenho. Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9457/8355. Acesso aos 20.04.2019.

Batista, R.O. (2011). *A palavra e a sentença: estudo introdutório*. São Paulo: Parábola.

Bechara, E. (2001). *Moderna Gramática Portuguesa*. 37.ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

Benvindo, A. F. (2016). *Lexicografia bilingue de aprendizagem: Contribuição para o desenvolvimento do léxico da língua portuguesa das crianças na província do Huambo-Angola*. (Tese de doutoramento) Lisboa: FCSH.

Black, C.M.F. (2014). *Proposta de um dicionário virtual do português de Angola como ferramenta de análise vocabular de textos literários angolanos*. (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade Aberta.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.

Bordenave, J. E. D. (1982). *O que é comunicação*. São Paulo: Brasiliense.

_____ (1995). *O que é participação*, (8ª ed). São Paulo: Brasiliens.

Bortoni, R. & Stella, M. (2005). *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editora.

Brown, D.H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Person Education Company. Disponível em:
<http://www.cuc.edu.ve/upc/PNFT/INGLES/Principles_of_Language_Learning_and_Teaching.pdf>. Acesso em: 23.04. 2019.

Buescu, H.C., et Al. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Portugal: Ministério da Educação e Ciência.

Câmara, J. M. Jr. (2004). *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes.

Canale M. & Swain M. (1980) *Theoretical bases of communicative approaches to Second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/link/0c960516b1dadad753000000/download.

Canale, M. (1982). *From Communicative Competence to communicative language Pedagogy*. Londres: Longman.

Cambridge University (2013). *Introductory Guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for English Language Teachers*. Cambridge University Press. Disponível em: <http://englishprofile.org/images/pdf/GuideToCEFR.pdf>. Acesso aos 18.03.2019.

Cardoso, A. & Sousa, O. C. (2010). *Desenvolver competências em língua*. Lisboa: CIED.

Caws, P. (1989). *The law quality and quantity, or what numbers can and can't describe*. In Glassner, B. & Moreno, J. (eds.). *The qualitative-quantitative distinction in the social sciences*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 13-28.

Cegalla, D. P. (2010). *Novíssima gramática da Língua Portuguesa* (48ª ed.) Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional.

Celce-Murcia, M. (2007). *Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching*. *Intercultural Language Use and Language Learning*. Washington DC: Georgetown University Press.

Chatelain, H. (1964), *Contos populares de Angola*. Lisboa: Agência-Geral do Ultramar.

Childs, G.M. (1949). *Umbundu Kinship and Character*. London: Routledge.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague/Paris: Mouton.

_____. (1964). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press.

_____. (1969 [1966]). *Lingüística cartesiana: un capítulo de la historia del pensamiento racionalista*. Madrid: Editorial Gredos.

_____. (1971[1968]). *Linguagem e pensamento*. Petrópolis: Vozes.

_____. (1978). *Aspectos da teoria da sintaxe*. Trad. José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. (2ª ed). Coimbra: Arménio Amado.

_____. (1977[1975]). *Reflexões sobre a linguagem*. Lisboa: Edições 70.

Ciasca, M.I.F.L., Silva, L.M. da & Araújo, K.H. (orgs.) (2017). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: UECE.

Coelho, V. (2015): *A classificação etnográfica dos povos de Angola* (1.ª parte), Mulemba [Online], <http://mulemba.revues.org/473>; Acesso aos 26.03.2018.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE ANGOLA (2010). Imprensa Nacional. E.P.

Costa, J. et al. (2011). *Guião de implementação do Programa de Português do ensino de básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Costa, T. M. C.J. da. (2015). *Umbundismos no Português de Angola: Proposta de um Dicionário de Umbundismos* (Tese de Doutoramento). Lisboa: FCSH/Universidade Nova de Lisboa.

Cunha, C. & Cintra, L. (2005). *Breve Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Davidson, B. (1981). *Os Africanos*. Lisboa: Edições 70.

Diniz, C.R. & Silva, I.B. (2008). *Metodologia científica*. – Campina Grande/Natal: UEPB/UFRN – EDUEP.

Duarte, I & Figueiredo O. (org.) (2011). *Português, Língua e Ensino*. Porto: U.Porto Editorial.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Duarte, R. (2002). *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. Caderno de Pesquisa [online]. n.115, pp.139-154. ISSN 0100-1574.

Eliseu, A. (2008). *Sintaxe do Português*. Editorial Caminho, SA.

Fernandes, R.J.G., dos Santos Junior, G. & Pereira, R. dos S.G (2017). *Ensino e Aprendizagem de Gráficos e Tabelas nos anos iniciais de Escolarização*. Revista Iberoamericana de Educacion matemática. Número 50. Agosto 2017 Páginas 41-61. Disponível em <http://www.revistaunion.org>. Acesso aos 18.05.2019.

Ferreira, A.B. de H. (2009). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Brasil: Ed. Positivo.

Ferreira, N. S. (2002). As pesquisas denominadas “estado da arte. Educação e sociedade, 79:257-272. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso aos 26.03.2019.

Figueiredo, F.J.Q. de. (1995). *Aquisição e Aprendizagem de Segunda Língua*. In: Revista Signótica 7, Goiânia: Ed. da UFG, Jan–Dez.

Fonseca, D.J. (2012). *As línguas nacionais e o prestigioso português em Angola*. Brasil: UNESP. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

Frabrício, B.F. et al. (2006). *Por uma linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.

Fundo das Nações Unidas para a População (2019). *Relatório anual das Nações Unidas sobre o Estado da População em 2019*. Disponível em <https://observador.pt/2019/04/09/populacao-angolana-quase-triplicou-e-mocambicana-mais-do-que-duplicou-em-15-anos/>. Acesso aos 19. 04. 2019.

Garcia, C.M (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Gaspar, S.I.N.F. (2015). *A língua portuguesa em Angola: Contributos para uma metodologia de Língua Segunda*. (Tese de doutoramento). Lisboa: FCSH.

Ghiglione, R. & B. Matalon (1995). *O Inquérito- Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

GIL, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª ed). São Paulo: Atlas.

_____. (2002). *Como elaborar projetos de Pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas.

_____. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

_____. (2011). *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas.

Goode, W.J. & Hatt, P.K. (1969). *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Nacional.

Gonçalves, L (2010) *Dicionário Terminológico*. Madeira: EBSCalheta. Disponível em <http://dt.dgicd.minedu.pt/>. Acesso aos 31.05.2019.

Gonçalves, L. M. V. (2015). *Desenvolver o conhecimento sintático explícito no 1.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: IPL.

Grosso, M.J (coord.) (2008). *O Português para falantes de Outras Línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento*. Lisboa: DGICD.

Guerreiro, G.F.F. (2012). *Acção Didáctica e Competência Comunicativa em Manuais de Português Língua Estrangeira* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: FCSH.

Hamers, J.F., Blanc, M.H.A. (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Henderson, L.W. (1990). *A Igreja em Angola*. Editorial Além-Mar. Lisboa/Portugal.

Húngaro László Magyar: *Sul de Angola, meados do século XIX*. Porto: Universidade do Porto/Centro de Estudos Africanos. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5335/hdtv.15n.1.5278>. Acesso aos 11. 05.2017.

Hymes, D.H. (1972). "On communicative competence". In Pride, J.B.; Holmes, J. *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin. pp. 269–293.

INE (2014). *Resultados definitivos: Recenseamento geral da população e habitação*. Luanda: Divisão de Difusão.

Introductory Guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) (2013): Cambridge University Press.

Kenedy, E. (2008). *Gerativismo*. In *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto.

Köche, J.C. (1997). *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa* (14ª ed. rev. amp). Petrópolis, RJ: Vozes.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis. issues and implications*. Harlow: Longman.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. (4a ed). (Vol. 52). USA: University of Pennsylvania Press.

Lakatos, E.M. & Marconi, M.A. (2003) *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.

Leiria, I. (coord.). (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Leitão, A. R. B. (2007). *Etapas para a aplicação de cursos de PLE (geral e para fins específicos): reflectir para agir* (Comunicação apresentada no 4º. Encontro de PLE do Rio de Janeiro). Disponível em:
http://proformar.pt/revista/edicao_21/etapas.pdf. Acesso aos 19. 04. 2019.

Leite, I.B. (coord.) (2015). *Línguas atuais faladas em Angola*: Florianópolis: NUER.

Malheiro, C.C. de F.T.de M. (2008). *Instrumentos de Avaliação: Estudos centrados em escalas utilizadas no mestrado em atividade física adaptada* (Monografia para Licenciatura). Porto: Faculdade de Desporto/Universidade do Porto.

Malumbu, M. (2007). *Gramática da Língua Umbundu*. Roma: Edizioni Vivere in, Roma.

Manuel, F.C.M. (2015). *Aspetos do português falado em Benguela* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa/Faculdade de Letras.

Marine, T. de C. & Barbosa, J.B. (2017). *Crenças linguísticas de alunos do PROFLETRAS de universidades no Triângulo Mineiro*. Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS. ISSN 1984-4301. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 361-379, janeiro-junho 2017.

Mendes, R. (Coord.) (s.d). *Guia prático para a elaboração de inquérito por questionário*. Lisboa: AEP. Disponível em:
<https://fenix.tecnico.ulisboa.pt/downloadFile/3779580654133/Guia%20Pratico.pdf>. Acesso aos 16.05.2019.

Mendonça, J.J.C. (2018). *As competências linguísticas de crianças de 4 e 5 anos*. (Tese de doutoramento). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Menezes, E. D. B. (1973). *Fundamentos sociológicos da comunicação*. In: Adísia Sá (Coord.). *Fundamentos científicos da comunicação*. Petrópolis: Vozes.

Ministério da Educação: Portfolio Europeu de Línguas (2001). Disponível em: <http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents/Guide-for-Users-April02.doc>. Acesso aos 29.04.2019.

Nasi, R.F. (2013) *Elevação de vogais médias pretônicas: Registros históricos em jornais do século XIX*. Porto Alegre: UFRGS.

Nauerge, J.M. (2017). *Da norma à variação: Estudo de caso sobre o uso do conjuntivo no português de Angola, especificidades no ensino superior*. (Tese de Doutoramento). Évora: UÉVORA.

Neto, C.G. (2019). *O perfil linguístico e comunicativo dos alunos da escola de formação de professores "Garcia Neto (Luanda - Angola)*. (Tese de doutoramento) Lisboa: Faculdade de Letras/Universidade de Lisboa.

Neves, M.H. de M. (2002). *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP.

_____. (2006). *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto.

Nogueira, J. M. N. da S., (2002). *Formar professores competentes e confiantes* (Tese de doutoramento). Lisboa: FCSH.

Nordquist, R. (2018) *Communicative Competence Definition and Examples Glossary of Grammatical and Rhetorical Terms*. Disponível em <https://www.thoughtco.com/what-is-communicative-competence-1689768>. Acesso aos 12.03.2019.

North, B (1950). *The CERF in practice: Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services*. Switzerland: Eurocentres Foundation.

- Ntongo, J.F. Z. (2002). *Angola: Povos e Línguas*. Luanda: Editorial Nzila.
- Nzau, D.G.N. (2011) *A Língua Portuguesa em Angola: Um Contributo para o Estudo da sua Nacionalização*. (Tese de doutoramento). Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Oxford, R.& Scarcella, R. (1994). *The tapestry of language learning, the individual in the communicative classroom*. Heinle & Heinle Publishers.
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013) *Metodologia do trabalho científico* (2ª ed.). Novo Hamburgo: Feevale.
- Panzo, J.B.I. (2014). *As Representações dos Professores sobre o Português Língua Segunda: Linhas de Actuação. Programa de Formação Contínua para Professores do Ensino Primário em Angola*. (Tese de doutoramento). Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Paulo, A. M de J. (2015). *Proyecto Institucional para la Investigacion como funcion profesional pedagógica en la Escuela Superior Pedagogica de Bié*. Habana: Universidad de Ciencias Pedagogicas Henrique Jose Varona.
- Peça, C.M. K. (2008). *Análise e interpretação de tabelas e gráficos estatísticos utilizando dados interdisciplinares*. UTFPR.
- Perdigão, A. (2015). *Consciência Sintática: Processos de Concordância vs. Ordem de Palavras em Português Europeu* (Dissertação de Mestrado). Lisboa. FCSH. Universidade Nova de Lisboa.
- Perovano, D.G. (2014). *Manual de metodologia científica para a segurança pública e defesa social*. Curitiba: Juruá.

Pestana, S. A., Edilene, B. & Leilian, G. (2011). *A teoria piagetiana de aquisição da linguagem*. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/3367607>. Acesso aos 22.10.2018.

Phillips, J. & Chrissie, T. (s.d). *Competence: The Literary Encyclopaedia*. Disponível em: <https://courses.nus.edu.sg/course/elljwp/competence.htm>. Acesso aos 12.03.2019.

Pinto, H. (2018). *Cultura e clima organizacional: Factores que emperram ou empurram o desenvolvimento de uma organização*. Goiânia: Editora Visão.

Pires, A. F.B. (2018). *Consciência sintática e uso de vírgulas: um estudo de concepções de alunos do 5.º ano* (Relatório de Estágio - N.º 140144008). Lisboa: Instituto Politécnico de Setúbal.

Pontes Junior, J. A. de F., Soares, E. S. & Trompieri Filho, N. (2014). *Utilização das escalas de medida na avaliação da aprendizagem na educação física escolar*. Ceará: UFC.

Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013) *Metodologia do trabalho científico* (2ª ed.). Novo Hamburgo: Feevale.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação (2001). Porto: Asa.

Quadros, R. (eds.) (2008). *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC.

Quadros, R. M. & Finger, I., (2007). *Teorias de aquisição da linguagem*. Disponível em: https://www.academia.edu/6357496/1607121182_Teorias_de_aquisicao_da_linguagem.pdf. Acesso aos 15.10.2018.

Raposo, E. B. P (org.) et all (2013). *Gramática do Português* (Vol. I). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Raposo, E. P. (1983). *Introdução à Gramática Generativa: Sintaxe do Português* (2ª ed). Lisboa. MORAES Editores.

Referencial Camões PLE. (2017). *Direção de Serviços de Língua e Cultura*. Lisboa: Edição Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P.

Reis, C. (Coord.). (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Reis, F. L. dos (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos – Guia Pártico*. Manchester: Edições Sílabo, Lda.

Rodrigues, M. dos P. (2012). *A Língua Portuguesa como Língua Segunda na Província do Huambo. Caracterização Educativa e Propostas Pedagógicas para a Formação de Professores do 1º Nível*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: FCSH/ Universidade Nova de Lisboa.

Rudio, F.V. (1986). *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. (3ª ed). Petrópolis: Vozes.

Santiago, A. & Paix, S. (2011). *Dicionário terminológico – principais alterações*. Lisboa: Texto Editora. Publicado em:
http://esparedes.pt/esp/images/Ana_Santiago_e_Sofia_Paix%C3%A3o_P7_Lisboa_Texto_Editora_2011.pdf. Acesso aos 29.04.2019.

Santos, E. dos (1969). *Religiões de Angola*. Lisboa/Portugal: Junta de Investigação do Ultramar.

Sapir, E. (1969). *Linguística como Ciência*. (Trad. de J. M. Camara Jr). Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.

Saussure, F. (1915). *Course in General Linguistics*. New York: McGraw-Hill Book Company.

_____ (2006). *Curso de linguística geral*. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger (24ª ed). São Paulo: Pensamento-Cultrix.

Sebestyén, É. (2015). *A sociedade ovimbundu nos relatórios de viagens do húngaro László Magyar: sul de Angola, meados do século XIX*. Porto: Universidade do Porto/Centro de Estudos Africanos. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5335/hdtv.15n.1.5278>. Acesso aos 11. 05.2017.

Silva, M.N.P. da. (s.d). *Gráficos*. Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/matematica/graficos.htm>>. Acesso em 18 de maio de 2019.

Silva, S.F.M. & Galvão, V.C.C. (2011). *Uma análise preliminar de competências e habilidades linguísticas relevantes para o egresso do nível médio* (NO. 19, PP. 56-83). Goiás: UFG.

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.

Sim-Sim, I. (1998) *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Skinner B.F (1982). *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix: ed. da Universidade de São Paulo.

Soares, F. M.A. (2014). *Crioulizações internas: processos de transculturação nos Bantu angolanos*. DOI - <http://dx.doi.org/10.1590/2236-463320140806>: Almanack. Guarulhos, n.08, p.84-103, 2º semestre de 2014. Acesso aos 03.10.2019.

Soares, M.de C. & Agostinho, M. de B. (2016). *A coleção ovimbundo do museu nacional, Angola 1929-1935*. In: MANA 22(2)- Print version ISSN 0104-9313 On-line version ISSN 1678-4944: 493-518, 2016 – DOI <http://dx.doi.org/10.1590/1678-49442016v22n2p493>. Brasil: UFRJ.

Svobodová, I. (2012). *Difusão e desenvolvimento do português vernáculo de Angola*. Masarykova univerzita.

Thiollent, M. (2009). *Metodologia de Pesquisa-ação*. São Paulo: Saraiva.

Trim, J. L. M. (ed.). (2011). *Using the CEFR: Principles of Good Practice*. Available in: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/126011-using-cefr-principles-of-good-practice.pdf>. Acesso aos 29. 04.2019.

_____. (2018). *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching and assessment*. User Guide, Strasbourg: Council of Europe.

Undolo, M. E. da S. (2014). *Caracterização da norma do português em Angola* (Tese Doutorado). Évora: Universidade de Évora.

UNICEF, UNESCO, PNUD, BANCO MUNDIAL (1990). *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. Quadro de Acção para Responder às necessidades de Educação Básica*. Conferência Mundial sobre Educação Para Todos. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Velupillai, V. & Benjamins J. (2012). *An Introduction to Linguistic Typology*. Amsterdam: Elsevier, xxi + 517 pp. ISBN: 9789027211989.

Viegas, E., Ramos, R. & Antunes, R. (2015). *Avaliação da proficiência em língua portuguesa dos docentes da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Timor-Leste*. Universidade de Aveiro: Indagatio Didactica, vol. 7(2), outubro 2015 ISSN: 1647-3582.

Vilela, M. (1999). *Gramática da Língua Portuguesa* (2ª ed). Coimbra/Portugal: Almedina.

Whorf, B.L. (1971). *Pensamiento y Reglidid Barcelona*: Barral Editores.

Zanella, L.C.H. (2013). *Metodologia de pesquisa* (2ª ed). Florianópolis: UFSC.

Zau, D.G. D. (2011). *A Língua Portuguesa em Angola: Um Contributo para o Estudo da sua Nacionalização* (Tese de Doutoramento). Covilhã: Universidade da Beira Interior.

ANEXOS

ANEXO 1

INQUÉRITO

SEXO M F

IDADE ENTRE 18-30 ENTRE 30-40 ENTRE 40-50

Objetivo: O presente inquérito tem como objetivo aferir a situação dos estudantes do segundo ano da ESPB, visando avaliar o seu nível de proficiência no domínio da sintaxe, à luz do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas.

1. Preencha o espaço em branco e coloque um círculo em volta da alínea que justifique a sua resposta:
Acho que a minha primeira língua (L1) é _____ porque:
a) Me expromo melhor nela;
b) É a língua dos meus pais;
c) me foi imposta pelo governo.
2. Coloque um círculo em volta da alínea que corresponde à sua resposta: Em relação à sintaxe da minha L1:
a) Eu a domino muito bem;
b) Falo, mas não sei exatamente quando estou correto;
c) falta muito para me considerar falador proficiente.
3. Faça um círculo em volta da letra que corresponde ao seu nível:
Ao fazer a avaliação do meu domínio da sintaxe da língua portuguesa me colocaria no nível:
a) Mediocre;
b) Suficiente;
c) Bom;
d) Excelente.

4. Preencha o espaço em branco e faça um círculo em volta da alínea que corresponde à sua justificação:

A minha segunda língua (L2) é _____ porque:

- a) Consigo falar fluentemente;
 - b) consigo responder alguma coisa, mesmo sem falar bem;
 - c) É a única que entendo, para além do português.
5. Responda sim ou não à pergunta a seguir e, caso a resposta seja sim, escolha mais abaixo a alínea que justifique a sua resposta:

Concorda que em termos de sintaxe, os falantes do português no Kuito apresentam uma estruturação das frases diferentes do padrão europeu.

Sim _____

Não _____

- a. Porque muitas vezes os sintagmas aparecem desestruturados
- b. Porque a ordem dos elementos na frase muitas vezes afeta a boa compreensão.
- c. Porque muitas vezes há omissões ou acréscimos de elementos que podem descaracterizar os enunciados.

6. Faça um (X) nas expressões que são comuns entre os colegas, até mesmo em situações formais:

- a. “Me dá lá só” ()
- b. “Eu lhe perguntei mesmo, mas ele que não sei” ()
- c. “O responsável respaldou a nossa petição” ()
- d. O João ele disse stou a vir ()

7. Faça um autodiagnóstico assinalando com um (X) a afirmação (escolha uma apenas) que mais se ajusta à sua situação:

- a. Compreensão:

- Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.

()

- Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua padrão ()
- Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade ()

b. Escrita

- Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões. ()
- Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim. ()
- Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspetos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente. ()
- Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e resenhas de obras literárias e de âmbito profissional. ()

SINTAXE

- Sou capaz de estruturar frases simples ou complexas. Não tenho dificuldades de fazer a ligação das diferentes ideias usando conjunções ou locuções conjuncionais, sendo capaz de explicar as razões do uso de uma em detrimento de outras. ()
- Domino unicamente o uso de frase simples. Ainda assim tenho grandes dificuldades de definir a ordem direta ou a indireta bem como a estruturação correta dos sintagmas. Outrossim, entendo pouco ou quase nada sobre sintagmas em termos de estrutura e as diferentes funções sintáticas. ()
- Não tenho grandes dificuldades em relação à sintaxe da língua portuguesa, sendo um dos assuntos que mais gosto e entendo. Consigo fazer facilmente uma análise sintática tanto de frase simples como complexas; Não tenho grandes dificuldades em entender os sintagmas e as possíveis funções que podem desempenhar numa frase. ()

ANEXO 2

PROVA DE DIAGNÓSTICO

SEXO

M	
---	--

F	
---	--

IDADE

ENTRE 18-30	
-------------	--

ENTRE 30-40	
-------------	--

ENTRE 40-50	
-------------	--

Objetivo: A presente prova tem como objetivo aferir a situação dos estudantes do segundo ano da ESPB, visando avaliar o seu nível de proficiência no domínio da sintaxe, à luz do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas. Ela serve de elemento de comprovação de algumas perguntas constantes do inquérito.

1. Coloque nas frases a baixo os elementos de ligação (sugestão entre parêntesis) que se ajustem, justificando na linha a razão da sua escolha:

a. O meu pai não chegará a tempo () o seu carro avariou pelo caminho. (portanto, por isso, porquanto, entretanto)

b. Ele estava adoentado () compareceu à reunião. (por isso, todavia, embora, desde que)

c. Eles mereceram o prémio () terem cometido algumas falhas (apesar de, mesmo que, embora)

d. O meu pai foi ao serviço () a mãe está em casa () está doente (já que, todavia, apesar de, porquanto, que, a qual)

_____ - _____

e. O homem () falei-te é meu vizinho () não o vejo há um ano. (onde, visto que, de quem, que, contudo, por isso)

_____ - _____

f. Todos pensavam () estavas doente () nunca mais apareceste (sendo que, de quem, do qual, que, portanto, por isso, porquanto, porque)

_____ - _____

2. Crie frases complexas de tua autoria

a. Com somente duas orações (coordenadas)

b. Com três orações (duas coordenadas e uma subordinada)

c. Com mais de três orações e uma combinação de orações coordenadas e subordinadas.

Organize os elementos abaixo para formar frases com sentido. Caso seja necessário fazer ligações, escolha de forma livre os conectores. Depois escreva dentro dos parênteses a ordem dos elementos na frase (Direta/Indireta).

d. (ficaram) (o meu pai) (Todos quantos) (que é o meu herói) (viram) (assustados)

(_____)

- e. (era dada) (Cedo) (os pássaros) (chilreavam) (no quintal) (porquanto)
(de sementes) (de manhã) (irrequietos) (lhes) (uma deliciosa ração)

_____ (_____)

3. Sublinhe uma das alternativas, a mais correta, de entre as opções que aparecem entre parêntesis:

- a. Como classifica as seguintes conjunções ou locuções conjuncionais: O meu pai está doente, **portanto** não virá hoje. (condicional, copulativa, revelativa, nenhuma está correta); Todos os candidatos foram apurados **apesar de** da escassez de recursos (concessiva, disjuntiva, adversativa, todas estão certas);
- b. Alguma coisa aconteceu com os manifestantes ontem: **ou** os seus planos foram mal feitos **ou** a maioria desistiu hora antes do início das manifestações, **porquanto** as ruas estavam vazias. (duas são copulativas; uma é disjuntiva; não há qualquer conjunção; há na frase conjunções disjuntivas e conclusivas).

4. Diga se são verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações:

- a. No enunciado: “Os cães deram-me trabalho hoje! **Ora** pulavam ao meu colo, **ora** corriam querendo brincar”, as palavras negritadas são locuções pois equivalem ao adverbio igual ()
- b. Na frase: “Todos os carros **que** vendi são da nova remessa”, a oração subordinada é copulativa ().

5. Escreva um texto de sua autoria, com pelo menos 10 linhas, falando sobre o aprendizado da língua portuguesa, suas fortalezas e fraquezas.

ANEXO 3

ENTREVISTA

Objetivo: O objetivo do presente instrumento é o que aferir a capacidade dos entrevistados em estruturar corretamente as frases (simples e complexas), a organização e colocação dos sintagmas, o uso adequado dos conectores na estruturação frásica.

1. Para além da língua portuguesa, que outra língua fala?
2. A partir de que momento da sua vida começou a ter contacto com a língua portuguesa? Na escola ou ainda no seio familiar?
3. De que maneira o estudo desta disciplina na universidade tem ajudado a melhorar o domínio que tem sobre a Língua portuguesa?
 - a) É possível descrever mudanças concretas do ponto de vista do domínio sintático, ao longo dos anos que está na universidade?
4. Como caracteriza o português falado no Kuito em relação á norma (padrão) desta língua?

ANEXO 4

RELATÓRIO FINAL SOBRE OS EXAMES DE ACESSO/2019



Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação
Escola Superior Pedagógica do Bié
ESP-BIÉ

DEPARTAMENTO PARA OS ASSUNTOS ACADÉMICOS

RELATÓRIO FINAL SOBRE OS EXAMES DE ACESSO/2019

A primeira matrícula em qualquer instituição de Ensino Superior Pública obedece o princípio geral dos exames de admissão. O exame de admissão é a via que permite ao candidato o acesso ao Ensino Superior. Tendo em conta a elevada procura dos cursos ministrados nas instituições de Ensino Superior, estes exames são regidos por um conjunto de normas estabelecidas pelas Unidades Orgânicas dentre elas os "numerus clausus" (nº de vagas disponíveis em cada Unidade Orgânica).

Para o ano lectivo de 2019, foi estabelecido como "numerus clausus" 50 (cinquenta) para os cursos regulares com excepção de Educação Primária (40), Educação Física e Desportos e Física 30 (Trinta) e Educação Pré-Escolar 25 (Vinte e cinco); e para os quatro cursos do regime pós-laboral 60 (Sessenta), perfazendo um total de 375 (Trezentos e setenta e cinco) para o regime regular e 240 (Duzentos e quarenta) para o regime pós-laboral, somando assim 615 (Seiscentas e quinze) vagas.

Pretende-se com este relatório, fazer a resenha final dos exames de acesso para o presente ano lectivo (2019), conforme a solicitação do Gabinete de Sua Excelência Ministra do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, sob Despacho nº 96/19.

As inscrições para os exames de acesso para o ano académico em referência foram realizadas no período de 2 à 18 de Janeiro. De 28 de Janeiro à 01 de Fevereiro foram realizados os exames de acesso e, nos dias 4 à 8 do mesmo mês foram feitas as correcções, publicação dos resultados seguidos da matrícula dos admitidos nos dias 18 à 22 de Fevereiro.

Importa realçar que, na primeira chamada foram admitidos (347) candidatos, sendo, 54 em Psicologia, 21 em Geografia, 52 em Matemática, 33 em Física, 8 em Química, 5 em Biologia, 7 em Educação Física e Desportos, 21 em Educação Pré-Escolar, 42 em Educação Primária no período regular. Já no período pós-laboral, foram admitidos 32 em Psicologia, 26 em Geografia, 36 em Matemática e 10 em Educação Primária.

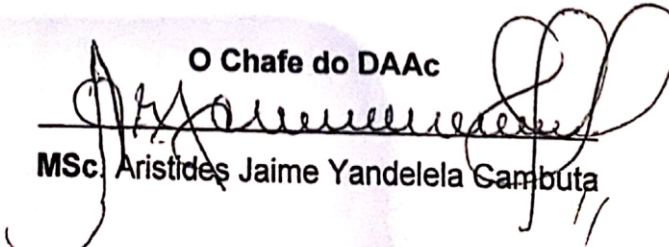
Na segunda chamada foram admitidos (219), dos quais, 35 em Geografia, 27 em Química, 29 em Biologia, 28 em Educação Física e Desportos, 7 em Educação Pré-Escolar no período regular. Já no período pós-laboral foram admitidos 27 em Psicologia, 28 em Geografia, 10 em Matemática e 35 em Educação Primária.

Dos 3.785 inscritos, foram admitidos 566 candidatos, sendo (347) para o regime regular e (219) para o regime pós-laboral.

O total de admitidos por curso foi de: 54 em psicologia regular, 56 em Geografia regular, 42 em Educação Primária regular, 35 em Educação Física e Desportos, 33 em Física, 52 em Matemática, 28 em Pré-Escolar, 34 em Biologia e 35 em Química. Para o regime Pós-laboral, as cifras foram de 59 em psicologia, 46 em Matemática, 54 em Geografia e 45 em Educação Primária, correspondendo a uma cifra de 92,03% das vagas disponíveis.

Dos 566 candidatos admitidos para as 615 vagas disponíveis, 526 confirmaram as suas matrículas, e 40 não confirmaram.

Departamento para os Assuntos Académicos da Escola Superior Pedagógica do Bié, aos 31 de Maio de 2019.

O Chafe do DAAC

MSc. Aristides Jaime Yandelela Cambuta

ANEXO 5

RESULTADOS DO PROCESSO AVALIATIVO

VISTO
DO DGAAMAC

Msc. Evaristo Vintangui Gando
= Prof. Auxiliar =



**MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO.
ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DO BIÉ**

Nível: Licenciatura
Curso: EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
Período: regular

Disciplina: Língua Portuguesa II
Código: Lic Edu Fis Des. 1.R
Geração: 1ª Geração Edu-Fis-Des

Ano Lectivo: 2018
Ano Curricular: 1

1PP	2PP	3PP	4PP	Média	Exame	MF	Decisão	Rec(1)	M.Rec	Decisão1	Rec(2)	M.Rec	Decisão2
9	12	0	0	11	10	10	Aprovado	-	0	-	-	-	-
10	10	0	0	10	1	5	Recurso	8	9	Recuperação	-	-	-
5	5	0	0	5	5	5	Recurso	5	5	Recuperação	-	-	-
7	5	0	0	6	5	5	Recurso	10	8	Recuperação	-	-	-
5	6	0	0	6	8	7	Recurso	10	8	Recuperação	-	-	-
5	8	0	0	7	4	5	Recurso	6	6	Recuperação	-	-	-
0	0	0	0	0	0	0	Recurso	-	0	-	-	-	-
7	8	0	0	8	5	6	Recurso	9	8	Recuperação	-	-	-
5	5	0	0	5	5	5	Recurso	-	0	-	-	-	-
5	5	0	0	5	5	5	Recurso	-	0	-	-	-	-
13	16	0	0	15	10	12	Aprovado	9	7	Recuperação	-	-	-
5	5	0	0	5	5	5	Recurso	-	0	-	-	-	-
7	7	0	0	7	7	7	Recurso	-	0	-	-	-	-
8	12	0	0	10	5	7	Recurso	-	0	-	-	-	-
7	10	0	0	9	6	7	Recurso	12	11	Aprovado	-	-	-
7	5	0	0	6	5	5	Recurso	-	0	-	-	-	-
0	0	0	0	0	0	0	Recurso	-	0	-	-	-	-
5	5	0	0	5	5	5	Recurso	9	7	Recuperação	-	-	-
8	8	0	0	8	7	7	Recurso	8	8	Recuperação	-	-	-
6	10	0	0	8	5	6	Recurso	13	11	Aprovado	-	-	-
7	7	0	0	7	5	6	Recurso	10	9	Recuperação	-	-	-
8	12	0	0	10	11	11	Aprovado	-	0	-	-	-	-

Nº	Nome Completo	1PP	2PP	3PP	4PP	Media	Exame	MF	Decisão	Rec(1)	M.Rec	Decisão1	Rec(2)	M.Rec(2)	Decisão2
8		5	0	0	0	7	5	6	Recurso	8	7	Recuperação	-	-	-
7		8	0	0	0	8	5	6	Recurso	-	0	-	-	-	-
6		7	0	0	0	7	7	7	Recurso	8	7	Recuperação	-	-	-
5		5	0	0	0	5	5	5	Recurso	6	6	Recuperação	-	-	-
8		7	0	0	0	8	5	6	Recurso	8	8	Recuperação	-	-	-
5		5	0	0	0	5	5	5	Recurso	-	0	-	-	-	-
10		14	0	0	0	12	9	10	Aprovado	-	0	-	-	-	-
5		5	0	0	0	5	5	5	Recurso	6	6	Recuperação	-	-	-
5		5	0	0	0	5	5	5	Recurso	-	0	-	-	-	-
9		11	0	0	0	10	10	10	Aprovado	-	0	-	-	-	-
5		5	0	0	0	5	5	5	Recurso	5	5	Recuperação	-	-	-
5		4	0	0	0	5	5	5	Recurso	8	7	Recuperação	-	-	-
14		16	0	0	0	15	9	11	Aprovado	-	0	-	-	-	-
5		5	0	0	0	5	5	5	Recurso	13	10	Aprovado	-	-	-
11		16	0	0	0	14	9	11	Aprovado	-	0	-	-	-	-
7		5	0	0	0	6	5	5	Recurso	-	0	-	-	-	-
0		0	0	0	0	0	0	0	Recurso	-	0	-	-	-	-
3		3	0	0	0	3	5	4	Recurso	5	4	Recuperação	-	-	-
5		5	0	0	0	5	6	6	Recurso	9	7	Recuperação	-	-	-
0		0	0	0	0	0	0	0	Recurso	-	0	-	-	-	-
5		4	0	0	0	5	5	5	Recurso	9	7	Recuperação	-	-	-
5		5	0	0	0	5	5	5	Recurso	5	5	Recuperação	-	-	-
7		7	0	0	0	7	5	6	Recurso	11	9	Recuperação	-	-	-
12		12	0	0	0	12	9	10	Aprovado	-	0	-	-	-	-
5		5	0	0	0	5	5	5	Recurso	5	5	Recuperação	-	-	-
0		0	0	0	0	0	0	0	Recurso	-	0	-	-	-	-
8		9	0	0	0	9	1	4	Recurso	14	12	Aprovado	-	-	-
6		5	0	0	0	6	5	5	Recurso	3	4	Recuperação	-	-	-
10		12	0	0	0	11	13	12	Aprovado	-	0	-	-	-	-
7		5	0	0	0	6	5	5	Recurso	6	6	Recuperação	-	-	-
7		5	0	0	0	6	5	5	Recurso	9	8	Recuperação	-	-	-
5		5	0	0	0	5	6	6	Recurso	5	5	Recuperação	-	-	-
5		10	0	0	0	8	3	5	Recurso	7	7	Recuperação	-	-	-
7		5	0	0	0	6	5	5	Recurso	9	8	Recuperação	-	-	-

ANEXO 6

ALUNOS MATRICULADOS NO ANO LETIVO 2018

VISTO
DO DGAAC
Msc. Evaristo Vianqui Gando
= Prof. Auxiliar =

ESPE

Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação
Escola Superior Pedagógica do Bié
ESTUDANTES MATRICULADOS POR CURSO, ANO DE FREQUENCIA E GENERO/2018

N/O	CURSO	CURSO REGULAR					T/CURSO
		1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	
1	GEOGRAFIA	58	62	51	37	37	245
2	PSICOLOGIA	62	56	76	30	47	271
3	MATEMATICA	60	59	48	35	37	239
4	FISICA	36	45	51	34	29	195
5	EDUC. PRE-ESCOLAR	34	25	32	39	29	159
6	EDUC. PRIMARIA	52	61	55	41	35	244
7	QUIMICA	59	50	73	34	29	245
8	BIOLOGIA	60	61	54	53	19	247
9	ED. FISICA E DESPORTOS	33	28	33	27	45	166
	SUBTOTAL	494	447	473	330	307	2011
	TOTAL MATRIC. REGULAR						2011
CURSO PÓS-LABORAL							
N/O	CURSO	CURSO PÓS-LABORAL					T/CURSO
		1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	
1	GEOGRAFIA	M 73	M 60	M 45	M 40	M 34	M/F 252
2	PSICOLOGIA	68	65	66	47	52	298
3	MATEMATICA	87	52	45	26	24	234
4	EDUCAÇÃO PRIMARIA	70	47	70	13	0	200
	SUBTOTAL	298	224	226	126	110	984
	TOTAL MATRIC. POS-LAB.						984
TOTAL GERAL (REGULAR+POS-LABORAL)							
							2995
							REGULAR
							2011
							POS-LAB.
							984

ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DO BIÉ, AOS 27 DE MARÇO DE 2018
O CHEFE DO DAAC

Msc. Aristides Jaime Yandelela Cambuta