

MANUEL QUIVUNA

**LEXICOLOGIA APLICADA AO ENSINO DO LÉXICO
EM PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA
ESTUDO DE CASO: ESCOLA DO 2º CICLO DA CIDADE DO WIZI**

Tese de Doutoramento em Linguística

Área de especialização: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia

Orientadora: Maria Teresa Rijo da Fonseca Lino

Dezembro, 2013

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção
do grau de Doutor em Linguística – Lexicologia, Lexicografia e Terminologia,
realizada sob a orientação científica da

Professora Doutora Maria Teresa Rijo da Fonseca Lino

DECLARAÇÕES

Declaro por minha honra que elaborei este trabalho fazendo o uso somente dos meus conhecimentos, da bibliografia que esteve ao meu alcance e das orientações da minha orientadora.

O candidato

Manuel Quivuna

Declaro que este trabalho está em condições de ser apresentado à prova pública perante um júri a indicar.

A orientadora

Professora Doutora Maria Teresa Rijo da Fonseca Lino
(Professora Catedrática)

Aos meus pais Quivuna Capitão e Makia Nsilu, a
título póstumo;

À minha esposa, Isabel Domingos Quivuna;

Às minhas filhas, Ângela Makia Domingos Quivuna
e Nkusu Felicidade Domingos Quivuna.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sede de toda a sabedoria, por todos os dons;

À Professora Doutora Teresa Lino, minha inesquecível orientadora, pela dedicação, paciência, sabedoria e amor com que acompanhou este trabalho;

Aos docentes do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, pela forma sábia com que dirigiram este curso;

Ao Professor Doutor Álvaro Gomes, por todos os préstimos e encorajamentos;

Ao Professor Doutor Joaquim Bento, pelos seminários prestados;

A todos os benfeitores que, directa ou indirectamente, contribuíram para a concretização deste complicado sonho;

A todos, a minha profunda gratidão.

«Ampliar o vocabulário do aluno faz parte do processo educativo tanto como fim como meio. Como meio, porque quanto maior o vocabulário, maior a compreensão em leitura. Como fim, porque quanto maior o vocabulário, maior o repertório de conceitos».

(Moreira, N. C. R.: 1996: 45)

LEXICOLOGIA APLICADA AO ENSINO DO LÉXICO
EM PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA
ESTUDO DE CASO: ESCOLA DO SEGUNDO CICLO DA CIDADE DO WIZI

RESUMO

O presente trabalho tem por objecto a problemática da aprendizagem e do desenvolvimento da competência lexical em PLN. Dada a complexidade da área da Lexicologia, articulada à Lexicografia e à Terminologia, o assunto envolveria longas abordagens pelo que nos limitamos à perspectiva da Lexicologia Aplicada ao Ensino; isto é, uma Lexicologia na vertente do ensino-aprendizagem do léxico.

O estudo em causa decorre no continente africano, precisamente em Angola, um país lusófono e, mais concretamente na província do Wizi. Esta província possui como língua local, isto é, língua materna (LM) o Kikongo.

Esta visão conduziu-nos à consecução dos seguintes objectivos:

Objectivo geral

- Sublinhar a importância do ensino do léxico e o enquadramento desta área dentro do horário da disciplina de Língua Portuguesa, privilegiando a sua aprendizagem adequada.

Objectivos específicos

- Analisar a quantidade e o tipo de unidades lexicais presentes nos manuais de leitura do segundo ciclo do ensino secundário, a fim de se tirar conclusões sobre a progressão ou regressão vocabular dos alunos neste nível de ensino.
- Propor a criação de um livro escolar baseado no vocabulário presente nos manuais de leitura desse nível de ensino.
- Analisar as estratégias de ensino do léxico aplicadas aos alunos de PLM e sua adequação ou não aos alunos de PLN.

- Propor alguns procedimentos de ensino de léxico aos alunos nessas condições de aprendizagem do Português.

Para estudar a aprendizagem e desenvolvimento lexical em PLNM, procuramos estruturar o estudo da seguinte maneira:

Uma parte introdutória, onde apresentamos a delimitação do objecto de pesquisa, as razões que nos motivaram para a escolha deste assunto, a reflexão sobre os estudos de ensino e aprendizagem do léxico, bem como os objectivos que almejamos alcançar e os respectivos métodos que nos ajudaram para o alcance desses objectivos. Seguem-se, depois, cinco capítulos, assim distribuídos:

Caracterização sociolinguística da província do Wizi, como tema central do primeiro capítulo; o segundo capítulo que aborda a problemática dos desafios para uma Lexicologia Aplicada ao Ensino; o problema da aprendizagem e desenvolvimento do léxico em alunos de PLNM, apresentado no terceiro capítulo. Surge, ainda, o quarto capítulo dedicado ao professor, sua formação em DPLNM; e, finalmente, no quinto capítulo a fim de apresentamos a nossa proposta de um livro destinado ao ensino e aprendizagem do léxico.

Concluindo, sendo o Português uma LNM para a maioria da população estudantil daquela região, o seu ensino, muito particularmente o ensino do léxico merece particular atenção. Outra questão prende-se com a falta de especialistas na área de Língua Portuguesa, sobretudo nas áreas de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia; pois para revolucionar um certo trabalho é necessário que tenhamos os recursos humanos preparados para o efeito. Esperamos que estes trabalhos sejam bem acolhidos no país para que produzam os efeitos desejados – a concepção de uma Lexicologia Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa (LAELP).

Palavras-chave: Aprendizagem, criatividade, comunicação, competência linguística, competência comunicativa, competência lexical, ensino, léxico, Lexicologia, Lexicografia, língua, Linguística, unidade lexical, vocábulo, vocabulário, Didáctica da língua.

ABSTRAT

LEXICOLOGY APPLIED TO THE LEARNING

OF THE LEXICON IN PORTUGUESE AS A NON-NATIVE LANGUAGE

STUDY CASE: WIZI'S HIGH SCHOOL

The present work aims to address the problem of learning and development of the lexicon in Portuguese as a Non-Native Language (Portuguese as a Foreign Language and Portuguese as a Second Language). Given the complexity of the field of Lexicology, articulated with Lexicography and Terminology, the matter would involve lengthy approaches and we limit ourselves to the prospect of Lexicology Applied to Education, that is to say, a lexicology in the teaching-learning aspect of the lexicon.

The study in question takes place in Africa, specifically in Angola, a Portuguese speaking country and more specifically in the Wizi's province. This province has a native local language, Kikongo.

This vision has led us to the following goals:

Overall goal:

- Highlight the importance of lexicon's teaching and framework this area within the schedule of the discipline Portuguese Language, emphasizing its proper learning.

Specific goals:

- Analyze the amount and type of lexical units present in the high school book, in order to draw conclusions about the vocabulary progression or regression of the students at this level of education.
- Propose the creation of a school book based on this vocabulary in reading manuals on this level.
- Analyze the strategies of lexicon's teaching applied to students of Portuguese as a Native Language and its suitability to students of Portuguese as a Non-Native Language.
- Propose some procedures of lexicon's teaching to students in these learning conditions of the Portuguese Language.

To study the lexical learning and the lexical development in Portuguese as a Non-Native Language, we structure the study as follows:

An introductory part, where we present the definition of the object of research, the reasons that motivated us to choose this subject, the reflection on the studies of teaching and learning the lexicon, as well as the goals that we aim to achieve and the methods that have helped us to achieve these goals. Following are then five chapters, as follows:

The sociolinguistic characterization of Wizi's province, as first chapter's main theme; the second chapter which approaches the issue of challenges to a Lexicology applied to education; the problem of learning and development of the lexicon in Portuguese as a non-native language students, presented in the third chapter. The fourth chapter is dedicated to the teacher, his training Lecturer in Portuguese as a Non-Native Language. Finally, we move into the fifth chapter to present our proposal regarding a book for lexicon's teaching and learning.

In conclusion, being Portuguese a Non-Native Language for the majority of the student population of the region, their teaching, particularly the lexicon's teaching deserves attention. Another issue relates to the lack of specialists in the Portuguese language, especially in Lexicology, Lexicography and Terminology; as to revolutionize some work we need to have human resources prepared for the purpose. We expect these works to be welcomed into the country to produce the desired results - the development of a Lexicology applied to the teaching of Portuguese language.

Keywords: Learning, creativity, communication, linguistic competence, communicative competence, lexical competence, teaching, lexicon, Lexicology, Lexicography, language, linguistics, lexical unit, word, vocabulary, Language Didactics.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I. CARACTERIZAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA DA PROVÍNCIA DO WIZI	15
1.1. O <i>Kikongo</i> : língua de comunicação e de socialização na província de Wizi	15
1.2. O <i>Kikongo</i> em situação de contacto com outras línguas	19
1.2.1. O contacto com o Português	19
1.2.2. O contacto com o Francês	28
1.3. A língua <i>Kikongo</i> antes e depois da independência	33
1.4. Expansão do <i>Kikongo</i>	35
1.4.1. No plano nacional	35
1.4.2. No plano internacional	35
1.5. Dimensão sociocultural e educacional do <i>Kikongo</i>	36
1.5.1. O <i>Kikongo</i> como suporte da cultura do <i>mwisikongo</i> - o fenómeno educativo em <i>Kikongo</i>	36
CAPÍTULO II. LEXICOLOGIA APLICADA AO ENSINO : DESENVOLVIMENTO LEXICAL	40
2.1. Lexicologia Aplicada ao Ensino	40
2.2. Léxico: reflexões e perspectivas	43
2.3. Natureza da unidade lexical	45
2.4. Importância do ensino do léxico	58
2.5. O léxico no processo de aprendizagem	61
2.6. Desenvolvimento lexical: a consciência lexical	65
2.6.1. Conhecimento lexical e competência lexical	70
2.7. Contacto de línguas: o erro lexical	74
2.7.1. Características específicas do alfabeto <i>Kikongo</i> e da sua ortografia	84

2.8. Dimensão sociocultural e sociolinguística no ensino-aprendizagem do léxico	93
2.9. Lexicultura: léxico e cultura/culturas	100
CAPÍTULO III. PROBLEMÁTICA DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO	
DO LÉXICO EM ALUNOS DE PLNM	109
3.1. Factores a considerar no desenvolvimento do léxico em PLNM	109
3.2. Do Kikongo ao Português –uma abordagem contrastiva	114
3.3. Lexicografia de aprendizagem: utilização pedagógica do dicionário.....	117
3.4. A ciência e a tecnologia como factores de criação lexical	122
3.5. A criatividade no ensino e na aprendizagem do léxico	123
3.6. O desenvolvimento lexical: a expressão oral e a expressão escrita	125
3.7. Desenvolvimento da expressão escrita e da aprendizagem do léxico	129
3.7.1. O ensino e a aprendizagem da expressão escrita: principais desafios	129
3.7.2. A escola e o desenvolvimento da expressão escrita	132
3.8. Diferenças de carácter lexical entre os alunos de PLM e os de PLNM	143
3.8.1. Alunos de PLNM	143
3.8.2. Alunos de PLM	146
CAPÍTULO IV. O PROFESSOR – UM MEDIADOR ENTRE A APRENDIZAGEM	
E O DESENVOLVIMENTO LEXICAL DO ALUNO	150
4.1. Atitudes do professor na aula sobre o léxico	150
4.2. O léxico no Modelo de formação de professores de PLNM:	154
4.2.1. Principais qualidades de um professor de língua	162
4.2.2. A competência linguística do professor e a competência lexical do aluno	167
4.2.3. Concepção de um currículo de formação de professores de PLNM.....	170
4.2.4. As línguas nacionais no currículo de formação de professores	174
4.3. Vocabulário-base do aluno e desenvolvimento lexical	175

4.3.1. Procedimentos para a quantificação e qualificação lexical dos alunos	177
4.3.2.O humor na aprendizagem e desenvolvimento lexical	184
4.4. Dos métodos de ensino aos métodos de aprendizagem	185
4.5. Necessidade de uma pedagogia diferenciada no ensino do vocabulário.....	192
CAPÍTULO V. AUTOAPRENDIZAGEM DO VOCABULÁRIO:	
PROPOSTA DE UM MODELO	197
5.1. O Corpus <i>COR-WIZI</i> : sua caracterização	197
5.2. Análise do Corpus <i>COR-WIZI</i>	202
5.2.1. Frequências, subfrequências, índice hierárquico	202
5.3. Riqueza lexical e hapax	206
5.4. Progressão e especificidades lexicais.....	210
5.5. Concordâncias e contextos	214
5.6. Resultados do inquérito aplicado aos alunos	219
5.7. Proposta de modelo de autoaprendizagem do vocabulário	227
5.7.1. O que entendemos por autoaprendizagem do léxico?.....	227
5.7.2. Algumas estratégias de autoaprendizagem do léxico.....	229
5.7.2.1. O autoquestionamento e autoaprendizagem	229
5.7.3. Aprendizagem cooperativa e autoaprendizagem do léxico	232
5.8. Livro destinado à autoaprendizagem do léxico: um modelo.....	236
5.9. Autoaprendizagem individual e enriquecimento lexical	240
CONCLUSÃO	260
BIBLIOGRAFIA GERAL	263
BIBLIOGRAFIA: DICIONÁRIOS E GRAMÁTICAS	277
ANEXO	280

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- CCP – Carga Cultural Partilhada
- CL – Competência Lexical
- CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
- DPLNM – Didáctica de Português Língua Não Materna
- DELP – Didáctica Especial de Língua Portuguesa
- DE – Didáctica Especial
- DLM – Didáctica de Língua Materna
- EFP – Escola de Formação de Professores
- ESP – Escola Superior Pedagógica
- ELCR – Estudo do Léxico e Cultura Regional
- INIDE-Instituto Nacional para a Investigação e Desenvolvimento da Educação
- ISCED – Instituto Superior de Ciências da Educação
- LM – Língua Materna
- LNLM – Língua Não Materna
- LCN – Língua de Comunicação Nacional
- LUN – Língua de Unidade Nacional
- LO – Língua Oficial
- LC – Língua Corrente
- LCR – Língua e Cultura Regional
- LCO – Língua e Cultura de Origem
- LE – Língua de Escolaridade
- L. ESP. – Língua de Especialidade

LAEP – Lexicologia Aplicada ao Ensino do Português

LCS – Léxico de Convívio Social

LCF – Léxico de Convívio Familiar

LCE – Léxico de Convívio Escolar

LCTCP – Léxico de Convívio Técnico-Científico-Profissional

MP – Magistério Primário

PLM – Português Língua Materna

PLNM – Português Língua Não Materna

PALOP – Países de Língua Oficial Portuguesa

PDE – Processo Docente-Educativo

PLS – Português Língua Segunda

PD – Pedagogia Diferenciada

PVM – Produção Vocabular Multiforme

UL – Unidade Lexical

ULB – Unidade Lexical de Base

UE – União Europeia

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

LISTA DE QUADROS

1. Vocábulos de <i>Kikongo</i> aportuguesados	21
2. Vocábulos portugueses quiconguisados	23
3. Galicismos em <i>Kikongo</i>	29
4. Prefixos substantivais da língua <i>Kikongo</i>	86
5. Síntese dos principais factores de erros em alunos de PLNM	87
6. Abordagem dos termos <i>erro</i> e <i>falta</i>	91
7. Comparação do singular e do plural entre Português e <i>Kikongo</i>	115
8. Sistema de conhecimentos, capacidades, atitudes convicções na formação de professores de PLNM	173

LISTA DE GRÁFICOS

1. Línguas faladas pelos alunos no convívio com os pais e amigos.....	227
2. Mistura de <i>Kikongo</i> em situações de diálogo com os amigos	236
3. Primeira língua aprendida pelos alunos	237
4. Língua falada pelos pais	238
5. Primeira língua dos pais	239
6. Língua mais falada nos bairros residenciais dos alunos	240

INTRODUÇÃO

No processo de ensino-aprendizagem, para além de outras componentes, temos duas que são denominadas componentes pessoais (professor e aluno), as quais se encontram numa interacção verbal viva. Ocorre um acto de comunicação em cada momento em que os dois interlocutores se cruzam, com o propósito de trocarem ideias, saberes e experiências.

Ora, se ocorre um acto de comunicação, se professor e aluno estão num espaço de troca de saberes, opiniões, ideias e experiências, existe uma interacção que viabiliza essa comunicação, essa compreensão.

É a Língua Portuguesa que medeia essa interacção professor-aluno e outros membros da comunidade, facilitando a aprendizagem de conhecimentos e, concomitantemente, a compreensão mútua. Logo, a Língua Portuguesa deve merecer uma atenção especial, no seu ensino, por parte de quem tem uma formação específica para assumir essas funções.

Para que o homem seja capaz de resolver os problemas, que no seu dia a dia enfrenta, precisa de um desenvolvimento considerável da língua, quer do ponto de vista gramatical quer lexical; precisa de reflectir, comunicar e solucionar os vários problemas, utilizando a língua. A língua constitui um instrumento poderoso de intercâmbio e veículo social: «O domínio da língua é importante. Quer no ensino secundário, quer ao nível do ensino superior, permite ao seu detentor de dispor das vantagens activas que permitem ter um bom nível de compreensão na leitura, na audição, na expressão oral e na escrita»¹.

Assim, o Português não deve ser ensinado na base de “ditado de apontamentos”, mas através dos vários mecanismos da língua, muito em especial das

¹ Langa, L. M. in “O futuro da Língua Portuguesa no sistema mundial – Brasília” (2010: p. 31).

estruturas lexicais, contribuindo para o desenvolvimento da competência lexical do indivíduo, que influencia a sua capacidade de expressão.

Ao longo de toda a sua vida, o ser humano tem necessidade de expressar as suas ideias, opiniões, emoções e sentimentos, o que é possível, por excelência, mediante um desenvolvimento linguístico, utilizando a palavra falada ou escrita.

Tendo a língua um papel formativo, todo o processo de adaptação/enquadramento social do indivíduo é realizado, em grande parte, através do domínio da língua nas distintas competências. Qualquer pessoa que deixa o seu ambiente habitual para se integrar num outro, tem como primeira tarefa a aprendizagem da língua utilizada pela respectiva população de acolhimento. Enquanto não estiver ao alcance do património linguístico do novo meio em que se encontra, o seu enquadramento social torna-se difícil. Não se sente livre, pois desconhece o elemento que veicula a comunicação e a cultura dessa comunidade ou povo.

Cada povo é detentor de uma língua que serve de elemento de ligação entre todos os indivíduos da referida comunidade. Como este conhecimento não pode ocorrer de forma assistemática, as sociedades legalizaram instituições vocacionadas, responsabilizando-as, para o ensino da língua, em uso, a todas as gerações. Essas instituições recebem o nome de escolas que têm um Ministério que vela pelo seu funcionamento, pela formação e tratamento de quadros, pelo fornecimento de todos os meios técnicos, materiais e financeiros e pela criação de uma política linguística que englobe vários aspectos tais como: a adopção de um sistema de escrita, a fixação de um sistema vocabular que concorra para o estabelecimento de um léxico preciso e de dicionários que acompanham a evolução lexical da língua, o estabelecimento de um sistema gráfico, a criação de uma terminologia própria como forma de evitar empréstimos desnecessários. Estes e outros são elementos capazes de garantir a estabilidade do funcionamento das instituições escolares.

Consequentemente, falando concretamente do ensino da Língua Portuguesa, as escolas devem possuir todos os meios humanos e materiais e todos os instrumentos metodológicos que assegurem um ensino de língua actuante e produtivo, fazendo com que se saia do estilo de ensino meramente reprodutivo em que nos encontramos; pois, o conhecimento da língua garante toda a aprendizagem. Por outras palavras, o

conhecimento da língua, como objecto de estudo e meio de interacção, assegura a aprendizagem das demais áreas do conhecimento no sistema de ensino. A este respeito, Silveira, J. aponta que «o modelo de ensino da língua portuguesa actual não permite os sujeitos assumirem a sua condição de agentes de acção, uma vez que se caracterizam por ser apenas meros reprodutores de um sistema linguístico»².

Em Angola, por causa da diversidade de línguas nacionais existentes, o fenómeno colonialismo trouxe um mal que veio por bem: o Português deixou de ser língua estrangeira, língua dos colonizadores, sendo declarado língua oficial, isto é, a única língua utilizada pela população em todos os interesses da vida pública.

O enquadramento sociolinguístico do Português, na população angolana acarreta, a partir da época colonial até ao momento actual do país, dificuldades de várias ordens, quer do ponto de vista da oralidade, da escrita e do desenvolvimento lexical, quando se fala do seu ensino nas escolas. Os factores de diversificação do uso da língua, em Angola, na oralidade e na escrita, quer do ponto de vista morfosintáctico, quer lexical, constituem grande preocupação. A população esclarecida preocupa-se, os professores preocupam-se com a forma como é tratada a Língua Portuguesa, hoje, nos vários círculos sociais. Os professores, sendo eles os agentes específicos da educação e ensino, sofrem toda a interpelação da população que, querendo ver os seus filhos preparados para enfrentar os desafios da cidadania de forma credível e respeitada, não admitem que o ensino, sobretudo o do Português, seja praticado sem eficácia.

Embora a aprendizagem da língua possa ocorrer em diferentes meios extraescolares, a escola é a entidade legitimada para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências da língua em quase todos os domínios, contribuindo para um bom uso da língua e para um verdadeiro processo de interacção social. Precisamos de uma escola onde as novas gerações não só vão aprender a prática da leitura e da escrita, mas que seja uma escola que ensine também a falar e mais precisamente a falar em público. E falar em público implica não ser repetitivo,

² In “O futuro da Língua Portuguesa no sistema mundial – Brasília” (2010: p. 44).

não empregar vocábulos fora do contexto, utilizando o vocabulário adequado a cada situação, a cada contexto; portanto, ser capaz de realizar tarefas ou enfrentar situações que mobilizem a cognição a partir de noções e conhecimentos já adquiridos, ser capaz de recolher informações, seleccionar técnicas e métodos de trabalho individual ou em grupo, saber usar um vocabulário rigoroso nas diferentes situações de comunicação, construir frases e textos, respeitando as regras da sua organização e sequencialização, eis o que se pretende no ensino de Português, hoje.

As reflexões que acabam de ser apresentadas conduzem-nos a fazer um estudo sobre as capacidades/competências fundamentais que um falante da Língua Portuguesa deve possuir ³.

A riqueza de uma língua reside, para além de outros aspectos, no sistema lexical do subsistema da língua corrente e dos subsistemas científicos e técnicos. O enriquecimento do sistema lexical depende, em grande medida, de uma pesquisa linguística avançada, de um desenvolvimento técnico-científico da sociedade, da criatividade das várias áreas de saber. Os professores da língua são, de certo modo, responsáveis pela divulgação dos resultados da ciência e da técnica e dos avanços que a língua vai conhecendo no tempo e no espaço, quer das mudanças às quais a língua está sujeita, de acordo com o desenvolvimento da sociedade que a criou e a utiliza. Esta é a razão da existência, no âmbito da Linguística, de uma área vocacionada ao estudo científico do acervo de palavras que a língua nos oferece, procurando, para o efeito, determinar a génese, a forma e o significado das mesmas (palavras), bem como o seu uso correcto nas várias situações de interacção social. Este acervo de palavras constitui o léxico de um determinado idioma cuja área específica para este estudo é a Lexicologia. Importa, pois, que o léxico seja ensinado nas escolas, que se desenvolva uma Lexicologia Aplicada ao Ensino do Português (LAEP), na qual a aprendizagem do vocabulário ocupe um espaço privilegiado, tal como têm sido tratadas as outras

³ As competências básicas da língua são quatro: ler, escrever, falar e ouvir. Contudo, uma outra componente que tem sido minorizada é a competência lexical, pois, a mobilidade vocabular permite ao indivíduo o bom intercâmbio social. Para ter um bom domínio da leitura é preciso ler muito; para saber escrever sem erros, é necessário ter o domínio das palavras, para interpretar bem um texto é preciso conhecer o vocabulário predominante no texto. Sublinhamos, pois, aqui, a importância da competência lexical como objecto deste estudo.

vertentes da Língua Portuguesa em todos os níveis de ensino. Entretanto, o que se tem verificado, é que, esta componente tão importante da língua não tem merecido uma atenção especial por parte da escola, quando, na verdade, deveria ocupar o ponto mais estratégico no ensino do Português; o que, muitas vezes, tem dificultado os alunos dos vários níveis de ensino a apresentarem uma expressão vigorosa em termos de riqueza lexical. É o que nos afirma Figueiredo, E. B. (2011: p. 367), ao referir-se à fraqueza que esta área encontra nas nossas escolas: «Um dos aspectos porventura pouco trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Secundário é o do Léxico. Ou porque se considera que o processo de aquisição espontânea do vocabulário é o bastante ou porque o peso excessivo dado ao estudo da gramática não deixa espaço disponível para outras aprendizagens, certo é que o trabalho sobre o desenvolvimento da competência lexical tem tido focalização meramente ocasional. E isso transparece, também, no pouco peso dado a este conteúdo programático nos Programas de Português do Ensino Secundário».

A competência linguística de um determinado utente de uma língua não se encontra apenas limitado ao plano morfossintático. Esta (competência) estende-se (e deve estender-se) mais além. O indivíduo precisa de ter também um domínio lexical que lhe permita interpretar os vários tipos de texto, compreendendo, deste modo, os diversos sentidos que as unidades lexicais de tais textos podem admitir, isto é, de acordo com o contexto em que estão inseridas.

Assim, admito que, falando de competências a nível da Língua Portuguesa, não se deve colocar um ponto final, dizendo que elas são: ler, escrever, escutar e falar. Ao lado destas habituais quatro competências discutimos uma quinta: esta tem a ver com o léxico da própria língua que o indivíduo lê, escreve, escuta e fala. É a competência lexical. Os diferentes discursos, tanto no plano da oralidade, como na escrita, revelam o domínio que o indivíduo tem sobre a língua que usa como instrumento de comunicação. E esta torna-se mais eficiente quando, em cada circunstância, o falante consegue adaptar a língua de acordo com a situação socioprofissional do seu interlocutor, isto é, adequando a língua segundo o estatuto social do seu interlocutor ou leitor.

Por isso, só se considera competente, linguisticamente falando, o indivíduo que reúne este conjunto de competências que envolvem a morfologia, a sintaxe, a semântica, a pragmática; e, finalmente, a última que estamos a discutir: a competência lexical.

Não deixa de ser um trabalho árduo, porque dificuldades de vária ordem, como a aquisição bibliográfica⁴ referente a esta área de estudo, fontes orais, entre outros, fazem com que trabalhos deste tipo deixem de ser realizados. Entretanto, quando se pensa no desenvolvimento, é preciso algum arrojo para procurar determinados dados da realidade objectiva, com o propósito de analisar determinados fenómenos e dar os contributos possíveis que concorram para o melhoramento de uma certa área do saber.

1. Delimitação do objecto de estudo

Hoje, um dos grandes problemas com que se debate o ensino do Português é, precisamente, o domínio vocabular da língua por parte dos alunos. Esta situação estende-se aos vários níveis de ensino, da escola primária até ao segundo ciclo do ensino secundário⁵.

⁴ Isto não significa que não existam obras sobre o ensino do vocabulário. Este problema constitui preocupação dos linguistas na história do ensino das línguas. Note-se que o método directo já remonta a Santo Agostinho e a Pestalozzi (cf. Paiva, V.M.L.O.: 2004). Porém, a bibliografia que consideramos carente refere-se ao ensino do vocabulário na realidade angolana, mais particularmente na província de Wizi, onde o Português é uma Língua Não Materna (LNM). Na Europa, na América e noutros pontos do planeta, fala-se de ensino de vocabulário para estrangeiros; e, as obras lexicológicas e lexicográficas assim como alguns métodos, estão direccionados para a aquisição da língua estrangeira, uma realidade muito diferente da de Angola. Mas como a ciência não tem limites, algumas dessas obras serviram de ponto de partida para a elaboração deste trabalho, recorrendo, muitas vezes, ao método comparativo. Por isso, afirmar que este trabalho não se apoiou em nenhuma obra lexicológica/lexicográfica, seria abusivo; as referências bibliográficas revelam e testemunham as pesquisas realizadas.

⁵ Muitos alunos do ensino superior apresentam grandes insuficiências lexicais. A experiência assegura-nos que, alguns alunos saem da escola primária e secundária, transportando consigo inúmeras dificuldades que envolvem quase todas as áreas linguísticas, desde a escrita até à oralidade (cf. Gomes, Á.: 2008 – *Ortografia para todos*, Porto Editora).

Se admitirmos que os alunos destes escalões de ensino escrevem e lêem mal, é porque também podemos afirmar que tais alunos apresentam uma determinada pobreza lexical. Quem utiliza ou escreve uma unidade lexical deve conhecer as várias semelhanças de significação (sinonímia), as oposições que pode admitir (antonímia), as relações de hiponímia e de hiperonímia e as aproximações gráfico-fonéticas (homofonia, homonímia, homografia, paronímia).

Conhecimento linguístico deste tipo é o que se procura implementar no ensino do Português. Estes conteúdos existem e encontram-se descritos em gramáticas de muitos autores. Entretanto, uma coisa é a investigação linguística e outra coisa é o ensino da língua: duas realidades distintas, mas com um objectivo comum – a língua.

O aluno perante um texto, seja ele corrente ou literário,⁶ científico ou técnico, não deve ficar equivocado quando procede à sua leitura, pois tendo o domínio das unidades lexicais que fazem parte do referido texto, estará em condições de interpretá-lo, analisá-lo, resumi-lo e comentá-lo. Ninguém pode afirmar que domina uma determinada língua se o conjunto de unidades lexicais que possui não lhe permite assegurar uma comunicação eficaz, utilizando-as correctamente nos vários contextos da interacção social⁷.

Falar de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia exigiria abordagens diferenciadas destas três disciplinas. Mas o nosso trabalho tem como objecto a Lexicologia Aplicada ao Ensino-Aprendizagem e desenvolvimento do ensino-aprendizagem do léxico.

⁶ A afirmação não se generaliza ao texto literário por causa da sua plurissignificação e subjectividade que arrastam o leitor para um mundo imaginativo e emotivo (conotação). É, pois, tolerável que o aluno apresente dificuldades na sua interpretação. Entretanto, também não se pode generalizar a incapacidade do aluno neste processo de análise e interpretação do referido texto. Há um suporte para o efeito: a Literatura está presente no ensino do Português e os dicionários devem ajudar o aluno a procurar os significados das palavras que estiverem ligados a este campo do saber.

⁷ Uma coisa é conhecer a construção morfossintáctica da frase, outra coisa é a adequação semântica dos termos utilizados na frase, suas semelhanças e oposições. Então, o conhecimento que se exige a nível da língua reside no domínio das diferentes áreas de estudo da própria língua.

2. Razões da escolha do tema

Ensinar o Português, no domínio lexical, hoje em dia, exige por parte do professor uma sólida formação em Lexicologia Aplicada ao Ensino, de modo a evitar que o ensino de Português seja praticado sem rigor. Assim sendo, a escolha deste tema atendeu, entre outras, às razões seguintes:

- A carência vocabular apresentada pelos alunos ao longo da resolução dos vários exercícios de Língua Portuguesa;
- A dificuldade na análise e interpretação dos textos, fruto da carência vocabular por parte dos alunos;
- A falta de uma metodologia adequada no ensino do léxico, sobretudo aos alunos de Português Língua Não Materna (PLNM).
- O não enquadramento de actividades lexicais no horário de Língua Portuguesa;
- O abandono, quase na totalidade, das práticas de expressão escrita, expressão oral, compreensão escrita e compreensão oral, como elementos facilitadores da aprendizagem e desenvolvimento lexical quantificado e qualificado;
- A carência de estratégias por parte de muitos professores de Língua Portuguesa que não conseguem combinar o binómio “ensino da escrita - ensino do vocabulário”, no ensino-aprendizagem do Português, binómio de grande importância no desenvolvimento do discurso oral e escrito dos nossos alunos.

Outro facto não menos importante para justificar a escolha deste tema é, concretamente, o problema da não consideração das diferentes formas de aprendizagem exibidas por cada aluno ou grupo de alunos; até hoje, só se pensa no “como ensinar,” não alargando essa visão mais além para reflectir sobre o “como aprender”. Não deixa de ser compreensível a preocupação de recuperar os hábitos de leitura extraescolares, como uma excelente fonte de aumento e desenvolvimento do léxico, invadidos pela presença massiva de emissões televisivas, cujo conteúdo é representado por imagens, o que ajuda pouco a actual juventude a autocultivar-se. Estas e outras constituem razões da escolha deste tema, que consideramos ser um assunto de grande importância.

3. Estudos sobre o ensino e a aprendizagem do léxico

Em Angola, país de língua oficial portuguesa, concretamente na província do Wizi, estudos sobre o ensino e aprendizagem do léxico, bem como pesquisas mais avançadas sobre o desenvolvimento lexical, ainda estão na sua fase embrionária. O ensino do léxico realiza-se de forma ocasional. Ainda não se pode falar de publicações em Lexicologia, Terminologia, nem em Lexicografia, que possam assegurar o ensino destas importantes áreas linguísticas. Mas como a ciência é um espaço de pesquisa, é preciso que alguém comece para que haja críticas e sugestões.

Por isso, um trabalho como este não deve ser desenvolvido sem um suporte teórico e metodológico. Assim, alguns autores cujas obras e reflexões incidem sobre o ensino e a aprendizagem do léxico, serviram de base a esta investigação; mencionamos apenas alguns: Lino, T. (1990), (2009), (2010); Bogaards, P. (1994) Galisson, R. (1974), (1983), (1990), (1991), (1999); Leheman, A. e Berthet, F. M. (2000); Jakobson, R. (1978); Cabre, T. (1999), Delgado-Martins, Maria Raquel e al.(2005) Leiria, I. (2006) Dubois, J. (1976); Duquette, R. (1996); Ançã, H. (1997), (1998), (2002), (2005), (2007); Moreira, V. (1996); Gloton e Clero (1997); Gomes, Á. (2000), (2006); Freinet, C. (1997); Kocourek, R. (1991); Collado, J.A. (1980); Saussure, F. (1978); Bordenave e Pereira (2004); Cuq, J.P. (2003) e outros, cujos dados se encontram devidamente referenciados na bibliografia deste trabalho.

4. Objecto de investigação

Esta investigação tem como objecto o ensino e aprendizagem do léxico, no segundo ciclo do ensino secundário, tendo em consideração as preocupações da reforma educativa em vigor na República de Angola, país a que esta pesquisa é dedicada, particularmente a província do Wizi.

A investigação desenvolve-se numa perspectiva de uma Lexicologia Aplicada ao Ensino.

5. Objectivos de investigação

Com esta pesquisa pretendemos alcançar os seguintes objectivos:

Objectivo geral

- Sublinhar a importância do ensino do léxico e o enquadramento desta área dentro do horário da disciplina de Língua Portuguesa, privilegiando a sua aprendizagem adequada.

Objectivos específicos

- Analisar a quantidade e o tipo de unidades lexicais presentes nos manuais de leitura do segundo ciclo do ensino secundário, a fim de se tirar conclusões sobre a progressão ou regressão lexical dos alunos neste nível de ensino.
- Propor a criação de um livro de aprendizagem do léxico para este nível de ensino, atendendo à reforma educativa em vigor no país.
- Analisar as estratégias de ensino do léxico utilizadas junto dos alunos de Português Língua Materna (PLM) e sua adequação ou não aos alunos de Português Língua Não Materna (PLNM).
- Propor alguns procedimentos de ensino de léxico aos alunos nessas situações de aprendizagem do Português.

6. Metodologia da investigação

Definidos os objectivos desta pesquisa, apresentamos, agora, a metodologia que guia este estudo.

Tipo de pesquisa

De acordo com a natureza da sua realização – descrição do fenómeno tal com ele ocorre na realidade objectiva - o trabalho obedece a uma pesquisa descritiva.

População e amostra

A população alvo desta pesquisa é representada pelos alunos do segundo ciclo do ensino secundário (10.ª, 11.ª e 12.ª classes), num somatório de 150 (cento e cinquenta) alunos repartidos por cinco turmas, onde extraímos uma amostra de 100 (cem) alunos das três classes.

Métodos utilizados na recolha de dados

Procurámos comparar as diferentes estratégias avançadas pelos autores, anteriormente citados, relativos ao ensino e aprendizagem de vocabulário em língua materna e em línguas estrangeiras, para verificar a sua aplicabilidade ou não aos alunos de PLNM.

A pesquisa bibliográfica contribuiu para uma justificação dos nossos argumentos, partindo de publicações significativas nesta área.

Aplicámos um teste de diagnóstico a alunos da décima, décima primeira e décima segunda classe, em forma de textos escritos, com base em temas negociados, para verificar o nível de desenvolvimento lexical desses alunos. Estes textos foram analisados através do programa *Hyperbase*, de modo a analisar as frequências de formas, de unidades lexicais e de hapax e a extrair contextos e concordâncias.

Foi, por outro lado, aplicado um questionário com o objectivo de saber a situação linguística dos nossos alunos assim como a dos seus pais ou encarregados de

educação, em consequência do estatuto do Português naquela região – o de ser uma língua não materna (LNM) para a maioria da população.

Questões de investigação

Levantadas todas as preocupações sobre esta problemática, questionamo-nos sobre o seguinte:

- Haverá um ensino sistematizado do léxico nas aulas de Língua Portuguesa?
- Podemos afirmar a existência de uma Lexicologia Aplicada ao Ensino de Português (LAEP)?
- O léxico presente nos manuais do segundo ciclo é compatível com um desenvolvimento lexical considerável?
- Haverá material suficiente e qualificado para o ensino do léxico?
- Será que a população em estudo tem o Português como Língua Materna (LM)?

Hipóteses

As questões ora formuladas conduzem-nos à apresentação das seguintes hipóteses:

- É possível que não tenhamos, ainda, um trabalho sistematizado de ensino de vocabulário nas aulas de Português.
- Supomos que ainda não haja uma LAEP.
- Admitimos que os manuais do segundo ciclo não apresentem uma progressão lexical considerável.
- É provável que não haja, ainda, material suficiente e qualificado para o ensino do léxico.
- Admitimos que nem toda a população desta região tenha o Português como língua materna (LM).

Variáveis

Variável dependente

- Fraca competência lexical nos alunos.

Variáveis independentes

- Pouca progressão lexical nos manuais, em uso, no segundo ciclo.
- Falta de inclusão de actividades lexicais na planificação das aulas de Português.
- Ausência de professores especializados em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia.
- Falta de material suficiente para o ensino desta componente da língua.
- Influência da língua local no Português.

7. Organização da dissertação

Esta investigação está estruturada em **cinco capítulos**, assim distribuídos:

Primeiro capítulo: trata da caracterização sociolinguística da população da província do Wizi, região a que se destina esta pesquisa.

Segundo capítulo: faz uma análise sobre os desafios que se colocam, hoje, à Lexicologia Aplicada e à Lexicografia de Aprendizagem, sublinhando a importância da aprendizagem e do desenvolvimento lexical. Apresentará, pois, uma visão sobre a necessidade de se desenvolver uma Lexicologia Aplicada ao Ensino, numa dimensão sociocultural e sociolinguística, recorrendo a uma pedagogia diferenciada.

Terceiro capítulo: analisa os principais problemas com se debatem os alunos de PLNM na esfera lexical, abordando, entre outros pontos, os seguintes: a presença do *Kikongo*, língua local, e o seu impacto na aprendizagem do léxico Português; a

desigualdade no desenvolvimento das tecnologias entre as sociedades, a falta do desenvolvimento do elemento criatividade no ensino.

Quarto capítulo: é dedicado ao professor de Língua Portuguesa, como agente mediador no processo de aprendizagem e de desenvolvimento lexical dos alunos, abordando aspectos referentes ao seu perfil profissional; isto é, ao seu modelo de formação em Didáctica de Português Língua Não Materna (DPLNM), não pondo de parte as boas qualidades de um professor de língua, as linhas orientadoras para a concepção de um currículo de formação de professores de DPLNM. Ainda, neste capítulo, sublinha-se a importância do léxico de base do aluno de PLNM, a partir do qual o professor deverá assentar o ensino de novas unidades lexicais, procurando os melhores procedimentos e as melhores atitudes perante este tipo de actividades, para que consiga uma quantificação e qualificação do léxico. Neste capítulo, faz-se referência à importância das línguas nacionais, já que o espaço desta pesquisa é constituído por uma população de PLNM, razão pela qual a consideração destas no ensino do vocabulário é pertinente. Aliás, o Ministério da Educação Nacional está a desenvolver um projecto de preparação de quadros para o ensino das línguas nacionais, nas escolas do país, sendo cada língua uma disciplina curricular, projecto que está em curso nas escolas primárias, embora numa fase experimental.

Quinto capítulo: é dedicado ao modelo de autoaprendizagem do vocabulário fruto dos resultados colhidos a partir dos instrumentos utilizados. Ainda, neste capítulo, procurar-se-á apresentar a necessidade de se elaborar um livro destinado à autoaprendizagem do vocabulário; propomos o modelo do livro a desenvolver e que será um instrumento escolar destinado ao enriquecimento lexical dos alunos do segundo ciclo do ensino secundário, obedecendo aos critérios da reforma educativa em vigor no país.

Finalmente surgem algumas conclusões seguidas das respectivas sugestões, fruto do teste de diagnóstico aplicado aos alunos e da análise dos textos dos manuais de leitura.

CAPÍTULO I

CARATERIZAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DA PROVÍNCIA DO WIZI

1.1. O *Kikongo*: língua de comunicação e de socialização na província do Wizi

O primeiro património cultural que uma sociedade deve exhibir é, sem dúvida, a sua língua; pois, ela veicula a cultura de um país ou de uma comunidade; é através da língua que as experiências de vida das comunidades vão sendo transmitidas de geração em geração, ao mesmo tempo que esta mesma língua vai servindo de suporte de comunicação entre os membros das mesmas comunidades. Cada sociedade, por mais subdesenvolvida que seja, é detentora de uma língua, mesmo que não transcenda fronteiras.

Angola é um país africano que, do ponto de vista sociolinguístico possui vários povos, que se repartem em: *Bakongo*, *Kimbundu*, *Ovimbundu*, *Ngangela*, *Tchokwe*, *Kwanhama*, *Nhaneka*, *Oshindonga*, *Oshihelelo*, e outras. Cada um destes povos é detentor de uma língua, no contexto nacional angolano, fazendo parte das línguas nacionais deste país.

Wizi⁸ é uma das dezoito províncias da República de Angola, situada ao norte do país, pertencendo ao grupo etnolinguístico *Bakongo*. Este grupo estende-se de

⁸ Um trabalho ortográfico sobre os topónimos angolanos deverá, necessariamente, ser realizado pelos linguistas angolanos para uma padronização da grafia toponímica em toda a extensão do território. O que, aqui, ocorre é um fenómeno ortográfico dentro do alfabeto *Kikongo*. Este topónimo tendo no princípio uma semivogal (w) e uma vogal (i), na ortografia das línguas *bantu*, em que o *Kikongo* é também parte integrante, a sua grafia deve ser (Wi) e não (Ui). Quanto aos sons (je)/(ge), estes não fazem parte do sistema fonético-fonológico do *Kikongo*, pois o alfabeto desta língua não tem (j) e sons como (ji), (je) não existem. O (g) só aparece associado com (i), (e) sendo precedido de (n), mas sem a fonologia portuguesa. (Cf.2.4.1 deste trabalho). Por isso, a grafia da palavra em referência deve ser *Wizi*, razão que

Kabinda até à margem esquerda do rio *Kongo*, numa região entre o mar e o rio *Kwango*. É um grupo com cerca de 480.000 habitantes, ocupando a terceira posição entre os maiores grupos etnolinguísticos do país. Este grupo subdivide-se em *Basikongo*, *Bandongo*, *Zombo*, *Nsoso*, *Suku*, *Bayombe*, *Yaka*, *Woyo*, *Pombo*, *Hungu*, entre outros (cf. *N'tondo*, Z. e Fernandes, J., 2002). A sua actividade principal é a agricultura que está a conhecer, depois da paz, uma mecanização gradual; pois, antes, esta era realizada de forma tradicional, isto é, utilizando catanas, enxadas, machados e outros instrumentos. A língua falada por esta população é o *Kikongo*.

É, precisamente, a esta província (Wizi) que dedicamos esta caracterização sociolinguística, por ser este o espaço da nossa pesquisa em termos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento lexical por parte dos nossos alunos.

Na província do Wizi, o *Kikongo* é, ao lado do Português, uma língua de maior influência na comunicação e na transmissão da cultura daquela região. É uma língua rica em provérbios, adivinhas, contos, fábulas, lendas que têm um carácter educacional. Os conhecimentos básicos são transmitidos através de ritos de iniciação e de outras formas de educação, podendo ocorrer ao ar livre, em reuniões com os mais velhos durante a noite à volta da fogueira.

Na página seguinte, apresentamos um mapa da Província do Wizi.

nos leva a apresentá-la assim em todo este trabalho. Como a norma ortográfica destes topónimos ainda não foi discutida entre os linguistas angolanos, em colaboração com o Secretariado Nacional de Cultura, observa-se uma variedade gráfica desta palavra (e outras de outras línguas nacionais). Uns escrevem-na *Uige*, outros, *Uije*, outros, *ainda*, *Uiji*; e, os que estão próximos da verdadeira grafia é que a representam em *Wije*. Para estes, só lhes falta substituir (je) por (zi), vernácula grafia do termo, de acordo com o alfabeto *Kikongo*. Portanto, a recuperação dos valores de uma sociedade não deve limitar-se aos aspectos cívico-morais (que são muito importantes) senão também fazer-se uma extensão para os pormenores culturais.

Província do Uíge



A literatura oral desta língua é muito rica, pois a população desta província é de uma memória extraordinária. Na língua *Kikongo* reflecte-se a cultura própria e autêntica do seu povo e todos os aspectos da vida das comunidades (manifestações artísticas, culto religioso e toda a vida social).

Altuna, R. R. de A. (1985: p. 34) sublinha o valor sociolinguístico destas populações quando afirma que «A Língua *Kikongo* ocupa o primeiro lugar em todas as manifestações socioculturais deste povo (...) Para além do seu grande valor dinâmico e vital, a Língua *Kikongo* é, praticamente, o único meio de conservar e transmitir o património cultural destes povos».

Exceptuando o município sede da província, nos quinze municípios, a língua predominante é o *Kikongo*, tendo o estatuto de língua materna para a maioria daquela população. Os serviços de comunicação social utilizam-na para a transmissão das várias mensagens de carácter utilitário.

Os dirigentes governamentais, de igual modo, recorrem ao *Kikongo* para a realização de vários eventos políticos, partidários e de carácter social. As várias igrejas existentes na província do Wizi realizam a sua missão evangélica através desta língua.

A partir de 1898, esta língua era aprendida na igreja protestante, cujos professores eram os próprios pastores colocados nas respectivas povoações. Desempenhavam, portanto, uma dupla função: evangelizar e alfabetizar os fiéis em *Kikongo* para facilitar a transmissão da mensagem. Tais indivíduos não tinham, na altura, a designação própria de pastor. Eram chamados *n'longi* – quer dizer pessoa que ensina. Esta designação estendeu-se, até hoje, ao professor de todo o sistema de ensino.

Mas ao lado desta alfabetização realizada nas povoações pelos catequistas, houve grandes centros evangélicos da igreja protestante, como é o caso da Missão de *Kibokolo*, erguida no ano atrás mencionado, uma comuna do município de Maquela do Zombo, mais ao norte da província do Wizi, a Missão de *Kikaya*, a quinze quilómetros da cidade do Wizi e a Missão do Bembe, a cento e trinta e dois quilómetros, a oeste da província que tinham escolas, onde a aprendizagem era bilingue; isto é, ensinava-se em *Kikongo* e em Português. Isto fez com que surgissem as bíblias escritas em *Kikongo* que, até hoje, são as mais usadas pelos fiéis protestantes da província do Wizi, embora ao lado destas existam as bíblias em Português.

Portanto, falando do contexto sociolinguístico, a socialização e a adaptação social da maioria da população da província do Wizi é realizada através da língua

Kikongo que, no que diz respeito à aprendizagem, precede a Língua Portuguesa. Logo, grande parte da população do Wizi tem o *Kikongo* como LM e o Português como LNM. Esta dualidade linguística desempenha um papel importante no processo de aprendizagem da LNM (o Português), pois ambas as línguas estão em contacto permanente, sobretudo no que diz respeito ao processo de empréstimos e adaptações, visando o desenvolvimento lexical de uma e de outra e, porque a dinâmica da produção lexical apoia-se numa constante tensão entre a influência linguística local. Quer dizer, já existem unidades lexicais em Português que vieram do *Kikongo*, por adaptação; e, por sua vez, temos, também, unidades lexicais em *Kikongo* que vieram do Português, processos aos quais atribuímos a designação de quiconguismos em Português e portuguesismos em *Kikongo*.

1.2. O *Kikongo* em situação de contacto com outras línguas

1.2.1. O contacto com o Português

Willy Bal citado por Chicuna, A. (2009) tinha avançado a ideia de que o estudo das palavras provenientes da Língua Portuguesa e que estão presentes nas várias línguas de outros territórios ultramarinos constitui uma tarefa útil para o desenvolvimento da ciência linguística em geral, ao mesmo tempo que não deixa de ser proveitoso para a Linguística Portuguesa.

Partindo desta constatação, vamos referir-nos ao *Kikongo* em relação ao Português, destacando dois processos muito importantes os quais servem de exemplo prático que, até hoje, vão enriquecendo o léxico de uma e de outra língua. Primeiro é que, não há língua sem empréstimos (desde que sejam necessários) pois nem sempre as realidades objectivas de uma cultura encontram designação genuína na língua local.

O Português sendo uma língua antes considerada “língua do colonizador”, “língua estrangeira”, embora tenha as suas raízes no latim (vulgar), ao chegar às terras longínquas, teve um contacto muito forte com a língua e cultura locais, onde muitas realidades daquelas localidades não encontraram designação na Língua Portuguesa.

Assim sendo, houve necessidade de se recorrer aos próprios vocábulos encontrados, que sofreram várias mudanças (sobretudo, nos planos gráfico e fonético) a fim de facilitar a comunicação entre a população encontrada e os visitantes. É o processo de aportuguesamento de muitos vocábulos das várias línguas em contacto com o Português, línguas onde o *Kikongo* se integra. São os portuguesismos.

Estrela, E. e Correia, J. D. P. (1999:p.p. 114-117) ao analisarem este fenómeno afirmam: «As unidades que formam o léxico português foram aceites como elementos constitutivos da língua, quer a partir de legados de outras línguas, quer por propostas da responsabilidade de elites intelectuais ou do simples povo. Interessa-nos ressaltar, neste momento que as palavras portuguesas, na sua maioria provêm de línguas mais antigas, ou de línguas com as quais a nossa manteve contacto (...) O Português europeu recebeu da África e da Ásia, e depois do Brasil, um certo número de palavras exóticas (...) A Língua Portuguesa enriquece-se, assim, com novas palavras, com novas expressões».

Mas o facto não ocorreu somente com o Português em relação às línguas locais. Os habitantes autóctones também tiveram (e continuam a ter) dificuldades de comunicar com os portugueses, em termos de designação de algumas realidades, cujos objectos não são genuinamente nacionais.

Assim, ocorreu (e continua a ocorrer) uma técnica de adaptar, em língua nacional, vocábulos portugueses com as alterações ora referidas. Isto aconteceu com o *Kikongo* cujo processo denominamos quiconguização dos termos portugueses, com a mesma finalidade de facilitar a comunicação. Tais palavras representam os quiconguismos.

Portanto, o léxico é, sem dúvida, o elemento mais atingido numa determinada língua, por ser ele o que mais transformações sofre, o que menos rigidez apresenta, como nos diz Mingas, A. A. (2000: p. 59): «O nível lexical é, sem sombra de dúvidas, o mais rico em fenómenos de interferência, se tivermos em linha de conta que ele constitui a parte menos rígida de uma língua. Os seus elementos são, por conseguinte, os mais vulneráveis ao fenómeno de interferência, numa situação de contacto de línguas».

Vejamos alguns exemplos de vocábulos de *Kikongo* aportuguesados (quiconguismos em Português), cujo uso é extensivo a toda a população de língua nacional *Kikongo* e a muitos portugueses residentes em Angola.

Quadro n.º 1 – vocábulos de *Kikongo* aportuguesados

Unidade lexical	Breve explicação
<i>Fumbua</i>	Folhas de uma trepadeira florestal, cujo prato típico é pertença das províncias do Wizi e do Zaire e das populações do norte da RDC.
<i>Ginguba</i>	em Kikongo <i>Nguba</i> .
<i>Ginginga</i>	em Kikongo <i>Nzinga</i> ; designa dobrada de cabrito ou de veado enrolada com os intestinos.
<i>Gindungo</i>	em Kikongo <i>Ndungu</i> ; significa picante.
<i>Kikuanga</i>	em Kikongo <i>kwanga</i> ; designa uma pasta fermentada de mandioca e desempenha o mesmo papel que o funge na alimentação, sobretudo das províncias do Wizi e do Zaire.
<i>Kassumuna</i>	do verbo <i>Kikongo kasumuna</i> ; significa encorajar alguém que acabou de enterrar um ente querido. Por extensão semântica, <i>kassumuna</i> passou a designar uma formiga cuja mordedura assusta a pessoa mordida, mesmo que esteja a adormecer, o que significa coragem, levanta-te. (<i>kik.</i> : <i>Kasumuka</i>)!
<i>Luando</i>	em Kikongo <i>kiandu</i> ; designa esteira feita de fibras entrelaçadas que serve, em muitos casos, nas populações rurais, de colchão.
<i>Muteta (a)</i>	designa pevide

<i>Muengueleca</i>	em <i>Kikongo Mwengeleka</i> ; designa folhas de aboboreira
<i>Muamba</i>	em <i>Kikongo Mwamba</i> ; pode ser de ginguba ou de dendém.
<i>Mambo (s)</i>	designa problema/assunto; o singular do kikongo é <i>diambu</i> e o plural <i>mambu</i> . Hoje, é comum escutar-se em português “ <i>vamos resolver aqueles mambos/ os mambos passaram bem...</i> ”
<i>Malavo/maruvo</i>	em <i>Kikongo malavu</i> ; designa genérica da bebida de seiva natural de palmeira.
<i>Macassiquila</i>	em <i>Kikongo makasikila</i> ; designa folhas de feijoeiro
<i>Maquesso</i>	em <i>Kikongo makeswa</i> ; designa mandioca que depois de ser depositada na água durante três a quatro dias, é descascada e posta a secar, produzindo, em seguida, a farinha de mandioca (fuba de bombó) da qual se prepara o funge, alimentação principal da população do Wizi.
<i>Maulacazi</i>	em <i>Kikongo Mwalakazi</i> ; designa a mulher parturiente, aquela que acaba de dar à luz.
<i>Quinguila</i>	em <i>Kikongo kingila</i> designa <i>esperar</i> . No mercado paralelo angolano, os homens e as mulheres concentram-se em determinados lugares para esperar um certo negócio: uns realizam câmbio da moeda, outros aguardam pela saída de mercadoria do armazém ou pela chegada de uma mercadoria proveniente doutro ponto do país; o substantivo <i>nkingila</i> , em Português “ <i>quinguila</i> ” acabou por designar esse lugar.
<i>Safú</i>	Em <i>Kikongo Nsafu</i> ; designa fruto rico em vitamina C, podendo ser comido fervido ou torrado.

Quadro n.º 2 - vocábulos portugueses quiconguizados (portuguesismos em *Kikongo*)

<i>Kikongo</i>	Português
Balota	Barrote
Basi	Sebastião
Divela	Oliveira
Dyuvulu	Livro
Dizadolo (b)	Regedor
Fidimelo	Enfermeiro
Fwayeta	Alfaiate
Fwatu	Fato
Fusu (c)	Afonso
Fyebele	Febre
Lopezi	Lopes
Kopo	Copo
Kalavati	Gravata
Kuboyo	Comboio
Kalu/Kumbi (d)	Carro
Kazoilu (e)	Gasóleo
Kuluzu	Cruz

Kolosiaw	Colchão
Lapi	Lápis/Lapiseira
Luvwalu (c)	Álvaro
Luzu	Luz
Lumatu	Tomate
Lumoso	Almoço
Lupitalu	Hospital
Lutu	Luto
Luzyolo	Tesoura
Litulu	Litro
Ladi	Rádio
Lolonzi	Relógio
Loso	Arroz
Lumingu (f)	Domingo
Mpitilu	Petróleo
Meza	Mesa
Makalau	Macarrão
Malala	Amaral
Mbinza	Camisa
Matabisu	Matabicho

Mosala	Almoçar
Mpewa	Chapéu
Metala	Metro
Madya	Maria
Mpetelo (c)	Pedro
Mingyedi (c)	Miguel
Mpaulu (c)	Paulo
Mputu (g)	Português
Mputulukezo (h)	Português
Nsapatu	Sapatu
Nela	Anel
Nkovi	Couve
Ndombeledisu	Dobradiça
Petelelo	Pedreiro
Sikola	Escola
Sukadi	Açúcar
Subulutulu	Sobretudo (casaco comprido que cobre o corpo todo)
Sindima	Cinema
Telezi (i)	Teresa
Ulu	Ouro

Veya	Velho
Vinya	Vinho
Zilala (j)	Geraldo
Zwau (j)	João
Zudyeni (j)	Juliana
Zyolosi (j)	Jorge
Zyantadi (j)	Jantar (nome)
Zyantala (j)	Jantar (verbo)
Zaka	Casaco

(a) O vocábulo não foi aportuguesado. Trata-se de uma designação da semente de aboboreira e outras da mesma família, a partir do Português local. A palavra deriva do verbo “teta”, que significa “descascar”. Por anteposição do prefixo “mu”, surgiu o nome *muteta*. O equivalente português é “pevide”.

(b) Nome atribuído à autoridade máxima da aldeia durante o governo colonial.

(c) Estes nomes, na cultura dos *Bakongo*, pertencem à classe nobre. Por isso, na maior parte dos casos, essas pessoas acabaram por receber o sobrenome de *NDO + O NOME*, o que significa *DOM + O NOME*.

Assim: *Ndombasi* (*Dom Sebastião*); *Ndompetelo* (*Dom Pedro*); *Ndompawlu* (*Dom Paulo*); *Ndomingiele* (*Dom Miguel*); *Ndomanweno* (*Dom Manuel*); *Ndoluvwalu* (*Dom Álvaro*), *Ndolumingu* (*Dom Domingos*); *Ndonzwau* (*Dom João*); *Ndofusu* (*Dom Afonso*).

(d) O vocábulo original em Kikongo é *kumbi*. Porém, a facilidade da designação

fez com que se adaptasse carro para *kalu*. O vocábulo autóctone vai, pouco a pouco, caindo em desuso.

- (e) Tem ocorrido o erro fonomorfológico: *gasoilo* em vez de *gasóleo*.
- (f) Designação igual tanto para nome próprio como para o dia da semana.
Por isso, tem ocorrido o erro de omissão do *s* final, na pronúncia de (Domingos: Português) – (*Domingu: Kikongo*).
- (g) O termo tem uma extensão semântica: significa tanto o continente europeu (Europa) como o idioma (Português). Pedro fala Português = *Mpetelo mputu ka vovanga*; Pedro anda na Europa = *Mpetelo ku Mputu kakalanga*.
- (h) Contextualizado, o termo admite as seguintes aceções:
-designa a nacionalidade: o pedro é português = *Mpetelo Mputulukezo*.
-tem a função de adjetivo: governo português = *Luyalu lwa Mputulukezo*.
-tem a função de adjetivo, mas com a polissemia de colonial, referindo-se à época colonial portuguesa; tempo dos portugueses (tempo colonial) = *tandu kya mputulukezo*.
- (i) Entre Teresa e *Telezi*, surge a confusão na pronúncia e na escrita.
de treze (cardinal), por *tereze*, por causa do substantivo próprio Teresa por influência fonológica do *Kikongo Telezi*.
- (j) Este é o motivo de, muitas vezes, o nome João ser escrito e pronunciado com Z: (*Zoão*); do mesmo modo, (*Zuliana*) e outras unidades lexicais portadoras deste grafema.

Muitos destes vocábulos não são somente usados por angolanos, mas por um grande número de portugueses radicados em Angola, sobretudo aqueles que se interessam pela cultura angolana, usam esses vocábulos com toda a autenticidade linguística.

Consequentemente, os lexicógrafos, futuramente, devem dicionarizar estes vocábulos de uso corrente, nos dicionários de língua corrente do Português em Angola.

Por outro lado, observa-se uma grande aproximação entre o *Kikongo* e o Português pelo que se alerta os professores de Português a prestar maior atenção a estes fenómenos de contacto de línguas.

1.2.2. O contacto com o Francês

O que se observa no *Kikongo*, em contacto com o Português, ocorre também com o Francês, ambas línguas neolatinas. Um dos factores a considerar nos empréstimos linguísticos é a vizinhança. As províncias do Wizi e do Zaire têm dois países vizinhos cujas fronteiras são terrestres. Esses países têm como língua oficial o Francês. O factor aproximação das populações destes territórios, a entrada massiva da população angolana para os mesmos países durante a luta de libertação, fez com que houvesse um forte cruzamento cultural e linguístico entre os três povos.

Nos dois países, onde o povo angolano se instalou durante muito tempo, a comunicação era realizada em Francês e em *Kikongo*. Até os colonizadores belgas falavam o *Kikongo*; quando eles encontravam dificuldades em comunicar com a população, em Francês, recorriam ao *Kikongo*, porque tanto os angolanos como os congoleses tinham o *Kikongo* como língua materna.

Ao longo dos diversos contactos sociais verificava-se a existência de termos franceses a interferirem no *Kikongo* e vice-versa. Isto foi ocorrendo durante todo o tempo da permanência dos angolanos naqueles países vizinhos.

Com o regresso dos angolanos à terra natal, fruto da independência nacional, consigo veio também uma parte da cultura dos dois Congos e uma certa influência linguística francesa no próprio *Kikongo*. Mas o facto não aconteceu somente com o regresso ao país.

Durante o tempo da procura da liberdade, houve sempre viagens clandestinas de comerciantes tanto congoleses como angolanos, os chamados, na altura, traficantes. Estes, cada vez que entravam e saíam, dois ou mais vocábulos franceses ficavam em circulação ao lado do *Kikongo* e do Português, nas duas províncias angolanas. Assim, verificava-se, por vezes, uma mistura do *Kikongo* com o Francês, na comunicação; e, até mesmo realidades que já possuíam designação em *Kikongo* acabavam por sofrer uma rápida transformação e substituição por empréstimos em Francês. Esta presença dos galicismos, no *Kikongo*, continua viva até hoje.

Há, ainda, unidades lexicais que atravessaram fronteiras linguísticas com uma volatilidade espantosa. Veja-se, por exemplo, unidades lexicais como: *mesa*, que é, ao mesmo tempo, usada em *Kikongo* e em *Lingala*, esta última, língua nacional da República Democrática do *Kongo*, embora, em *Lingala* o *s* intervocálico tenha uma função idêntica ao dois “*ss*” (*messa*), designando o mesmo objecto, no *Kikongo*, *Lingala* e Português. *Arroz* tem a mesma designação tanto em *Kikongo* como em *Lingala* (*loso*). Outra unidade lexical nestas condições é *piripiri*, uma unidade lexical de origem *Lingala* (*pilipili*) que hoje é normalmente usada em Português.

Tudo isto resulta do contacto estabelecido entre as línguas, justificando, assim, o fenómeno do empréstimo como processo de enriquecimento lexical de uma língua.

Quadro n.º 3 - galicismos em *Kikongo*

<i>Kikongo</i>	<i>Francês</i>	Português
<i>Bidiki</i>	<i>Brique</i>	Adobe
<i>Bido</i>	<i>Bidon</i>	Cantil
<i>Bilu</i>	<i>Bureau</i>	Gabinete
<i>Byele</i>	<i>Birre</i>	Cerveja
<i>Bolosi</i>	<i>Brosse</i>	Escova
<i>Dineti</i>	<i>Lunette</i>	Óculos
<i>Dala</i>	<i>Drap</i>	Lençol
<i>Dizele (a)</i>	<i>Dix Heures</i>	Dez horas
<i>Donke</i>	<i>Donc</i>	Pois
<i>Dalapu</i>	<i>Drapeau</i>	Bandeira

<i>Fuluseti</i>	<i>Fourchette</i>	Garfo
<i>Finetala</i>	<i>Fenêtre</i>	Janela
<i>Kalasi</i>	<i>Classe</i>	Escola
<i>Kalati</i>	<i>Carte</i>	Cartão
<i>Kulele</i>	<i>Couleur</i>	Cor
<i>Kiloti/Kupa (b)</i>	<i>Culotte</i>	Calção
<i>Kopani (c)</i>	<i>Compagnie</i>	Fábrica
<i>Kwafelo</i>	<i>Coiffeur</i>	Barbeiro
<i>Lafikoloni</i>	<i>Eau de cologne</i>	Água de colonia
<i>Leso</i>	<i>Leçon</i>	Lição
<i>Lupelo</i>	<i>Appel</i>	Chamada
<i>Lelemwale</i>	<i>Armoire</i>	Armário
<i>Lesanzi</i>	<i>Essence</i>	Gasolina
<i>Lobi</i>	<i>Robe</i>	Vestido
<i>Leta/Luyalu (d)</i>	<i>L'Etat</i>	Estado
<i>Lato</i>	<i>Râteau</i>	Ancinho
<i>Midi (e)</i>	<i>Midi</i>	Meio dia
<i>Madyasi</i>	<i>Mariage</i>	Casamento
<i>Mpulutiki</i>	<i>Politique</i>	Plítica
<i>Muswalu</i>	<i>Mouchoir</i>	Lenço do bolso

<i>Mpatalu /M'bati (b)</i>	<i>Pantalon</i>	Calças
<i>Matela</i>	<i>Matelas</i>	Colchão
<i>Makazinu</i>	<i>Magasin</i>	Loja
<i>Pombi</i>	<i>Pompe</i>	Bomba
<i>Pala zyulu</i>	<i>Par jour</i>	Por dia
<i>Palapidi</i>	<i>Parapluie</i>	Guarda-chuva
<i>Papi</i>	<i>Papier</i>	Papel
<i>Pyesi</i>	<i>Piece</i>	Peça
<i>Potofi</i>	<i>Portefeuille</i>	Carteira
<i>Posi</i>	<i>Poche</i>	Bolso
<i>Sofelo</i>	<i>Chauffeur</i>	Condutor
<i>Soseti</i>	<i>Chaussette</i>	Peúgas
<i>Salamanzi</i>	<i>Salon à manger</i>	Sala de refeições
<i>Sadidi</i>	<i>C'est a dire</i>	Quer dizer
<i>Savo/Sabuni (b)</i>	<i>Savon</i>	Sabão
<i>Sakozi/Nkutu (b)</i>	<i>Sacoche</i>	Sacola
<i>Somesi/Kinkutu (b)</i>	<i>Chemise</i>	Camisa
<i>Sikaleti</i>	<i>Cigarette</i>	Cigarro
<i>Sikiti</i>	<i>Biscuit</i>	Biscoito
<i>Sizio</i>	<i>Ciseau</i>	Tesoura

<i>Sezi (f)</i>	<i>Chaise</i>	Cadeira
<i>Suma</i>	<i>Essuie-mains</i>	Toalha
<i>Sima</i>	<i>Ciment</i>	Cimento
<i>Ti</i>	<i>Thé</i>	Chá
<i>Vandelatele</i>	<i>Ventilateur</i>	Ventilador
<i>Volopa</i>	<i>Envelope</i>	Envelope
<i>Vwoti</i>	<i>Vote</i>	Voto
<i>Vwadisú</i>	<i>Valise</i>	Mala
<i>Zileti</i>	<i>Gilette</i>	Lâmina
<i>Zalameti</i>	<i>Allumette</i>	Caixa de fósforos
<i>Zibulatele (g)</i>	-----	Saca-rolhas

(a) A designação das horas obedece ao mesmo critério: um prefixo adaptado do francês para indicar o número das horas (que varia de acordo com o cardinal: i, para une – *une heure* = *inele*; de-, para deux – *deux heures* = *dezele*; di-, para dix – *dix heures* = *dizele*; on-, para onze – *onze heures* = *onzele*; du-, para douze – *douze heures* = *duzele*; se-, para sept – *sept heures* = *setele*; si-, para six – *six heures* = *sizele*; se-, para cinq – *cinq heures* = *senkele*; ka-, para quatre – *quatre heures* = *katelele*; wi-, para huit – *huit heures* = *witele*; ne-, para neuf – *neuf heures* = *nevele* ... onde o sufixo “ele” significa hora. Porém, a palavra “hora” em si, suporta dois empréstimos: um proveniente do português (*ola* = hora) e outro, do francês (*ele* = heure). Contudo, a indicação da hora completa obedece ao empréstimo francês. (*Dezele...*) Os ordinais também seguem o mesmo percurso de formação, mas com grafia em Kikongo: *dezieme*; *tuluwazieme*; *katlieme*, *senkieme*; *sizieme*, etc.

- (b) Entre as unidades lexicais assinaladas com esta letra, a segunda é a original que acabou por ser dominada pela primeira proveniente do Francês.
- (c) O vocábulo estende-se para empresa e indústria.
- (d) Nos círculos sociais onde predomina o *Kikongo* e o *Lingala* ao mesmo tempo, as duas unidades entram no processo de comunicação. Mas em locais onde só se fala o *Kikongo*, usa-se a original (*Luyalu*).
- (e) O *Kikongo* não teve nenhuma influência para transformar este vocábulo. É um puro empréstimo externo.
- (f) *Sezi* diz respeito àquele cadeirão de longo encosto e não à cadeira vulgar.
Esta UL ocorre a partir de *cadeira + sezi (kunda kia sezi)* = cadeira de encosto. É uma cadeira especial, só para os mais velhos.
- (g) Como o sufixo *-dor* na maior parte das vezes corresponde ao sufixo *-teur*, em Francês, os angolanos que tinham um pouco de domínio de Português, aglutinaram *zibula* (*Kik.* = abrir) mais o sufixo francês *-teur*, o que produziu *zibulateur*. Passado para o *Kikongo*, como no sistema fonológico desta língua não há *r*, o vocábulo passou para *zibulatele*, que significa abridor. Por isso, o nome não se formou, na sua totalidade, a partir de Francês. Podemos dizer que é um composto híbrido.

Esta pequena lista serve apenas para mostrar que do contacto do *Kikongo* com o Português resultam quiconguismos e portuguesismos; mas o *Kikongo* tem também uma forte relação com o francês cujos empréstimos ajudam esta língua em determinadas situações de comunicação.

Um trabalho lexicográfico em Francês ou em *Kikongo* deverá dar conta de todos os galicismos presentes no *Kikongo*.

1.3. A língua *Kikongo* antes e depois da independência

Durante o período colonial, as línguas nacionais de Angola sofreram um determinado recalcamento no que diz respeito à sua utilização na comunicação, com o

propósito de serem eliminadas.⁹ O *Kikongo* também não foi poupado perante este comportamento. Mas os habitantes das duas principais províncias (Zaire e Wizi), detentores desta língua, não tendo o domínio da Língua Portuguesa nem os meios suficientes para aprendê-la, não deixaram que este património cultural fosse desperdiçado, embora persistissem aquelas imposições.

A maior parte da população destas duas províncias da região norte do país veiculou a sua cultura nesta única língua. Para alguns assimilados, falar *Kikongo* era um desprezo perante a classe dominante, correndo o risco de serem despromovidos daquele privilégio. Mas para os habitantes em geral, isto não constituiu embaraço nenhum, pois eles tinham em mente que cada povo deveria expressar os seus sentimentos, as suas emoções, as suas ideias, etc. na sua própria língua. Isto fez com que o *Kikongo* se mantivesse vivo no plano da comunicação e em todo o círculo da vida da população.

Alcançada a independência a 11 de Novembro de 1975, a cultura do povo angolano começa a conhecer rumos diferentes e com ela a recuperação das línguas nacionais, como se pode ler em Marques, I. G.: «Com a independência de Angola, a 11 de Novembro de 1975, as línguas locais, consideradas dialectos na época colonial, adquirem o estatuto de línguas nacionais, sendo dinamizadas orientações políticas no sentido da sua valorização e utilização, tendo sido decidido o seu estudo científico e utilização no ensino com a inclusão do Português»¹⁰.

O *Kikongo* fazendo parte dessas línguas, também viu a sua importância renovada, sendo difundido a partir dos principais meios de comunicação do país (rádio e televisão). Aqueles que, anteriormente, eram desprezados por falar *Kikongo*, agora sentem-se livres pelo uso do seu próprio património cultural e linguístico. Por outro

⁹ Norton de Matos, então ministro do ultramar da República Portuguesa, em Angola, emitiu o decreto n.º 77, publicado no Boletim Oficial de Angola n.º 5, 1ª Série, de 9 de Dezembro de 1921, recomendando o uso obrigatório da Língua Portuguesa e a proibição do ensino de qualquer língua estrangeira bem como do ensino das línguas indígenas. O uso das línguas indígenas só era permitido na língua falada na catequese e como auxiliar no período do ensino elementar da Língua Portuguesa.

¹⁰ In “O futuro da Língua Portuguesa no sistema mundial – Brasília” (2010: p. 50).

lado, os que pertenciam à classe assimilada, hoje, estão preocupados com a sua identidade cultural em termos linguísticos.

Nesta era da independência, já não é proibido falar *Kikongo*, pois o próprio Ministério da Educação está preocupado em inserir as línguas nacionais no sistema de ensino, com vista a recuperar os valores culturais nacionais sem contudo abdicar do Português que é a língua de unidade nacional (LUN) e de intercâmbio internacional.

Hoje, verifica-se uma grande interação entre o *Kikongo* e o Português que tem como consequência um número significativo de empréstimos entre as duas línguas.

1.4. Expansão do *Kikongo*

Toda a língua tem um contexto geolinguístico, quer a nível nacional, quer a nível internacional. Essa presença confere-lhe vida e reconhecimento a nível internacional.

1.4.1. No plano nacional

O *Kikongo* é uma língua viva que do ponto de vista da sua extensão nacional é, ao lado do *Umbundu*, uma língua com um grande número de locutores.

Abarca uma vasta região do Nordeste do país. É falado em todo o espaço geográfico das províncias de *Kabinda*, Wizi, Zaire e, parcialmente, no norte do país, nas províncias fronteiriças do Wizi: Bengo, Kwanza Norte e Malange.

1.4.2. No plano internacional

O dinamismo da língua *Kikongo* que, aqui, se testemunha é evidente. É uma língua dinâmica que, para além do seu próprio território, consegue transpor fronteiras, servindo, assim, de língua de comunicação internacional. O *Kikongo* tem este estatuto,

pois é uma língua que rompeu as fronteiras nacionais. É falada na República Democrática do Congo, ao Sul da República do Congo Brazzaville e na República do Gabão. Esta extensão demonstra o seu carácter transnacional.

1.5. Dimensão sociocultural e educacional em *Kikongo*

Tal como ocorre nas outras civilizações ou nos outros povos, os *Bakongo* têm o *Kikongo* como principal veículo do seu património cultural, da socialização da sua população, na transmissão dos valores educativos, numa originalidade que passa de geração em geração. O grau de autenticidade presente nas mensagens transmitidas através desta língua revela o dinamismo da mesma, o que faz com que influencie activamente o Português com marcas importantes.

1.5.1. O *Kikongo* como suporte da cultura e da educação do mwisikongo

Qualquer povo identifica-se, em primeiro lugar, através do comportamento dos seus habitantes, pelos seus traços costumeiros, pelos seus rituais, pelas suas manifestações artísticas, pela inteligência e sabedoria, evidenciando, assim, o seu grau de desenvolvimento. Isto expressa o seu património cultural inalienável. Para o mwisikongo,¹¹ o caso não foge à regra.

Mas para além disto, colocamo-nos uma pergunta: através de que meio um determinado povo veicula a sua cultura, transmite o sistema de valores de geração em geração?

Necessariamente, esse povo terá de dispor de um sistema de comunicação (verbal), um sistema de signos comum a todos os habitantes desse povo, para que tal exercício seja possível e esteja ao alcance de toda a população.¹² Este sistema é a

¹¹ A pessoa natural do *Kongo* chama-se: mwisikongo: singular; esikongo/besikongo: plural.

¹² Cf. Montenegro (2001).

língua que, na visão saussureana, desempenha uma função social,¹³ visto que toda a sociedade, toda a comunidade a usa para estabelecer os vários tipos de relacionamento, de intercâmbio comunicacional, de adaptação social, etc.

Tendo a língua um carácter social, segundo Saussure, é, precisamente, ela que participa no exercício das várias manifestações culturais de um povo. Por isso, podemos afirmar que quem vai contra a língua de qualquer povo, quer destruir a cultura desse mesmo povo. Em outras palavras, combater a língua de um povo é combater a cultura desse povo; pois, cada povo, por mais baixo que seja o seu grau de desenvolvimento, é detentor de uma língua.

Cada povo tem uma língua, cada povo tem uma cultura e cada cultura está intimamente associada a uma língua. Relativamente à componente cultural interassociada ao *Kikongo*, queremos fazer referência à manutenção dos valores tidos como originais (a sociabilidade do *Mukongo*, a sua hospitalidade, a sua solidariedade e todo o seu processo de interacção social) que fazem com que esta língua se torne num autêntico veículo da cultura deste povo. Quer dizer, o *Kikongo* é, para este povo, o meio de resolução da maior parte dos seus problemas, porque vejamos:

No plano da sociabilidade: o *Kikongo* entra no processo de socialização da população, unindo-a, sem distinção de variantes. Cada indivíduo que fala *Kikongo*, ao chegar junto de outros que falam a mesma língua, socializa-se rapidamente, apresentando as suas origens: tribo, clã, ancestrais e naturalidade. Neste novo grupo em que se vai integrar, encontrará alguém que faz parte de um dos agrupamentos citados. Assim, ele não se considera nem será considerado estranho nesse grupo social.

No plano da hospitalidade: a língua *Kikongo* é ponto de partida e de chegada para acolher um visitante na aldeia ou povoação, cuja máxima usada é: *nzenza dianga*

¹³ Cf. Ferdinand de Saussure, *Curso de Linguística Geral*, 1978.

nwanga kansi mfulu a leka i yabala. (tradução literal: a visita come e bebe, mas o que a preocupa é o lugar para dormir). O que quer dizer que não se pode servir alimento ao visitante sem que primeiro se lhe apresente o lugar onde vai dormir. Esta máxima traduz a hospitalidade deste povo na língua *Kikongo*: não se pode receber um visitante sem que primeiro se lhe mostre o aposento de dormir. Só depois de depositar as malas no local de dormir será levado ao lugar onde vai beber água ¹⁴.

O *Kikongo* no plano da solidariedade: a solidariedade é também expressa por meio de provérbios ou por máximas, para exprimir certos sentimentos, emoções, etc. A língua *Kikongo* é um “comboio” de transmissão de calor emocional e sentimental, que se traduz no uso de máximas e provérbios de que apresentamos alguns exemplos:

Mpasi za N'kwaku i zaku. (“O sofrimento do outro é o teu”): significa que se o outro está a sofrer, está numa crise, de qualquer natureza que seja, ajuda-o, pois tu também amanhã poderás passar pela mesma dor, pela mesma crise.

Nzo a kweno luvunga dyadya. (“Quando a casa do outro estiver destruída, vai com uma corda e com uma vara para reajustá-la e não com lume, nem com outros objectos que possam piorar a situação”). Este provérbio é extensivo a muitas ocorrências sociais: a utilização de uma linguagem afável na resolução de um determinado conflito entre pares, casais, parentes, vizinhos, etc., é importante para repor a harmonia.

Kweno lele ulangidila, kilu ka vwa mosi ko. (Se o outro estiver a dormir, tome conta dele, o sono não é de uma pessoa): provérbio utilizado na situação de dor, luto e de outras ocorrências tristes. Quando alguém perde um ente querido, as pessoas reúnem-se à volta dele (a), associando todos os meios

¹⁴ Beber água em *Kikongo* (nesta acepção), significa “comer alguma coisa”, “*kosoka wa nwa kopo dya maza*” = “senta para beber um copo de água”. Não se trata simplesmente de “água”; pelo menos um pedaço de mandioca, um pouco de ginguba, ou cola (fruta da família das castanhas, mas esta come-se sem assar), deverá acompanhar o copo de água. Na cultura dos *Bakongo*, nunca se dá água simples a alguém, pois fere a garganta. Quando se diz *vamos beber um pouco de água*, significa que vamos comer alguma coisa : *Twendi nwa fi maza*.

(financeiros e materiais) para ajudar a ultrapassar as diferentes despesas que o óbito ou doença provocam.

Dya mfuka nzo andi kuzay ko (Devedor basta conhecer a casa dele). Este provérbio alerta as pessoas que fazem a cobrança das dívidas de forma cruel ao seu próximo, de modo a atenuar a maneira de cobrar pois, conhecendo a casa do devedor, a cobrança poderá ser feita de forma pacífica.

nzimbu kakala wa nkuklu ko, wa mpa kaka. Significa que o dinheiro nunca é antigo, é sempre novo. Recebê-lo hoje ou amanhã, é sempre dinheiro, é sempre novo.

Estes e outros aspectos caracterizam a língua *Kikongo* e a sua importância e interdependência na gestão do património cultural deste povo.

CAPÍTULO II

LEXICOLOGIA APLICADA AO ENSINO: DESENVOLVIMENTO LEXICAL

2.1. Lexicologia Aplicada ao Ensino

O interesse sobre o estudo da linguagem humana, em geral, e sobre o léxico, em particular, suas manifestações e alterações tem sido objecto de reflexão e discussão, desde a Antiguidade. São notáveis os contributos de Platão, na distinção entre nomes e verbos, embora possa não ter sido o primeiro a propor a diferença entre os dois conceitos; e, a Aristóteles deve-se o mérito da compreensão da génese da linguagem, da mudança linguística e das funções da linguagem próprias da comunicação linguística, bem como a definição de categorias.

Após os primeiros desenvolvimentos da Linguística, o interesse sobre os estudos linguísticos multiplicaram-se e, com ele, a preocupação de produzir gramáticas comparativas.

Deve-se a Ferdinand de Saussure, fundador da Linguística, o primeiro estudo da língua como um sistema e a introdução de vários conceitos operatórios na descrição linguística; lembramos apenas alguns desses conceitos que são importantes até hoje: as dicotomias de língua/fala e de sincronia/diacronia; signo linguístico, significante/significado, valor, sintagma, paradigma, entre outros.

Nos anos cinquenta, Chomsky apresenta uma nova teorização da ciência da linguagem, novas teorias sobre a linguagem e sobre as línguas; destacamos os conceitos de competência e de performance, conceitos reutilizados e reformulados, hoje, em vários domínios da Linguística e da Didáctica da(s) Língua(s) e noutras áreas do conhecimento.

Muitos linguistas apresentaram os seus pontos de vista sobre o estudo do fenómeno da linguagem humana e sobre as línguas¹⁵. A preocupação de muitos destes pensadores, em matéria de língua, tem sido a de tratar a língua como um sistema de comunicação, como elemento facilitador do processo de interacção social, dentro de regras previamente estabelecidas (regras morfossintáticas, semânticas, pragmáticas).

Porém, uma área da Linguística, mais recente, constituída a partir da Linguística estrutural é a Lexicologia, cujo objecto é o estudo científico do acervo das unidades lexicais de um determinado idioma – o léxico – sob diversos aspectos; isto é, por um lado em diacronia, estudando a sua origem; e, por outro lado, em sincronia, estudando a forma e o significado das unidades lexicais no sistema e no uso na comunidade dos falantes.

De facto, uma língua que não se desenvolve no plano lexical, isto é, que não actualiza o seu léxico, acabará por ser uma língua de pouco interesse nacional e internacional, podendo ser considerada quase uma língua morta.

Segundo A. Rey (2008: 149), o objecto da Lexicologia descritiva “est une théorie compréhensive du fait lexical, tant au niveau des structures (lexique, vocabulaire) que des unités (mot, idiome)”.

Se por um lado o florescimento dos estudos sobre o léxico remonta à década de trinta, na primeira parte da década de setenta¹⁶ houve um certo declínio; as preocupações dos linguistas no sentido de demonstrar a importância do léxico, no contexto de ensino e aprendizagem, começam a emergir a partir dos anos oitenta.

Segundo Bogaards, P. (1994:p.9): *«À partir du milieu des années 80, les voix se multiplient pour souligner la grande importance du vocabulaire dans le cadre de*

¹⁵ cf. Jean Aitchison (1993), Umberto Eco (2004), Ana Mineiro (2009).

¹⁶ cf. Silva, M. e Sá, C. M. in “Transversalidades em didática das línguas” (2004).

l'apprentissage (...), on affirme que les apprenants ressentent le déficit lexical comme le problème majeur pendant leurs lectures». Daí a necessidade de uma Lexicologia, não apenas dirigida, estritamente para a investigação, mas uma Lexicologia Aplicada ao Ensino que apoie o ensino da língua (s), facilitando o desenvolvimento do léxico de quem aprende, seja ele aluno de LM ou de LNM.

J. Courtilon citada por Bogaards, P. (1994: p. 9), ao sublinhar a importância do ensino do léxico, adverte o seguinte: «Le lexique est le pivot de l'acquisition à partir duquel s'organise la syntaxe et, plus tard, la morpho-syntaxe. Cela s'explique aisément par le fait que le lexique, haut porteur d'information, contribue, avec l'intonation, à donner rapidement aux élèves l'accès à la communication».

Em 1981, B. Quemada cria o termo de *Lexicodidáctica*, que designa a disciplina que tem por objecto o estudo do léxico, tendo como finalidade vários tipos de aplicações de carácter didáctico.

Portanto, se, no domínio de aquisição, compreensão e desenvolvimento das demais competências linguísticas, várias teorias foram postas em evidência, neste trabalho, queremos prestar maior atenção ao ensino e aprendizagem do léxico que, muitas vezes, tem merecido pouca atenção por parte dos professores, sobretudo quando se fala de alunos de PLNM.

Torna-se, pois, importante que se desenvolva uma Lexicologia voltada para fins escolares. Preferimos o termo de Lexicologia Aplicada ao Ensino, disciplina que deve ter como objecto os seguintes aspectos: o estudo do léxico das línguas, em particular das línguas nacionais ou locais, como é o caso *Kikongo* na província do Wizi; o recurso a uma pedagogia diferenciada do léxico. Esta disciplina deve fornecer bases para um livro escolar que possa contribuir para o enriquecimento lexical dos alunos do segundo ciclo do ensino secundário, dando resposta aos desafios da reforma educativa em vigor no país.

2.2. Léxico : reflexões e perspectivas

A nossa reflexão sobre o léxico começa com a expressão que sempre usamos no processo de interacção professor-aluno em Didáctica Geral: “aprender não é receber e ensinar não é dar” (cf. Alexandre, D. S. e Quivuna, M. 2008) a qual vai também ao encontro da perspectiva de Tavares, citada por Azevedo, F.: (2000: pp. 21-23) que passamos a citar: «Aprender, aprender a aprender, reflectir, pensar, aprender a pensar e a reflectir, conhecer e avaliar os processos do próprio pensamento é realmente adquirir e construir conhecimento a partir do já conhecido ou do ainda por descobrir e construir. O desejo de saber, que está presente desde o nascimento (...) não se transformará em intenção de aprender se não for acompanhado de uma motivação».

Por isso, a intenção deste capítulo prende-se, para além de outros aspectos, com a necessidade de compreensão da natureza da própria unidade lexical e com a sua análise semântica, numa perspectiva contextual. As actividades a serem desenvolvidas em termos de ensino e aprendizagem do léxico não devem ser reduzidas à simples apresentação de listas de unidades lexicais para decorar ou para serem consultadas no dicionário e extrair os seus sinónimos. Deve, sim, haver um estudo analítico do léxico ao nível textual e/ou contextual, em várias situações de comunicação, com diferentes interlocutores.

O léxico de qualquer língua aprende-se aprendendo, aprende-se aprendendo a pensar, combinando, no seu ensino e aprendizagem, o ensino explícito e o ensino implícito e combinando os vários métodos de ensino com os vários processos de aprendizagem. Portanto, uma proficiência linguística, isto é, um domínio cada vez mais efectivo do léxico, nas várias situações contextuais de uso corrente, só é possível com um ensino e aprendizagem do léxico voltado para acções mais concretas, isto porque o desenvolvimento lexical do aluno depende da sua actividade pessoal, cabendo ao professor a criação de condições para que tal ocorra com êxito. A aprendizagem do léxico não deve reduzir-se a uma simples memorização de itens isolados, mas deve basear-se numa série de actividades que motivem e mobilizem o aluno.

2.1.1. Definições de léxico

O termo léxico é polissémico: apresentamos apenas algumas das suas particularidades: 1) numa perspectiva abstracta, designa um conjunto virtual de unidades lexicais; designa um conjunto (aberto) de unidades significativas que constituem um sistema de uma língua; as unidades do léxico são os lexemas; 2) por oposição, o termo vocabulário, reservado ao discurso, designa o conjunto de unidades lexicais realizadas/actualizadas em contextos ou em corpus; as unidades do vocabulário são os vocábulos.

O léxico de uma língua compreende um léxico geral e um léxico comum partilhado pela comunidade de locutores de uma língua; compreende ainda os léxicos de especialidade (ou terminologias) ligados a domínios do conhecimento.

Hoje, o conceito de léxico não é apenas reservado à Linguística; existem outros conceitos: na Informática pode designar um “léxico de instruções” de um programa, ou um “léxico computacional” relativo ao tratamento automático da língua; nas Ciências da Documentação, o termo “léxico documental” designa um sistema de descritores.

O léxico de uma língua, no âmbito da teoria generativa, é uma componente do modelo gramatical na qual estão descritas todas as informações de ordem fonético-fonológica, morfossintáctica e semântica acerca dos itens lexicais. O léxico constitui o dicionário da gramática, cujas regras desta (gramática) «manipulam os itens lexicais, fazendo um uso crucial da informação aí contida. O léxico é assim uma parte central de qualquer teoria gramatical» (Raposo, E. P.:1992:p.89).

De acordo com este autor, os itens lexicais de uma língua são classificados num número finito de categorias lexicais, destacando-se, nestas, as denominadas categorias principais, isto é, os substantivos, os adjectivos, os verbos, as preposições e os advérbios.

Atendendo à hierarquização destas categorias, cada uma delas, em relação à categoria hierarquicamente superior, é um elemento central na estruturação das

frases. Por exemplo, um substantivo é a categoria lexical central da categoria hierarquicamente superior do sintagma ou grupo nominal (SN/GN); a preposição é a categoria central do sintagma ou grupo preposicional (SP/GP) e assim por diante. Aquelas categorias superiores que se constroem na base das categorias lexicais recebem a designação de categorias sintagmáticas.

2.3. Natureza da unidade lexical

Defendemos o ensino do léxico nas escolas de modo a contribuir para um desenvolvimento lexical quantitativo e qualitativo por parte do aluno. Importa, portanto, que o professor conheça as características da componente lexical, e, muito em especial, a natureza complexa da unidade lexical.

Assim, Lehmann, A. e Martin, B. F. (2000: p. 30) definem a unidade lexical da seguinte maneira: «L'unité du lexique est le mot. L'identité d'un mot est constituée de trois éléments: une forme, un sens et une catégorie grammaticale. Un mot résulte de l'association d'un sens donné à un ensemble de sons donnés susceptible d'un emploi grammaticale donné».

Todas as unidades lexicais de uma língua têm uma função sintáctica e semântica, independentemente do modo como se combinam na frase por parte do utente da língua (plano da fala) e das combinatórias a que podem ser sujeitas em função do sistema (plano da língua) (cf. Campos, M. H. C. e Xavier, M. F.: 1991).

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa descreve a unidade lexical da seguinte maneira: «uma palavra simples, uma palavra composta por hífen, um elemento de composição de língua, uma locução, uma redução (do tipo símbolo, sigla, abreviatura, etc.); pode, ainda, ser múltipla e, em casos mais raros, tratar-se de uma pequena frase.» (2003).

De facto, analisada esta definição, observamos a complexidade da natureza da “unidade lexical”, termo da Lexicologia, que designa uma unidade de significação (com

vários estatutos), mas que não se confunde com uma palavra gráfica ou uma forma (entre dois espaços em branco). Por exemplo: *vagão* é uma unidade lexical; restaurante é outra unidade; mas se unirmos as duas unidades pelo processo de composição, teremos uma unidade de significação, isto é, uma unidade lexical: *vagão-restaurante* (vagão com serviço de restaurante no interior de um comboio). Por outro lado, há, na língua, unidades que ocorrem, frequentemente, associadas a outras unidades lexicais como por exemplo: *arguir* aparece, frequentemente, associado a tese: *arguir* uma tese; de igual modo, *assoar* aparece associado a nariz: *assoar* o nariz; *içar/arriar* aparecem associados a bandeira. Neste caso, estamos perante colocações que caracterizam determinadas unidades lexicais; hoje, o fenómeno das colocações é também objecto da Lexicologia descritiva (cf. Rey, A., 2008: 171).

Outras unidades lexicais associam-se aos nomes por intermédio da preposição *de*, constituindo outras unidades lexicais: barra de sabão/barra de ferro/barra de chocolate; bomba de água/bomba de óleo/bomba de gasolina/bomba de travões; lata de azeite/lata de óleo/lata de tinta, etc.

Amorim, C. e Sousa, C. (2009: pp.: 256-257) acrescentam outras características relativas à natureza da unidade lexical: «unidade linguística que combina uma sequência de sons à qual se atribui um significado, possuindo um comportamento morfossintático próprio. É constituída por um lexema, isto é, por uma unidade cujo significado remete para o mundo extralinguístico (significado lexical), podendo ocorrer com um ou vários morfemas gramaticais».

Concluindo, a análise da unidade lexical depende dos seus vários estatutos e das diferentes perspectivas de análise. De acordo com Lino, T. (2004: pp. 264-265), a unidade lexical desdobra-se em vários estatutos a saber: «no plano do sistema linguístico, a componente lexical é designada de léxico; a unidade lexical é designada de lexema. No plano do discurso, isto é, no plano da actualização, a componente lexical é designada de vocabulário; a unidade lexical é designada de vocábulo. No dicionário a unidade lexical é designada de unidade lexicográfica. E, finalmente, nas terminologias (ou léxicos de especialidade), isto é, nas línguas de especialidade, a unidade lexical é designada de termo; tem características semânticas muito específicas e está sempre associado a um conceito».

Portanto, tratando-se de aprendizagem e desenvolvimento lexical, a essência da unidade lexical revela-se de grande importância, uma vez que nos conduz ao conhecimento das várias perspectivas em que a mesma pode ser analisada. Consequentemente, alunos e professores devem ter conhecimento da complexidade dos estatutos da unidade lexical.

2.3.1. Morfema lexical, morfema gramatical

O primeiro conhecimento linguístico que o ser humano dispõe é, precisamente o léxico da língua. As unidades lexicais são constituídas por sons que quando lhes atribuímos um valor transformam-se em fonemas. Isto significa que só se tornam fonemas quando são veiculados através de palavras (cf. Reis, C. e Adragão, J. V.:1992).

Os conceitos de significante e significado integram o todo de uma unidade lexical, conceitos que alguns linguistas consideram difíceis de explicar.

Charlier, F. D. (1976) salienta que no ensino e aprendizagem do léxico precisamos de ensinar ao aluno a noção de morfema e o seu desdobramento em morfema lexical e morfema gramatical.

Assim, toda a unidade mínima de significação recebe a designação de morfema, podendo distinguir-se, no seu âmbito, um grupo de morfemas lexicais, os que possuem um significado pleno e que Cunha, C. e Cintra, L. (2002) designam por morfemas livres, por terem uma vida própria, serem independentes, podendo ocorrer por si só; estes morfemas fazem parte do léxico da língua e o seu número é enorme; e, os morfemas gramaticais, tal como o nome diz, têm sentido gramatical e fazem parte da gramática da língua, sendo menos numerosos que os morfemas lexicais.

A esses morfemas (gramaticais) Cunha, C. e Cintra L. chamam morfemas presos, porque não podem ocorrer isoladamente, senão através da sua agregação a um morfema lexical. Em *casas*, por exemplo, temos o nome *casa*, unidade lexical autónoma, livre, isto é, pode ocorrer por si só, denotando um objeto (residência). Mas o elemento *s*, desagregado de *casa*, não trás nenhuma informação; é um simples grafema. A sua significação só é identificável uma vez anexo à *casa*, para denotar a

desinência do plural. O mesmo é verificável em *alegre(mente)*, onde o elemento *mente* separado de *alegre*, não nos fornece nenhuma informação lexical. Só ligado ao adjetivo *alegre* é que nos dá uma significação, transformando o adjetivo em advérbio de modo. Então, *casa* e *alegre* são morfemas lexicais, enquanto *s* e *mente* são morfemas gramaticais.

Assim, os morfemas lexicais revelam-se importantes no estudo das unidades lexicais. O aluno precisa de aprender o significado de uma determinada partícula linguística agregada a um nome, a um adjetivo, a um verbo, etc.

Vejamos o que isso pode resultar como prática de enriquecimento do vocabulário: a partir da unidade lexical *fala*, o aluno poderá ir agregando nela alguns elementos de flexão para obter novas unidades: *fala* (nome); *falar* (verbo); *falamos* (forma da primeira pessoa do plural do verbo falar); *falado* (particípio passado do mesmo verbo); *falando* (gerúndio do mesmo verbo), etc.

O mesmo pode ocorrer numa sequência lexical como *rosas maravilhosas*, onde o aluno deverá ser capaz de descortinar que o nome *rosa* está no plural por causa da presença do morfema *s* e no feminino, caracterizado pela presença de *a*; e, esta sequência está em plena concordância, pois encontramos nela os seguintes elementos caracterizadores deste processo de concordância: *a* que indica o feminino do adjetivo e *s*, que nos dá a informação acerca do plural.

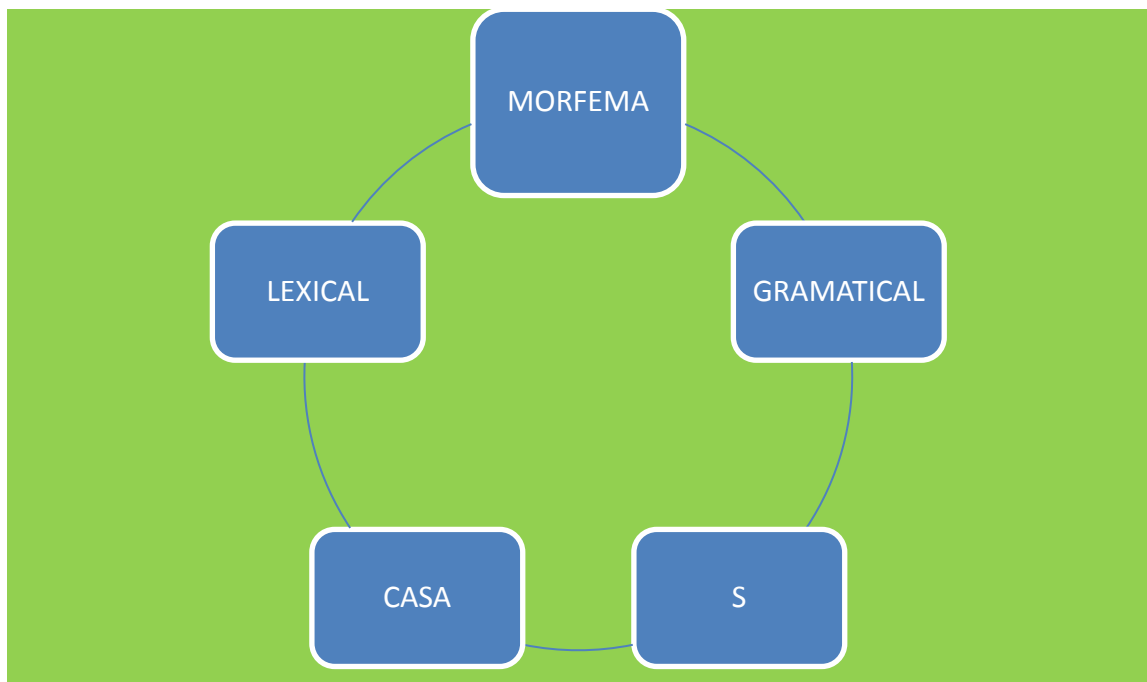
Assim, o aluno ficará a saber que, numa sequência lexical como esta, que o nome não estará desprovido da desinência *s* enquanto no adjetivo existir a presença do mesmo elemento.

Outros linguistas, como Masip, V. (2003), preferem reservar o termo morfema para designar os elementos gramaticais, considerando lexemas os elementos lexicais e usam a termo monema para designar o que habitualmente se chama morfema.

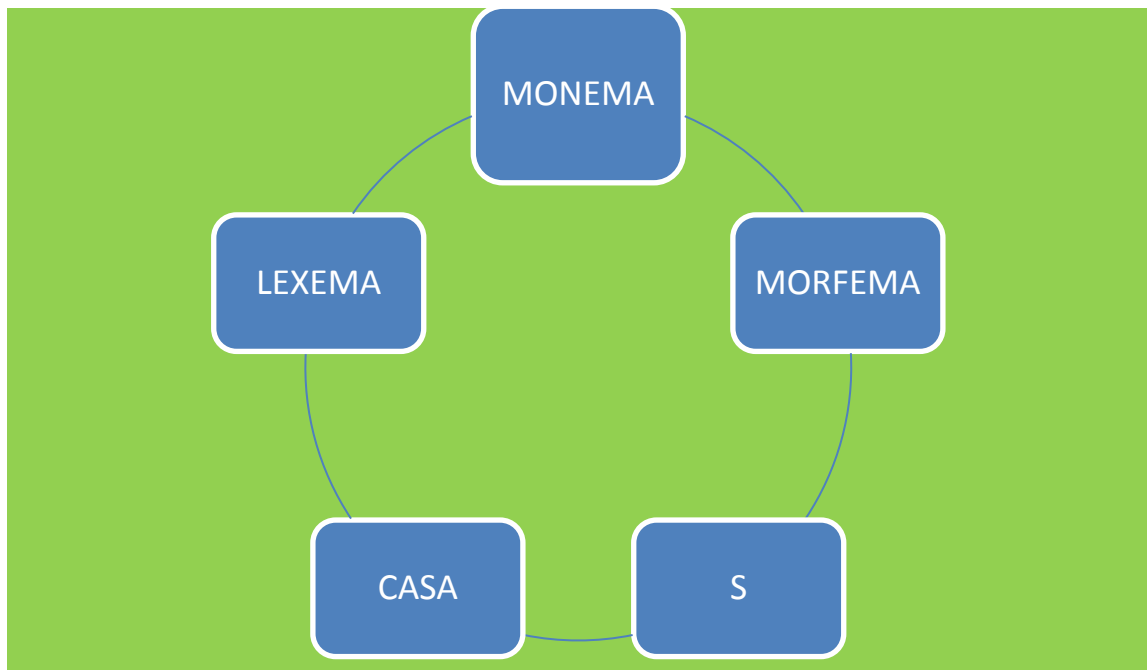
Nesta óptica, diríamos que *alegremente* se encontra constituído por dois monemas: *alegre* (lexema) + *mente* (morfema).

As duas teorias procuram designar realidades idênticas que esquematizamos nos quadros seguintes:

Esquema n.º 1 – O termo morfema



Esquema n.º 2 – O termo monema



As duas representações são utilizadas para designar terminologias próximas: monema equivale ao morfema; lexema, ao morfema lexical; e, morfema é igual a morfema gramatical.

A importância desta distinção no processo de desenvolvimento do léxico é defendida por Reis, C. e Adragão, J. V. (1992:p.75), ao afirmarem que, «A distinção comum entre lexemas e morfemas está perfeitamente ao alcance do aluno e permite-lhe tecer as suas considerações acerca da economia gramatical da língua, dos diferentes números de mobilidade de uns e de outros, do grau de adequação de uns e de fecundidade de outros, das diferentes formas como uns e outros são veículos de informação acerca da pertença social dos falantes, etc.)».

2.3.2. A unidade lexical: uma unidade semântica

A história das unidades lexicais é longa como é longa a própria história da Linguística. As palavras isoladas apresentam uma carga semântica. Mas actualizadas em contexto, elas revelam-nos diferentes polissemias, um mundo de significações diversificadas, remetem-nos para o mundo das interpretações e das conotações culturais. Ninguém conhece nem a totalidade do corpo lexical de uma língua nem a totalidade de polissemias.

Mas o conjunto de unidades lexicais que entra no uso corrente, no uso técnico e científico, precisa de ser conhecido, partindo da sua primeira acepção até às acepções possíveis que um determinado lexema pode admitir. A este propósito, Matoso Câmara (1977: p. 140), afirma que, «o sentido de uma palavra não é essencialmente uno, nitidamente delimitado e rigorosamente privativo dela, à maneira de um símbolo matemático».

Alguns linguistas admitem que o estudo das unidades lexicais deve ser efectuado numa perspectiva etimológica: o conhecimento das unidades lexicais é comparado ao conhecimento que temos de uma determinada pessoa (cf. Gomes, Á.:2000). O forte poder das unidades lexicais e a sua mutabilidade, desde a sua etimologia até ao seu uso na língua contemporânea pode ser observado em *Heúresis*

do autor em referência, que consagra um capítulo completo, o segundo da sua obra, capítulo que ele intitula “*Ratio Etimológica*”, em que monta e desmonta diversas unidades lexicais para demonstrar a vida das palavras: «Tal como *March Bloch* procedeu relativamente aos estudos históricos, partindo do presente e (re)buscando no passado, para, dessa forma, poder entender os mecanismos do futuro, assim me parece indispensável seguir na pista das palavras, progredir no seu encaço, presenciar as suas metamorfoses, bisturar valores semânticos como se de estratos depositados numa espécie de cadinho linguístico se tratasse, onde se fossem apurando, quais pedras filosofais, em busca de espessura...» (p.211). E, referindo-se, ainda, concretamente, ao percurso das palavras, a exemplo do acompanhamento que podemos fazer de alguém, para melhor conhecê-lo e caracterizá-lo, o autor acrescenta: «Sucedem que também as palavras têm os seus curricula vitae. Estar atento a esses curricula, acompanhá-las desde a fonte à foz, observar-lhes o caudal e os afluentes, as correntes e as torrentes, os fiozinhos de prata em épocas de estio ou os caudais excessivos em tempos de inundação... eis o desafio de uma viagem sempre *in fieri*, cujas virtus [alida] des e cujos riscos são, afinal, os limites ou as limitações da vida humana» (Ibidem: p. 215).

Álvaro Gomes alerta os professores de língua para prestarem atenção ao comportamento que devem assumir ao ensinarem as unidades lexicais, pois elas não devem ser estudadas ao acaso. Precisamos de conhecê-las, sob o ponto de vista diacrónico e numa perspectiva sincrónica e, acreditar, ainda, na sua evolução futura.

Na aprendizagem de uma língua, sobretudo quando se trata da sua componente lexical, uma das dificuldades no processo de aprendizagem e desenvolvimento lexical é o problema do contexto linguístico e do contexto situacional que desempenham um papel importante neste processo. Segundo Tréville, M. – C. e Duquette, L., «même quand l’unité lexicale est étudiée isolément, on ne perd jamais de vue que potentiellement cette unité est fonctionnelle et qu’elle est apte à figurer dans le discours. Bien que les phénomènes de co-occurrence puissent être étudiés au niveau restreint de la phrase, il nous paraît plus justifié de les traiter au niveau du contexte large, puisqu’ils participent directement à la cohésion des textes et puisqu’ils sont du ressort de la pragmatique tout autant que la linguistique» (1996:p.34).

A utilização/actualização de uma UL, em vários tipos de contextos linguísticos, permite uma aprendizagem e desenvolvimento lexical mais eficaz. O termo contexto é polissémico, podendo designar um enunciado ou um discurso, onde é actualizada uma unidade lexical; mas pode também designar uma determinada situação de comunicação (contexto situacional).

O léxico não se ensina através de uma lista rígida de unidades lexicais que o aluno deve decorar, utilizando a sua memória. Esta é uma aprendizagem cega, pois o aluno não estará em condições de utilizar uma determinada UL em diferentes contextos, decorando apenas um único significado, pondo, assim, em causa o seu desenvolvimento lexical. Aprender as unidades lexicais de forma isolada é limitá-las da sua versatilidade polissémica e, concomitantemente, privá-las da sua componente semântica e pragmática.

É, pois, indiscutível que, o contexto constitui o elemento fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento do léxico, tal como o sublinha Bogaards, P. (1994: p. 172), «La source la plus précieuse pour décrouvrir le sens d'un mot est sans aucun doute le contexte».

Na mesma linha de pensamento, Gomes, A. e Cavacas, F. ao reflectirem sobre o valor das unidades lexicais, tendo em consideração o contexto e o uso, afirmam que «Para cada realidade com que vai deparando ou que vai concebendo, o homem tem ou cria também um nome. É o primeiro valor da palavra, que depois vai ser aprofundado delimitado. Os tempos, os conhecimentos, o espírito da época, os elos sociais evoluem e a língua naturalmente mantém-se solidária com essa evolução. As palavras adaptam-se às novas circunstâncias e aos novos objectivos: cruzam-se e multiplicam-se, ajustam-se às dinâmicas e às finalidades, mediante novas formas. As palavras valem pela sua funcionalidade e pela subtilidade do seu uso» (2004:p.13).

Para além do contexto (vários tipos de contextos), segundo Contente, M. (cf. 1998: pp. 34-35), vários fenómenos linguísticos caracterizam e estão associados à unidade lexical: a polissemia, a homonímia, a homofonia, a homografia, a paronímia, a sinonímia e a neologia.

Assim, na vida lexical da língua, encontramos unidades lexicais, com a mesma forma, mas sentidos diferentes. Isto revela a característica fundamental destas unidades, cuja principal característica é a polissemia.

Vejamos, por exemplo, os desafios que se colocam a um indivíduo cujo objectivo é o desenvolvimento do léxico, quando se apresenta o par de unidades lexicais: “sela”, “cela”. Do ponto de vista fonético, são idênticas. Mas se procurarmos o significado de cada unidade lexical, em contexto, encontraremos polissemias diferentes para cada uma das unidades. “Cela”(nome comum) designa um quartito onde se pode estar isolado (terminologia utilizada nos serviços prisionais): *o prisioneiro encontra-se na cela*. Por sua vez “sela”, apresenta polissemias e categorias gramaticais diferentes e dois homónimos: 1- a) (nome comum) designa um aparelho para montar certos animais: *a sela deste cavalo é muito confortável*; b) (verbo): *sela o cavalo que vai sair comigo*; 2- (verbo) designa pôr um selo: *sela sempre as cartas antes de as depositar nos correios*.

Apresentamos outros exemplos de unidades lexicais polissémicas e homonímicas actualizadas em contexto:

sentido

1. (nome. masc.)

O *sentido* desta frase é ambíguo.

Vou trabalhar no *sentido* de organizar a vida.

O automobilista entrou numa estrada de *sentido* proibido.

2. (exclamação)

Sentido! É o içar da bandeira!

ramo

1. (nome. masc.)

Nesta mangueira só um *ramo* produziu frutos.

No último domingo de Quaresma cada fiel leva consigo um *ramo*.

Este *ramo* está em arrematação.

Ele trabalha naquele *ramo* há mais de trinta anos.

Embalar

1. (verbo transitivo)

A ama *embalou* a criança de tal maneira que esta dormiu até ao entardecer.

2. (verbo transitivo)

Procure *embalar* bem esta mercadoria para evitar prejuízos.

3. (verbo transitivo)

O soldado não *embalou* bem a sua arma.

4. (verbo intransitivo)

Aquele automóvel passou aqui *embalado*.

Nota

1. (nome feminino)

No meu resultado de fim do ano falta a *nota* de Português.

Não consigo chegar ao Porto porque só me resta uma *nota* de vinte euros.

2. (verbo transitivo)

Tome *nota* de tudo quanto se disser na reunião.

Todas as vezes que converso com a minha esposa ela *nota* algo diferente em mim que eu próprio não compreendo.

Nota bem! Não te esqueças de transmitir o recado ao teu pai.

Muitas vezes, a simples semelhança de grafia e de pronúncia remete o aprendente à homonímia ou a uma confusão entre homonímia e polissemia. E surgem as questões: continuamos a ter a mesma unidade lexical ou temos unidades lexicais diferentes? Estamos perante unidades homonímicas ou unidades polissémicas?

Embora alguns autores, como Vasco Moreira e Hilário Pimenta admitam que as palavras homónimas são ao mesmo tempo homógrafas e homófonas, resultantes do fenómeno de polissemia, a verdade é que, nos exemplos apresentados existem fenómenos de polissemia e de homonímia. Os mesmos autores lembram que as

palavras homónimas «muitas vezes têm origem em palavras convergentes, originárias de diferentes termos que surgem em Português com a mesma forma vocabular». (2009: p.: 334).

Por isso, a polissemia tem traços distintos em relação à homonímia. A polissemia encontra-se numa mesma UL que actualiza os vários sentidos em diferentes contextos linguísticos e situações de comunicação.

Na noção de polissemia e sua distinção em relação à homonímia, poderão surgir dificuldades as quais poderão, eventualmente, ser dissipadas, recorrendo à diacronia da língua, isto é, aos processos de evolução por via erudita ou via popular.

Relativamente à homonímia, é necessário ter em conta a noção de convergência que nos conduz ao conhecimento de duas ou mais unidades lexicais submetidas a vários estágios de evolução fonética, cujo ponto de chegada e de encontro (convergência) é o mesmo. Desta maneira pode fazer-se a distinção entre a ocorrência de homonímia e a ocorrência de polissemia (multiplicidade de acepções/valores semânticos de uma mesma UL (cf. Reis, C. e Adragão, J. V.1992).

O fenómeno da polissemia está directamente associado ao conceito de campo semântico que, para muitos autores, designa o conjunto de polissemias de “língua” ou de discurso que caracterizam uma unidade lexical.

Mas a unidade lexical caracteriza-se ainda por vários tipos de relações semânticas que estabelece com outras unidades.

Uma UL pode, por exemplo, exprimir relações semânticas de parte-todo. É uma análise muito importante para o aluno, uma vez que este fenómeno linguístico lhe vai possibilitar enquadrar as palavras em contextos diferentes, realçando o todo ou a parte.

A identificação numa frase de uma UL que designa um grupo de objectos e uma que indica apenas um objecto desse conjunto, é uma operação que conduz ao

desenvolvimento lexical do aluno. Temos, neste caso, a holonímia (todo em relação às partes) e a meronímia (a porção em relação ao todo).

Por exemplo:

Corpo humano: holónimo relativamente à *cabeça* (que é o merónimo).

Sistema digestivo: holónimo em relação ao *estômago* (que é o merónimo).

Escritor de expressão portuguesa: holónimo em relação a *Agostinho Neto* (que é o merónimo).

Material didático: holónimo em relação a *giz* (que é merónimo).

Casa da moda: holónimo em relação ao *vestido de gala* (que é merónimo).

Outro aspecto semântico a ter em conta no ensino e aprendizagem do léxico diz respeito às relações de semelhança (ou equivalência intralinguística): a sinonímia. A interpretação de textos e o desenvolvimento do léxico dependem, em grande medida, do conhecimento destas relações.

Saber que uma determinada UL equivale àquela ou a esta, constitui um comportamento linguístico muito importante; pois, este processo leva o aprendente a estabelecer relações de equivalência absoluta e de equivalência relativa entre duas ou mais unidades lexicais em contexto¹⁷. Há muitas décadas atrás que se vem abordando o fenómeno semântico da sinonímia. Hoje, os estudos linguísticos demonstram que nem sempre a relação de sinonímia entre as unidades lexicais é absoluta. Há sinónimos absolutos e há sinónimos relativos (ou parciais).

Mas como uma língua deve ser estudada, tendo em conta as perspectivas diacrónica e sincrónica: podemos afirmar que polissemia e sinonímia participam na diacronia e na sincronia da língua.

¹⁷ Exemplos: *Morte* e *falecimento* são duas unidades lexicais sinónimas, mas não podem ser comutáveis em todos os contextos: *A morte daquele escritor abalou a nossa literatura* = *O falecimento daquele escritor*. Por outro lado, o mesmo já não pode ocorrer em *O falecimento daquela flor deixou pobre o meu jardim*, mas podemos dizer: *O falecimento do doente deveu-se à falta de assistência. Estou a morrer de saudades*. Mas não podemos dizer: *estou a falecer de saudades*.

Assim, Galisson, R. (1974: p. 12) ao analisar o fenómeno da sinonímia afirma o seguinte: «Por que deux mots soient synonymes, il faut qu'ils aient le même sens et qu'ils soient toujours commutables. Or l'analyse sémique montre que deux mots ont rarement le même sens, et s'ils ont le même sens (un porc=un cochon), l'analyse distributionnelle prouve qu'ils ne sont pas synonymes pour autant, puisqu'ils ne peuvent pas toujours commuter (on dit «un marchand de cochons» et «une tranche de porc», mais on ne dit pas «un marchand de porcs» et «une tranche de cochon».

Por isso, a existência de uma sinonímia absoluta e uma sinonímia relativa (ou parcial) deve ser contemplada no ensino-aprendizagem do léxico.

Ao levarmos o aluno ao conhecimento dos termos sinonímia e antonímia, esta relação deve ser estudada, tendo em conta que o fenómeno da sinonímia, na maior parte dos casos, não é absoluta.

Por outro lado, o fenómeno da antonímia não pode ser confundido com a noção de reciprocidade (por exemplo, pai-filho), nem com a noção de complementaridade (por exemplo, pai-mãe), o que, segundo Reis, e Adragão (1992), conduz à noção de gradação (por exemplo, entre alto e baixo).

O conhecimento lexical deve, ainda, ter em conta a dinâmica e a capacidade de (re)criação ou neologia: os processos de derivação e de composição são, neste propósito, os mais destacados nos processos de criatividade lexical. Na procura de sufixos (diminutivos e aumentativos, de agente, de resultado, de ação e outros), de prefixos negativos e outros, a criatividade no aluno funciona, formando novas unidades lexicais, sem intervenção directa do professor. Por outro lado, os alunos terão a oportunidade de descobrir que, duas unidades lexicais, mantendo uma relação de significação podem formar um composto, combinando-as de forma soldada (aglutinação) ou através de autonomia morfossintáctica (justaposição).

2.4. Importância do ensino do léxico

A necessidade do conhecimento do léxico de uma língua revela-se de grande importância. Basta reflectirmos sobre a viagem que realizamos para construirmos um texto, para escrevermos uma carta, para entrarmos em interacção oral com o nosso interlocutor, no âmbito de uma língua. A primeira preocupação que nos surge é sabermos como é que uma determinada unidade lexical é escrita ou pronunciada nessa língua. Isto implica dizer que para um melhor domínio de qualquer língua, o primeiro passo a ser dado consiste no conhecimento de um conjunto considerável de unidades lexicais dessa língua, pelo que ninguém se pode declarar conhecedor de uma língua sem o domínio de um conjunto de unidades lexicais dessa mesma língua.

Uma das aplicações mais importantes da Lexicologia Aplicada ao Ensino é, precisamente, o desenvolvimento de uma pedagogia da língua, onde o ensino do léxico ocupe um lugar especial. Vejamos, a este respeito, os argumentos de Margarida da Silva e Cristina Manuela Sá: «A experiência profissional tem-nos feito constatar que muitas das dificuldades de leitura e compreensão de textos, manifestadas pelos alunos, derivam das reduzidas dimensões do vocabulário disponível. Assim sendo, o ensino do vocabulário reveste-se de uma enorme importância, não só pelas razões, sobejamente conhecidas, inerentes ao conhecimento da língua, mas também pelo seu carácter, mais específico, de transversalidade curricular. Portanto, a aula de língua deve ser um espaço de aprendizagem, entendendo aprendizagem como um processo formal que pressupõe a consciência, por parte do aluno, desse mesmo processo»¹⁸.

Assim, na óptica destas autoras, o vocabulário de uma língua deve ser usado de forma adequada, evitando a ambiguidade na transmissão das mensagens do nosso quotidiano, quer na escrita quer na oralidade. A construção racional de enunciados só é possível quando o utente da língua souber enquadrar as unidades lexicais nos seus respetivos contextos. Por isso, Ezquerro, M. A. (2003:p. 11) sustenta que «O ensino do

¹⁸ In *Transversalidades em Didáctica das Línguas*, Universidade de Aveiro (2004: p.:29).

vocabulário é algo evidente em adestrar os alunos no conhecimento, aprendizagem e uso adequados das palavras da língua».

Ainda, sublinhando a importância desta vertente da língua e da consideração que tem merecido na actualidade, isto é, da necessidade do seu ensino, Barbosa, M. A. (1984) afirma que a tarefa do ensino do léxico tem sido, no mundo contemporâneo, uma enorme preocupação dos vários pesquisadores, se tivermos em conta as propostas dos diferentes autores, quer a nível do léxico da língua corrente quer a nível do léxico de especialidade; daí a criação dos termos de Lexicodidáctica (cf. Quemada, B., 1981) e de Terminodidáctica (cf. Lino, T. 2000).

Reflexões de Contente, M. (1998: p. 31) retomam esta perspectiva, ao afirmar que, «Actualmente, tem-se verificado que o ensino/aprendizagem da língua materna tem incidido e valorizado sistematicamente a componente morfossintáctica e a análise textual em detrimento de estratégias de compreensão, reconhecimento e enriquecimento lexical do aluno. Estes aspectos relevados para um segundo plano são, no entanto, de uma grande importância, uma vez que levam a uma maior compreensão e enriquecimento da competência textual e, por consequência, a um maior sucesso escolar». Esta afirmação remete-nos para a reflexão segundo a qual o ensino do léxico ainda não ocupou um lugar central no ensino da língua.

Embora o léxico seja um conjunto aberto, sujeito a constantes mutações fruto da permanente entrada na língua de novas unidades lexicais (neologismos) e da saída de outras (arcaísmos), isto não lhe retira o estatuto de ser uma componente da língua tão importante como a própria gramática. Isto revela que o conhecimento pleno das unidades lexicais de uma determinada língua constitui um dos pilares fundamentais do conhecimento linguístico do indivíduo.

Uma Linguística Aplicada à Didáctica da LNM não deve limitar-se apenas aos aspectos científicos de investigação linguística. É preciso que esta disciplina se debruce sobre uma metodologia concernente o ensino do léxico como forma do conhecimento pleno da língua.

Nesta óptica, Bogaards, P. (1994: 39), sublinha a importância dos conhecimentos léxico-semânticos relativamente aos conhecimentos sintácticos: «... du point de vue de la communication, les connaissances léxico-sémantiques sont bien plus importantes que les connaissances syntaxiques».

Tréville e Duquette apresentam outras reflexões sobre a importância da aprendizagem do léxico : «Apprendre le vocabulaire d'une langue consiste à entreposer, dans la mémoire, des mots (avec leurs règles d'emploi et les ramifications qui les relient à d'autres mots), de telle sorte qu'ils puissent en être extraits, en moins d'une fraction de seconde de qu'ils sont nécessaires pour effectuer une tâche langagière» (1996 :p.53).

Julgamos que o papel da escola, no ensino do léxico, é de suma importância, se tivermos em conta que o aluno precisa de desenvolver o seu vocabulário em duas dimensões: o desenvolvimento do léxico relacionado com uma determinada área específica do conhecimento (léxico de especialidade) ; e, o desenvolvimento do léxico diversificado relativo a diversas áreas do conhecimento, mas de usos correntes (léxico da língua corrente).

A leitura ocupa um papel fundamental neste desenvolvimento lexical (cf. Barbeiro, L.: 2005).

Nesta perspectiva, Azevedo, F. J. F. (1992: p. 64) afirma que «Enquanto docentes de Língua Portuguesa, todos sabemos que o domínio efectivo da capacidade de leitura constitui um contributo muito importante para a integração do indivíduo na práxis social. De facto saber ler, no sentido de aprender/compreender o significado de um texto – tal como também o domínio da capacidade de escrita de textos adequados a situações comunicacionalmente válidas – é, indubitavelmente, um dos aspectos de uma real competência comunicativa, único meio através do qual o falante se pode afirmar como pessoa e se pode assumir como cidadão».

Concluindo, a leitura constitui um factor determinante na aquisição da competência lexical e comunicativa do indivíduo. Por isso, deve haver um maior investimento no ensino-aprendizagem do léxico, para que ocorra uma boa aprendizagem da língua.

2.5. O léxico no processo de aprendizagem

Os trabalhos que até hoje têm sido realizados para ensino da Língua Portuguesa, não conseguem satisfazer as exigências da sociedade moderna, embora nos encontremos numa fase de reconstrução do país. Continua a verificar-se um desfasamento entre as capacidades que a sociedade actual exige das novas gerações¹⁹ e as que são desenvolvidas pela escola. Os nossos alunos que terminam o segundo ciclo (e os que já estão nas universidades) exibem poucas competências linguísticas, sobretudo na vertente lexical, chave de interpretação de qualquer mensagem textual, não conseguindo identificar a ideia central de um texto.

Vale a pena, neste âmbito, citar Selma, M. H. (1997: p. 12), que a este respeito apresenta uma crítica, afirmando que «A escola não tem acompanhado este ritmo acelerado de mudança, nem seleccionando os conhecimentos necessários nem criando metodologias especificamente dirigidas ao desenvolvimento do pensar e de uma atividade cognitiva reflexiva na aprendizagem escolar».

Competências cognitivas como a análise, a organização do pensamento, a planificação, a síntese, continuam, ainda, a ser insuficientes nos nossos alunos.

Perante esta situação, a escola é chamada a desenvolver uma metodologia de ensino que vise o desenvolvimento da actividade cognitiva e metacognitiva dos alunos, envolvendo-os em tarefas dinâmicas que exijam a aplicação do raciocínio indutivo-dedutivo e analítico-sintético.

A aprendizagem que, hoje, se exige do aluno deve ser uma aprendizagem produtiva, longe de repetições desnecessárias. Estamos na era da globalização, na era da ciência e da tecnologia modernas e, quer queiramos quer não, a simples reprodução deve ir conhecendo o seu fim, pelo que dar uma resposta preventiva e actuante a esta solicitação constitui uma obrigação pedagógico-didáctica de todos os

¹⁹ Continuamos a observar a fraca capacidade de raciocínio dos nossos alunos que terminam o segundo ciclo: mal escrevem, mal leem, mal falam, mal interpretam, mal constroem ideias num discurso, numa simples mensagem de felicitações, enfim, não conseguem produzir textos; o que demonstra a fragilidade da forma como tem sido orientado o conhecimento, sobretudo na disciplina de Língua Portuguesa.

intervenientes do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, sobretudo no seu domínio lexical. É preciso entrarmos no mundo da criação, criação de novas ideias, novas metodologias que concorram para as exigências do momento actual.

Muitos indivíduos, intitulados professores de Português, procuram a melhor gramática da Língua Portuguesa e ditam apontamentos a partir de textos que lá se encontram. Esquecem-se (porque não foram formados para tal) que «as transformações do mundo actual exigem do indivíduo a mobilidade intelectual que lhe permita uma apropriação e reconversão dinâmica dos conhecimentos e a resolução de problemas complexos» (*op. cit.*).

Isto implica dizer que, para que a escola seja capaz de dar resposta positiva às exigências do mundo actual, deve mudar de estilo de ensino (flexibilizar currículos, optar por uma qualidade de ensino mais relevante, sair de um ensino de tarefas mais fáceis para um ensino que desenvolva competências adequadas aos desafios da sociedade actual), deve mudar de estilo de formação de formadores, deve sair de uma prática docente estática para uma prática docente dinâmica, inovadora que acompanhe a evolução da sociedade em que o sistema de ensino está inserido.

Não há dúvida que, para além de outros argumentos que podemos apresentar, a necessidade de um desenvolvimento lexical de qualidade dos nossos alunos «baseia-se na natureza transversal da Língua Portuguesa e, simultaneamente, no reconhecimento da especificidade que a linguagem, sobretudo a nível do discurso textual, assume nos diversos saberes disciplinares. Consequentemente, o seu ensino deve constituir-se como uma formação transdisciplinar e deve incluir o desenvolvimento de competências discursivas dos alunos» (*Ibidem*: p. 17).

Assim, a existência da competência discursiva não pode existir sem o desenvolvimento da competência lexical; não se pode produzir um texto, seja qual for a sua natureza, sem o conhecimento prévio das unidades lexicais a utilizar, de modo a responder às expectativas do locutor e satisfazer a audibilidade dos ouvintes e/ou leitores.

Competência lexical e de competência discursiva são dois conceitos que correspondem a uma transposição do conceito chomskiano para o domínio lexical e para o domínio discursivo (cf. Rey, A., 2008: 179, 181).

O conceito de competência lexical constitui uma componente da competência linguística. Segundo Grossman, F. (2005: 1) “la plupart des spécialistes est d'accord aujourd'hui pour postuler, au sein de la compétence linguistique, une sous-compétence lexicale double, composée d'une part de listes de mots dans une mémoire lexicale et d'autre part de règles lexicales. Ces dernières servent non seulement à rendre transparentes les unités construites mais aussi et surtout à produire et comprendre des unités soit entièrement inédites soit inconnues par un locuteur-auditeur particulier. Malgré l'intérêt de cette dimension morphosémantique à laquelle il convient de laisser toute sa place, il est nécessaire d'aborder le rôle de la compétence lexicale lors de l'activité de lecture de manière plus générale, en prenant en compte également la manière dont une unité lexicale est interprétée en fonction du contexte linguistique dans lequel elle s'insère. Deux questions principales se posent lorsqu'on se situe sur ce plan: quels sont les facteurs qui peuvent intervenir pour guider l'interprétation d'une unité lexicale? Comment s'effectue l'interaction entre interprétation lexicale et interprétation textuelle?”.

Os processos de aprendizagem e de desenvolvimento lexical ocorrem de forma contínua.

Do ponto de vista didático, é importante distinguir o conceito de aquisição do conceito de aprendizagem: aquisição é um processo inconsciente e involuntário enquanto aprendizagem é um processo consciente e voluntário.

Segundo Cuq, J.P. (2003: 13) “acquérir, c'est découvrir des informations, les organiser, les stocker en mémoire, en les reliant aux connaissances existantes (savoirs) et utiliser ces nouvelles connaissances dans les aptitudes visées (compréhensions orale et écrite), expressions orale et écrite”.

Por outro lado, a aprendizagem é “une démarche consciente, volontaire et observable qui a pour but l’appropriation” Cuq, J.P. (2003: 22).

Acreditamos, pois, que, a aprendizagem, a aquisição e o desenvolvimento do léxico constituem processos cognitivos que asseguram as capacidades de produção, análise e compreensão textual e, conseqüentemente, a elaboração de discursos de vária natureza.

Gostaríamos de terminar este item, apoiando o princípio da Lei de Base do Sistema Educativo Português que recomenda o seguinte: «O discurso legislativo prevê que a formação geral da escolaridade deve assegurar ao jovem a descoberta dos seus interesses e aptidões e o desenvolvimento do raciocínio e da reflexão, os quais, simultaneamente com a curiosidade científica e técnica, constituem o suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida ativa»²⁰.

Concluindo, uma formação que não tenha em conta o desenvolvimento do raciocínio reflexivo está longe de promover a cultura científica, técnica e artística; e, por conseguinte, longe de formar sujeitos para o exercício da cidadania.

Eis a razão por que se deve ensinar os alunos a aprender a aprender e a aprender a pensar. Um professor ao planificar uma aula, deve pensar, cuidadosamente, sobre o que vai ensinar, como vai ensinar, a quem vai ensinar, para que vai ensinar e por que vai ensinar.

²⁰ In Selma, M. H.: “Ensinar e aprender a pensar” (1997: p. 13).

2.6. Desenvolvimento lexical: a consciência lexical

O ensino do léxico deve merecer uma planificação de forma a facilitar o conhecimento pleno da língua, sobretudo quando se trata de ampliar e organizar as estruturas lexicais em alunos de PLNM. Não basta pedirmos o significado de uma unidade lexical isolada ou, simplesmente, pedir ao aluno que procure no dicionário o significado dessa unidade. É preciso reflectir sobre a metodologia do ensino do léxico para que se transforme numa actividade séria, consciente e actuante na vida linguística do aluno.

O léxico constitui uma componente sobre o qual assenta a aprendizagem de qualquer língua. A problemática do seu ensino, no nosso caso em PLNM, deve envolver numerosos desafios com vista a capacitar as novas gerações deste precioso conhecimento linguístico que, até ao momento, não se faz sentir na formação dos nossos alunos. A escola, principal entidade dotada dos instrumentos materiais, técnicos e humanos tem por responsabilidade «desenvolver a consciência lexical, encontrar a fundamentação para [...] o aumento do capital lexical da criança, bem como a proposta de um conjunto de actividades destinadas a promovê-lo e a desenvolver a consciência lexical» Duarte, I.: (2008: p. 35).

A LNM encontrada na escola, em segundo plano na vida do aluno, para além de constituir uma novidade para o aprendente, é o instrumento de socialização, de comunicação e de construção de novos pilares de conhecimento.

Pensamos, pois, que, o ensino do léxico deve assentar nas seguintes dimensões, cujas sugestões metodológicas avançaremos nos capítulos posteriores deste trabalho:

- Incentivação da forma oral e da forma escrita das unidades lexicais (maior eficácia na pronúncia e na grafia);
- Conhecimento gramatical: descobrir e analisar as propriedades e as funções gramaticais das unidades lexicais num texto;

- Utilização das unidades lexicais em contextos adequados: saber seleccionar, num grupo de várias unidades lexicais, a que melhor se adequa a um determinado contexto;
- Domínio da função e do uso das unidades lexicais em situações específicas de comunicação: saber situar as unidades lexicais nas respectivas variações linguísticas para compreender a sua carga linguística, sociolinguística, psicolinguística e sociocultural: temos, assim, as variações diastráticas, diatópicas, diafásicas e diapsíquicas ²¹.
- O domínio das relações semânticas entre as unidades lexicais: descoberta de sinónimos em contexto – distinguindo os sinónimos absolutos e relativos; identificação de merónimos, holónimos, parónimos, homónimos, homófonos, homógrafos, hipónimos, hiperónimos, campos lexicais, campos semânticos.
- Descodificação de unidades lexicais aproximadas gráfica e foneticamente e enquadrá-las em contexto para determinar as semelhanças e as diferenças entre elas;
- Conhecimento sobre os processos de formação das unidades lexicais: regular e irregular.
- Implementar o conhecimento sobre a lexicogénese das unidades lexicais: estruturas, história e formação ²².
- Relação entre as unidades lexicais no discurso ²³.
- Noção exacta das unidades lexicais simples e das unidades lexicais complexas.

²¹ Termo de Gomes, Á. (2006) para caraterizar os estados de ânimo, os estados de alma de quem realiza um processo de enunciação. A compreensão do estado psicológico do enunciador é importante para, a partir dele, extrairmos o grau emocional do sujeito de enunciação e, perceber, assim, o seu estado de humor.

²² cf. Gomes, Á. (Heúresis: 2000).

²³ O propósito é de Figueiredo, M. O. (2011: 352) que, ao analisar didaticamente o processo de desenvolvimento lexical, afirma. «Em termos didácticos, verificar como as palavras se combinam e se ordenam para formar outras palavras e compreender como as palavras se inter-relacionam nos discursos para produzir sentido(s) constitui um enfoque muito produtivo para trabalhar com os alunos em qualquer nível/ciclo de ensino».

Ao lado destes desafios apresentados, importa, ainda, sublinhar que, é preciso desenvolver uma política de meta-aprendizagem do léxico, cultivando no aluno estratégias de reflexão para:

- Conhecer uma unidade lexical, enquanto entrada lexicográfica, actividade que pressupõe a técnica de consulta de dicionários.
- Utilizar as unidades lexicais em enunciados de acordo com os princípios morfossintácticos da língua.
- Saber fazer a distinção entre léxico corrente e léxico de especialidade para aprender conhecimentos terminológicos.
- Desenvolver o vocabulário dos alunos na base de saberes lexicais anteriores.
- Considerar a leitura como principal fonte de enriquecimento do léxico, isto porque o sujeito deve falar para escrever, escrever para ler e ler para compreender (cf. Martinet:1989), (cf. Azevedo, F. J. F.: 1992). A experiência indica-nos que, quanto maior espaço se der à leitura maior será a possibilidade de cultivar a competência lexical.
- Activar o léxico, isto é, entrar em contacto com o léxico a partir da forma passiva (leitura e escuta/audição) até à forma activa (reactualização das unidades lexicais em novas situações enunciativas).
- Conhecer as diferentes áreas laborais do meio em que vive, tendo o domínio das unidades lexicais usadas para cada realidade.
- Outro desafio pertinente a este respeito está em observar e reflectir sobre as técnicas, as metodologias e as estratégias que os alunos aplicam para desmontar unidades lexicais nas suas componentes semânticas e morfossintácticas, descobrindo, assim, a possibilidade de recuperar as suas lacunas que têm causas em aprendizagens anteriores, no domínio lexical (cf. Tréville e Duquete: 1996).

Assim, o processo de ensino-aprendizagem contribui para a construção da competência lexical que Figueiredo, E. Barbieri (2011: p. 367) define do seguinte

modo: «A competência lexical compreende os aspetos semânticos, pragmáticos, gramaticais, fonéticos e discursivos de cada item lexical. Do ponto de vista cognitivo, aprender um item lexical é, pois, um processo complexo, uma vez que ao aprender a forma e o significado, se aprende também a rede de relações formais e semânticas que esse item mantém com as outras palavras aos mais diversos níveis».

De referir, ainda, nestes desafios, no âmbito do ensino do léxico que é preciso fazer uma reflexão sobre a quantidade e a qualidade de unidades lexicais que serão objecto de ensino.

A este respeito, lembramos Haydt, R. C. C. (2006) que, ao referir-se à selecção e organização dos conteúdos de ensino, aconselha que estes devem ter uma utilidade, uma significação e uma relevância social. Por isso, o ensino do léxico deve ir ao encontro das necessidades do aluno para que este saiba utilizar o vocabulário aprendido na sua vida e nas circunstâncias que lhe são necessárias.

Não se pode ensinar em quantidade, mas pela utilidade que eles têm para quem aprende e pela sua aplicação na prática quotidiana. Barbeiro, L. (2005: p.:3), defende esta posição dizendo que: «No caso da escola, o vocabulário emerge em ligação às vivências quotidianas».

Quando projectamos um ensino de vocabulário em LNM, questionamo-nos sobre alguns problemas: quais são as melhores metodologias para consignar novas unidades lexicais na memória permanente do aluno? Como podemos afirmar que um novo vocábulo foi interiorizado pelo aluno?

Nos parágrafos anteriores, referimo-nos ao percurso que o aluno deve fazer até à aprendizagem do vocabulário, aprendizagem que deve basear-se no desenvolvimento da consciência lexical. Entendemos por consciência lexical o “tipo de consciência linguística que diz respeito ao conhecimento das propriedades das unidades lexicais que integram o capital lexical do indivíduo ” (Duarte, I., 2011: 10).

Entretanto, como em didáctica das línguas, existe uma unidade entre o sujeito de aprendizagem e o orientador da mesma, seria antipedagógico e antididáctico

afastarmos a pessoa do professor desta tarefa. Não podemos esquecer a bilateralidade do processo de ensino e aprendizagem. Assim, neste desafio de quantificação e qualificação do vocabulário do aluno, o professor deve:

- Ter em consideração que as unidades lexicais devem ser apresentadas em contexto. Se duas ou três unidades lexicais podem ser compreendidas em situação extra-contextual, o facto não pode ser generalizado.
- Ensinar as unidades lexicais com toda a sua carga semântica.
- Considerar a Lexicologia e a Semântica Lexical como áreas fundamentais para o conhecimento do léxico.
- Ensinar o vocabulário, apresentando conjuntos organizados segundo critérios semânticos, como é o caso dos campos semânticos, campos lexicais, campos associativos, etc., produz melhores resultados do que um ensino de vocabulário realizado de forma casual (cf. Bogaards: 1994).

O conhecimento lexical que o sujeito cognoscente pode ter acerca de uma UL não diz respeito apenas em procurar o seu sinónimo (que muitas vezes ele não sabe se é absoluto ou é relativo), mas sim, precisa de conhecer as regras de selecção das unidades lexicais, tendo em conta as suas variantes semânticas. O aprendente deverá interiorizar as relações semânticas e morfossintácticas que as unidades lexicais estabelecem entre si nos vários contextos.

Importa que o professor efectue uma diversidade de actividades que englobem vários níveis de desenvolvimento lexical para possibilitar um estudo mais abrangente do léxico: «em síntese, o professor deverá planificar unidades lexicais que compreendam diferentes áreas temáticas, tendo em consideração vários contextos de uso (âmbitos e referentes) e procurará a inclusão de diversos tipos de unidades lexicais: nomes, adjetivos, verbos, combinações sintagmáticas, expressões fixas, fórmulas rituais, relacionadas com a área temática de referência à qual se possa associar a tarefa comunicativa final, a unidade didáctica ou texto» (Figueiredo, M. O., 2011: p. 346).

Perspectivas idênticas encontramos nos seguintes autores: Filho e Santos (2003); Jakobson (1978); Collado (1980); Kocourek (1991); Cabré (1999); Moreira e Pimenta (2008); Figueiredo (2011); Gloton e Clero (1997); Galisson (1983) , entre outros.

Acreditamos, pois, que, se tal for implementado, nas nossas escolas do segundo ciclo do ensino secundário, mudanças significativas podem ser observadas no desenvolvimento lexical dos nossos alunos.

2.6.1. Conhecimento lexical e competência lexical

O conceito de competência linguística refere-se à capacidade que um indivíduo tem de produzir um número infinito de frases a partir de um número finito de regras: «Chomsky a introduit la notion de compétence linguistique pour référer aux connaissances intuitives de règles grammaticales sousjacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de connaitre de phrases correctes. Ces connaissances concernent les unités, les structures et le fonctionnement du code interne de la langue – phonologie, morphologie et syntaxe – dont l'étude sera décontextualisée, dissociée des conditions sociales de production de la parole (ou performance en termes chomskyens» (Cuq.J.P.,2003: p.48).

O termo competência lexical (CL) é uma transposição para o domínio do léxico da terminologia chomskyana de competência linguística. Deve-se a Louis Guilbert (1965) e a Josette Rey-Debove (1970) esta transposição que definem “competência lexical do indivíduo” como o conjunto de unidades lexicais (e respectivas regras semânticas, morfossintáticas e pragmáticas) que um determinado indivíduo conhece, usa em discurso de acordo com as funções de comunicação e com as necessidades de expressão própria; segundo estes autores, este conceito depende da capacidade de memória do indivíduo, da sua idade, nível social e grau de cultura.

Assim, podemos afirmar que a competência lexical é o conhecimento que um determinado utente de uma língua tem sobre as unidades lexicais (características morfosintáticas, semânticas e pragmáticas), o conhecimento e a capacidade que o indivíduo tem para as utilizar, convenientemente, em contextos linguísticos e em diferentes situações de comunicação.

Mais recentemente o termo competência compreende uma tripla dimensão de capacidade cognitiva e comportamental: «Ce terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale: compétence linguistique, communicative et socioculturelle” (Cuq, J.P., 2003:p.48).

Muitos linguistas ao abordar o conceito de competência preferem diferenciá-lo em competências lexicais, competências gramaticais, competências semânticas, competências comunicativas, competências sociolinguísticas, competências pragmáticas, como é o caso de Tavares, C. F. (2007).

No entanto, existe uma relação entre gramática e léxico : «Na concepção do léxico como conjunto de palavras lexemáticas, apenas os lexemas pertencem ao léxico e a gramática (mais precisamente a gramaticalização) entra no léxico apenas como elemento na formação de palavras. Contudo, tendo em conta que as unidades lexicais concretas do português contêm, além do valor lexical (significação e designação), uma significação categorial; por este motivo e neste aspecto, o léxico pertence também à gramática. Segundo a gramática transformacional, o léxico pertence à gramática como subcomponente do componente básico (léxicon de Chomsky) ou como subcomponente do componente semântico, ou ainda, na tese transformacional, o léxico pertence à estrutura profunda através dos chamados elementos pré-lexicais.» (Vilela, M. 1979:p.14).

Portanto, o léxico está intimamente ligado, por um lado com o mundo extra-linguístico e por outro lado com as regularidades da língua, a gramática, tanto no que concerne a morfologia como a sintaxe: “há um condicionamento mútuo lexical e gramatical” (Ibidem: p. 15).

Campos, M.H.C. e Xavier, M. F. reforçam esta distinção, afirmando que : «A gramática da língua será, então, um conhecimento global abrangendo diversos domínios – Fonologia (ou estudo dos sons da língua), Morfologia (ou estudo da constituição das palavras), Sintaxe (ou estudo da organização das sequências linguísticas maiores que a palavra), Semântica (ou estudo da significação linguística). O conhecimento nos diversos domínios converge para a produção e reconhecimento das sequências gramaticais, isto é a competência linguística dos falantes-ouvintes da língua e pode ser analisado nas suas diversas componentes» (1991:p.22).

A competência linguística não designa apenas as regras sintáticas e morfológicas de uma língua, mas engloba também a competência lexical, primeiro pilar do conhecimento de uma língua.

A importância do conhecimento lexical reside no conhecimento de todos os processos que participam na aquisição de novas unidades lexicais e também na capacidade de produzir unidades lexicais novas e analisar unidades lexicais; esta capacidade para Basílio, M. (1980: pp. 8-9) permite que «Os falantes de uma língua possam formar palavras nessa língua, assim como analisar a estrutura de palavras já existentes e estabelecer relações de vários tipos entre elas».

A competência lexical não designa apenas o conhecimento de uma lista de entradas lexicais, mas “tanto uma lista de itens lexicais como um sistema de regras que dê conta de sua capacidade de relacionar itens lexicais uns aos outros, analisar a estrutura internas desses itens e, naturalmente, formar novas palavras” (*op. cit.*).

Nesta óptica, considera-se que um falante de uma língua possui competência lexical quando sabe combinar três aspectos fundamentais: a capacidade de dominar conjuntos de unidades lexicais, a capacidade de dominar a estrutura interna de várias sequências lexicais e o seu relacionamento entre si; a capacidade de formar novas unidades lexicais na base das entradas lexicais existentes, descobrindo e rejeitando as sequências lexicais ambíguas.

Numa perspectiva de ensino-aprendizagem, o conceito de competência apresenta algumas propriedades específicas; assim, segundo Figueiredo, O. M. (2011:

p. 346), a competência “é sempre resultado de aprendizagem. Porque o significado não é independente da função e da acção, em termos pedagógico-didácticos, não é aconselhável separar a componente gramatical da componente semântica e das suas realizações de uso. Neste sentido, a competência lexical, que participa da competência linguística, sociolinguística e pragmática é sempre o resultado das aprendizagens significativas. Na perspectiva da acção didáctica ter competência lexical é conhecer para agir, num processo de resolução de problemas. E conhecer uma palavra de forma sistemática, é implementar uma quantidade de informações sobre ela como sejam: saber a sua denotação; identificar a sua categoria gramatical e funcional; reconhecer a sua forma oral (fonética/fonologia) e escrita (ortografia); saber relacioná-la com outras palavras por associação/substituição (relações paradigmáticas); saber combiná-la com outras palavras (relações sintagmáticas); conhecer os seus registos e usá-los de forma adequada; identifica-la nos seus usos conotativos (metafóricos); mantê-la disponível (e atualizada com novas extensões semânticas) para recorrer a ela quando necessário».

Assim, definimos competência lexical como o conhecimento e a capacidade de usar as unidades lexicais da língua em diferentes contextos linguísticos e em diferentes situações de comunicação (oral ou escrita); o uso correcto das unidades lexicais em contextos diferentes, actualizando o conteúdo semântico nelas presente; o léxico de uma língua encontra-se numa rede complexa de relações (morfológicas, sintácticas, semânticas, pragmáticas), produzindo uma variedade de significados o que faz com que as unidades lexicais adquiram, no discurso, novas polissemias (cf. Leheman, A. e Berthet, F. M.: 2000).

A competência lexical compreende o conhecimento dos diversos processos de enriquecimento lexical, de entre os quais os empréstimos (internos e externos), os neologismos, os processos de extensão semântica, as amálgamas, os acrónimos, as siglas, as onomatopeias, os processos de derivação e de composição; e, paralelamente a este conhecimento, implica saber usar as respectivas unidades lexicais resultantes destes processos. Declarar a compreensão de uma determinada unidade lexical, não ocorre por simples processo mental, mas pela percepção do seu significado e da sua estrutura (cf. Figueiredo: 2011).

2.7. Contacto de línguas: o erro lexical

O processo de ensino-aprendizagem é complexo, e, por isso, não ocorre sem erros: erros dos alunos e erros dos próprios professores. Alguns erros são produzidos de forma involuntária (por simples lapso, a pessoa comete um erro, mas corrige-o imediatamente, como ocorre, muitas vezes, na língua oral); outros são produzidos por influências de outras situações linguísticas: as interferências de uma língua de maior domínio, em relação àquela que se aprende em segundo plano, podem provocar erros lexicais na língua escrita e/ou oral.

Há, ainda, erros que partem dos professores para os alunos: alguns professores não estão seguros daquilo que dizem ou escrevem, levando os alunos a adquirir unidades lexicais mal actualizadas nas várias situações de comunicação oral e escrita. Esta é a razão por que afirmarmos que os erros podem ser dos alunos como também podem ser dos próprios professores, como no-lo afirma Ferraz, M. J. (2006: p. 18) «Sabe-se que muito do insucesso da aprendizagem resulta do facto de a língua que o professor utiliza não ser compreendida pelos alunos».

Ora, se isto acontece, deve aceitar-se que o erro é parte integrante do processo de aprendizagem da LNM. O importante, porém, é que se evite cometer o mesmo erro em circunstâncias iguais. Como professores de língua, o que nos interessa é a forma como devem ser encarados os erros lexicais dos nossos alunos, isto é, o tratamento pedagógico-didáctico que o erro merece dentro do processo de ensino-aprendizagem da LNM.

Analisar como surgem e desenvolvem os erros lexicais dos alunos de PLN, comparando-os com os dos alunos de PLM, é uma atitude didáctica que o actual professor de Português deve assumir; pois, ele deverá compreender a forma como se desenvolve o processo do erro; deverá também identificar os principais problemas que os alunos de PLN enfrentam no processo de aquisição lexical e no plano de comunicação oral e escrita: «Seja qual a perspectiva adoptada, quer a pedagógica, quer a teórica, a verdade é que os erros têm despertado desde sempre o interesse daqueles que se dedicam ao estudo da aquisição/aprendizagem das línguas (...) Ainda

que vistos sob perspectivas diferentes em função das várias teorias que foram surgindo, ora considerados como algo fortemente nocivo para o processo de aprendizagem, ora como inerentes a esse mesmo processo e constituindo informação importante sobre o estágio de desenvolvimento do aprendente da língua-alvo, a sua superação tem constituído, na medida do possível, ambição dos ensinantes e dos aprendentes» (Cristiano, J. M.: 2010:p.: 30). Reflexões idênticas podem ser observadas em Câmara, J.M. (1975:pp.11-21).

A presença do erro lexical, no ensino e aprendizagem da língua, ajuda o professor a procurar novas estratégias, novos modelos de ensino para ajudar os alunos a compreender, os seus próprios erros e a forma como evitá-los.

Por vezes, o erro lexical pode ser uma ocorrência linguística que não está de acordo com a norma de uma determinada comunidade linguística.

Álvaro Gomes, ao alertar os professores de Português em matéria de erro, apresenta a seguinte reflexão: «Os erros dos alunos não devem ser procurados nas folhas dos cadernos, enquanto residirem nas suas mentes» (2006: p. 159).

Os exercícios práticos do quotidiano escolar, muitas vezes estão longe de levar o aluno a uma melhoria consciente e a uma autocorreção. A prática educativa e instrutiva predominante, nas nossas escolas, tem sido a de o professor ordenar a execução de um determinado exercício, para depois da sua execução, proceder a uma correção linear, classificá-lo e remetê-lo ao destinatário (aluno). Este, por sua vez, contentar-se-á simplesmente, com a classificação que o professor atribuiu ao trabalho realizado e não prestará atenção aos erros que contribuíram para uma classificação (positiva ou negativa).

Em consequência disto, e falando concretamente do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, os erros lexicais de hoje serão os de amanhã, os de amanhã serão os dos dias posteriores e assim sucessivamente. E, os professores, longe de realizarem uma reflexão a esse respeito, argumentam com toda a passividade, que os alunos não se emendam, sem contudo se autoquestionarem sobre a forma como têm considerado os erros lexicais dos seus alunos.

Para ajudar o aluno a sair de um determinado erro de língua (oral ou escrita), não basta dizer que “isto está mal” (na oralidade ou na escrita), nem basta riscar apenas sobre o que se considerou mal escrito. É preciso levar o aluno a compreender o referido erro e ajudá-lo de maneira a prosseguir com êxito, para que em situações futuras não venha a suceder o mesmo.

É errando que se aprende; não são só os alunos que devem tomar consciência dos seus erros; são também os professores que devem colocar-se nesta posição. Já não são só os alunos que erram, mas são os professores que erram quando consideram os erros como forma de humilhar os alunos.

Em vez de os encorajarem no progresso das aprendizagens, recorrem à humilhação; muitas vezes, nem sequer destacam os aspetos fundamentais em que o aluno errou. O que vigora apenas na folha do trabalho do aluno é a classificação quantitativa/qualitativa. Por sua vez, o aluno, inocente da classificação e do saber solicitado pelo professor, contenta-se/descontenta-se pelo resultado obtido, sem ter um projecto futuro de melhoria da sua aprendizagem. Nenhuma preocupação fica na mente do aluno, isto porque o professor não dá espaço à verificação dos erros cometidos; corrige e devolve os trabalhos sem nenhuma observação, sem nenhuma fundamentação, sem nenhuma orientação para o prosseguimento futuro.

Como consequência, os mesmos erros tornarão a aparecer nos exercícios subsequentes e continuarão a ter o mesmo tratamento e as lamentações continuarão a ser as mesmas.

Qual a atitude a tomar perante os erros lexicais dos alunos, para que estes (alunos) adquiram um estilo diferente de trabalho é a questão que se coloca.

Certo é que, os erros lexicais não acabam de um momento para outro. Eles vão aparecendo gradativamente e do mesmo modo vão sendo apagados. Linguística e psicologicamente há que considerar as falhas dos alunos em duas facetas principais: ou o professor considera tais falhas como tendo sido cometidas de forma voluntária ou então considera-as como algo involuntário.

Azevedo, F. (2000: p. 65), ao fazer alusão sobre a atitude que o professor deve tomar face aos erros dos alunos, salienta que «A Linguística e a Psicologia

contemporâneas deram origem a uma nova abordagem das dificuldades dos alunos, a partir da análise dos erros. Face a estes, o professor pode ter fundamentalmente duas atitudes: ou considerá-los como algo indesejável como subproduto reprovável do processo de ensino/aprendizagem, ou perspectivá-los antes como algo inevitável nesse processo».

Estas duas perspectivas são importantes. Quem diz que não erra é porque nunca aprendeu. O professor que ignora os erros dos seus alunos não aprendeu para ensinar. Ele próprio é o erro. O erro é parte integrante da aprendizagem e constitui uma transição necessária para o conhecimento, para a melhoria. Se o erro é, como estamos afirmando, uma passagem obrigatória para o saber, uma vez corrigido metodicamente, estamos certos de que o aluno, que precisa do conhecimento, primeiro para a sua transição de classe, segundo, para o seu prestígio e integração social, será capaz de tomar um rumo diferente e positivo na sua aprendizagem.

Mas corrigir o aluno apenas pela classificação quantitativa/qualitativa, sem lhe fazer chegar o objecto dessa correcção, é escurecer a via da sua caminhada para o progresso. Segundo Marques, R. (1988: p. 11), «Tradicionalmente, os professores julgam que a melhor forma de ajudar o desenvolvimento da linguagem é emendarem o aluno, corrigindo-o de imediato. A investigação conduzida pelos autores desenvolvimentistas tem mostrado que essa estratégia prejudica a confiança do aluno e priva-o de confrontar as suas hipóteses com os factos. A estratégia mais apropriada para lidar com os “erros” gramaticais é colocar a ênfase no bom desempenho da criança, indicando, contudo, a direcção para o aprofundamento da linguagem. Esta estratégia denominada “expansão”, não penaliza o aluno, respeita as suas formas de linguagem e coloca-o em contacto com as formas padronizadas».

O professor deve conceber o erro lexical não como algo estranho, esquisito, impossível, mas como algo inerente ao processo de aprendizagem, visto que nenhuma aprendizagem vai ocorrer sem ele.

Assim, toda a situação de ensino-aprendizagem deve fazer com que o aluno passe por etapas de correcções construtivas.²⁴

A nosso ver, a partir daquilo que o aluno não consegue fazer, o professor procurará sempre estratégias adequadas, confeccionará/preparará materiais apropriados, recorrerá a exercícios que remedeiam a aprendizagem; tudo isto para fazer com que se aperfeiçoem as técnicas que visem uma boa correcção. O aluno precisa de saber o que, onde e o que é que não conseguiu fazer, para saber como fazer proximamente; do mesmo modo se acertou, precisa de saber como acertou, pois, muitas vezes, acerta-se por acaso; não devem ser destacados apenas os erros lexicais, mas também todos os progressos do aluno.

Odile e Jean Veslin, citados por Azevedo, F. (2000) apresentam-nos uma metodologia a este respeito; e sublinham que o professor no processo de aprendizagem dos seus alunos fará muito mais quando:

- considerar o erro como um estado de representações, olhando-o sem se escandalizar;
- considerar como normal, constitutivo de uma aprendizagem em construção, em que os alunos não se situam no mesmo ponto;
- identificar a sua natureza, sem conjecturar quanto às suas causas que frequentemente lhe escaparão;
- for capaz de encontrar novas estratégias de mediação ou de recuperação.

Quanto mais o professor tiver uma atitude construtiva perante os erros lexicais dos seus alunos, mais estes terão uma vontade de correcção e um espírito de confiança. Quem corrige os erros é o próprio aluno e não o professor. Este, depois de detectá-los, devolverá a tarefa ao próprio aluno, fornecendo-lhe elementos necessários para uma autocorreção.

²⁴ Cf. Azevedo, F. (2000: pp. 65-66).

A pedagogia sobre a gestão do erro, designada de “pedagogia do erro”, tem por objecto levar o professor a dar aos alunos um espaço para a reflexão dos seus erros lexicais, apontando a forma de descobri-los, de assumi-los e de considerá-los como parte integrante da sua aprendizagem, pelo que fora desta atitude, dificilmente os alunos darão passos qualitativos: «O aluno não dará um salto em frente a não ser por uma tomada de consciência fundamental, consciência das suas aprendizagens, e se não tiver certeza que o professor lhe dará não só os meios de progredir, mas também que o acompanhará na sua evolução» (Azevedo, F.: 2000: p. 66).

Ainda nesta política pedagógica de gestão dos erros lexicais, importa frisar que o professor não deve apenas apontar os erros dos seus alunos; é preciso que o professor saiba identificar os factores que estão na base da sua produção.

O conhecimento desses factores é muito importante no ensino da LNM, uma vez que permitem perceber o que ocorre no processo de aprendizagem e desenvolvimento lexical e, conseqüentemente, tomar novos rumos, novas estratégias para perspectivar aprendizagens posteriores.

Precisamos de compreender que o aluno de PLNM é detentor de uma língua com uma estrutura morfossintática devidamente organizada, mas diferente, como é o caso do *Kikongo*. Em certa medida, o aluno não conhecendo a unidade lexical específica para realizar uma determinada comunicação (oral ou escrita), pode recorrer à sua LM para se libertar desse impasse comunicativo.

Frequentemente, acontecem interferências da LM sobre a língua que está a aprender. Por isso, Cuq (2003: p. 86) afirma: «L’erreur linguistique a longtemps été liée en didactique des langues aux interférences de la langue maternelle et de la langue étrangère».

Vejamos alguns exemplos de erros lexicais de diversos tipos:

a) Os erros que ocorrem de (1) até (5) são extensões semânticas do *Kikongo* para o Português²⁵:

O verbo “comer” (*Kik. dya*), tanto em Português como em *Kikongo*, significa tomar alguma coisa como alimento. Para além deste sentido, em *Kikongo* este verbo tem outras polissemias: benefício (1), desperdício de tempo (2), tirar magicamente a vida de alguém (3), sofrer/cobrar uma multa (4). Em todas as circunstâncias em que tal verbo é utilizado por um utente do *Kikongo*, sofre extensões de sentido:

(1) Desde que começaste a trabalhar, nunca *comi* o teu dinheiro.

(2) *Comeste* muito tempo para fazeres esta obra.

(3) Foi ele quem *comeu* o meu pai.

(4) *Comeram-lhe* uma grande multa pelo crime que cometeu.

(5) A minha esposa teve um rapazito e *vomitei* o meu pai.

(Para atribuir o nome de alguém a um recém-nascido, em *Kikongo* diz-se “vomitar”. (*Kik. luka*) “Vomitei” o meu pai”. Significa dizer que, “atribui ao meu filho o nome do meu pai”).

²⁵ Estes fenómenos semânticos são mais frequentes nos verbos. As polissemias de muitos verbos são transferidas directamente do *Kikongo* para o Português; os verbos portugueses recebem os semas que esses verbos têm em *Kikongo*. Estão, neste caso, verbos como:

1) *residir/morar* – significa em *Kikongo* *sentar (vwanda)*: *A tia Bela senta aqui?* – Em vez de “*mora aqui?*”;

2) *assar* – tem, em *Kikongo*, o significado de “queimar (*yoka*): *vai assar o peixe* = *nda yoka munsambu*; *vai queimar o lixo* = *nda yoka matiti*. Tudo isto significa: *vai queimar o peixe*; *vai queimar o lixo*, respectivamente;

3) *Beber e tomar*, em *Kikongo* significa *nwa* : *quero beber água* = *maza nzolele nwa*; *quero tomar comprimido* = *kinini nzolele nwa*; *quero tomar café* = *kafe nzolele nwa*. Estas traduções literais significam: *quero beber água*; *quero beber comprimido*, *quero beber café*;

4) *Ver (Kikongo = mona)*, estende-se para “sentir”: *Estou a sentir fome/estou a sentir sede/estou a sentir frio*. Por extensão semântica do *Kikongo*: *estou a ver fome/estou a ver sede/estou a ver frio*, respectivamente, etc.

O professor de PLNM deverá compreender estas interferências feitas pelo aluno, reforçando o conhecimento das «metamorfoses» das unidades lexicais e os seus «valores semânticos que a elas se vão agregando» nos contextos (cf. Álvaro Gomes, 2000).

b) Este erro lexical resulta da adaptação de vocábulos de *Kikongo* na base da natureza da acção praticada. Unir os dois dedos (polegar e indicador) para apertar qualquer parte do corpo de alguém, em *Kikongo* é “*ziotona*”(verbo) que em Português é “beliscar”. Daí o verbo “*ziotonar*”. (Quase todos os verbos adaptados de *Kikongo* para Português pertencem à primeira conjugação: *totolar-se* = bater-se com o martelo no dedo no acto de pregar alguma coisa; *ziolar* = massagear; *kabombear-se* = pedir favores; *kasimbular* = roubar; *zungar* = andar de um lado para outro;²⁶...):

(6) Ele *ziotonou-me*.

c) Nas duas ocorrências (7) e (8), verifica-se uma interferência fonético-fonológica e ortográfica da LM do aluno. Em *Kikongo*, o grafema **S** tem a pronúncia de **SS/Ç**, em qualquer posição em que se encontra: “*kisalu*” (trabalho), *kyese* (alegria), *soneka* (escrever), *nsakana* (brincadeira); e o “z” ocorre como em Português, isto é, é sempre “z”, em qualquer posição. Deste modo, escrever “Rosa” com “s”, a sua leitura seria “Rossa”/ “Roça”. Como o som que aí ocorre é “z”, o *Kikongo* não oferece duas alternativas para tal som senão “z”. Daí a escrita do nome “Rosa” com “z”. O mesmo ocorre em “casa”. Ler-se-ia “cassa” e a sua escrita seria “caza”.

(7) O *Parnassianismo* é um movimento literário de origem europeia...

(8) A *Roza* é minha grande amiga.

c) Trata-se do uso da unidade lexical mais próxima: *aguentar* que parece ser semanticamente mais próxima de *conseguir*, quando na verdade, o vocábulo a empregar, nesta situação, seria “*conseguir*”. (*Não consigo*):

(9) Não *aguento* fazer este exercício.

²⁶ O verbo produziu uma nova UL *zungueiro(a)* – que significa um(a) *vendedor/vendedeira* ambulante que realiza a venda dos seus produtos circulando a pé por quase toda a extensão da cidade; e, *zungador(a)*, *que anda muito*. Estes são apenas alguns exemplos. É o que se passa com os quiconguismos e portuguesesismos a que já fizemos referência.

Uma boa *quantia* de pessoas entrou no autocarro.

(“*quantia*” entra em confusão com “*quantidade*”)

d) Nos dois casos, há a utilização incorreta de uma unidade lexical que, embora faça parte do mesmo campo semântico e dos semas comuns, não se adequa ao contexto:

(10) *Tomou* todo o vinho que estava na garrafa.

(11) *Bebeu* o medicamento sem receita médica.

e) Na língua *Kikongo* o plural é formado a partir da anteposição de um mais fonemas à unidade lexical de base, enquanto em Português a formação do plural realiza-se através de desinências. Por isso, dá-se uma confusão na actualização do plural, pois como se pode observar, o elemento que indica o plural em *ngulu* é o *zi*, que se encontra antes do nome. É por esta razão que o *Kikongo* é considerado uma *língua prefixativa*, o que ilustramos a partir do quadro que apresentamos a seguir.

(12) Traz a comida para os porco. [*Kik. ngulu(sg.); zingulu(pl.)*]

(13) As galinha não comeram. [*Kik. Nsunsu(sg.); zinsunsu (pl.)*]

(14) A chuva fez cair *todas as casa*. [*Kik. Nzo (sg); zinzo (pl)*]

f) Erros de incoerência gráfica: estes erros são extensivos quer aos alunos de PLM quer aos de PLNM. Trata-se de uma falta de conhecimento do uso correcto dos grafemas maiúsculos. Casos há que também na escrita de algumas palavras os alunos usam, simultaneamente, letras maiúsculas do tipo impresso, ao mesmo tempo que, na mesma palavra, aparecem outras letras minúsculas do tipo manuscrito.

(15) MuLHeres viVem VendeNdo NA ZUnGA.

g) O *Kikongo* é uma língua tonal. Isto significa que o acento nesta língua nunca é gráfico, mas sim fónico. O acento tónico das palavras é localizado através do tom

(alto/baixo). Embora estes tons sejam simbolizados pelos sinais (´) e (`) respectivamente (cf. Zavoni, 2002), isto não significa que sejam acentos agudos ou graves, pois não são grafados nas palavras. Por isso, para o utente do *Kikongo* que aprende o português como LNM, as palavras são grafadas como na sua língua materna. Ao chegar à escola, com a aprendizagem das regras de acentuação, o aluno depara-se com este tipo de dificuldade.

(16) Ele apresenta sempre muitas *duvidas* na aula.

(17) Este texto tem três *parágrafos*.

(18) Avaliação *contínua* de *Lingua Portuguesa*.

h) Em *Kikongo*, o “ç” não existe. Por isso, para uma ocorrência gráfica com o som “sê”, a consoante a atualizar é sempre “s”. Tanto no princípio como no meio da palavra, esse som é sempre grafado com a consoante “s”. (cf. (7), (8)). Algumas vogais, como é o caso de “o” e “u”, em *Kikongo* a sua grafia depende da sua pronúncia. Elas têm a mesma grafia e a mesma pronúncia em qualquer posição em que se encontrarem, quando em Português ocorre o contrário. Para o aprendente que tem o *Kikongo* como língua materna, todas as unidades lexicais grafadas com “o” ou “u”, são atualizadas com “u”, tanto na oralidade como na escrita. Se o “o” estiver no princípio da palavra, o erro não ocorre, pois a pronúncia equivale ao *Kikongo*. Mas basta mudar da posição inicial para a final da palavra para ser atualizado em “u”. Se o “o” for interconsonantal, mas com a pronúncia de “u”, o aluno de PLNM grafa-o com “u”. Por isso, num exercício de ortografia quando os alunos se deparam com palavras do género, perguntam constantemente: é “u” fechado ou aberto? Isto significa que, o aluno de PLNM caracteriza o “o” como “u” fechado e o “u” como “u” aberto.

(19) *U uzu du sintu de seguransa é obrigatoriu.*

(20) Não uzu o *sintu* porque não *prejudicu* ninguém. Só me *prejudicu* a mim *Mesmu*.

(21) *Isu* não pode ser. *Us* polícias não usam o *sintu*.

2.7.1. Características específicas do alfabeto *Kikongo* e da sua ortografia

O alfabeto da Língua *Kikongo* é composto pelas letras: a, b, d, e, f, g, i, k, l, m, n, o, p, s, t, u, v, w, y, z. Não são usadas as letras: c, h, j, q, r, x (j = z; x = s). A letra r é substituído por l (hora = *ola*); a letra g nunca tem o valor de j, como ocorre em Português. Em *Kikongo* lê-se *gue* (*Kibonge* e não *Kibonje*). Porém, a última sílaba lê-se como em Português (*gue*). O *s* tem sempre o som de *ss/ç*.

A divisão silábica das palavras que contêm *m/n*, não é feita como em Português: *lubamba* = *junco*: *lu-ba-mba* e não *lu-bam-ba*; *tunga* = *construir*: *tu-nga* e não *tun-ga*, etc.

Não há em *Kikongo* consoantes seguidas nem dobradas como em Português: *tr*, *dr*, *fr*, *rr*, *ss*, ... *litro* (adaptado em *Kikongo*: *litulu*); *cruz*(*kuluzu*); *febre* (*fiebele*); há, portanto, uma vogal interconsonantal neste processo de adaptação (quiconguização).

O *Kikongo* não tem palavras terminadas em consoantes; todas terminam em vogais. Nos verbos, onde existe a letra *l* na primeira sílaba, tais verbos transformam-se em nomes, sendo o *l* substituído pelo grupo *nd*: *longa* = ensinar (*ndonga* = o ensinar ou gente).

Às vezes, algumas palavras que começam com *m/n*, combinando consoantes, como é o caso de *b*, *p*, *f*, *v*, *t*, *l*, são nasalizadas com um *m/n* (duro = *m'/n'* ou *brando* = *m/n*)²⁷: *m'bundu* (nome) = escravo; "*n'tima* (nome) = coração (também chamado *mbundu*); *n'lunga* (nome) = argola; *n'longoki* (nome) = aprendiz (apóstolo/discípulo); *n'longi* (nome) = catequista (por extensão do termo: professor/ensinante); *mfunda* = carne sem osso; *m'funda* (verbo) = queixar; *m'fundu* (nome) = queixa; *m'fuma* = árvore da família das acácias; *mfumu* (nome) = rei/chefe (por sinonímia, rei = *n'tinu*): Deus é Rei do céu e da terra = *Nzambi n'tinu a zulu ye nza*. *M'pata* = moeda (por

²⁷ Esta particularidade não é extensiva a todas as palavras: há palavras que começam por *m/n*, e não levam apóstrofo: *mbanza* = povoação; *ndundu* = albino; *mfuka* = dívida; *ndoki* = feiticeiro; *mpungu* = magia, *mvula* = chuva, etc. Cf. Cobe, F. N. (2010) e Kunzika, E. (2008).

generalização, dinheiro); *Mpata* = nome próprio (de uma senhora); *m'vu* (nome) = ano; *mvu* (nome) = cabelo branco, etc.

Podemos apresentar uma versão diferente daquela apresentada por Zavoni e Fernandes na sua obra *Angola: Povos e Línguas* (2002:p.91), segundo a qual «A ortografia das línguas bantu não difere muito da ortografia da Língua Portuguesa em virtude de se utilizar o mesmo alfabeto – o latino».

É certo que o alfabeto das duas línguas é latino, mas a representação gráfica das unidades lexicais das línguas bantu, como é o caso do *Kikongo*, apresenta contornos notáveis, como se pode verificar em várias palavras de grafia *Kikongo* presentes neste trabalho. O alfabeto *Kikongo* não tem o mesmo número de letras que o Português. Muitos sinais gráficos usados em Português não são usados em línguas bantu, como por exemplo a cedilha, os próprios acentos gráficos, etc. ; em *Kikongo*, por exemplo, os acentos são fónicos e não gráficos – é o tom das línguas bantu defendido por Zavoni (*op. cit.*) e que já justificámos neste trabalho.

Nenhuma palavra, em Português começa com consoante nasal (*m/n*), mas nas línguas bantu, como é o caso do *Kikongo*, este fenómeno é possível. Afirmamos, pois, que há diferenças notáveis entre a fonologia das línguas *bantu* e a da Língua Portuguesa. A semelhança está nas letras usadas tanto em Português como nas línguas bantu. Aliás, os mesmos autores afirmam que «Existem, no entanto algumas diferenças devido à natureza fonética das línguas bantu (...) O sistema vocálico das línguas nacionais é muito simplificado, por não conter as nasais; nas consoantes há divergências no que toca sobretudo à escrita».

Portanto, para quem ensina uma língua a alguém que a tem como segunda, precisa de ter uma formação em Linguística Contrastiva (*Línguas Bantu/Português ou Kikongo/Português*), cujo método comparativo lhe permitirá dar respostas às dificuldades dos alunos em termos de adequação vocabular nas diversas situações de comunicação oral e escrita.

Apresentamos, a seguir, um quadro caracterizador dos prefixos substantivais do *Kikongo*, fenómeno que contribui, sobremaneira, para a ocorrência de muitos erros lexicais por parte dos alunos de PLNM.

Quadro n.º 4 - prefixos substantivais da língua *Kikongo* como factor dos erros lexicais da flexão do número (plural e singular) em Português

CLASSE	PREFIXO		PORTUGUÊS
1	<i>mu- (sg.)</i>	<i>Mwana</i>	criança/filho(a)
2	<i>a- (pl.)</i>	<i>Ana</i>	crianças/filhos(as)
3	<i>mu- (sg.)</i>	<i>Mwanzi</i>	Raiz
4	<i>mi- (pl.)</i>	<i>Mianzi</i>	Raízes
5	<i>di- (sg.)</i>	<i>dinkondo, sa, se</i>	banana, milho, pai
6	<i>ma- (pl.)</i>	<i>mankondo, masa, mase</i>	bananas, milho, pais
7	<i>ki- (sg.)</i>	<i>kingana, kinkutu</i>	provérbio, camisa
8	<i>i- (pl.)</i>	<i>ingana, inkutu</i>	provérbios, camisas
9	<i>n- (sg.)</i>	<i>Nzo</i>	casa
10	<i>(zi) n- (pl.)</i>	<i>zinzo/nzo</i>	casas
11	<i>lu- (sg.)</i>	<i>Luketo</i>	anca
12	<i>tu- (pl.)</i>	<i>Tuketo</i>	ancas
13	<i>lo- (sg.)</i>	<i>Longo</i>	casamento
14	<i>to- (pl.)</i>	<i>Tongo</i>	casamentos
15*	<i>ku-</i>	<i>kulu/kwiza</i>	pé/vir
Classes locativas***			
16	<i>Va</i>		

17	<i>Ku</i>		
18	<i>Mu</i>		
19	<i>Fi</i>		

Fonte: Ntondo, Z. - *Angola: Povos e Línguas* (2002: p. 71).

Notas: * É uma classe que reúne verbos e nomes. Por isso recebe a designação particular de classe verbo-nominal. ** São classes que indicam direção, interioridade e superfície. Não conhecem a oposição singular/plural.

Apresentamos, a seguir, um quadro sintético dos principais factores que concorrem para a produção de erros lexicais por parte dos alunos.

Quadro n.º 5 - síntese dos principais factores dos erros lexicais em alunos de PLNM

Factores	
Extensão semântica	Erros produzidos por extensão semântica do <i>Kikongo</i> para o Português: (1), (2), (3), (4), (5).
Interferência fonético-fonológica	Erros ocorridos por semelhança gráfica e fonética entre alguns grafemas de <i>Kikongo</i> e de Português: (7), (8), (19), (20), (21).
Adaptação	Enquadramento de vocábulos que facilitam a comunicação, fruto do desconhecimento do verdadeiro vocábulo em Português: (6).
Aproximação	Uso de uma UL, semanticamente, mais próxima do contexto comunicativo: (9).

Aplicação contextual incorrecta	Uso incorrecto de unidades lexicais julgadas equivalentes por possuírem semas comuns: (10), (11).
Morfossintácticos	Atualização do plural antecipado fruto da formação deste na língua materna. (<i>Kikongo</i>): (12), (13), (14).
Incoerência gráfica	Utilização simultânea, numa mesma palavra, de maiúsculas e minúsculas, do tipo impresso e do tipo manuscrito: (15).
Acentuação incorrecta	Colocação inadequada do acento gráfico em determinadas palavras: (16), (17).

Portanto, perante estes erros lexicais, exige-se um determinado conhecimento por parte do professor, pois não se trata de erros de incompetência lexical. O que o aluno faz, na maior parte dos casos, é uma equivalência semântica, partindo da sua LM para a LNM, que ele está a aprender, facto que o conduz a efectuar erros desta natureza.

Em todas estas circunstâncias a responsabilidade do professor está em primeiro lugar, porque se o aluno vem de casa de seus pais para a escola, onde deverá aprender as regras do funcionamento da língua, e se os erros começam a surgir sobretudo ao longo do processo de aprendizagem, os professores têm de fazer uma autoavaliação sobre as estratégias de ensino e o respectivo processo de aprendizagem da língua portuguesa, assim como das possíveis causas dos referidos erros.

Os alunos efectuem os erros, na maior parte dos casos, na própria escola. Apontamos várias causas: a) problemas metodológicos e de estratégia didáctica não têm sido tratados de uma classe para outra, de um nível para outro; b) problemas de especialização de professores: a colocação de professores por aproximação, por amizades que até hoje continua a ser vivido nas nossas escolas do ensino secundário e até no nível superior; c) problemas técnico-materiais: ausência de meios didácticos adequados quer para os alunos quer para os professores; d) problemas de explosão

estudantil: a falta de salas de aulas com uma boa dimensão: 90 alunos ou mais por turma, impossibilita a aprendizagem e o seu respectivo controlo, etc.

Um pormenor muito importante, que tem escapado neste processo, é o da não existência de uma reflexão sobre as possíveis origens do erro. Para muitos professores, bastará o aluno falhar para ser desprezado. O professor que assim procede, está a manifestar a sua incapacidade metodológica, necessitando de saber que o erro pode ter várias causas: há alguns erros que têm origem em métodos ineficazes seguidos em níveis anteriores; os próprios professores denominam esses processos de “lacunas”; outras causas têm a ver com factores socioeconómicos da vida do aluno (pais economicamente desfavorecidos).

Portanto, quem ensina a Língua Portuguesa deve descobrir estas causas e procurar solução para a sua erradicação e dirigir o processo de ensino-aprendizagem para rumos favoráveis: «A descoberta dessas causas por certo ajudará o professor na sua intervenção» (Azevedo, F.: 2000: p. 68).

Embora se possa acreditar na existência de causas patológicas do erro, certo é que as enumeradas são as mais frequentes. Dificilmente se pode detectar numa turma de 45 alunos, 5 com deficiências congénitas, talvez, algumas adquiridas, mas sempre num número ínfimo. Alguns casos, como atraso de «memória, atenção, percepção», etc. (Gomes, Á.: 2006: p. 93), podem ser encontrados numa determinada turma, mas sempre em número reduzido.

O meio social em que o aluno vive também constitui uma outra causa que pode produzir erros (vocabulário insuficiente, ausência de hábitos de leitura, o grupo com que o aluno lida, interferências linguísticas (línguas nacionais, no nosso caso), alguns aspetos sociológicos (as más condições socioeconómicas).

Outro motivo que mais participa na produção de erros por parte dos nossos alunos é a influência negativa dos meios de comunicação social: a nossa televisão pública tem poucos programas culturais.

Nos exercícios, em situação de sala de aulas, é conveniente que se faça um intercâmbio de correção entre os alunos, fazendo com que cada um tenha capacidade

de descobrir os erros do seu colega, apresentando a proposta da sua respectiva correcção ao professor.

O professor poderá sugerir a construção de uma grelha dos erros, permitindo que cada um tenha a criatividade de descobrir os erros gráficos e orais. As anotações feitas poderão servir de base para a elaboração de novas frases que poderão utilizar nos temas de trabalho colectivo e individual. Por exemplo:

1) se durante o discurso (oral ou escrito) do aluno, o professor notar um erro de referência (uso de um termo inadequado ao querer referir-se a um determinado objeto da realidade (travessa em vez de prato), a partir destes dois vocábulos poderá organizar outros exercícios de vocabulário;

2) se notar um erro social, (inadequado tratamento das pessoas: o senhor professor disseste...), o professor deverá orientar trabalhos de enquadramento das pessoas gramaticais, de funcionamento das formas de tratamento, do uso do imperativo;

3) se verificar a ocorrência de um erro de registo (confusão entre os nomes de objectos da mesma família, mas de características diferentes; por exemplo, quando o aluno se refere a um ciclomotor, mas utiliza a palavra bicicleta), o professor terá a ocasião de organizar actividades de vocabulário referentes aos meios de transporte e suas respectivas diferenciações semânticas;

4) quando surgem erros de confusão sobre o género (uma armário, em vez de um armário), o professor deverá apresentar a noção de género natural e género gramatical;

5) se os alunos apresentam erros de translineação, quer de palavras simples quer de palavras compostas, o professor poderá sugerir aos alunos que façam uma colectânea de palavras simples e compostas (as mais difíceis para eles), e organizar actividades de divisão silábica, pedindo aos alunos que apresentem todas as possibilidades de translineação das mesmas;

6) se, ao fazer uma redação, os alunos demonstrarem erros de pontuação, o professor poderá pegar numa das redações de um dos alunos, escolhendo frases, pondo-as à disposição deles, para em seguida procederem à respectiva pontuação

correta.²⁸ Desta forma, os erros passarão de motivo de humilhação, de acanhamento, de desconfiança para se transformarem em motivo de coragem, de curiosidade, de pesquisa, de melhoria, de progresso, etc., pois para nós, o erro é uma dificuldade e não uma incapacidade.

A partir dos termos *falta* e *erro*, Álvaro Gomes, analisando as reflexões de Galisson, apresenta uma abordagem dos mesmos termos em duas perspetivas, cujo quadro sintético transcrevemos integralmente

Quadro n.º 6 – abordagem dos termos erro e falta

	FALTA	ERRO
Perspectiva	MECANICISTA	COGNITIVISTA
Atitude	Negativa; repressiva (há que evitar o erro a qualquer preço)	Positiva; liberal; permissiva (o erro é compreendido; faz parte do processo normal de aprendizagem).
Efeitos	Inibidores; culpabilizantes	Factor de progresso: excelente aliado pedagógico.
Objectivo visado	Competência linguística	Competência comunicativa.
Função do professor	Corrigir o aluno	Encorajar aquele que aprende.
Consequências da atitude	Reduzir a possibilidade de expressão espontânea	Alargar as possibilidades de expressão espontânea.
Tipos de investigação	Pontuais e rápidas	Longitudinais e duradouras.

(Gomes, Á.- *Ortografia para todos*, 2006: p. 90).

²⁸ «O conhecimento da natureza do erro proporciona um guia estratégico da prática didáctica. O professor que conhece os erros mais frequentes dos seus alunos adoptará, certamente, estratégias para sanar esses erros. A quantidade e o tipo de erros permite avaliar o progresso dos alunos e a mudança dessas variáveis informa o professor sobre o processo em curso» (Azevedo, F.: 2000: p. 71).

Estamos perante uma análise do erro lexical em duas perspectivas distintas. No entanto, partilhamos a posição cognitivista, por encorajar o aluno. A atitude fundamental a ter em conta nestas situações de ensino depende da estratégia pedagógica do professor. Nada há melhor que uma boa mestria na avaliação e tratamento do erro lexical, evitando qualquer tipo de carga negativa; no âmbito de uma perspectiva cognitivista, o professor deve aproximar-se do aluno, orientando-o para uma aprendizagem mais eficaz.

A função do professor não consiste apenas em corrigir o aluno, mas em encaminhá-lo numa melhor progressão. O professor deverá procurar uma série de exercícios, quando descobre os erros dos seus alunos, levando-os a trabalhar sem descobrirem que estão a fazê-lo em função dos seus próprios erros: «A ideia de exercício é, em si mesma, estimulante» (Gomes, Á.: 2006: p. 166). E, P. Munch, citado pelo mesmo autor, (ibidem: p. 75) afirma que «aqueles (...) que não exercitam cuidadosamente os seus alunos prejudicam as crianças e desacreditam o magistério».

Ainda, acerca desta perspectiva da análise e avaliação do erro lexical, o mesmo autor sugere vários tipos de exercícios de «combinatória, [.....], de conjuntos, de escolha múltipla», (Ibidem: pp. 184-191), que numa realidade como a nossa, em que o Português tem um estatuto de LNM, não deixam de ser, simultaneamente, um elemento importante para a aprendizagem e desenvolvimento lexical dos nossos alunos.

Concluindo, qualquer acto de transmissão de conhecimento, onde se exige a palavra (oral ou escrita), é possível através da existência de uma competência comunicativa em estreita relação com a competência linguística: «A competência comunicativa é a capacidade de quem fala ou escreve saber seleccionar as formas linguísticas adequadas ou apropriadas a cada situação: quando falar, sobre que falar, com quem, onde, de que modo. A competência linguística designa o conhecimento da língua, em várias vertentes: sons da língua – fonologia; formação e forma das palavras – morfologia; organização das palavras na frase – sintaxe; identificação da significação – semântica. O conhecimento destes quatro domínios permite ao falante/ouvinte produzir e reconhecer sequências linguísticas e avaliá-las como corretas ou incorretas» (Nascimento, Z. e Pinto, J. M. de C.: 2005: p. 20).

2.8. Dimensão sociocultural e sociolinguística no ensino-aprendizagem do léxico

Segundo Ançã M. H., «A LP em contexto institucional africano, para além de desempenhar funções de cooperação social, instrumental, metalinguística, ao permitir falar do mundo, transmite também marcas culturais. Essas marcas remetem para a cultura materna, para a cultura segunda e para um espaço misto onde ambas as culturas se tocam e se cruzam. O léxico aparece, com efeito, como o meio privilegiado de aceder à cultura» (2002: p. 20).

Nesta perspectiva, Galisson (1991:p. 118) ao escrever sobre *Culture et Lexiculture Partagées*, afirma o seguinte. «*Pour accéder à la culture, quelle qu'elle soit, le meilleur truchement est le langage, parce qu'il est à la fois véhicule, produit et producteur de toutes les cultures*».

Os autores acima citados convidam-nos a revisitar Saussure que afirmava que a língua é um facto social, isto é, a língua tem um carácter social; os seus usos, as suas manifestações nunca estão isolados do comportamento da sociedade.

Aliás, criada por uma sociedade, a língua nunca está nem estará isolada dela; está sujeita ao seu comportamento, acompanhando o desenvolvimento da mesma, adapta-se à realidade sociocultural, cruza-se com outros comportamentos linguísticos, o que significa que a língua estabelece vínculos com outras línguas; e, como tal, com as respectivas culturas. Nunca o ensino de uma língua se isola da cultura do respectivo povo que a aprende. É a partir desses vínculos que ela estabelece com outras línguas que ela se torna cada vez mais viva, mais actuante, modernizando-se todos os dias.

O Português recebeu do latim um grande número de vocábulos; mas, hoje, só um conhecimento linguístico considerável pode descobrir que uma determinada unidade lexical proveio do latim. A este propósito, Cardeira, E. (2006:p. 65) afirma: «É assim que os novos prosadores, à falta de vocábulos portugueses, recorrem, de novo, ao latim. E mesmo Dom Duarte, que não gostava de usar palavras “latinadas” e que tentava dar-lhes feição portuguesa ou as explicava (...) sentiu necessidade de recorrer ao latim: satisfação, malícia, circunstância, abstinência, infinito, fugitivo, evidente,

intelectual, abranger, apropriar ou reduzir, são exemplos de latinismos incorporados no Português, no século XV, pela mão do rei».

É a partir do contacto com o Francês, com o Inglês, que o Português consegue superar determinadas dificuldades de comunicação no que concerne à utilização de alguns termos que antes não existiam no sistema linguístico do português.

Ao entrar em contacto com as línguas africanas, durante a era dos descobrimentos, o Português ganhou, de igual modo, alguns vocábulos que, tal como ocorre com os latinismos, hoje, fazem parte do seu léxico. Vejamos o depoimento que a autora, em referência, efectua sobre o assunto: «Com o avanço das conquistas portuguesas, intensificavam-se os contactos com os falantes dos mais diversos pontos do mundo. Os portugueses descobriram novas terras, novas línguas, novas realidades: animais, plantas, frutos desconhecidos eram trazidos para Portugal. E com os novos produtos chegavam, também, as designações originais. Daqui resultou o significativo aumento do nosso acervo lexical: jangada, canja, pijama, biombo, são importações das línguas asiáticas, banana, girafa, missanga, de línguas africanas».

O mesmo aconteceu com as línguas encontradas, como fizemos referência nos quadros anteriores: «O *Kikongo* conserva palavras portuguesas como *kesu* (queijo), *nsapatu* (sapato), *loso* (arroz), *matelo* (martelo)» (Ibidem: p.67).

Sardinha, L. e Oliveira, L. (2010:p.30) afirmam que «O contacto estabelecido pelos falantes de uma língua com outras culturas e outras línguas permite uma lenta e progressiva aproximação às estruturas dessas línguas, principalmente a nível do léxico, mas também extensiva a outros níveis linguísticos». Argumentos idênticos são apresentados por Silva, J. F. da e Osório, P. (2008).

Esta interacção de uma língua com outras sublinha a existência de variantes de uma mesma língua, fazendo desaparecer o conceito de uma língua-única; Ançã, M. H. (2005:p.3) afirma que, tratando-se de uma perspectiva sociolinguística, a língua deve ser definida como «um conjunto de subsistemas ou variedades linguísticas com certas especificidades. O conceito de língua-única é substituído por língua-variantes, cada variante com as suas variedades regionais, sociais...»

Por outro lado, Teresa Lino (2003, 2010) tem sustentado, nos seus artigos que, as unidades lexicais têm um comportamento cultural, admitindo, assim, a existência de uma lexicultura: as unidades lexicais adquirem valores culturais diferentes de sociedade para sociedade. A sociedade faz o uso da língua, adaptando-a às suas necessidades comunicativas, ao mesmo tempo que reflectem a sua própria cultura.

Na base destes princípios, consideramos a Lexicologia Aplicada ao Ensino como uma prioridade de entre as dimensões do ensino da Língua Portuguesa, como um desafio pertinente das instituições de formação de professores (da escola primária ao ensino superior). Temos de considerar o ensino da Língua Portuguesa, concretamente nos aspetos lexicológicos, como núcleo básico de toda a aprendizagem, como suporte de toda a aquisição do conhecimento.

Temos, ainda, que ter em conta a dimensão sociocultural e sociolinguística no ensino do léxico da Língua Portuguesa, quer para os alunos de PLM quer para os de PLNM; pois que o conhecimento das unidades lexicais, em contexto, bem como de outras estruturas da língua tem uma função fundamental, constituindo um meio facilitador para a aquisição das demais disciplinas, ao mesmo tempo que proporciona uma interdisciplinaridade.

Relativamente à interacção sociocultural e sociolinguística, Tavares, C. F. (1998: pp. 5-10) apresenta o argumento seguinte: «As línguas – indissociáveis das culturas – têm precisamente uma dimensão transdisciplinar pelo que constituem um espaço privilegiado para a educação do cidadão. Através das línguas acedemos ao património cultural, compreendemos semelhanças e diferenças, condição necessária à adaptação a outras situações marcadas pela mobilidade e pelo encontro de culturas».

De igual modo, Santos, E. R. dos e Filho, D' Silvas (2011: p.29) afirmam que «a língua é a expressão de indivíduos que vivem em sociedades diversificadas, social, cultural e geograficamente, uma língua histórica não é um sistema unitário, mas um conjunto de sistemas linguísticos».

Na mesma ordem de ideias, Cunha, C. e Cintra, L. (2002: p. 8) querendo sublinhar o papel da comunidade face à norma linguística, reforçam esta perspectiva dizendo que «A norma pode variar no seio de uma comunidade linguística, seja de um

ponto de vista diatópico (Português de Portugal/Português de do Brasil/ Português de Angola), seja de um ponto de vista diastrático (linguagem culta/linguagem média/linguagem popular), seja, finalmente, de um ponto de vista diafásico (linguagem poética, linguagem da prosa). Este conceito linguístico de norma, que implica um maior liberalismo gramatical, é o que, em nosso entender, convém adoptarmos para a comunidade de fala portuguesa, formada hoje por sete nações soberanas, todas movidas pela legítima aspiração de enriquecer o património comum com formas e construções novas, a patentear o dinamismo do nosso idioma, o meio de comunicação e expressão, nos dias que correm, de mais de cento e cinquenta milhões de indivíduos».

Assim, uma definição precisa e concreta dos elementos que devem fazer parte de um currículo de formação de professores de PLNM, mais concretamente de DPLNM depende, em grande medida, da realidade sociolinguística e sociocultural, onde o futuro professor vai inserir-se. Tendo cada localidade uma especificidade social e cultural própria, um modelo de formação de professores não dispensa a formação geral que se destina ao alargamento do horizonte do conhecimento do espaço físico, social, cultural, institucional em que o professor vai actuar.

Há três ou quatro décadas, os valores socioculturais do povo do Wizi eram expressos numa única língua – o *Kikongo* - porque o Português esteve muito tempo restrito a determinados locutores. Mas da independência até aos nossos dias, o Português conheceu uma grande mudança em termos do seu uso. É uma língua que se integra progressivamente à cultura do povo. Já é possível encontrar um grupo social a resolver um problema de interesse comum usando, do princípio até ao fim, o Português, sobretudo aquelas camadas que na época colonial já eram assimiladas.

Outrossim, a partir dos primeiros ventos da paz (desde 2002), as portas para o desenvolvimento do país abrem-se significativamente e, com esta abertura, verifica-se o reencontro de famílias exiladas, há anos, em países de expressão oficial francesa (Kongo Democrático, Kongo Brazzaville); inglesa (Zâmbia, África do Sul, Namíbia, Zimbabwe) espanhola (Cuba, Espanha), etc. As crianças que aí foram nascendo trazem as línguas e culturas (porque a cultura acompanha a língua) daqueles povos. Por outro

lado, a população estrangeira que antes estava limitada no país de origem, ocupa, hoje, um espaço considerável. Muitos técnicos vêm para o país com contratos de trabalho de mais de cinco anos; e, com eles os seus filhos. Muitos investidores nas várias áreas económicas (comércio, indústria, agricultura), também trazem as suas famílias completas (malianos, senegaleses, libaneses, nigerianos, congoleses, camaroneses, chineses, etc.).

Os filhos destes não permanecem no país sem estudar. Deste modo, a realidade escolar torna-se cada vez mais heterogénea em termos linguísticos e culturais; em algumas escolas, verifica-se a presença de alunos de outras nacionalidades, cujo Português é também LNM, estando nas mesmas condições que muitos alunos angolanos que também aprendem essa língua como PLNM.

Isto significa que a sociedade angolana está, hoje, aberta a uma situação multicultural e multilingue.²⁹

Neste contexto, a preparação de um projeto de DPLNM deve abraçar uma dimensão sociocultural e sociolinguística, abrangendo o Português e suas respectivas variantes, a língua e as suas respectivas variedades. A dimensão sociocultural justifica-se pelo facto de o espaço cultural angolano estar aberto a uma multiplicidade de culturas (a culinária, o vestuário, assim como alguns usos e costumes da vida em geral, já sofrem grandes interferências de outras culturas presentes no país; como é o caso de algumas comidas tais como *pizza*, *faíta*, *potopoto*, *kwaker*, *mfumbwa*; *maboké*, etc.; e, de alguns utensílios de vestuário: *bubú*, *bermuda*, *cassucinho*, *collant*, *jaquete*, etc.

Por outro lado, a dimensão sociolinguística revela que muitos vocábulos usados nas várias actividades de interesse social provêm de outras línguas. As línguas locais

²⁹ Este fenómeno é também verificável em Portugal, uma vez que, com a presença de vários conflitos armados que ocorreram nos países africanos de expressão portuguesa, muitos habitantes destes países entraram massivamente no território português. Esta população, de todas as idades, nem sempre teve o Português como LM. Outro facto é a entrada de Portugal na UE, cujos contactos possibilitaram trocas de diversa natureza (pessoas, bens, línguas, culturas). Esta abertura faz com que Portugal tenha, hoje, nas suas escolas alunos de diversas línguas e de várias culturas, aprendendo o Português como LNM/L2. O facto fez com que o Ministério da Educação reconhecesse o Português como língua segunda e como LNM «Decreto-Lei n.º 6, de 18 de Janeiro de 2001; artigo 8.º» (cf. Ançã, M. H. 2005). Seria, pois, ilusório afirmar que o Português, em Angola, é uma LM, quando no próprio país de origem desta língua já é reconhecido também como LNM.

fizeram vários empréstimos lexicais ao Português, esperando o seu enquadramento total no léxico Português, como já ocorreu com outras unidades lexicais já introduzidas nos dicionários. É o caso de vocábulos como: *ngandular/cacimbular/yular* (verbos = *desviar/roubar*: *ngandulo/yula*: nomes= desvio/roubo), *cangar* (verbo = tirar; por extensão semântica: agarrar), *cabombiar* (verbo = pedir favores), *ngwenda* (nome = vadiagem; *ngwendar/diambular*: verbo = vadiar), *wanga* (nome = magia), *wembo* (nome = feitiço), *banguissar* (verbo = ameaçar), *bumbar* (verbo = trabalhar), *salo* (nome = trabalho), *mambo* (nome = problema/assunto; por extensão semântica: um artigo qualquer), *kinvuka* (nome = partido/organização/ agrupamento/associação).

Estas e outras unidades pertencem à variedade angolana do Português de uso corrente; mesmo no ambiente escolar, alunos e alguns professores não se sentem preocupados em utilizar estas unidades lexicais que são empréstimos ao *Kikongo*.

Qualquer sociedade onde se cruzam várias línguas e várias culturas, a situação de ensino e aprendizagem do léxico da língua revela-se de maior importância em termos da sua adequação à realidade sociocultural e sociolinguística dos seus habitantes.

Entretanto, ao fazermos referência à diversidade de culturas que se cruzam nas nossas salas de aulas de Português, não queremos dizer que temos de promover os elementos desta ou daquela cultura em detrimento de outras. O importante nesta coexistência de culturas diversificadas é que se cultive um clima de aprendizagem no qual elementos culturais oriundos de diferentes pontos do país e/ou do mundo sejam inclusos na aula para permitir uma interacção didáctica contínua, interessante e animadora que convide todos os alunos ao exercício da aprendizagem, como nos recomenda Galisson (1999).

Ançã reforça esta ideia afirmando que, «no fundo, pretende-se incluir uma diversidade de elementos provenientes de vários espaços geográficos para a construção de um diálogo permanente» (2002:p.21). Continuando, para destacar as principais linhas de força na construção didáctica, a autora reforça: «São, então, os grandes objectivos do ensino da língua o desenvolvimento de competências (meta)linguística e (meta)cultural, isto é, o desenvolvimento da reflexão sobre a(s) língua(s) e sobre a(s) cultura(s)» (Ibidem:p.22).

Reflectindo sobre os empréstimos lexicais introduzidos na Língua Portuguesa, na realidade angolana, sublinhamos que o ensino do léxico deve realizar-se neste ambiente sociocultural e sociolinguístico, adequando-se, pouco a pouco, a uma nova norma angolana (em formação); por isso, não deve marginalizar os locutores-utilizadores destes empréstimos, mas levá-los a compreender a posição que devem ter perante o léxico da língua.

Para os técnicos em matéria de ensino do léxico, a concepção de novas políticas deve ocupar o centro de todas as atenções, no âmbito da didáctica das línguas.

Falando de didáctica das línguas, de acordo com a nossa realidade, é importante que se respeite a tridimensionalidade da didáctica (didáctica investigativa, didáctica curricular, didáctica profissional) ³⁰; no caso da DPLNM deve ser dado um plano de relevo à formação de professores, pondo em evidência a problemática da interacção sociocultural e sociolinguística.

A DPLNM deve dar resposta com toda a prudência ao uso da língua na sua dimensão social e cultural, proporcionando actividades diversificadas no ensino-aprendizagem do léxico corrente e dos léxicos de especialidade.

³⁰ No plano da Didáctica como teoria da instrução e do ensino, encontramos a *didáctica investigativa* (uma didáctica que se propõe questionar o funcionamento do processo de ensino e aprendizagem como um todo, em todas as suas facetas, analisando o processo de ensino nas perspectivas diacrónica e sincrónica; trata, portanto, da investigação permanente da disciplina, no nosso caso a DPLNM); a *didáctica curricular* que, servindo-se da didáctica investigativa, concebe um currículo para a formação de formadores, uma formação inicial e contínua; e, a *didáctica profissional* – a que mais se precisa que todos os professores possuam; pois, só com esta poderão exercer melhor a sua profissão. Entretanto, limites não devem ser colocados, considerando que só este ou aquele grupo deve tomar esta ou aquela dimensão da didáctica. Todo o docente deve ter em conta esta tríade didáctica, pois quem ensina uma língua deve saber investigá-la, deve também saber inteirar-se dentro do currículo e fazer novas propostas sobre o mesmo de acordo com as circunstâncias do tempo e do espaço. A falta de uma destas dimensões colocaria o professor na situação de ultrapassado no tempo e no espaço. Cf. Alarcão, I. et al. (1994).

2.9. Lexicultura : Léxico e cultura/culturas

Depois de termos analisado a posição da Língua (Portuguesa) face à diversidade cultural (dimensão sociocultural da língua), precisamos, agora, de reflectir sobre o conceito que Galisson (1999: 140) designou de *lexicultura* e que definiu da seguinte maneira “La lexiculture, son objet d’étude, est la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu’il convient de repérer, d’expliciter et d’interpréter. La démarche consiste à mettre au jour des sites lexiculturels, c’est-à-dire des espaces pragmatico-sémantiques délimités par des mots (ou des unités lexicales) appartenant à la même catégorie logique, mais à des classes distinctes les unes des autres, dans lesquelles la culture est significativement présente. Les expressions imagées, les mots-valises, les mots à charge-culturelle partagée, les palimpsestes verbo-culturels, les mots de situations, les noms de marques, les proverbes et les dictons, les mots occultants[...] circonscrivent les sites (ou gisements)”.

Os conceitos metalinguísticos de *lexicultura*, de *pragmática lexicultural*, de *palavra de carga cultural partilhada* criados e definidos por R. Galisson (1999) tiveram como objecto a relação estreita entre léxico e cultura.

Sendo um produto social e sócio-histórico, a língua e as suas unidades lexicais transportam uma carga cultural partilhada por uma comunidade e uma memória cultural de uma comunidade linguística.

Consequentemente, pesquisas lexicográficas devem ser realizadas com o propósito de se ir descobrindo as unidades lexicais que se integram na Língua Portuguesa, elaborando, para o efeito, dicionários já com esses empréstimos, cuja descrição e definição devem fazer referência à(s) cultura(s) do(s) povo(s) que as usa(m). Hoje, os contextos geolinguísticos do Português contribuem para a sua interpenetração pelas várias culturas onde é falado; no nosso caso, o Português reflecte a cultura *Kikongo* e, consequentemente, o léxico enriquece-se de quiconguismos e de novos semas culturais.

Galisson (1999) ao criar os conceitos de lexicultura e de pragmática lexicultural, teve, sem dúvida, o objectivo de realizar um inventário e descrição das unidades lexicais com uma carga cultural partilhada que o autor apresenta através da sigla CCP; consequentemente, aconselha o ensino-aprendizagem destas unidades e a elaboração de dicionários que apresentem a dimensão lexicultural e de pragmática lexicultural da unidade lexical.

Estes conceitos são extremamente úteis, hoje, na nossa realidade angolana: há uma partilha indiscutível, uma impregnação da Língua Portuguesa na cultura *Kikongo*; por exemplo, em termos de gastronomia angolana e portuguesa, existe um grande cruzamento: os portugueses comem *makasikila*, *mwengeleka*, *muteta*, safú, etc.; e, os angolanos comem castanhas, rancho e bacalhau à minhota, etc.; há uma partilha no plano linguístico: vocábulos que eram restritos aos angolanos, hoje são usados pelos portugueses (*bué*, *desconseguir*, *cumbú*, *bebicho*, *ressaca*, *kizomba*, *cuyar*, *mayuyar*, *mayuyado*, *mayuya*, etc. são, entre outros, de uso comum).

Esses cruzamentos entre um povo e outro, vão produzindo novos modos de vida; e, concomitantemente, novas unidades lexicais na língua. A tarefa do professor de língua é, pois, enorme, devendo estar virada para a identificação, num determinado texto, das unidades lexicais com CCP, em vez de analisar apenas os aspectos conotativos; pois, de acordo com Ançã (2002: p. 15) «a designação de CCP de Galisson é mais exacta do que conotação, dado que esta remete para sensibilidades individuais, enquanto CCP remete para sensibilidade coletiva (da coletividade em questão). Além disso, as CCP acrescentam uma outra dimensão, da ordem da antropologia e da pragmática, à dimensão semântica inicial».

Algumas editoras francesas, inglesas e alemãs, integram já na definição lexicográfica o conceito de lexicultura. Mas infelizmente, os dicionários de língua portuguesa são ainda muito pobres nesta análise lexicultural; oferecem-nos muito poucas informações sobre os semas culturais das unidades lexicais.

No entanto, a sala de aula é um espaço por excelência de intercâmbio linguístico e sociocultural entre as componentes pessoais do processo de ensino-

aprendizagem (professor e alunos); é um espaço onde as unidades lexicais podem ser analisadas nas suas dimensões linguística, sociolinguística e sociocultural.

Política, por exemplo, no dicionário de Língua Portuguesa, da Porto Editora, é definida através das suas polissemias relativas à dimensão governamental: «princípios que dirigem um determinado Governo, arte de dirigir as relações de um Estado com outro, conjunto de princípios e dos objectivos que servem de guia a tomadas de decisão e que fornecem a boa planificação de atividades em determinado domínio...». (2010: p. 1258). Mas para o Centro Cultural Mosaico (2004:p. 7) é definida da seguinte maneira: «a política, no sentido geral, serve para resolver da melhor maneira os problemas da população, para promover e desenvolver da melhor maneira a vida do povo, organizando os diferentes trabalhos e garantindo salários justos, precavendo os povos contra as desgraças da natureza, trabalhando pela paz, pelo desenvolvimento, etc.». As duas definições apresentam polissemias diferentes, mas complementares relativamente a esta unidade lexical.

Esta unidade lexical pode combinar-se com vários adjectivos formando outras unidades lexicais que, na realidade, hoje, são termos científicos vulgarizados na língua corrente: *política económica* (intervenções dos poderes públicos na economia de uma nação, na base dos objetivos preconizados e da escolha dos instrumentos próprios que permitam a consecução dos mesmos); *política orçamental* (medidas da política económica que têm como instrumento fundamental o OGE - Orçamento Geral do Estado); *política monetária* (parte da política económica que tem como objecto a moeda, as taxas de juro, o controlo da inflação, o crescimento, o emprego e a taxa de câmbio); *política cambial* (medidas de política económica, cujo conjunto é caracterizado pela taxa de câmbio como instrumento utilizado, tendo em conta a descida e a subida da moeda); *política industrial* (medidas públicas direccionadas à vida empresarial e industrial da nação, com o propósito de reforçar ou melhorar o engajamento global e sectorial da indústria); *política de emprego* (conjunto de medidas que visam a redução da taxa do desemprego); *política educativa* (objectivos: o ensino de um determinado país, compreendendo todas as medidas que regulam as leis de base do sistema educativo, a explicação da função do ensino em geral e de cada

nível de ensino em particular, constituindo um quadro orientador e regulador da educação do país) (Echaudemaison: 2001; Alexandre, D. S. e Quivuna, M.: 2008).

Estas unidades lexicais complexas têm significações diferentes e específicas relativamente à unidade lexical simples *política*.

Mas vejamos, agora, a concepção cultural desta unidade lexical nalgumas localidades da província do Wizi. Como muitos políticos, nos séculos passados, utilizavam a *política* não para fins organizativos da sociedade; isto é, não como arte de organizar a sociedade, não para ajudar as pessoas a viverem organizadas e a procurar o bem comum, o bem para todos, mas como meio para satisfazer os seus instintos, o povo acabou por conceber a política como a arte de mentir e político como mentiroso. Portanto, quando se diz que aquele homem é político, à frente dos *mais velhos* é tido como mentiroso.

Como esta unidade lexical temos várias que podem ser analisadas de acordo com a cultura de cada povo. Se analisarmos a unidade lexical *café*, por exemplo, para os europeus, esta unidade lexical designa: o bago (café cereja, café seco); o bago transformado (pó de café); o líquido a tomar (café); o local onde tal líquido é tomado (café). Para um angolano, no caso do habitante do Wizi, por exemplo, o uso desta unidade lexical possui as seguintes polissemias: *café* (o arbusto); *café* (o bago – verde, maduro, seco); *café* (o pó, o líquido a tomar); *café* com o sentido de estabelecimento ou restaurante não existe. O *café* só se toma em casa;³¹ não se usa a expressão *tomar um café*, tão pouco se diz, por exemplo, *ontem tomei três cafés*. Para a cultura deste povo, cujo trabalho incide na exploração do *café*, o *café* é o principal alimento para o pequeno almoço, vulgo matabicho, mas o estilo de o tomar não é o mesmo que o de alguns países da Europa. As dimensões da caneca do *café* não se comparam com as usadas na Europa do sul. Outra particularidade de *café* é a de designar tirar o sono,

³¹ Com a união de vários povos e o cruzamento de diferentes culturas, pode observar-se nas grandes concentrações urbanas (capital do país e capitais das províncias) a presença de cafés (no sentido de estabelecimentos comerciais ou restaurantes), que adaptam a cultura europeia à realidade angolana. E pouco a pouco, as pessoas vão atribuindo novos sentidos à unidade lexical *café*, e, por vezes, já se fala de *encontros nos cafés*.

uma vez que é usado em noites de velório, em caso de falecimento de alguém, para retirar o sono, pois tomado àquela hora, as pessoas pouco dormem.

Outro exemplo vivo que podemos tomar nesta dimensão lexicocultural é o da unidade lexical *buraco*. Trata-se de uma unidade lexical com carga cultural como: buraco (cova); *buraco* (fonte de receitas: aquele homem tem um bom buraco de dinheiro; descobriu um buraco de dinheiro); *buraco* (restaurante situado num lugar muito baixo ou numa cave); *buraco* (armadilha, cilada: cavaram-lhe um buraco para nele cair); *buraco* (erro: caiu no buraco); *buraco* (trincheira, refúgio); buraco de água (tanque de água, cacimba); *buraco* (problema: os *Bakongo* usam este significado para tratar os problemas que surgem nas povoações).

Assim as unidades lexicais de uma língua devem ser estudadas tendo em conta a carga cultural que transportam, isto é, os diferentes usos culturais que admitem num povo ou comunidade.

Admitimos, pois que, conhecer uma unidade lexical implica ter o domínio do seu comportamento morfossintático, semântico e pragmático; é conhecer os seus diferentes significados; é conhecer a sua carga cultural partilhada e regional (estudo do léxico e cultura regional (ELCR); é ter a possibilidade de poder interpretá-la quer na língua corrente quer numa língua de especialidade.

Estas reflexões revelam a importância da relação que existe entre o léxico e as culturas. Aliás, Cuq, J. P. (2003) demonstra também que, no estudo de uma língua, há uma necessidade de se recorrer à cultura de origem e à cultura regional, o que ele denomina «língua e cultura de origem (LCO) e língua e cultura regional (LCR)».

2.9.1. Domínios de experiência: campos associativos e temáticos

O léxico de uma língua é constituído por subconjuntos: a) o léxico comum designa um conjunto de unidades lexicais que formam uma zona lexical comum a todos os locutores de uma comunidade; este conceito diz respeito não apenas ao

conjunto das unidades lexicais comuns, mas também à significação de cada uma delas, isto é, à parte do semema que é do domínio comum da comunidade (cf. Guilbert, L. 1971); b) o léxico da língua corrente definido como “un ensemble de connaissances lexicales susceptibles d’être partagées par tous les locuteurs d’une même langue” (Neveu, F., 2004: 178); c) os léxicos de especialidade ou terminologias estão ligados a conhecimentos especializados e são parte integrante das línguas de especialidade.

Em todos estes subconjuntos existem marcas de lexicultura, isto é, reflexos da cultura de uma comunidade ou de um povo que utiliza e partilha esses subconjuntos.

Cada povo tem uma cultura e tem uma língua, mas a língua é parte integrante de uma cultura de um povo; a língua constitui a componente mais forte da identidade cultural de um povo. Por isso, por vezes, um mesmo povo divide-se em pequenas ou grandes zonas pelo facto de ter uma língua diferente, e, conseqüentemente, uma cultura diferente. Veja-se o exemplo da Bélgica, onde é possível, até hoje, existirem duas comunidades linguísticas, uma com o flamengo como língua materna e outra com o Francês (Martins, M. R. D. e Ferreira, H. G. 2006). Existe uma fronteira linguística entre as duas zonas e também uma fronteira cultural. Mesmo que se fale Francês nas duas regiões, a língua apresenta sempre as marcas culturais de cada parcela territorial. E Carvalho, N. (2002) reforça esta ideia quando afirma que o implícito cultural tem um papel decisivo, impõe uma fronteira eficaz e discreta entre os que compreendem e os que não compreendem o significado geral de uma mensagem. A fronteira cultural não diz apenas respeito às nações nem à língua, mas pode ser regional ou até grupal.

A língua é um património sociocultural cuja variação depende do meio social em que é usada; conseqüentemente, o léxico apresenta ainda outros subconjuntos que dependem dos domínios de experiência (cf. Pottier, B.: 1966) dos membros de uma comunidade linguística, como por exemplo: a família, a alimentação, a igreja ou a religião, a escola, o meio social, etc.) Estes conjuntos lexicais são relativos aos conceitos de campo associativo e de campo temático (cf. Galisson, R.: 1976).

Assim, campo associativo designa as séries associativas em torno de uma unidade lexical; este tipo de campo está ligado a factores afectivos, intelectuais, culturais e ao domínio da experiência de cada indivíduo e de cada comunidade. Por outro lado, o campo temático constitui um conjunto de unidades lexicais cuja estrutura depende de um certo número de parâmetros sociais e psicossociais e das próprias actividades e experiências do indivíduo.

O campo temático, muitas vezes em Lexicodidáctica, está próximo do conceito de centro de interesse: *«Partant de centres d'intérêt "La Maison", "La Famille" (...) on énumère toute une liste de mots plus ou moins techniques, donc plus ou moins utiles, plaqués dans les contextes souvent invraisemblables»* Galisson (1974: p. 10).

As unidades lexicais, nas diversas situações comunicativas, estão directamente associadas aos grupos socioculturais e sociolinguísticos que as empregam; no interior de cada um desses grupos observa-se o uso de determinadas unidades lexicais que dependem da competência lexical dos interlocutores (interlocutor-enunciador e interlocutor-ouvinte) e reflectem o domínio da experiência dos membros da comunidade. No caso angolano, e muito em especial, na província do Wizi estes subconjuntos lexicais apresentam marcas lexicoculturais da cultura Kikongo e, por vezes, também as relações que estabelecem com a cultura partilhada portuguesa.

É com base nestes pressupostos que organizamos os subconjuntos lexicais que passamos a apresentar:

2.9.1.1. Léxico de convívio social (LCS)

Cada grupo social é uma pequena comunidade com um comportamento linguístico característico e próprio a esse grupo: as unidades lexicais em uso nesse grupo permitem uma fácil compreensão das mensagens veiculadas, apesar dos elementos culturais. Quando um grupo social é heterogéneo em termos de competência lexical, as unidades lexicais usadas tendem, somente, para a facilitação da sua interacção em determinada situação de comunicação. O importante é a circulação da mensagem e a sua descodificação. Não existem vocábulos eruditos.

2.9.1.2. Léxico de convívio familiar (LCF)

O léxico da família compreende os elementos básicos das relações, do convívio entre os vários membros e da manutenção da família. Constituintes habitacionais, alimentares, familiares, ambientais, organizacionais, fazem parte do léxico diário usado pelas famílias. Unidades lexicais como quarto, cozinha, casa de banho, varanda, quintal, mano, tio, *funge*, *mwengeleka*, quente, frio, etc., são de fácil aquisição e compreensão por parte dos membros da família.

Mas, segundo Gérard (2000: p. 56), o LCF pode ser importante numa perspectiva didáctica: *«Le vocabulaire familial heurte une bienséance didactique (...) L'étude du lexique familial est féconde. Les unités qui le composent sont pour une grande partie des reformulants en langue de lexemes standard. Leur valeur est donc codée (...) Les noms familiers opèrent une traduction et sont le révélateurs des propriétés sémantiques qui échappent à une rationalité linguistique du type de celle que postule l'approche sémique»*.

Estamos, pois perante vários subconjuntos lexicais, portadores de muitas marcas culturais.

2.9.1.3. Léxico de convívio escolar (LCE)

A escola é outro grupo social, cujo léxico é regulado por normas linguisticamente aceites dado o rigor que a instituição impõe aos alunos. É o léxico característico da escola.

Assim, o léxico usado neste grupo procura ser inequívoco, conciso e coerente, sobretudo em situação de comunicação especializada entre os vários profissionais presentes na instituição. As unidades lexicais ou termos da educação como avaliação, classificação, exame de recurso, exame final, prova prática, metodologia, recursos de ensino, intervalo, estágio pedagógico, supervisão pedagógica, rendimento escolar, aprendizagem cooperativa, e outros são dominadas apenas pelos profissionais deste

grupo social; mas os alunos e o pessoal administrativo da escola também utilizam esses termos, mas com um grau de vulgarização terminológica.

Mas, neste grupo social que é a escola, ao lado das unidades lexicais acima exemplificadas, a exigência é, ainda, outra: o aluno é orientado a usar um léxico adequado a cada contexto, a aplicar convenientemente as unidades lexicais, recorrendo ao seu uso variado no discurso em diferentes situações de comunicação.

2.9.1.4. Léxico de convívio intelectual (LCI)

Todas as pessoas com um determinado grau de instrução e cultura utilizam as unidades lexicais da língua, enriquecendo-as de valores semânticos e estéticos em contextos diferentes. Procuram evitar a repetição, e o léxico, no discurso oral ou escrito, caracteriza-se pela criatividade e pela riqueza lexicais.

Encontramos, aqui, uma estreita relação entre o LCI e o LCE, pois, na escola, exige-se que o aluno não faça o uso monótono nem popular das unidades lexicais, mas um uso, se possível, culto, um uso diversificado e reflectido.

2.9.1.5. Léxico de convívio religioso (LCR)

Numa família ou numa sala de aula ou noutro grupo social não é frequente ouvir unidades lexicais como baptismo, acto penitencial, catecismo, catequese, vocacionado, missa, culto ecuménico, santa ceia (comunhão), matrimónio, ordenação sacerdotal, profissão de fé, profissão religiosa, sacristia, acólito, batina, túnica, vésperas, missal, catecúmeno, catequista, etc. Estas unidades lexicais ocorrem em grupos restritamente ligados à religião. É neste grupo que o LCR encontra uma rápida compreensão e uma fácil circulação.

CAPÍTULO III
PROBLEMÁTICA DA APRENDIZAGEM
E DO DESENVOLVIMENTO DO LÉXICO EM ALUNOS DE PLNM

3.1. Factores a considerar no desenvolvimento do léxico em PLNM

Começemos por algumas precisões relativas a alguns conceitos e termos utilizados nesta investigação.

Assim, o arquiconceito Português Língua Não Materna – PLNM é complexo e difícil de definir; geralmente, engloba dois conceitos distintos e diferenciados em contextos geolinguísticos específicos, muito em especial no âmbito dos PALOP - Países de Língua Oficial Portuguesa; nestes países o conceito de PLNM remete para diferentes estatutos resultantes do Português que entra em contacto com as línguas nacionais, as culturas e as características sociais desses países.

Paralelamente ao termo de *língua materna* que designa a língua que se adquire em primeiro lugar, espontaneamente, no seio familiar, existem os termos de *língua segunda* e de *língua estrangeira*; estes dois últimos são, igualmente, complexos e apresentam definições não totalmente coincidentes (cf. Cuq, J.P., 2003).

No entanto, o termo *língua segunda* designa a ordem de aquisição de uma língua, adquirida posteriormente à língua materna; no entanto, em muitos contextos geolinguísticos, como por exemplo, nos PALOP, não é uma língua necessariamente adquirida em segundo lugar; é uma língua conhecida, a nível da oralidade, por parte dos indivíduos de um país ou de uma comunidade que têm, como língua materna, outra língua nacional ou regional; a *língua segunda*, por vezes, pode coincidir com a *língua oficial* que, frequentemente, é também língua de escolaridade.

O termo de *língua estrangeira* designa uma língua adquirida ou aprendida em qualquer momento da vida, em contexto situacional escolar ou não-escolar.

Mas em muitos países ou comunidades ou regiões não existe uma distinção clara destas duas realidades linguísticas. Por isso, alguns autores preferem utilizar a sigla L2 (língua segunda) para designar estes dois conceitos. Outros preferem utilizar a designação de *língua não materna-LNM*.

Precisamos de reconhecer, sem equívocos, que o Português em Angola é uma LNM. Embora exista uma boa percentagem de indivíduos concentrados nos grandes meios urbanos, cujas crianças que, aí nascem, a têm como língua materna - LM, o facto não se pode generalizar a toda a população. Existe uma diversidade linguística muito viva no país que, ao lado do Português, faz sentir a sua presença. Angola é um país multilingue.

O Português para muitos angolanos é uma *língua segunda*, conhecida a nível oral, pelos indivíduos que têm como língua materna uma das línguas nacionais; é língua oficial e língua de escolaridade. Na província do Wizi, o Português é de facto uma língua segunda.

Dada esta complexidade preferimos usar o termo *Língua Não Materna-LNM* ou a designação de *Português Língua Não Materna – PLNM*.

Neste contexto geolinguístico, a formação de professores de PLNM é um dos pontos-chave para a conquista de um ensino eficaz desta língua e para a edificação de qualquer projecto no sistema educativo.

Ao lado da formação de professores de PLNM, importa também a preparação de um currículo de português para as demais áreas de formação de professores para que estes possam acompanhar as mudanças que ocorrem na língua que usam na transmissão dos conhecimentos nas suas respetivas áreas de saber.

Portanto, a respeito da aquisição, enriquecimento e desenvolvimento do léxico de uma LNM importa analisar algumas questões importantes, tais como: até que ponto é que os mecanismos de aquisição lexical numa LNM podem estar em

paralelismo em relação àqueles da aquisição lexical em LM; haverá ou não facilidade de aquisição lexical para os alunos de PLM e dificuldades para os de LNM? Alguns traços individuais influenciarão negativa ou positivamente a aquisição e desenvolvimento do léxico?

A problemática da aprendizagem do léxico por indivíduos que aprendem o Português, como língua segunda, tem suscitado maior atenção desde o início da década de 80 (cf. Paul Bogaards: 1994), pelo que todas as práticas pedagógicas voltadas para o ensino das línguas devem assegurar não apenas as regras do funcionamento da língua, mas também uma prática do ensino de modo a conseguir comunicar com um vocabulário preciso.

Assim, no que tange à aprendizagem do léxico, colocamos, antes de tudo, dois aspectos que consideramos fundamentais, partindo da posição que o Português ocupa, para a maioria dos angolanos. Devemos considerar dois níveis neste ensino: um primeiro nível que diz respeito ao Português como língua oficial em Angola; um segundo nível, onde constam todas as preocupações à volta do ensino das línguas (materna, segunda, estrangeira).

Ensinar a Língua Portuguesa implica, de certo modo, ter em conta a quem se destina tal ensino, em que contexto linguístico se encontram os alunos e quais são as suas línguas maternas (línguas nacionais ou regionais) – línguas bantu ou não bantu.

É preciso, pois, não cairmos no erro de estabelecer um único modelo de DPLNM, uma vez que existe um conjunto de factores, um conjunto de particularidades resultante dos diferentes contextos ideológicos, geográficos, linguísticos. Cada país de língua oficial portuguesa constitui um problema linguístico a ter em conta no ensino de Português. Razão pela qual os programas desta disciplina, os seus manuais, as suas gramáticas, a metodologia de ensino, devem reflectir estes factores (Ançã:1999).

Se para os alunos do PLM o ensino do léxico já levanta problemas difíceis, seria uma aventura afirmar que não é preciso tratar de ensino de léxico para os alunos de PLNM, como é o caso da província do Wizi, a que este trabalho se destina.

É, pois, importante que se estudem os processos implicados na aprendizagem lexical de uma LNM. Falar de aprendizagem de léxico implica que se interroge sobre a relação existente entre o conhecimento lexical activo ou produtivo e o conhecimento lexical passivo ou receptivo. É também preciso conhecer as fases e os factores que ajudam ou impedem o alargamento do respectivo vocabulário do aluno nas diversas etapas e/ou ciclos da sua aprendizagem. Isto significa que é preciso dedicar um esforço especial para saber «que factores afectam a aquisição de uma palavra» (Leiria, l.: 2006: p.11).

Todo o ensino da língua deve englobar a aprendizagem do léxico, quer se trate de ensino de uma LM, quer de uma LNM.

Ao longo da nossa experiência profissional, da escola primária até ao segundo ciclo do ensino secundário, uma insuficiência que temos vindo a notar consiste no uso limitado do dicionário, ou concretamente falando, o não uso deste importante livro. Ao lado deste fraco uso ou do não uso do dicionário está a incapacidade de consulta do mesmo. Se não se faz uso de um determinado utensílio (escolar), dificilmente se compreende o seu funcionamento.

O factor principal reside na ausência deste tão valioso “mestre da língua” que, muitas vezes, nem os alunos o têm em suas casas, nem as escolas o possuem, embora possamos encontrar alguns desses manuais em quantidades ínfimas. Por outro lado, alguns professores de Português também carecem dos referidos livros. Logo, o problema não se restringe à classe discente.

Ora, se os alunos não têm a possibilidade de adquirir dicionários (e outra bibliografia a nível da Língua Portuguesa); e, quando a própria escola também não tem como suprir esta dificuldade, não é possível esperar um desenvolvimento lexical plausível nestas condições.³²

³² Podemos ter escolas novas, com todo o tipo de mobiliário (o que é importante), mas quando estas estão desprovidas de bibliotecas de qualidade, deve ser retirado o nome de verdadeiras escolas, sendo apenas consideradas centros de encontro dos alunos e professores, pois, nelas não se desenvolve a capacidade de leitura, elemento impulsionador do desenvolvimento lexical.

Um dicionário não é um simples livro, onde o aluno vai procurar o significado de uma determinada unidade lexical. Os dicionários modernos trazem um número significativo de entradas, razão pela qual a sua presença na escola é extremamente importante. O aluno para além de procurar o significado que precisa, relativamente à unidade lexical em causa, terá a oportunidade de conhecer os vários contextos em que a mesma palavra pode ser utilizada, as várias áreas do saber em que ocorre, os seus semas culturais; pois, na sua maioria, as unidades lexicais trazem, para além do significado linguístico, uma carga cultural que deve ser estudada e comparada com outras culturas. A este respeito, Teresa Lino (cf. 2003, 2010) afirma que, no estudo do léxico, é preciso falar de uma lexicultura, observar os semas culturais que uma unidade lexical pode apresentar; isto é, para além da sua significação linguística, uma unidade lexical tem, frequentemente, uma *carga cultural partilhada* pela comunidade ou uma *memória cultural* relativa a uma determinada comunidade (cf. Rey, A., 2008).

No caso concreto do Wizi, alguns factores precisam ser analisados para que se chegue a um desenvolvimento lexical. Contam-se, neste caso: as influências das línguas maternas, como é o caso do *Kikongo*, na referida província.

A diferença no desenvolvimento das sociedades é outro factor que não deixará de ser abordado neste trabalho, pois, à medida que se verifica um progresso em termos de ciência e de tecnologia, mais vocábulos vão sendo criados (neologismos), enriquecendo, cada vez mais, a língua.

Qualquer língua viva está em constante evolução e, conseqüentemente, acompanha as novas descobertas nos vários domínios do saber; por força das novas circunstâncias e das novas necessidades, vão surgindo neologismos; como afirma Areal, A. (2006:p. 36): «Os contínuos progressos da ciência e das técnicas têm também imposto a criação dum grande número de palavras novas ou neologismos».

A criatividade é outro factor que merece atenção, uma vez que ensinar não é dar, nem tão pouco aprender, é receber. O dicionário ajuda o aluno a encontrar as várias polissemias que uma UL pode admitir; por isso, a sua ausência, na escola e em casa, constitui também uma fragilidade no desenvolvimento do vocabulário do aluno.

Não nos podemos esquecer a competência lexical do professor, pois, quanto mais o professor cuidar da sua língua, com rigor, maior será a possibilidade de servir de exemplo aos alunos.

3.2. Do *Kikongo* ao Português – uma abordagem contrastiva

Já nos referimos à situação linguística de Angola. Geralmente, cada região é detentora de um património linguístico nacional diferente do das outras regiões deste país. Esta situação plurilingue fez com que o Português fosse declarado, sem reservas, língua oficial, língua de comunicação e de unidade nacional. Mas esta declaração não pode deixar a ideia de que toda a população angolana fala Português. Até a este momento, o Português continua a ser, para a maioria dos angolanos, uma língua de aprendizagem difícil; isto é, uma língua que para a maioria só se aprende estando na escola; é, portanto, uma língua segunda.

A província do Wizi é composta por uma população que, na sua maioria, tem como língua principal o *Kikongo* e suas variantes. Esta língua nacional encontra-se também enraizada na sede, capital da província em determinados alunos, até ao fim do primeiro ciclo e início do segundo, ainda predomina a língua nacional *Kikongo*.

Muitos professores, que estão à frente destes alunos, desconhecem o funcionamento da língua *Kikongo* e, conseqüentemente, não conseguem descobrir as causas de certas incorrecções morfossintácticas, fonéticas, semânticas e lexicais. Se não estão em condições da descoberta dessas incorrecções, também não estão em condições da sua correcção, da sua exemplificação e comparação. Por exemplo, se o aluno escreve a unidade lexical “casa” com “z” é porque na sua língua nacional (*Kikongo*) o som “zê” é pronunciado e escrito da mesma maneira.

No processo de leitura, o aluno poderá articular a unidade lexical *casa* como se fosse *caça*, pois o som “cê” para o *Kikongo*, mesmo intervocálico, tem sempre uma única pronúncia “sê”. Do mesmo modo, se uma forma verbal conjugada pronominalmente, para o *Kikongo* (e outras línguas nacionais), o pronome é sempre

proclítico. Este fenómeno é transportado para o Português. Por exemplo: vou **se** lavar. O pronome reflexo “se” para o utente do *Kikongo* figura antes do verbo.

O mesmo ocorre na formação do plural. Em *Kikongo*, como em todas as Línguas *Bantu*, a marca do plural ocorre antes do radical; isto é, a mudança dos nomes do singular para o plural, realiza-se através da anteposição de um morfema à base nominal (cf. Quadro dos prefixos substantivais).

Quadro n.º 7 – comparação entre o singular e o plural em *Kikongo* e em Português

Número	Kikongo	Português	Kikongo	Português
Singular	<i>disu</i>	Olho	<i>dinkondo</i>	banana
Plural	<i>meso</i>	Olhos	<i>mankondo</i>	bananas
Singular	<i>longo</i>	Casamento	<i>Kingana</i>	provérbio
Plural	<i>tongo</i>	casamentos	<i>Ingana</i>	provérbios
Singular	<i>diaki</i>	Ovo	<i>Kalu</i>	carro
Plural	<i>maki</i>	Ovos	<i>Makalu</i>	carros
Singular	<i>longa</i>	prato/bacia	<i>Muntu</i>	peessoa
Plural	<i>malonga</i>	Pratos/bacias	<i>antu/bantu</i>	peessoas

Assim, a actualização do singular para o plural ocorre da seguinte maneira: os olho em vez de os olhos; os casamento, em vez de os casamentos; os prato em vez de os pratos; as pessoa, em vez de as pessoas, etc.

Para estes utentes do *Kikongo*, a marca do plural de cada um destes nomes já se encontra no plural do determinante, razão pela qual já não há necessidade de desinência na formação do plural.

Semanticamente, alguns vocábulos do *Kikongo* (sobretudo os verbos), têm provocado muita confusão para os alunos de Português língua segunda (PLS). A multiplicidade de polissemias que um mesmo vocábulo tem em *Kikongo*, é transportada para o Português, afectando assim a boa comunicação. Por exemplo, o verbo *comer* significa tomar alguma coisa como alimento.

Mas, em *Kikongo*, esta unidade lexical apresenta uma extensão de sentidos: gastar, desperdício de tempo, benefício, tirar a vida magicamente, multar. Em todas as circunstâncias em que o verbo *comer* é utilizado por um utente do *Kikongo*, o seu uso torna-se confuso e ambíguo pois o indivíduo, não tendo uma grande competência lexical, acabará por empregar o único sentido de tomar algo como alimento.

O verbo *sentir* em *Kikongo* não existe. O que existe é *ver*. *Sentir* fome, *sentir* calor, *sentir* frio, *sentir* pena; para o utente do *Kikongo* é sempre *ver*.

Para atribuir o nome de alguém a um recém-nascido, em *Kikongo* diz-se *vomitar*. Por exemplo: *vomitei o meu pai*. Significa dizer que atribui ao meu filho o nome do meu pai.

Outro caso é o do verbo *beber*. Em *Kikongo*, para todas as circunstâncias de ingerir líquidos o verbo usado é beber, enquanto para o Português esta acção é representada por dois verbos: *beber e tomar*; [só que até hoje, a Linguística Portuguesa ainda não nos esclareceu sobre a diferenciação do que se *bebe* (e porquê) e do que se *toma* (e porquê)]. Quer para usar medicamentos por via oral, quer para usar qualquer líquido (água, café, chá, leite, todo o tipo de bebidas, até fumar um cigarro), o verbo é sempre beber para o *Kikongo*.

Situação difícil, mas não impossível, para um professor de Português que se encontra com alunos nestas condições de transição de uma língua para outra; difícil, porque os alunos são, na sua maioria, de PLS.

O professor de Português, na sua relação com a Linguística *Bantu*, será capaz de ir resolvendo estes problemas de interferência, dotando os seus alunos de vocábulos específicos para cada um destes casos. O professor de Português que não tem noções seguras sobre esta língua nacional, limitar-se-á a marcar simplesmente os erros e nada

fará para aproximar os alunos da verdadeira língua que se pretende que eles possuam.

O que se passa em todos estes exemplos citados, é o desconhecimento da diferenciação das estruturas de cada língua (Português – *Kikongo*).

Não queremos fazer, aqui, um estudo comparativo entre Linguística Africana (*Bantu*) e Linguística Portuguesa, mas, por questões de interdisciplinaridade, pretendemos alertar os professores de Português para o facto de que, muitas vezes, as dificuldades no ensino desta disciplina residem, para além de outros factores, em factos como estes. Há, portanto, uma necessidade de o professor de Português ter uma didáctica baseada num mínimo de conhecimentos de Linguística *Bantu*, sobretudo na língua que predomina no seio da população da qual é professor.

O esclarecimento destas diferenças aos alunos, as mudanças que devem fazer da sua língua materna para a língua de escolaridade (o Português), constituem um pressuposto didáctico importante no ensino e êxito do Português para um grupo de alunos, cuja maioria encontra esta língua pela primeira vez na escola.

Estamos solidários com a posição do Ministério da Educação do nosso país de querer retomar o funcionamento do Instituto de Línguas Nacionais. Isto ajudar-nos-á, se for implementado, a ultrapassar pesadas dificuldades no ensino do Português, uma língua que se quer expandir, com bom conhecimento, por toda a nação. Importa, porém, fazê-lo com perícia, com método e não com preconceitos; pois estamos certos de que, entre os PALOP, Angola parece ocupar o ponto mais alto em termos de línguas nacionais.

3.3. Lexicografia de aprendizagem: utilização pedagógica do dicionário

A Lexicografia de aprendizagem tem como objecto as metodologias e estratégias de utilização do dicionário por parte do aluno, nos vários níveis de ensino, em língua materna, língua segunda e/ou estrangeira.

O dicionário como “mestre da língua”, a sua utilização, a sua consulta devem obedecer a critérios cuidadosos para que o aluno (em língua materna ou segunda) não caia no erro de extrair um significado de uma determinada unidade lexical, utilizando-a em contexto inadequado. Frequentemente, mandam-se os alunos procurar o significado de uma UL no dicionário sem contudo explicar a maneira como actualizar esse significado num determinado contexto linguístico. Muitas vezes não se explica ao aluno os semas culturais relativos a uma determinada comunidade ou região ou mesmo existentes numa determinada localidade.

Sobre a interpretação de uma UL a partir do contexto em que estiver inserido, recorrendo ao auxílio do dicionário, Contente, M. (1998: pp. 34-35) ajuda-nos a concretizar os argumentos que temos vindo a apresentar, afirmando: «A aquisição do léxico através de um texto permite ao aluno a descoberta da unidade lexical em contexto. As novas metodologias lexicográficas e lexicodidácticas privilegiam os contextos (domínio de procura), pelo que surgem os denominados dicionários contextuais *“Dictionnaire Contextuel du Français de la Géologie”* e o *“Moderno Dicionário das 8000 palavras”*, que se inscrevem na linha de dicionários com finalidade didáctica. Através dos contextos poderemos verificar o que se designa por intersigno sintagmático (Galisson) da palavra: conjunto de combinações possíveis da palavra com outras palavras para formar enunciados, ou seja, o conjunto de palavras com que aceita ligação e com as quais mantém relações de contiguidade ou de ocorrência (...) Será necessário recolher contextos diferenciados para encontrarmos diferentes semas».

Assim, o dicionário deve ser usado durante as actividades de leitura quando o contexto não consegue esclarecer o significado de uma unidade lexical, ou quando uma determinada unidade lexical é desconhecida, ou quando se exige a precisão de uma unidade lexical para poder compreender um texto (interpretação do texto), ou, ainda, quando o significado que se conhece acerca de uma unidade lexical não apresenta uma compatibilidade com o sentido que apresenta num determinado texto. Para o êxito deste tipo de consulta são importantes habilidades como: o domínio da ordem alfabética e o conhecimento de palavras lematizadas.

Para não usar o dicionário ao acaso, transformando esta actividade em simples consulta e simples memorização de significados, muitas vezes incongruentes com os contextos, é importante que se faça da consulta deste documento uma prática guiada, a partir de um conjunto de actividades concretas e acompanhadas.

No ensino-aprendizagem das unidades lexicais correntes e especializadas do léxico de uma língua, os dicionários são auxiliares indispensáveis; prestam uma grande ajuda no que diz respeito à descoberta das áreas de conhecimento a que uma determinada unidade lexical pertence. Não podemos esquecer a existência do léxico corrente e do léxico de especialidade; por isso, temos que exigir que existam, nas escolas, dicionários de língua corrente e dicionários de língua de especialidade.

Por outro lado, deve ser feito um esforço de introdução das novas tecnologias da educação que muitas vezes contribuem para uma forte motivação do aluno e, conseqüentemente, melhoram a aprendizagem. No caso dos dicionários, verifica-se em algumas instituições escolares a presença de uma quantidade insignificante de dicionários em papel. Mas quando se fala de dicionários online o facto constitui uma grande novidade, apesar da ausência da internet nas escolas. Com a presença da Internet, esses dicionários facilitariam aos alunos a tarefa de realizar consultas, no âmbito de um processo de autoaprendizagem, sem contudo ignorar a presença do professor, por ser ele o guia, o orientador de tal aprendizagem. No entanto, a presença de dicionários online exigiria também determinadas precauções na pesquisa das várias polissemias e de outros dados linguísticos.

Por isso, o professor deve seleccionar um tipo de dicionário para cada situação de aprendizagem e orientar a consulta de uma determinada unidade lexical.

Ezquerria, M.A. (2003: p.13) destaca a prudência do professor no que diz respeito à actividade de consulta, afirmando que *«El empleo que hagan del diccionario los estudiantes durante el aprendizaje de la lengua dependerá de las instrucciones que le dicte su profesor. Por eso es por lo que resulta importante y necesario que el profesor conozca los diccionarios y sepa qué partido puede sacar de ellos. Las actividades fundamentales en que se puede emplear el diccionario consisten, en orden decreciente por el uso que se hace de el, en: descodificación escrita (lectura); codificación escrita (escritura); descodificación oral (expresión oral)»*.

Compreender um texto exige, muitas vezes, uma metacognição ao invés da definição dada por um dicionário. Precisamos de compreender que à língua estão sempre associados elementos culturais; por outro lado, como afirma Galisson (1983) o importante na actualização do vocabulário é o “contexto de substância”.

O léxico é a componente da língua, onde existem mais elementos de cultura associados às UL, aos provérbios e expressões familiares. Há, pois, uma estreita relação entre o léxico e a cultura de uma língua. É, a partir destes pressupostos que R. Galisson propõe o conceito de lexicultura que apresentámos no capítulo anterior. Deve-se também a este autor a designação língua-cultura que pretende dar conta da estreita relação entre língua e cultura.

O léxico constitui uma memória cultural de uma comunidade; Rey, A. (2008) propõe os conceitos de “lexicografia cultural” e de “dicionário cultural”, conceitos que pretendem apresentar e descrever na definição lexicográfica os semas culturais das unidades lexicais e os “valores lexicoculturais de cultura partilhada” propostos por R. Galisson.

Vejamos como o dicionário apresenta as polissemias com valor cultural (semas conotativos ou semas culturais) em duas unidades lexicais:

Esquema n.º 4 – consulta da unidade lexical *cão* no dicionário

cão :

1. mamífero carnívoro, da família dos Canídeos, domesticado e representado por numerosas raças. (Esta definição refere-se à essência do próprio animal). 2. peça de percussão, nas armas de fogo portáteis; 3. Pedra saliente, nas paredes, para sustentar balcões;

Nota: por extensão as polissemias 2. e 3. têm um carácter metafórico

4. homem desprezível (pejorativo); o mesmo que, pessoa suja, indigna, sem merecimento (Angola); 5. homem de maus fígados.: 6. (provérbio) Cão que ladra não morde. 7. Os cães ladram e a caravana passa; etc.

Fonte: Dicionário de Língua Portuguesa – Porto Editora: 2009:p. 297.

Nota: os semas culturais presentes nas polissemias 4., 5., 6., 7. têm valores culturais angolanos

Esquema n.º 5 – consulta da unidade lexical *macaco* no dicionário

macaco:

1. Designação comum dos primatas, com excepção do homem e dos prossímios;
2. Indivíduo de pouca personalidade, dado a copiar o procedimento de outras pessoas; imitador (sent. fig.);
3. Indivíduo feio, caricato (sent. fig.);
4. Indivíduo astucioso, finório (sent. fig.);
5. Contrapeso que é colocado em monjolos (engenhos) defeituosos para lhes dar o equilíbrio necessário;
6. Aparelho para levantar cargas pesadas (automóveis sobretudo) a pequena altura, constituído por uma cremalheira e um sistema de rodas dentadas ou de roscas, que é acionado por manivela ou alavanca ou mecanismo hidráulico).

Fonte: Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa – Volume II: 2003: p. 2331.

Nota: As polissemias 2, 3 e 4 contêm valores culturais; 5 e 6 são polissemias (ou mesmo homónimos) resultantes de extensões de sentido por processos metafóricos

Mas o professor deve ensinar ao aluno as estratégias de consulta do dicionário uma vez que «...muitas dessas definições presentes nos dicionários são construídas à base de termos ainda mais desconhecidos para os alunos do que aqueles que procuram. Este tipo de informação, em que os sinónimos surgem absolutamente descontextualizados, dificilmente levará o aluno à apreensão do sentido da palavra, tanto mais que exigiria, ainda, a adaptação da informação dada sobre a palavra em informação». Silva, M. e Sá, C.M.³³

As actividades de consulta do dicionário em função da leitura estendem-se também à identificação de semas denotativos e semas conotativos e de semas culturais. O ensino e a aprendizagem do léxico através dos diferentes géneros textuais permitem um enriquecimento e um maior desenvolvimento do léxico por parte dos alunos.

³³ In: “transversalidades em didática das línguas” (2004: p. 33).

3.4. A ciência e a tecnologia como factores de criação lexical

Na verdade, o léxico de uma língua e o dos seus falantes tem muito a ver com o desenvolvimento das sociedades. Numa sociedade onde a ciência, a técnica, a indústria apresentam avanços qualitativos, com mais tecnologias, a língua tem a possibilidade de conhecer um aumento quantitativo e qualitativo de novas unidades lexicais; umas atualizando novos significados, outras aparecendo mesmo pela primeira vez fruto do desenvolvimento científico e tecnológico (neologismos); outras, ainda, provenientes de outras línguas, são incorporados na nossa para designar realidades que carecem de vocábulos apropriados (empréstimos).

Silva, E. et al. (2012:p. 153) ao fazerem referência à evolução lexical da língua com base na criação de neologismos afirmam que «Este fenómeno de enriquecimento linguístico acontece, ao longo dos tempos, acompanha as descobertas nas diferentes áreas do saber e as novas situações que surgem no evoluir de uma sociedade. O enriquecimento de uma língua está, pois, ligado à capacidade de os seus falantes criarem novas palavras ou expressões».

Os especialistas em currículos escolares, aproveitando estas novas tecnologias que a sociedade vai conhecendo, elaboram os programas das diferentes disciplinas para darem aos professores maior possibilidade de ensinarem esses novos elementos linguísticos emergentes deste desenvolvimento, actualizando-os nos seus vários domínios.

A língua corrente e a língua de especialidade enriquecem-se de unidades lexicais (ou termos) e a própria comunidade linguística, beneficiando desse progresso, vai aumentando, gradativamente, o seu léxico. Nas escolas, os alunos aumentam o seu repertório vocabular, conseguindo fazer a distinção entre o léxico corrente e o léxico de especialidade. Conseguem, a partir desta possibilidade, utilizar cada unidade lexical ou termo) no seu respectivo domínio relativo a uma determinada área do conhecimento; isto é, utilizam uma terminologia apropriada para cada área de conhecimento, concretizando assim a competência lexical de especialidade próprio indivíduo. Por exemplo, um aluno que acompanha o desenvolvimento da ciência e da

técnica, saberá que, as palavras que incluem sufixos, prefixos ou formantes morfossemânticos como *hemo-*, *cardio-*, *pneumo-*, *-ite*, *-ose*, *etc.*, designando, *respectivamente*, *sangue*, *coração*, *pulmão*, *inflamação*, *degenerescência* pertencem ao ramo da medicina, não as podendo usar fora desta área do conhecimento. Saberá, de igual modo que, palavras como *“rato”*, *“macaco”*, *“radar”*, *“janela”*, *“navegar”* para além do significado que tinham, hoje esses vocábulos actualizam novas polissemias neológicas. Assim, pouco a pouco, o aluno vai ampliando a sua competência lexical.

Portanto, o desenvolvimento das sociedades em termos científicos e tecnológicos contribui para o desenvolvimento do léxico da língua dessa sociedade e, concomitantemente para o repertório lexical dos seus falantes.

3.5. A criatividade no ensino e na aprendizagem do léxico

Em cada área do saber, o homem pode ser criador. A possibilidade de criar não é reservada a determinados cérebros. É uma possibilidade de toda a gente que pensa, de cada pessoa que se encontra perante uma certa dificuldade.

A criatividade é um princípio de descoberta. Criar é dar a conhecer um dado novo, uma experiência nova, uma nova forma de conceber a realidade. Falando do processo de ensino-aprendizagem, a obrigação de criar é maior. O professor que não cria acaba por ser um simples “copista de pensamentos” existentes. Por sua vez, o aluno que não cria, que não inventa não consegue desenvolver uma aprendizagem activa. Torna-se um receptor passivo, um assistente, um conformado. A aprendizagem não foi concebida para ser um filme, onde os espectadores só são observadores e ouvintes que incorporam apenas as ocorrências do filme, sem nenhuma reacção, sem participação.

Se a escola não incentivar a criatividade no desenvolvimento da competência lexical (CL), acabará por formar alunos sem capacidade de inovar linguisticamente; a estratégia antiga do ensino do vocabulário através do uso do dicionário e de listas de palavras para memorizar tem que ser ultrapassada, urgentemente.

O aluno não produz, não cria, não inventa. É certo que o dicionário é indispensável na aprendizagem do vocabulário. Mas muitas vezes, o uso que dele se tem feito não tem movido o aprendente a procurar os momentos sérios de reflexão acerca de cada uma das unidades lexicais e respectivas definições lexicográficas que o compõem. Para que o aluno seja criador é necessário dar-lhe um espaço, onde ele possa desenvolver os processos de análise, comparação para encontrar as semelhanças e as diferenças existentes entre as diferentes unidades lexicais dentro de um texto, sua formação, significação e seu enquadramento contextual.

A competência lexical adquire-se através do vocabulário e do conhecimento das suas componentes morfológicas, sintácticas, semânticas e pragmáticas.

Assim, uma das maneiras de desenvolver o pensamento do aluno é fazer com que ele reinvente o mundo, lançando-o na procura da criatividade, da descoberta, da imaginação. Na escola moderna, a criatividade é uma componente indispensável, uma forma de trabalho que contribui para o desenvolvimento de capacidades e habilidades do aluno.

Ao contrário da escola tradicional, a escola moderna preocupa-se com a actividade criadora, permitindo que os alunos desenvolvam a expressão oral e escrita, dando uma grande importância à expressão e à qualidade do que é expresso.

Segundo Gloton, R. e Clero C. (1997:p.23), «A criatividade linguística é uma capacidade que faz parte da competência linguística. Esta capacidade manifesta-se pelo facto de todo o sujeito falante ser capaz de compreender e produzir um número infinito de frases que nunca ouviu nem produziu anteriormente. A criatividade é fundamental ao processo de aprendizagem; na criação de condições favoráveis para aprendizagem da língua».

Ainda, segundo estes autores, existem várias unidades lexicais que estão associadas ao termo criatividade, tais como: inspiração, descoberta, invenção, novidade, intuição (*insight*), imaginação, fluidez, flexibilidade, originalidade, singularidade, sensibilidade, independência...).

Portanto, didacticamente, a criatividade é um processo que leva o aluno a criar novas unidades lexicais que lhe permitirão apreender um novo objecto cognoscível em

questão. Ao longo deste trabalho, defende-se a posição segundo a qual o ensino e aprendizagem do vocabulário que se limita a práticas repetitivas está longe de preparar os alunos a criar a sua expressão livre, inibindo a imaginação criadora.

Nesta óptica, Nérici, I. (1985: pp. 125 – 126) destaca: «Num mundo complicado, complexo e em constante mutação, é fácil perceber-se a importância da aprendizagem criativa, como instrumento de adaptação do homem e da sociedade a uma realidade que constantemente deixa de ser o que era».

Há, hoje, uma grande insistência da promoção da criatividade associada ao ensino do vocabulário. Aos sujeitos (alunos) pede-se a produção de novas unidades lexicais, partindo da sua própria capacidade criadora. Aliás, Gloton (1997), Freinet (1996), (1997); Novak (1984) e Nérici (1985) sublinham esta perspectiva (a representação heurística, o sentido novo, o extraordinário, a inspiração), insistindo que a escola deve alimentar tais capacidades, conduzindo os alunos a uma reflexão activa.

3.6. O desenvolvimento lexical: a expressão oral e a expressão escrita

A oralidade e a escrita promovem o desenvolvimento lexical eficaz de um indivíduo ao mesmo tempo que acompanham a sua formação completa em Língua Portuguesa. Muitas inaptações a nível do funcionamento do léxico da língua são resultantes da falta, por parte dos alunos, de um domínio completo destas duas dimensões da língua (a oralidade e a escrita). Como consequência disso, os alunos carecem de capacidade de interpretação de vários tipos de textos (orais ou escritos), produzidos por outros agentes; carecem, por outro lado, de capacidade de transmitir mensagens, recados, informações escutadas através dos noticiários, etc.

É indiscutível a associação entre a oralidade e a escrita,³⁴ para que haja um progresso lexical quantitativo e qualitativo: “O oral e o escrito são gémeos e complementares na aprendizagem de certos aspetos específicos do uso e compreensão da língua, bem como impulsionadores decisivos do desenvolvimento linguístico do aluno. Não podem ser tratados separadamente» (Fonseca, E.: 2005: p. 34).

A ortografia desenvolve-se no âmbito das actividades de leitura. Esta, por sua vez, influencia a escrita, ao mesmo tempo que fornece ao aluno um instrumento que o conduz à escrita das demais palavras. O somatório de todas estas actividades contribuem para o desenvolvimento lexical do aluno.

É certo que se encontram alguns alunos que apresentam uma ortografia, uma leitura sem problemas e um vocabulário relativamente rico. Isto é possível em famílias com um bom grau de instrução e que se envolvem na aprendizagem dos seus filhos. Aqui, os alunos adquirem essas práticas a partir de casa. Diatkine, citado por Azevedo, F. (2000) sublinha este facto ao afirmar que uma criança poderá desenvolver melhor a expressão escrita quando tiver um forte apoio de seus pais, desde que estes tenham um posicionamento sociocultural considerável e que manifestem vontade e tempo disponível para dedicar aos seus filhos.

Destaca-se, aqui, a importância do apoio familiar em termos de capacidades de leitura e de escrita como suporte do desenvolvimento lexical. Mas, de uma maneira geral, tanto para os alunos, cujos pais são de nível baixo, como os de pais instruídos, a leitura e a escrita deve ser objecto de aprendizagem na escola.

O indivíduo precisa de conhecer a língua no seu duplo plano (oral e escrito); só assim será capaz de actualizar e de criar unidades lexicais de diversa ordem, isto é, quando já conhece a língua como objecto de estudo e como objecto de comunicação.

Estudar a língua implica estudar o seu funcionamento; e utilizar a língua como meio de comunicação é dispor de uma competência geral que engloba a competência

³⁴ Cf. Piletti, C. (2003: p. 81).

morfológica (que ajuda o indivíduo a ter o domínio das palavras da língua, sua formação e análise), a competência sintáctica (a selecção e ordem das palavras na frase), a competência semântica (conhecimento do sentido das palavras), a competência discursiva (que diz respeito à organização do texto e à tipologia de textos), a competência enciclopédica (referente à vivência do indivíduo, à sua carga sociocultural) e a competência lexical é relativa ao conhecimento e à capacidade de utilização do léxico da língua³⁵.

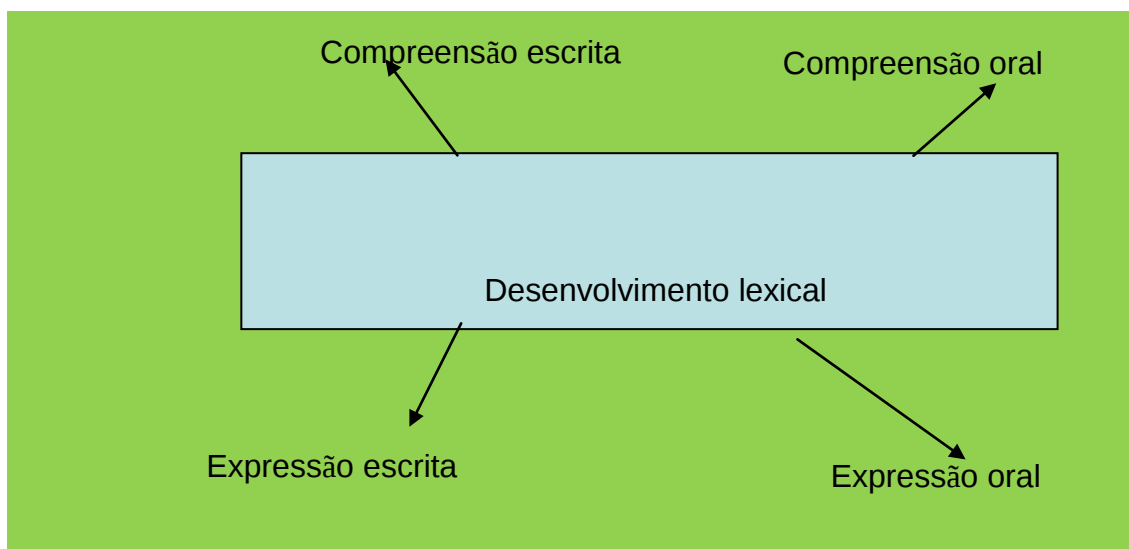
Estas competências adquirem-se através da aprendizagem e da prática da leitura e da escrita e da própria oralidade; são elas que permitem ao indivíduo entrar no mundo da comunicação, uma vez que uma língua é um sistema de comunicação, por excelência.

Neste âmbito, a escola precisa de trabalhar no sentido de ir eliminando o grande paradoxo que se verifica até hoje nos formandos: há quem escreva bem, mas mal leia; há quem fale bem, sem contudo apresentar capacidade aceitável de análise e interpretação, por causa da insuficiência vocabular. Este é um comportamento passivo, falta de atenção da escola a esse respeito, pensando que o domínio da oralidade e da escrita se adquire copiando apenas apontamentos do quadro preto.

³⁵ «É importante que, à partida, mesmo na escola infantil a criança aprenda a observar o funcionamento da língua (...) ainda só na oralidade, a criança vai desenvolvendo o seu repertório verbal, passando da oralidade à escrita (...) a realização linguística do indivíduo pressupõe uma íntima relação da língua enquanto objeto de estudo e da língua enquanto objecto de comunicação» (Oliveira, A. D. B. et al.: 2000: p.266).

Cf. Figueiredo, E. B. de e Figueiredo, M. (2001) – *Da palavra ao texto*.

Esquema n.º 3 - Relacionamento entre desenvolvimento lexical-oralidade-escrita



Esta inter-relação exprime a indissolubilidade das práticas da leitura e da escrita no que concerne a aprendizagem do vocabulário: redigir é ler e ler é redigir; falar é escrever e escrever é falar. Não se pode ensinar a escrever sem se ensinar a falar e não se ensina a falar sem se ensinar a ler.

A aula de leitura deve estar ligada a actividades de aprendizagem e de desenvolvimento lexical: a análise e identificação das unidades lexicais efectuadas pelo aluno devem ser incorporadas no seu repertório mental. Muitas vezes as falhas do vocabulário reduzem a compreensão na leitura dos textos.

A nossa perspectiva é sublinhada por Maria Raquel Delgado Martins (2005) da seguinte maneira: «Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos». Isto significa que entre o falar, o ouvir, o ler e o escrever não deve haver dissociação, pois todos estes factores concorrem para a aprendizagem e desenvolvimento lexical do sujeito aprendente.

Assim, por exemplo, a má grafia de uma UL pode resultar de uma má audição (em caso de ditado), ou do facto de o aluno nunca ter ouvido tal UL ; ou, ainda, pode acontecer que o aluno conhece a referida UL apenas na oralidade, mas sem ter memorizado a sua grafia; pode, ainda, ocorrer a situação de um mau armazenamento da grafia; e, ainda, pode estar em causa a questão da interpretação do seu sentido. O

sujeito pode saber escrever, ler, pronunciar uma determinada UL, mas se não souber actualizá-la em contexto, é porque ainda desconhece as significações dessa UL.

O domínio de um conjunto relativamente significativo de unidades lexicais é, sem dúvida, o factor decisivo para a compreensão da leitura; uma vez adquirido um conhecimento e um desenvolvimento lexical significativos, o sujeito aprendente está em condições de interpretar qualquer tipo de texto escrito ou qualquer discurso oral. Por isso, torna-se imperioso o estabelecimento de novos programas de ensino de Português que contemplem esta vertente linguística.

3.7. Desenvolvimento da expressão escrita e aprendizagem do léxico

3.7.1. O ensino e a aprendizagem da expressão escrita: principais desafios

O desenvolvimento lexical contribui para o desenvolvimento da competência da escrita e da competência lexical do aluno adolescente ou jovem, contribuindo para a sua formação enquanto cidadãos adultos: «Os jovens alunos têm, também eles, o direito e o dever de cidadania. Ninguém está dispensado. E esta passa, em sentido obrigatório, pela escrita e pelo domínio dos seus códigos. Ela é, aliás, a pedra de toque da alfabetização, da literacia. Desse modo nos tornamos senhores da palavra, cidadãos capazes de “escrever direito (mesmo se) por linhas tortas”... linhas com que se tecem, afinal, as surpresas da vida» (Gomes, Á., 2006: p. 11).

Escrever é uma actividade cognitiva muito complexa; porém, não podemos admitir a hipótese que esta prática não deva ser aprendida. É uma aprendizagem complexa, mas não impossível e não é apenas para os que têm o dom de escrever³⁶.

O que está em causa, de acordo com os investigadores desta área, são as estratégias que devem intervir nesta actividade, assim como um conjunto de princípios

³⁶ Segundo Comenius (2002: p.120), «Todos os homens por mais que sejam diferentes os engenhos, possuem a mesma e idêntica natureza humana, dotada dos mesmos instrumentos».

teóricos necessários para o aprofundamento do seu ensino, contribuindo, assim, para um desenvolvimento lexical eficiente. Não está comprovado cientificamente que a capacidade de escrita seja um dom inato, pois que antes de ser consolidada, exige uma sistematização na sua aprendizagem, uma prática, uma exercitação, regida por um corpo de técnicas.

No ensino da Língua Portuguesa, o ensino da escrita tem de receber um estatuto próprio e um lugar de relevo na escola, porque com a expansão do poder da informática no mundo, os nossos alunos vão perdendo as regras desta prática; e, conseqüentemente, vai predominando neles a incapacidade de corrigir os seus próprios erros (ortográficos e outros). Esta tendência vai, pouco a pouco, contribuindo para a redução da capacidade de escrita; e, concomitantemente, a capacidade lexical do aprendente torna-se cada vez mais pobre.

A escrita representa a manifestação concreta do pensamento abstracto. Quer dizer, o que é pensado deve ser apresentado graficamente na escrita; o que é escrito deve ser lido, o que é lido deve ser interpretado, deve ser desdobrado/analísado em todos os seus significados, em contextos diferentes.

Agindo assim, o aprendente apresentará, sem dúvida, um repertório vocabular considerável o qual o conduzirá ao conhecimento fácil das outras áreas do saber. Uma vez que o computador traz no seu conjunto de softwares um dicionário, o aluno não faz um esforço de aprendizagem de regras ortográficas; por isso, produzirá um conjunto de incorrecções no texto informatizado que, por vezes, elabora como exercício.

O computador apresenta um corrector ortográfico que mostra uma grelha de vocábulos dentre os quais consta o correcto que deve ser escolhido pelo escrevente. Não nos referimos aos computadores que estão devidamente equipados de softwares sofisticados de leitura e de escrita assistidas pelo próprio computador, com um sistema texto – fala, com objectivos pedagógicos; este tipo de softwares ainda não constitui uma realidade no contexto angolano, em geral, e muito particularmente na realidade do Wizi.

No entanto, pensamos que as ferramentas informáticas devem ser utilizadas em todas as estratégias de autoaprendizagem, muito em especial na autoaprendizagem do léxico da Língua Portuguesa.

Por isso, julgamos que a aprendizagem e progressão lexicais contribuem para o desenvolvimento da expressão escrita: *«Il (l'écrit) permet en outre à la pensée de se prendre elle-même pour objet. En lui donnant une matière qui la rend consultable, l'écrit favorise la genèse de la pensée, ses modificatifs, son accomplissement, et devient à son tour source de pensée (...) Il convient sans doute de rappeler que l'accroissement de la scolarité obligatoire ont amené (et vont amener) dans les collèges, les lycées et les universités un grand nombre d'élèves qui n'y seraient pas alités il y a une quinzaine ou une vingtaine d'années et dont les carences en expression écrite (ou en lecture) seraient alors passés inaperçues ou pour les moins, normales»* Charmeux, Eveline e Charolles, M. citados por Fonseca, F. I. (1994: p.23-25).

São muito visíveis os erros ortográficos, mesmo em pessoas que atingiram patamares intelectuais e sociais importantes; os seus textos escritos não correspondem ao nível académico exibido nos seus diplomas. Não tendo aprendido a partir da base (ensino primário e secundário) as regras ortográficas, as suas mensagens escritas expostas nas diversas “vitruinas”, nos relatórios, textos diversos, etc., quer sejam manuscritas ou impressas, deixam-nos uma má impressão sobre a sua formação, pois demonstram graves dificuldades, na expressão escrita. Segundo Barbeiro, L. (2005/2006: p. 4), «um nível deficiente no domínio da ortografia tende a reflectir-se na própria relação com a escrita, ainda durante a escolaridade e para além dela. Os problemas de ortografia tornam-se visíveis na superfície textual, pelo que, quando numerosos, tendem a marcar o texto e a própria escrita do aluno».

E, conseqüentemente, a comunidade responsabiliza a escola de hoje para estes problemas que acabamos de apresentar. O facto não se refere apenas à formação de professores de Língua Portuguesa. Os alunos devem adquirir um conhecimento da língua adequado, porque mesmo que na sua vida futura venham a trabalhar noutras áreas de saber, o Português será a língua de comunicação e intercâmbio socioprofissionais. Quando não existem bases linguísticas sólidas, dificilmente se pode interpretar qualquer ciência.

Por isso, impõe-se o conhecimento da língua nas suas diferentes componentes (fonológica, morfológica, sintáctica, semântica, pragmática e lexical).

Durante muito tempo, no espaço do ensino da Língua Portuguesa, o ensino da escrita esteve quase sempre ausente; a apresentação por parte do professor de apontamentos, no quadro, que os alunos devem copiar, não contribui para o ensino da escrita, embora seja um subsídio indirecto muito pouco relevante; hoje, esta prática tem como consequência a existência de alunos nas universidades com avultadas incorrecções linguísticas de vária ordem, entre elas: as ligadas à forma ortográfica específica das palavras, as que se referem à própria transcrição, à acentuação, às regras de translineação, as omissões, as adjunções, as inversões de consoantes duplas e simples e outras.

Sendo a escrita uma das competências básicas a ser desenvolvida no aluno, ao falarmos sobre o seu ensino, precisamos de nos convencermos a nós mesmos como formadores que, para ele (ensino da escrita) ser desenvolvido e propiciar um desenvolvimento lexical eficiente, tem de ser encarado como objecto (com regras e estratégias), sendo trabalhado de forma sistemática e metódica. Se assim trabalharmos, seremos capazes de levar o aluno a ultrapassar uma fase de aprendizagem e a ser capaz de chegar àquilo que Vigotsky citado por Alexandre, D. S. e Quivuna, M. (2008) chamou de zona de desenvolvimento próximo (ZDP) uma chegada que não é apenas individual, mas influenciada tanto pelo professor de Língua Portuguesa como pelos outros professores do currículo. No entanto, não podemos esquecer as estratégias de autoaprendizagem por parte dos alunos.

3.7.2. A escola e o desenvolvimento da expressão escrita

A partir da Antiguidade, o ensino das línguas tem constituído preocupação por parte das sociedades. Falando do ensino da escrita (quem fala da escrita fala também da leitura), quase todos os clássicos da Antiguidade evidenciavam a importância destas práticas, responsabilizando a escola por esta tarefa. Segundo Platão as práticas da redacção deviam ser ensinadas pela escola. Quintiliano sublinhou a necessidade de

formar, no seu tempo, o homem de Estado. Tal formação só seria considerada se o indivíduo mostrasse grandes habilidades na oratória, razão pela qual, ele insistiu que a escola promovesse a aprendizagem das regras fundamentais da língua através de exercícios, de acordo com a idade do aluno, cujos métodos fundamentais eram a imitação, a exercitação e a instrução; e, por outro lado, considerou a leitura como fonte de enriquecimento do indivíduo. Por outro lado, Santo Agostinho afirmou que, para uma boa compreensão das Sagradas Escrituras, o homem tinha de ter uma formação sólida em Gramática, ter um domínio perfeito do latim, do grego e do hebraico.

Em todos os casos da vida social, na Antiguidade, como também na actualidade, quer se tratasse de retórica, de oratória, de filosofia, de política, a preocupação da sociedade sempre esteve voltada para a formação dos cidadãos, baseando-se nas principais competências linguísticas; o que nos leva a crer que a problemática do ensino da língua, nas suas principais vertentes, esteve sempre nas atenções de todos; e, o seu ensino, sob responsabilidade da escola; por isso, não é uma problemática de hoje.

Aquilo a que se aspirava, nas antigas sociedades, é idêntico ao que a sociedade angolana precisa hoje, isto é, de homens com um desenvolvimento intelectual, com uma capacidade de reflexão, de análise e com um pensamento criador.

Isto será possível com uma escola moderna, com professores com uma formação adequada e com alunos motivados. Uma escola onde se ensina a língua, como suporte de toda a comunicação, interpretação e discussão de todos os fenómenos sociais; enfim, uma escola aberta, com um ensino aberto.³⁷ Hoje, a escola

³⁷ Vejamos os depoimentos seguintes: «O homem, para ser homem, precisa de ser formado. A formação em língua deve ser abrangente. É preciso ensinar a saber expressar com a palavra tudo o que os alunos veem, ouvem, tocam e degustam, para que a língua e a compreensão das coisas se desenvolvam e aperfeiçoem paralelamente. Portanto, deve ser por regra saber expressar tudo o que é compreendido, e, reciprocamente, aprendendo a entender tudo o que é dito. A ninguém seja permitido falar do que não sabe ou entender o que não possa expressar. Porque, quem não consegue expressar-se é como uma estátua, e quem fala de coisas desconhecidas é como um papagaio» (Comenius:2002:p. 223).

que se quer não é aquela que só confere diplomas, mas uma escola de formação de indivíduos para o exercício de uma verdadeira cidadania, uma escola que desenvolva nos alunos um léxico diversificado em várias áreas curriculares. Fonseca, E. (2005) sublinha que «As pessoas precisam efectivamente de saber ler e escrever, mas precisam de saber comunicar oralmente, de saber defender os seus interesses, manifestar as suas opiniões, fazer valer os seus pontos de vista» (p. 31).

É muito raro encontrar um jovem estudante que se dedique à leitura de uma obra que lhe permita desenvolver e aumentar o seu vocabulário, salvo se necessita de realizar essa tarefa para ter acesso à transição de classe.

Barbeiro, L. (2005/2006) destaca a responsabilidade da escola no sentido de diversificar a formação das novas gerações: «O contributo da escola para o desenvolvimento do vocabulário exerce, assim, em duas vertentes: por um lado, a aprendizagem escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento do léxico em profundidade, ou seja, no domínio do vocabulário ligado a uma área específica do conhecimento; o estudo sistematizado de cada disciplina proporciona e requer o domínio do seu vocabulário próprio; por outro lado, a escola contribui para o alargamento do léxico em diversidade, através do contacto com termos pouco frequentes na vida quotidiana, pertencentes a áreas do conhecimento diversificadas; nesta vertente, a leitura constitui um instrumento poderoso».

É verdade que os meios de comunicação social nos ajudam a compreender, de forma mais rápida os acontecimentos que ocorrem em todo o planeta, sejam eles alegres ou tristes, divertidos ou aborrecidos, mas certo é que, para além da televisão, os alunos teriam outro meio que lhes proporcionaria tal faculdade. Em vez de recorrer à imprensa falada, recorreriam à imprensa escrita, lendo. Isto porque, quanto mais vezes se vê a televisão, mais se ganha a inibição da capacidade e da necessidade de ler.

Pela leitura esforçamo-nos a compreender, assimilando, criamos hábitos do ritmo de leitura, e quando algo não compreendemos, afinamos cada vez mais o nosso raciocínio para procurar o sentido da frase.

Não retiramos o valor da televisão, na vida do aluno, mas o tempo excessivo que lhe dedica. Se não ultrapassasse os 20 ou 25 por cento, considerar-se-ia tempo, por norma, de diversão, lazer e acompanhamento da marcha do mundo. Isto leva-nos a reflectir sobre o que a escola, hoje, deve fazer para o desenvolvimento multifacetado das novas gerações (ocupá-las em actividades úteis capazes de favorecer a sua capacidade de pensar, analisar, interpretar, discutir, criticar objectivamente, etc.), o que só é possível através de uma aprendizagem efectiva da Língua Portuguesa, nas suas múltiplas vertentes.

A presença da informática é outro fenómeno que pode ser problemático se não for devidamente aproveitado em função do desenvolvimento da escrita. O telefone e o email substituíram, em grande parte, a escrita de cartas. Porém, uma reflexão mais atenta mostra-nos que a utilização de tais meios (sobretudo do computador) exigem o domínio prévio das regras ortográficas (saber se uma determinada palavra se escreve com “z” ou com “s”, com “h” inicial ou com simples “a”, etc) e das outras regras de carácter linguístico.

As novas tecnologias são de uso obrigatório na escola, nos vários níveis de ensino. Mas queremos sublinhar que estas tecnologias devem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento linguístico do aluno, nas diferentes fases etárias; as ferramentas informáticas podem e devem ajudar a desenvolver as várias competências linguísticas do aluno: a competência da leitura, a competência da escrita, a competência textual e, muito em especial, a competência lexical. Apesar de vivermos na “era dos emails e dos SMS” repletos de abreviaturas, no entanto, alguns erros ortográficos que surgem nestes tipos de comunicação não fazem sentido, como por exemplo: “exto na scola vo liga mas talde”.

A situação é alarmante nos nossos dias e a população, em geral, não se acomoda e aponta o dedo à escola dizendo: “não se sabe por que é que os alunos não conseguem escrever”. Fonseca, F. I. (1994: p. 148), ao referir-se a este facto diz: «impotente para resolver (e até talvez para compreender) uma tão funda contradição, a sociedade volta-se para a instituição escolar e responsabilizando-a, clamando em tom alarmista que a escola está doente porque não ensina a escrever».

Centremo-nos na escola. Para além do Português, as disciplinas que envolvem actividades de escrita são múltiplas: História, Geografia, Direito, Biologia, entre outras. Os professores destas áreas, limitando-se a ministrar os seus conteúdos, sem fazerem caso da língua que usam para o efeito, passivamente culpam os professores de Português por este ou aquele erro cometido pelo aluno (entretanto, eles próprios não são capazes de sugerir e de efectuar correcções). Ora, uma das razões de a escola ser culpada pelo facto de os alunos não aperfeiçoarem a sua escrita é exactamente esta. Nas disciplinas já enumeradas, é difícil encontrar os professores titulares das mesmas a promoverem actividades de produção escrita sobre assuntos pertinentes das referidas áreas que leccionam.

A formação integral do aluno consegue-se através da intervenção de toda a comunidade docente (e até não docente) da escola.

Muitos professores não dominam a Língua Portuguesa e não querem fazer esforços para tal; em contrapartida, é a língua que eles usam para a transmissão do saber aos alunos. Alguns (em número ínfimo) sabem, mas dizem: “isto é lá com os professores de Português”. Se não é uma interferência um professor de Português corrigir um determinado aluno acerca, por exemplo, dos movimentos da terra, das estações do ano ou de outros conteúdos específicos da Geografia também não é um comportamento censurável se o professor de Geografia, nas suas provas, prestar atenção às incorrecções pontuais dos seus alunos.

Se todos os professores, independentemente das disciplinas que leccionam, estivessem unidos na questão de conduzir o processo de ensino e aprendizagem em comum acordo, o cenário hoje seria diferente.

Fonseca, F. I. lamenta o comportamento passivo dos demais professores, dizendo: «Por que é que os alunos não aprendem a escrever? Atrevo-me a responder, sabendo embora, que incorro no exagero inerente a todas as generalizações: não aprendem a escrever pela razão simples de que, na escola não se ensina a escrever. E não me refiro apenas ao professor de Português; refiro-me igualmente aos das outras disciplinas, que não fomentam a interpretação e produção de escritos sobre as matérias que leccionam e que, quando deparam com os resultados desastrosos dessa falta de contacto com a escrita, tomam a atitude cómoda de culpar o professor de

Português. É que as expectativas sociais em relação à instituição escolar estão longe de lhe atribuir a função passiva de espelho em que a sociedade se pode (re)ver na imagem aumentada dos seus problemas e contradições. Muito pelo contrário, a sociedade espera (e exige) da escola uma função de intervenção activa no sentido de minorar os problemas e contradições que na própria sociedade se geram» (1994: pp. 148-150).

É evidente afirmar que são vários os factores que estão na base do não amadurecimento da escrita por parte dos nossos alunos.

O ensino da escrita está presente nas aulas de Língua Portuguesa. Mas uma coisa é a escrita estar presente e outra coisa é estar presente e exercer uma influência significativa no contexto da sua aprendizagem, numa procura de expressão correcta, numa motivação para quem aprende; enfim, uma presença viva capaz de sair duma simples oralidade diária, para criar um espaço de treino intencional, sistemático e programado, não estático, mas progressivo, obedecendo a determinadas fases na sua exercitação. Assim, Fonseca, F. I. (1994: pp. 150-151), ao referir-se à forma como o ensino da escrita é, hoje, encarado, afirma: «A prática da escrita não está ausente das aulas de língua materna, mas a sua presença é assistemática, ocasional, não programada. Ora o ensino-aprendizagem de uma actividade altamente codificada como é a escrita é um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo e faseado (...) a aula de Língua Portuguesa não é mais um lugar em que se realiza a actividade linguística, é um espaço específico de consciencialização e treino intencional dessa actividade. Na ausência desta intencionalidade, a aula acabará por se transformar num mero prolongamento da prática oral quotidiana, o que tem maus resultados em relação à aquisição de todos os tipos de competências requeridas pela capacidade de língua».

Esta autora insiste na responsabilidade da escola em implementar estas competências. No entanto, achamos que há diferenças entre o desenvolvimento da competência oral e da escrita. A aquisição da competência oral depende de vários condicionalismos, entre eles: crescer numa família altamente instruída, cujos pais prestem maior atenção ao desenvolvimento da língua dos filhos; Por isso, a

competência oral aparece (embora isso não aconteça em todos os casos) primeiro do que a escrita. E, esta, sendo de responsabilidade específica da escola, aparece mais tarde. Razão pela qual se verifica que determinados indivíduos se expressem com grande facilidade, mas soletram ou mesmo nada arriscam na escrita, porque não foram submetidos a uma aprendizagem sistemática.

Portanto, não há dúvida que a aprendizagem da língua oral é diferente da escrita. A aquisição destas competências básicas, retratada sob o ponto de vista sociolinguístico, remete-nos para uma reflexão segundo a qual o indivíduo ora pode usar a língua no estilo coloquial, ora no estilo reflectido, ora faz produções espontâneas, ora cuidadas e planificadas.

Entre estes usos diferentes, estão o uso escrito e os usos orais do tipo reflectido, a partir dos quais o indivíduo se enquadra nos grupos socioculturais mais prestigiados, buscando também o seu próprio prestígio social. A avaliação sociocultural do indivíduo depende da sua expressão cuidada (oral ou escrita).

Assim, um dos objectivos do ensino da Língua Portuguesa é permitir que o aluno se desiniba ao enquadrar-se num grupo socioculturalmente instruído, exteriorizando livre e organizadamente o seu pensamento, cuja capacidade lhe possibilitará um enquadramento social credível³⁸.

Podemos admitir que a nossa juventude tem a possibilidade de adquirir conhecimentos espontaneamente, quer se trate do mundo em geral, quer se trate da

³⁸ «Se o ensino-aprendizagem da língua portuguesa tem como objectivo, entre outros, o de propiciar ao aluno o acesso aos grupos socioculturalmente mais prestigiados e se a posse de uma boa competência de uso escrito e dos usos orais do tipo reflectido é, como se tem visto, um dos fatores mais determinantes na avaliação social de um indivíduo, então a pedagogia da língua tem responsabilidades acrescidas no que toca a aquisição dessa competência» (Azevedo, F. 2000: p. 154).

«A escola tem, pois, um papel determinante a desempenhar para dar ao aluno os códigos, não só linguísticos, mas também sociais que lhe permitam sentir-se à vontade nas formas de sociabilidade em torno da escrita cada vez mais diferenciadas e afastadas de uma relação professor-aluno no quadro definido pela instituição escolar. A escrita escolar não pode ser considerada como simples técnica de transcrição, situada fora do tempo e do espaço social. Pelo contrário, tem funções e finalidades sociais que não podem se compreendidas senão em articulação com a análise do que a sociedade exige face à escola. A integração social e cultural supõe também que o aluno possa fazer uso da escrita como instrumento de reflexão, de trabalho intelectual e meio de expressão pessoal». (Barré – De Miniac. *Apud* Azevedo, F.: 2000:p.83)

vida em particular, em diversos contextos (nos bons convívios sociais, em contacto com a Internet, etc.); mas a escola é a instituição do ensino e de aprendizagem da escrita. E quando se fala de escola, fala-se do professor de Língua Portuguesa, pois só ele beneficiou de formação específica para o efeito.

Todo o professor de Português deve reunir determinados requisitos³⁹ para melhor capacitar os alunos na prática da escrita. Deverá para tal, dispor de estratégias do texto livre que vise o desenvolvimento da expressão pessoal. Outro requisito é a capacidade de promover exercícios de trocas discursivas entre os alunos (conversação, diálogo, debate, etc.). As actividades em grupo constituem outra prática para superar dificuldades de escrita bem como de leitura, pois a aprendizagem cooperativa ajuda muito o aluno a enquadrar-se paulatinamente, ao nível dos que apresentam maiores habilidades de escrita e de argumentação, etc.

Nesta acepção, o professor de Língua Portuguesa terá de munir-se de muitos métodos, muitas estratégias, muitos procedimentos para favorecer a boa aprendizagem da língua, permitindo assim que as crianças, os adolescentes, os jovens façam uso dela não somente para passar de classe, como também para fins comunicativos, estéticos e sociais.

Envolver os alunos em tarefas de grupo, incentivar o jogo na aprendizagem da língua oral e escrita, são, entre outras, algumas formas de fazer com que a língua seja devidamente assimilada e usada.⁴⁰

Fonseca, E. (2005) admite que as actividades lúdicas no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa têm muitas vantagens para o aluno. Vejamos algumas: a possibilidade de distinção, relaxamento: o jogo constitui, em regra, um momento de

³⁹ Fonseca, F. I. (1994: p. 156), ao referir-se da capacidade do professor de Português no ensino da escrita, diz mesmo que para o professor desta língua, não basta saber escrever para ensinar a escrever, o professor precisa muito mais que isso. «É que, como é óbvio, não basta que o professor saiba escrever bem para, automaticamente, ser capaz de ensinar bem. O bom domínio da escrita por parte do professor é uma condição necessária mas não suficiente para garantir o êxito de uma pedagogia da escrita. O ensino de uma técnica pressupõe analisar e desmontar o conjunto de operações e processos implicados na sua realização».

⁴⁰ Cf. Piletti, C. (2003: p. 99); Barbeiro, L. : (2005: pp. 4-6); Azevedo, F: 2000: p. 82).

pausa de outras actividades que o aluno poderá considerar cansativas, enfadonhas, etc., reforça a relação afectiva dos alunos com os aspectos do desenvolvimento linguístico que pretendemos; permite que o aluno faça descobertas para as quais vai encontrar soluções empíricas muitas vezes por tentativa e erro; permite a consciencialização da importância e do valor das regras (alguns jogos permitem que se discutam as regras e que sejam modificadas, o que implica desenvolvimento de apreciáveis capacidades de argumentação, de consciência, etc.) permite o desenvolvimento da cooperação, no caso dos jogos em equipa; permite o reencontro do aluno consigo próprio, no caso dos jogos individuais; permite a consolidação de conhecimentos linguísticos textuais.

Os argumentos que acabam de ser apresentados, não contrariam, de forma alguma, o que atrás foi referenciado sobre a possibilidade de todos os professores colaborarem no desenvolvimento da expressão verbal dos alunos na escola.

Estas actividades competem, particularmente, a uma área específica, que é a Língua Portuguesa. Entretanto, se se insiste que os outros professores também o façam, não se trata de ensino do Português que eles devem praticar; trata-se, sim, de um controlo eficaz da capacidade de escrita dos alunos, visto que a Língua Portuguesa é o único meio para a transmissão e a aquisição do saber de várias áreas científicas.

Se, na escola, tudo é feito em Língua Portuguesa, seria, portanto, dramático um professor que lecciona História, Biologia, Geografia, etc. não ter o domínio da língua que usa para orientar a aprendizagem dos seus alunos.

É necessária uma pedagogia de escrita abrangente, desde o nível primário ao secundário. Dizer que os alunos do ensino secundário já não devem aprender as regras da escrita, seria a mesma coisa que afirmar que o processo de ensino-aprendizagem no seu todo termina com a instrução primária.

A escola tem toda a responsabilidade de promover actividades e planos diferentes no âmbito de uma determinada disciplina. A realidade vivida nas nossas escolas é bem clara sobre a não apresentação da qualidade desejada a nível da língua pelos nossos alunos. Como já se disse, os clamores a esse respeito não cessam: “os

alunos acabam o segundo ciclo, mas mal falam, mal escrevem, mal lêem”; e, concomitantemente, apresentam uma pobreza lexical assustadora.

Encontramo-nos numa fase em que a formação de docentes de Língua (Portuguesa) é pertinente. Sem nos situarmos a nível de toda a nação angolana (cujo drama é o mesmo), falar desta parcela do território nacional, a situação é bastante crítica. A Língua Portuguesa neste nível está entregue, na maior parte dos casos, às simpatias.

A escola não dispõe de professores capazes de garantir um verdadeiro ensino da Língua Portuguesa, isto é, professores com métodos de trabalho a favor dos alunos⁴¹. Recorre-se, quase sempre, aos improvisos. Ora o processo de ensino-aprendizagem, falando do seu todo, não admite improvisos.

Importa, aqui, dizer que é necessário um conjunto de actividades que possam elevar o nível de leitura, de escrita, de oralidade no nível secundário. Em alíneas anteriores criticámos o facto de as aulas de Língua Portuguesa se transformarem em pura expressão oral não planificada. Aulas planificadas para o desenvolvimento das técnicas da expressão oral e escrita são quase inexistentes no ambiente escolar. Elaboração de projetos de escrita para o intercâmbio de ideias e para uma correcção entre colegas fica muito aquém do ensino da língua ⁴².

Logo, a planificação de actividades de forma conjunta entre professores de Português de uma mesma escola e o intercâmbio de ideias entre professores das diferentes escolas, a nível desta disciplina, não seriam programações menos válidas para o melhoramento do ensino da escrita.

⁴¹ Fonseca, F.I. adverte o seguinte: «Sendo a escrita da responsabilidade exclusiva da escola, desde a alfabetização primária, nenhum professor de Português se deveria alhear do que só a ele compete. A escrita institucionalizada, sujeita a normas que a fixam e unificam, estabilizando-a, é um comportamento cultural valorizado (...) daí que a preparação de muitos discursos (não só políticos) se faça pela escrita, exercício de disciplina que apura o sentido, concitando à ordem, à organização, à concentração e à contenção da mensagem que toda a seleção mental vai operando» (1994: p.p.26-29).

⁴² «A concepção de um projeto pedagógico parece ser um modo satisfatório de planificação, a curto e a médio prazo, do ensino da língua no Ensino Secundário». Cf. Tochon, F.V.: 1995:p.65.

Cada professor é uma ilha isolada no ensino do Português (o complexo de superioridade – para uns – e o de inferioridade – para outros – predomina; cada escola é um ministério de educação à parte). Como consequência não se fala de um Exame nacional (não só em Português); e até os exames elaborados por uma comissão provincial têm sempre algumas partes a suprimir, por este ou aquele conteúdo não ter sido dado ao longo do ano lectivo.

Falta, portanto, uma pedagogia da escrita baseada na procura do raciocínio lógico, na construção de textos, sua revisão e escolha dos elementos essenciais, levando os alunos à elaboração de textos longos de natureza informativa, de solicitação, de elogio (ou de felicitação), entre outros.

Estamos cientes que no ensino primário a responsabilidade do ensino do Português é muito grande, por causa dos níveis subsequentes; mas a responsabilidade do ensino ao nível secundário é muito maior, porque, aqui, se preparam candidatos ou para a vida laboral ou para prosseguir estudos superiores.

O aluno deve ser preparado para o exercício da cidadania, pois que, hoje, as sociedades estão cada vez mais democratizadas.

O desenvolvimento das competências linguísticas deve ter um lugar privilegiado na programação das actividades de ensino da Língua Portuguesa, disponibilizando mais tempo, mais dedicação, mais paciência, mais doação e maior multiplicidade de actividades.

A Língua Portuguesa não pode ser considerada como as demais disciplinas, em termos de planificação. O que se faz numa aula de Português é variado. Por isso, o horário de Língua Portuguesa deve ser feito com toda a cautela, agendando nele todas as actividades que a aprendizagem da língua requer.

Se não forem definidas criteriosamente todas as prioridades educativas e formativas no domínio da língua, não haverá, em circunstâncias nenhuma, qualquer plano de reforma educativa que surta os efeitos desejados.

3.8. Diferenças de carácter lexical entre os alunos de PLM e os de PLNM

3.8.1. Alunos de PLNM

De acordo com Luzia, D. «A Língua Portuguesa não conseguiu implantar-se em todo o espaço nacional, particularmente nas zonas rurais, pela utilização limitada que dela se fazia. Surgiram sempre sérias dificuldades na aprendizagem desta língua nas escolas. Por um lado existem as línguas nacionais que pertencem à família bantu e que constituem a língua materna da maior parte da população angolana e, por outro lado, existe a Língua Portuguesa neolatina que, embora sendo a língua materna de alguns angolanos, constitui, para a maior parte, uma língua segunda, sobretudo nas zonas rurais, onde se encontra a maioria da população angolana. Ao iniciarem a escolaridade numa língua segunda, as crianças vêem-se perante dois universos diferentes: o da família (onde se expressam na língua materna) e o da escola (onde se expressam em Língua Portuguesa)»⁴³.

Desta citação depreende-se que o fenómeno linguístico em Angola é, até hoje, realizado numa situação plurilingue. Estamos, pois, perante um problema de interferências linguísticas quando se fala de aprendizagem e desenvolvimento lexical que deve ter uma consideração especial e uma implicação metodológica e pedagógica diferenciada.

Na colonização deste país pelos portugueses, a conservação do património cultural (linguístico) nacional, por parte dos autóctones, foi uma polémica a nível do país, então província ultramarina. Constituiu, durante o período colonial, uma obrigação de os angolanos abdicarem das suas próprias línguas nacionais, para aderirem ao Português, na expectativa deste se transformar em língua nacional, o que foi difícil e impossível. «As línguas nacionais foram sufocadas quando, sistemática e

⁴³ In “Oficina de trabalho sobre o acordo ortográfico de 1990 - Comissão Nacional do Instituto Internacional da Língua Portuguesa – Ministério da Educação” – Luanda (2010: pp. 104-105).

injustamente, os programas de ensino oficial ignoraram a sua existência, para além de outras sanções coibitórias do seu uso e expansão» (Coelho, S.: 2002: p. 34).

Entretanto, como os angolanos se tinham repartido em duas classes (indígenas e assimilados), estes últimos, aderindo, completamente, à cultura portuguesa, os seus filhos tiveram o privilégio (dum lado) de aprender o Português como primeira língua (língua materna). Outras camadas, não assimiladas, que viviam nas zonas peri-urbanas, também tiveram a oportunidade de ter filhos com o Português como língua primeira, mas estes em número muito reduzido.

Isto comprova o facto de que o Português, mesmo com a presença dos portugueses em todo o país, não chegou atingir todo o espaço territorial angolano, sobretudo quando se fala das zonas rurais.

A maior parte da população angolana teve, como língua de comunicação, as suas línguas nacionais. Quem não fosse à escola, com mil sacrifícios, dificilmente podia exprimir-se em Português. E, como o estudo não esteve ao alcance de todos, o Português, verdadeiramente dito, foi algo limitadíssimo para as populações: «Nas zonas do interior profundo, no mato, ponto da concentração da maioria absoluta da população gentílica, poucos compreendiam o Português. Os diálogos eram curtos e não sempre plenamente entendidos. Estas populações, sedentárias e estáveis, comunicavam-se entre si na língua e dialectos da região e poucos se animavam a articular palavras ou curtas frases em Português que, regra geral, apenas serviam para a permuta ou para simples indicações, mas sem diálogo profundo».⁴⁴

Depois da independência, o Português foi declarado língua oficial (LO), língua de comunicação nacional (LCN), língua de escolaridade (LE), língua de unidade nacional (LUN), entre todos os angolanos, de Cabinda ao Cunene e do mar ao leste, pelo facto de o país apresentar variadíssimas línguas nacionais. A exigência da aprendizagem desta língua começa a fazer sentir-se por todos os cantos do país, com a abertura de mais escolas onde as não havia. Até a alfabetização da população começou a vigorar positivamente. Declarado “língua oficial” no próprio acto da proclamação da

⁴⁴ Ibidem: p. 25.

independência, em 11 de Novembro de 1975, o Português consolidou-se rapidamente e por etapas. Ultrapassada a etapa de “língua de colono” passa na prática, a ser a “língua veicular” e logo a seguir a “língua dominante” e estabeleceu-se como “instrumento de alfabetização» (Ibidem: p. 27).

Mas ao lado do ensino e da aprendizagem no seu todo, assistiu-se, durante muito tempo, à carência de quadros no ramo da educação, entre quadros formados em Língua Portuguesa que pudessem garantir o ensino desta disciplina, da escola primária até ao então ensino médio, hoje segundo ciclo, de acordo com a reforma em vigor no país.

Com o florescer da independência, a cultura nacional manifestada através das línguas nacionais começa a ser relançada em todo o país; e o ensino do Português começa a exigir pessoal capacitado que possa compreender a passagem de uma língua nacional para uma oficial. As dificuldades surgem desde os primeiros anos da independência até ao momento presente.

Os ex-institutos médios normais começaram a formar professores de Português, mas as características do mercado de emprego angolano foram permitindo o desvio de quadros, os melhores, formados nesta área e não só, para outros empregos mais privilegiados em termos de posicionamento salarial. Os que foram permanecendo no ensino são, na sua maioria, os menos preparados, em termos de ensino da língua.

A partir daí, o ensino e a aprendizagem da língua (assim como de outras áreas) começa a conhecer a sua degradação, o seu declínio; pois começam a surgir, no ensino secundário, professores de Português na guia de colocação e não no diploma – outros professores de Português no diploma e não nas competências – o drama começa a ser maior e a solução escassa.

Esta reflexão encaminha-nos para determinadas perguntas: Como ensinar Português, como fazer para que os nossos alunos aprendam a falar, a escrever, a ouvir corretamente e, a exhibir um nível lexical plausível, sabendo que, na sua maioria, o Português é para eles LNM? Será possível continuar a ministrar um ensino de Português dentro de um modelo reprodutor de um sistema linguístico predefinido,

esquecendo-se da diversidade linguística nacional? A resposta para estas questões reenvia para a formação de professores de PLNM, tal como sustentaram os chefes de estado e de governo da comunidade dos países de Língua Portuguesa na sua 7.ª conferência realizada em Lisboa em Julho de 2008, onde solicitam, no seu 4.º ponto, «o compromisso, nos espaços da CPLP, de partilha e de esforços no sentido de serem definidas políticas de ensino que visem especificamente a aprendizagem da Língua Portuguesa, nomeadamente através da formação especializada dos professores para o ensino do Português como Língua Não Materna (Língua Segunda)»⁴⁵.

Em quase todas as escolas da cidade do Wizi, a população estudantil que as frequenta tem o Português como LNM, embora tenhamos hoje cerca de 20% de angolanos que têm o Português como LM, mas esta percentagem repartida em dezoito províncias, não nos restam dúvidas de que a maior parte das crianças não entra em contacto com o Português logo após o seu nascimento. Estes alunos carecem de vocabulário, carecem de expressão oral e escrita, o que deixa muito distante a aquisição de uma língua correcta, ou de procurar o significado de uma unidade lexical dentro de um contexto. Isto porque quase todas as unidades lexicais que surgem em contexto, na sua maioria, são palavras por eles desconhecidas. O facto constitui, não uma incapacidade, mas uma dificuldade que pode conhecer uma solução viável, se recorrermos a questões metodológicas.

Por isso, estes alunos de PLNM necessitam de estratégias específicas para a aprendizagem e desenvolvimento do léxico.

3.8.2. Alunos de PLM

Relativamente à minoria de alunos, cujo Português é língua materna (LM), a dificuldade que apresentam está mais ligada à escrita e à leitura e não à oralidade nem ao ouvir/escutar, nem ao vocabulário. Por vezes já trazem consigo um

⁴⁵ Silveira, J.: in “O futuro da Língua Portuguesa no sistema mundial” – Brasília (2010: p.: 43).

vocabulário mais desenvolvido e diversificado envolvendo vocábulos específicos de outras áreas de conhecimento o que lhes possibilita, em grande medida, a compreensão dos contextos em que algumas UL vão surgindo, embora isso não dispense a ajuda do professor no que diz respeito ao enquadramento de tais unidades nos seus devidos contextos; pois, muitas vezes, tais unidades lexicais são aprendidas de forma espontânea. A compreensão do discurso oral para estes alunos é mais rápida e são os que exibem mais unidades lexicais, quer no discurso oral quer no escrito.

Perante esta situação bipolar na aprendizagem do Português, muitos professores voltam-se para a classe mais favorecida, marginalizando aquela maioria que mais auxílio e metodologia de remediação precisa, enfim, aquele grupo de alunos que enfrenta as primeiras dificuldades de adaptação. Muitos professores limitam-se a falar mais com aqueles alunos que mais expressões têm, exaltando-os, inclusive, no meio dos outros alunos e de professores. O contributo do professor, neste caso, acaba por desfavorecer a aprendizagem da língua para a maioria dos alunos.

A questão é essencialmente metodológica. E o Português é, de facto, uma língua muito complexa em termos de ensino e de aprendizagem, sobretudo para aqueles que o encontram pela primeira vez na escola. O professor deve saber que falar é diferente de escrever. A forma escrita é o elemento unificador da língua, enquanto a forma falada é diversificada (cf. Barbeiro, L. 2005/06).

Face a esta situação, o professor deverá ter em conta que os alunos do PLNM, muitas vezes, nem nas suas línguas nacionais sabem escrever; só dominam a oralidade. Nem têm elementos comparativos que os possam guiar na aprendizagem da segunda língua, que é o Português. Se o professor prestar mais atenção apenas aos alunos que mais falam, mais aproveitam e mais facilidade de aprendizagem apresentam, os de PLNM acabarão por desistir.

Se se dedicar mais a estes últimos, os de PLM ficarão continuamente desatentos; e, pouco a pouco, vão perdendo o que sabiam. Nestas condições, é aconselhável que o professor adopte o trabalho em grupos, mas tendo sempre a cautela do referido método, pois há sempre situações em que tal não surte os efeitos

desejados. Estes deverão ser constituídos não de forma homogénea, mas heterogénea. Num grupo de cinco alunos, pelo menos dois dos quais tenham o Português como (LM) e os outros três, de (LNM), a interacção dos dois com os três fará com que estes últimos se enquadrem facilmente, percam o medo, o acanhamento e prossigam, com êxito, a sua aprendizagem. Contudo, infelizmente, não são só os alunos de PLNM que apresentam dificuldades na aprendizagem do Português.

A experiência mostra-nos que, em certas situações de aprendizagem, os alunos cujo Português é LNM, mas encontram uma boa metodologia utilizada pelo professor, acabam por enquadrar-se facilmente e mostram habilidades excelentes que podemos não encontrar nos alunos de PLM.

Por isso, o que está em causa é a questão metodológica. Numa fase inicial de aprendizagem, precisamos de reforçar o sistema fonológico. O aluno da escola primária ao dominar perfeitamente a dimensão fonológica e a dimensão lexical, as quais dão lugar a uma boa ortografia, passará para o ensino secundário com poucas incorrecções. Nesta perspectiva Barbeiro, L. (2005/06: p. 6) apresenta-nos uma série de actividades a desenvolver: «A existência de eventuais diferenças pode levar-nos à procura de estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento no domínio lexical (...) As dificuldades no processamento das sequências da fala, segundo as características do sistema fonológico do Português, constitui uma causa das incorrecções ortográficas. As incorrecções de base fonológica constituem a categoria de incorrecções ortográficas que diferencia em maior grau os alunos de língua primeira dos de língua segunda. Justifica-se, por conseguinte, uma acção que promova a capacidade de processamento da vertente fonológica do Português por parte destes alunos. Essa acção pode ser desenvolvida de forma diversificada: actividades com pares mínimos; jogos de identificação de sons; produção e percepção de realizações segundo diferentes velocidades de elocução».

Torna-se, portanto, necessário a implementação de um conjunto de actividades assentes nas várias componentes da língua, as quais devem ser realizadas metodicamente, de modo a que os alunos de PLNM se enquadrem com facilidade e rapidez num determinado grupo.

Porém, este tipo de actividades não é apenas específica para os alunos de PLNM. A sua execução pode ser extensiva a todos os alunos, desde que o professor tenha, de antemão, as características de aprendizagem dos seus alunos. A acção do professor deverá privilegiar uma maior atenção ao aproveitamento individual de cada aluno de PLNM.

A flexibilização curricular e o estabelecimento de uma pedagogia diferenciada favorecem o ensino do Português, particularmente na vertente lexical. Segundo Fonseca, E. (2005), o aproveitamento dos alunos bem como os seus estilos e ritmos de aprendizagem não são homogéneos. Outrossim, referindo-se aos professores, o autor sustenta que nem todos os docentes têm os mesmos procedimentos de trabalho (um determinado procedimento que se revela rentável pode não produzir os mesmos resultados para outro). Por isso, é necessário uma pedagogia diferenciada no campo do ensino e aprendizagem do léxico.

Assim, a disciplina de Língua Portuguesa, com várias dimensões (com destaque para a componente lexical, cujos usos lexicais se diversificam de um grupo social para outro) ⁴⁶, o seu ensino e a sua aprendizagem não devem ser ministrados de forma fragmentada.

As inúmeras dificuldades e as diferenças que apresentam na sua gestão, os formadores desta área precisam de seleccionar todos os meios ao seu alcance a fim de a manterem coesa.

⁴⁶ Como já fizemos referência, no interior de cada grupo sociocultural é costume observar-se diferentes usos lexicais distribuídos em Léxico de convívio social (LCS), Léxico de convívio familiar (LCF), Léxico de Convívio escolar (LCE), Léxico de convívio técnico científico e profissional (LCTCP), cuja atenção e manuseamento devem merecer especial atenção por parte de quem ensina. Como é óbvio, os alunos encontram na escola uma novidade quando começam a lidar com o LE (normalizado e formal) cujas regras lhes são exigidas obrigatoriamente; e, o LCTCP cuja interpretação é, ainda, mais acentuada, uma vez que exige o conhecimento das respectivas áreas de aplicação de determinadas unidades lexicais de domínio específico. Quanto ao LCS e ao LCF, o aluno não tem muita dificuldade na sua interiorização, pois o que ele encontra na escola é, apenas, uma reconstituição, uma reintegração daquilo que já constitui um objecto de domínio sociofamiliar.

É nesta óptica que Carvalho, J. G. H. (1983) afirma que a língua, sendo uma actividade cultural, e, em consequência das diferentes manifestações nos diferentes grupos sociais em que é utilizada, possui diferentes tipos de léxico correspondentes a cada um desses grupos.

CAPÍTULO IV. O PROFESSOR – UM MEDIADOR ENTRE A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO LEXICAL

4.1. Atitudes do professor na aula de léxico

O aluno precisa de ter um domínio das unidades lexicais que fazem parte do seu manual de leitura, num determinado nível, para posteriormente, dominar o léxico de todos os manuais das outras disciplinas do referido nível de ensino. O conhecimento lexical adquirido, no nível anterior, permitirá uma aprendizagem mais frutífera do léxico a ser utilizado no ciclo dos estudos subsequentes. Este critério fará com que o aluno adquira quantitativa e qualitativamente um conjunto de unidades lexicais que lhe permitirão organizar e escrever textos de vária natureza.

As dificuldades encontradas a nível lexical, neste ciclo, levam-nos a convidar os professores a tomar determinadas atitudes, numa aula de Língua Portuguesa, sobretudo quando se tratar do ensino do léxico.

Por outro lado, é importante que a comunidade linguística desta nação, em geral, e, em particular da província do Wizi, tome consciência que, a médio prazo, é necessário pensar na elaboração de um livro com objectivos lexicais para o primeiro e o segundo ciclos, de acordo com a reforma educativa em vigor no país.

Tal deverá ser elaborado na base de um livro de vocabulário para cada manual de leitura das classes deste nível de ensino, cujo trabalho deverá ser precedido de uma revisão dos manuais de leitura existentes, em termos de enriquecimento lexical.⁴⁷

⁴⁷ As análises que fizemos sobre o léxico existente, nos nossos manuais de leitura, não nos ofereceram uma garantia de desenvolvimento lexical, como se pode ver nos gráficos presentes neste trabalho. O léxico dos manuais deve apresentar uma progressão, contribuindo para o desenvolvimento lexical do aluno. Provavelmente, será necessária uma revisão desses manuais, da décima à décima segunda, no sentido de se introduzir uma progressão lexical de uma classe para outra.

A aprendizagem do vocabulário para os angolanos requer uma especial atenção. Analisando a situação sociolinguística do nosso país, o Português já teve outros estatutos no passado, mas hoje tem outros.

Ontem, o Português foi língua do colonizador, língua estrangeira (L. EST.). Hoje, já não é língua do colonizador nem estrangeira. Tornou-se uma LO, LE, LCN, LUN. «Independentemente da sua origem neolatina, a Língua Portuguesa, vista como propriedade do seu usuário, é, nos estados membros da CPLP, língua oficial, língua de escolaridade, língua de aquisição da cultura. Em Angola, Guiné-Bissau, Moçambique e Timor-Leste, constitui um elemento importante na “edificação da unidade nacional, concorrendo para tal a interiorização de um sentido de pátria ideológica ou nação, que se sobrepõe ao sentido de pátria privada, adquirida no seio familiar e no grupo etnolinguístico a que determinado cidadão possa ou não pertencer»⁴⁸.

Aqueles que, por motivos da opressão colonial, estiveram à margem da sua aprendizagem, hoje, precisam de aprendê-la porque precisam de transitar de um ponto para outro do país (sem esquecer que as línguas nacionais são múltiplas). As crianças precisam de aprendê-la, na escola, porque o conhecimento desta língua é factor de aquisição e assimilação de conhecimentos de outras áreas do saber.

Por outro lado, o Português é uma LNM, para muitos angolanos. Daí a necessidade de uma metodologia específica, de uma atitude séria por parte de quem orienta a aprendizagem desta disciplina e de uma procura consciente de processos para o seu ensino e aprendizagem.

Importa, portanto, discutir, criteriosamente, alguns elementos que devem fazer parte de uma teoria de aprendizagem do léxico, quando se fala de ensinar Português aos alunos de LNM, onde o professor é o motor deste exercício.

É, pois, importante, que o professor seja um mediador do empenho lexical dos alunos, devendo, para o efeito, apresentar determinadas atitudes favoráveis no sentido de encaminhar este tão importante processo de aquisição e desenvolvimento lexical da língua de comunicação nacional.

⁴⁸ Zau, F. in “O futuro da Língua Portuguesa no sistema mundial – Brasília” (2010: p: 26).

O ensino do léxico para os alunos de PLNM não é uma situação dramática. A sua LM não dificulta a aquisição da LNM. Antes pelo contrário, a presença de uma língua primeira deve conduzir o professor a uma escolha criteriosa de processos de aprendizagem.

No contexto metodológico, alguns procedimentos utilizados para os alunos de PLM podem ser os mesmos para os de PLNM. O que está em causa é o professor ter em conta o vocabulário que os alunos já têm adquirido, para a partir daí, fazer novos exercícios. Consciente ou inconscientemente, a incorporação de uma nova unidade lexical, na mente do aluno de PLNM, vem reforçar uma aquisição efectuada anteriormente.

Nesta lógica, concordamos com a teoria de Bogaards sobre os processos de aprendizagem lexical, em língua segunda, ao afirmar que «... *on partira ici de l'idée que les processus de l'apprentissage lexical en L2 ne présentent pas des différences essentielles par rapport à ceux appliqués en L1*» (1994: p. 1459).

Entretanto, a mesma teoria afirma que os alunos de uma língua segunda não precisam de aprender todas as unidades lexicais⁴⁹. Tratando-se de pessoas pertencentes a determinados ramos de actividade (como é o caso dos estrangeiros que entram em qualquer país), querendo aprender uma língua para fins de adaptação/enquadramento social, o caso é completamente diferente. Por exemplo, um francês que, pela primeira vez chega a Angola ou a Portugal, um alemão que nas mesmas condições chega a Portugal ou a Angola, de acordo com a sua área laboral (comércio, indústria, agricultura, petróleos, construção civil, etc.), não precisará senão, em primeira instância, de um vocabulário específico referente à referida área de interesse relativa, por exemplo, a uma língua de especialidade.

Mas o caso que aqui se analisa é, justamente, o do ensino-aprendizagem do Português como uma LNM, no plano lexical. Esta é a LE, a LO, a LUN, a LCN. O seu conhecimento pleno é pertinente e obrigatório. Não é possível delimitar com precisão

⁴⁹ Ibidem : p. 142.

a quantidade nem a qualidade de unidades lexicais a aprender, correndo o risco de atrofiar a preparação do aluno para o seu exercício da cidadania. Muitas vezes os indivíduos são levados a matricular-se em cursos de língua complementares, cujo objectivo principal é o enquadramento socioprofissional, com o intuito de adquirir o vocabulário essencial para comunicar com os seus colegas profissionais.

Feita uma análise dos textos escritos pelos nossos alunos e os presentes nos manuais de leitura usados no segundo ciclo do ensino secundário, consideramos que o professor deve tomar certas atitudes tais como:

- Permitir que os alunos se expressem livremente sobre as diferentes realidades que conhecem.

- Promover uma interacção permanente com eles de maneira a produzirem discursos orais que mais tarde darão lugar a discursos escritos, utilizando diferentes unidades lexicais.

- Permitir que os alunos transmitam mensagens orais de uma turma para outra, da turma para a direcção da escola, de um professor para outro e de um colega para outro.

- Descrever situações de diversa natureza, onde o vocabulário a utilizar deverá ser seleccionado para evitar redundâncias desnecessárias.

- Desenvolver a prática de pronominalização, nos textos narrativos, para enfatizar as personagens da história.

- Levar os alunos, por si próprios, a fazer a análise de uma unidade lexical de modo a descobrirem os vários processos de derivação e de composição, examinando, ao mesmo tempo, os seus elementos significativos (radical, prefixos e sufixos).

- Dominar o contexto linguístico de modo a ajudar os alunos a saírem da sua LM e a enquadrarem-se na nova situação linguística de LNM.

4.2. O léxico no Modelo de formação de professores de PLNM

O professor é um dos actores principais do desenvolvimento da sociedade e da promoção do conhecimento. Formar professores não se resume em preparar pessoas para dar aulas. O professor dá uma contribuição importante para uma sociedade, preparando homens para o exercício da cidadania. E, quando se fala de professor de língua, o problema torna-se, ainda, mais importante.

Segundo Moreira *et al.* (2002:p.55) «Os professores de língua e a sua formação são, nesta óptica, encarados como a chave da mudança de atitudes e mentalidades dos futuros cidadãos. Nesta linha, entende-se que se torna imprescindível uma capacidade de articulação entre a preocupação por um domínio específico de uma dada língua e cultura e uma realidade mais global que a deve enquadrar e redimensionar do ponto de vista da sua utilidade social e política».

O Português ocupa, hoje, a primeira posição no plano comunicacional e na escolarização da população.

O problema do seu ensino começa a merecer um estudo e uma atenção especiais. A necessidade de formar professores de Português é uma preocupação do governo e de todas as forças vivas da nação, visando expandir esta língua em todos os cantos do país, dado o estatuto actual da mesma.

Entretanto, os trinta e seis anos do estatuto de LO não são iguais à existência deste povo que, ao longo de vários séculos foi usando (e continua a usar) as suas línguas maternas no exercício da comunicação e em toda a transmissão da cultura angolana. Logo, formar professores de Língua Portuguesa para alunos, cujo Português é LM, não é o mesmo que formar professores para alunos de PLNM.

Pela posição que o Português ocupa no país, a formação de professores para esta área curricular deve ser encarada com toda a pertinência. É preciso conceber um plano de formação em três níveis de ensino, sendo assim distribuídos: um modelo de formação de professores para a escola primária, um para o ensino secundário (este repartido em 1.º e 2.º ciclos); e, o terceiro modelo para os professores do ensino

superior, tendo em consideração os pressupostos da reforma educativa em vigor no nosso país.

Por causa da dificuldade que o ensino do Português apresenta no contexto nacional, hoje, é costume escutar lamentações de vária ordem no que diz respeito ao domínio inadequado que se faz do Português. Nas escolas, observa-se a troca de acusações entre os professores dos diferentes níveis de ensino. As críticas começam do topo, descarregando-se até à base: os professores do ensino superior, verificando as dificuldades dos alunos deste nível de ensino, em termos de manipulação dos mecanismos linguísticos, deitam a culpa aos professores do ensino secundário; estes, por sua vez, para não serem apanhados como culpados, acusam os professores da escola primária pelo fraco domínio do Português dos alunos do primeiro e segundo ciclos.

Os professores da escola primária, não tendo alvo a atingir, permanecem no silêncio absoluto como se tudo estivesse à sua absoluta responsabilidade. Se fizermos uma profunda reflexão sobre esta questão, embora não seja apenas de responsabilidade da escola primária o conhecimento do Português, é mesmo nesse nível onde se joga o fundamental do problema.

O ensino primário suporta, hoje, seis classes. Quer dizer, da primeira à sexta classe, o aluno está sob controlo da escola primária. Seis anos de escolarização primária seriam seis anos de escrita diversificada, de leitura de diferentes tipos de textos e sua respectiva interpretação, de produção vocabular, enfim, seriam seis anos a estudar a língua. Mas isto não significa que os professores do ensino secundário estejam isentos desta culpa.

Se houvesse um cumprimento rigoroso dos planos curriculares de Português para cada um dos níveis de ensino, poderiam ser realizadas pesquisas para verificar o grau de orientação e de assimilação desta disciplina em cada um dos ciclos, para a partir daí fazermos a inferência dos resultados e corrigir as lacunas e falhas.

Neste momento, tanto a escola primária quanto a secundária, nenhum dos dois níveis de ensino consegue cumprir as suas obrigações no espaço de ensino do Português. De entre as várias hipóteses a admitir a este respeito, podemos apontar

duas fundamentais: a formação teórico-científica e a formação técnico-prática dos professores de Língua Portuguesa estão na base destas insuficiências. Coloca-se, aqui, o debate sobre a formação de professores de Língua Portuguesa.

Assim, a nossa preocupação orienta-se para uma reflexão sobre um modelo de formação de professores de Língua Portuguesa que possam cobrir tanto o ensino primário como o secundário (os dois níveis de ensino). Os professores de Português do ensino superior enquadram-se no nível de ensino e investigação; são, pois, obrigados a realizar pesquisas pessoais sobre o fenómeno linguístico, seu funcionamento e todas as suas manifestações.

Hoje, o ingresso no professorado é autorizado com as habilitações mínimas que partem da 10.^a classe (décima classe) até ao bacharelato, para se apurar, a partir de um teste, professores da escola primária e da escola secundária. A décima é a primeira classe do segundo ciclo do ensino secundário e, na maior parte dos casos, esses candidatos não são formados nas Escolas de Formação de Professores (EFP). O primeiro e o segundo ciclo preparam candidatos para uma formação geral, não profissional, criando condições para o seu ingresso nas várias faculdades, de acordo com a orientação vocacional e profissional de cada indivíduo. São os Magistérios Primários que preparam professores para a escola primária.

Mas quando o momento de enquadramento/concurso chega, todos os alunos, quer os preparados nos Magistérios Primários, quer os oriundos dos Institutos Médios Agrários, quer os formados nas escolas do segundo ciclo do ensino secundário, até aos formados nos Institutos Médios de Saúde, concorrem para o professorado. E a primeira área que mais fica afectada no processo de ensino é a da Língua Portuguesa.

Que futuro terá o ensino do Português? Que futuro terá o nosso sistema de ensino, que progresso técnico, científico e profissional terão os nossos quadros nacionais, no domínio da educação? Para que perspectivas deve estar voltada a formação profissional dos professores? Que currículos devem ser concebidos para a formação de professores? São estas as grandes preocupações que fazem parte do nosso dia a dia como profissionais em matéria do ensino da língua.

Nesta perspectiva, Ribeiro, A. C. (1997: p. 3) sublinha que «A inovação e o progresso contínuo de qualquer sistema educativo não se conseguem sem o correspondente esforço de qualificação dos seus agentes educativos e, em particular, dos professores que servem (e hão de servir) o sistema. Impõe-se, pois, que os sistemas e programas de formação de professores se concebam e organizem no sentido de contribuir significativamente para a melhoria da qualidade profissional dos docentes. Nesta tarefa de organização do currículo de formação de professores, duas perspectivas convergentes de análise e de actuação sobre o sistema são necessárias: a construção de programas de formação e a organização e gestão da formação. Na primeira perspectiva, as questões que se colocam revelam, sobretudo, de concepções, modelos teóricos e investigações sobre a formação e desenvolvimento profissional dos professores; a segunda incide sobre os suportes instrucionais e mecanismos organizacionais de formação».

Estas reflexões remetem-nos para a preocupação da formação de professores de Português para o ensino primário e secundário. É necessário conceber um plano curricular destinado à formação de professores da escola primária e outro para a formação de professores do ensino secundário.

Dada a situação sociolinguística do nosso país e o respectivo posicionamento do Português, uma disciplina considerada fundamental para a mudança dos procedimentos de ensino do Português é a Didática de Português Língua Não Materna (DPLNM). Esta constitui a Didáctica Especial de Língua Portuguesa (DELP), cujo currículo e programa devem ser elaborados por especialistas desta área reflectindo sobre os principais conteúdos e o respectivo conhecimento pedagógico-didáctico dos mesmos, pois o conhecimento destes e daqueles constituem, em termos linguísticos, dois pilares fundamentais na formação profissional do professor de língua.

Até aqui, o que temos a vinda a observar no ensino do Português, é a presença de uma Didáctica de Português, uma e única, uma didáctica que não se diferencia

entre LM e LNM, condição indispensável para o ensino do Português na realidade angolana e na província do Wizi, em particular.

Não sabemos, se estamos na presença de uma DPLM ou de uma DPLNM. Mas uma coisa é certa: a diversidade linguística, no contexto nacional angolano, reenvia-nos para uma DPLNM, se quisermos que o ensino de Português evolua com passos seguros. Na província do Wizi, muitos alunos têm o Português como LNM e como língua materna o *Kikongo*. Todo o esforço metodológico do professor é necessário como necessária é a sua formação na DPLNM.

Ançã (2003) ao sublinhar a importância da Didáctica Especial (DE), nos cursos de formação de professores de Português, considera esta área a mais importante quando se quer tirar o ensino do Português da posição em que se encontra, atendendo à situação linguística da população a que se destina: «Nos cursos de formação de professores, a Didáctica Específica tem um papel privilegiado (...) A questão a levantar é o paradoxo que encontramos no presente: concebe-se uma Didáctica de Português como Didáctica de Língua Materna (DLM), por um lado, grande parte dos estudantes que a frequenta não tem essa língua como primeira» (Ançã, M. H.:2003:p.178).

A formação de professores de Português que aqui estamos a abordar é uma formação que deve ter em conta os currículos, os programas, os conteúdos, os materiais didácticos e a situação sociolinguística da população estudantil.

Não é uma tarefa fácil conceber um modelo de formação de professores para PLNM. Assim, a programação curricular destes cursos deve integrar, a par do ensino da leitura⁵⁰, as seguintes disciplinas: Lexicologia, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica e Pragmática.

Por isso, levar alguém a aprender uma língua implica equipá-lo, em primeira instância, de um conhecimento lexical que o ajudará a construir enunciados coesos e coerentes. A este propósito, Besse e Porquier, citados por Ançã (1998), ao reflectirem

⁵⁰Um modelo de formação de professores que não contempla a competência de literacia, dificilmente proporcionará aos alunos a capacidade de ler, de escrever e de resolver a multiplicidade de problemas do seu dia a dia. Leitura e escrita constituem competências de literacia e, o seu domínio contribui, significativamente, para o desenvolvimento lexical. Ler sem escrever, escrever sem ler; e, ler e escrever sem falar (bem), não contribui para o desenvolvimento uma competência linguística.

sobre este tipo de formação, propuseram os conceitos de “Gramática de aprendizagem”, onde devem constar todas as informações destinadas aos alunos de uma LNM, entre elas: as diversas técnicas e estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos, a maneira como constroem o pensamento nos enunciados, quer seja pensamento hipotético quer seja reflexivo.

Assim, na óptica dos autores em referência, a “gramática de aprendizagem” está em estreita relação com a “gramática pedagógica”⁵¹ que procura informar e estruturar a “gramática de aprendizagem”; e, por sua vez, esta beneficia de toda a informação proveniente das gramáticas científicas e descritivas (Ançã: 1998).

A “gramática pedagógica” deve ter em consideração os dados metacognitivos que envolvem o processo da reflexão linguística.

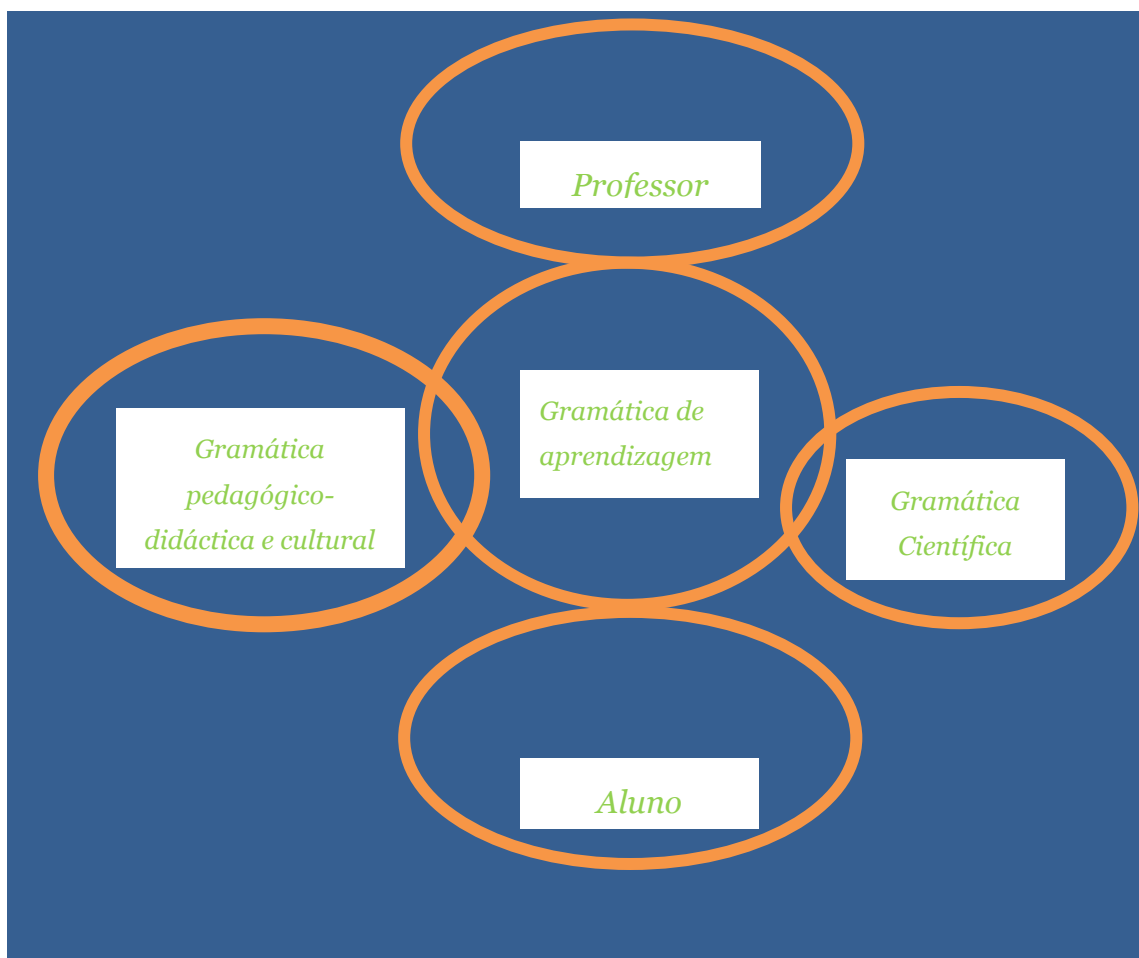
Assim, o professor de PLNM deve transformar o conhecimento intuitivo que o aluno apresenta sobre a sua língua, em conhecimento metalinguístico. Quer dizer, o professor deve levar o aluno a reflectir sobre a sua aprendizagem e sobre a língua e sobre os vários usos que poderá fazer da língua que aprende, muito em especial do léxico.

Concluindo, as informações provenientes da “gramática de aprendizagem” uma vez cruzadas com as da gramática científica, possibilitam a construção da “gramática pedagógica”, o que Ançã sintetiza da seguinte maneira: «As gramáticas pedagógicas recebem informação das gramáticas de aprendizagem, mas também são informadas pelas gramáticas científicas» (Ançã, M. H.:1997:p.5).

⁵¹ Mas para uma formação de professores em PLNM, não deve ser apenas uma “gramática pedagógica”, mas uma “gramática pedagógico-didáctica e cultural”, como, por exemplo, o modelo proposto por Álvaro Gomes em “Gramática Pedagógica e Cultural de Língua Portuguesa”. Este autor baseia-se no ensino e aprendizagem da língua e da cultura e não simplesmente numa abordagem científica da língua.

Esquema n.º 7 – Formação de professores de PLNM:

relações entre tipos de gramáticas



Na formação de professores existe uma dimensão teórico-científica, mas na profissionalização de professores encontramos uma dimensão técnico-prática. Nesta última existe uma preparação específica para o exercício da docência em PLNM, (no nosso caso), enquanto na primeira existe uma ferramenta curricular que envolve o percurso da formação do professor, duma forma geral.

Concebida assim, a DPLNM deve direccionar os seus objectivos para a aquisição de competências como:

- O cultivo de saberes que promovam os níveis de assimilação do léxico da Língua Portuguesa, integrando e adaptando esse conhecimento a um contexto do ensino do PLNM e ao respectivo público visado.

- A promoção de autonomia do aluno no exercício de aprendizagem do léxico da língua.
- O desenvolvimento da atitude criadora, da curiosidade e de reflexão sobre o léxico já adquirido.
- O ensino dos princípios fonéticos e fonológicos da língua.
- O conhecimento da ortografia e dos princípios alfabéticos da língua.
- O estabelecimento de um ensino do léxico, baseado nas práticas de leitura e de escrita como sustentáculos de um desenvolvimento lexical quantificado e qualificado.

Mas o professor deve ser também um investigador. Assim, segundo Afonso, C. C. (2010), as funções do professor de língua não se limitam apenas ao exercício da sua prática docente; mas deverá alargar o seu horizonte em termos de investigação didáctica: «Ao professor não se exige apenas conhecimentos práticos da língua e dos métodos de como a veicular aos seus alunos. Exige-se também que, para além do saber específico das áreas da Linguística e da/s Sociedade/s em que a língua se insere, este seja um profissional apto a desempenhar a sua profissão docente” (Afonso, C.C.:2010:p.18). Mais adiante, a autora ao referir-se à multiplicidade do público a que se destina o ensino de uma determinada língua e das precauções que o professor deve ter ao desempenhar esta difícil missão, acrescenta que «A diversidade dos públicos e das situações de ensino exigem dos professores de língua uma constante adaptação a diferentes condições, concepções e situações, tornando-se necessário dotá-los de meios que lhes permitam estabelecer uma sinergia entre a prática desse ensino e uma reflexão a partir dos conhecimentos obtidos na investigação didáctica» (Ibidem: p. 22).

Estamos, assim, sensibilizados que, um modelo de formação de professores de PLNM não deve pressupor um quadro homogéneo. Deve, sim, atender às realidades ideológicas, geográficas, linguísticas, sociolinguísticas e socioculturais da população a que se destina o ensino de PLNM. É o quadro conceptual heterogéneo do ensino de Português, com um estatuto como o nosso, em contexto angolano, que é defendido

por muitos autores da actualidade como é o caso de Ançã (2002), Alarcão (1975;1977...), Bogaards (1994), Teresa Lino (2005), Galisson (1983), (1999), (1974), Gaudin (2000), Carroll (1953), Girard (1975), Lehman (2005), Afonso (2010), Ezquerro (2003), entre outros.

Gostaríamos de terminar este item, destacando a importância que a Lexicologia e a Didática de Língua (sobretudo a DPLNM) têm na capacitação do professor, no desenvolvimento da sua competência profissional para o exercício da sua actividade docente e educativa, adquirindo métodos de ensino e estratégias de aprendizagem para as várias componentes da língua, com uma incidência especial na componente lexical.

Independentemente das dificuldades que esta área apresenta, acreditamos que é a partir da Lexicologia e da Didática que se conseguem os melhores êxitos, quando queremos ensinar a um indivíduo o léxico de uma língua que é aprendida em segundo lugar, isto é, com o estatuto de língua segunda.

4.2.1. Principais qualidades de um professor de língua

Partimos do princípio que nenhuma disciplina é mais fácil que outra. Cada disciplina tem a sua complexidade. Mas é verdade que, ensinar a língua e aprendê-la constitui uma tarefa complexa, tanto para quem a ensina como para quem a aprende.

No entanto, queremos fazer referência à formação ideal de um professor de PLNM, às suas qualidades de professor: o bom professor de língua. Ensinar matemática não é o mesmo que ensinar Português; ensinar Francês não é o mesmo que dar uma aula de Português, embora possamos encontrar alguns procedimentos que possam ser adaptados (com toda a prudência), para o ensino do Português, sobretudo para o PLNM.

A formação profissional de professores de PLNM, baseada na DPLNM, deve fundamentar-se em questões pedagógico-didáticas as quais guiarão o professor ao longo do seu exercício docente.

1. A que tipo de alunos se destina esta formação?
2. Que conhecimentos têm eles sobre esta língua?
3. O que deve, necessariamente, ensinar a estes alunos?
4. Como deverá ser dirigido esse ensino?
5. Como é que eles vão aprender?

Analisadas estas questões, notaremos o seguinte:

A primeira questão é de âmbito psicopedagógico, pois faz referência ao conhecimento da pessoa do aluno, aos seus estados emocionais, ao seu modo de agir, às atitudes que apresenta face à aprendizagem de uma língua que só encontra na escola e ao interesse que manifesta em aprendê-la, etc.

A segunda questão é do âmbito do conhecimento prévio da língua. Falando concretamente do ensino do vocabulário, precisamos saber que tipo de vocabulário é que estes alunos trazem do seu convívio social e familiar para ver o nível de desenvolvimento do mesmo (vocabulário). É, portanto, uma questão pedagógica.

A terceira questão diz respeito aos conteúdos a serem ministrados. Voltamos a destacar a teoria de Haydt (2003), (2009) que opta pela relevância social e solidez dos conteúdos. Os alunos precisam de um conhecimento linguístico sólido, acessível, adequado ao seu quotidiano e à sua respectiva cultura. Esta questão envolve aspectos psicológicos, linguísticos, políticos e sociolinguísticos.

A quarta questão centra-se no *como ensinar*, um aspecto pedagógico que não deve escapar ao saber-fazer pedagógico e profissional de qualquer professor. Revela, portanto, todo o problema pedagógico da língua. Um curso de formação de professores de PLNM deve reunir um conjunto de métodos, estratégias, técnicas e procedimentos de ensino, exercitados tanto no plano teórico como no prático, de maneira a termos professores com o perfil de saída próprio de professor de LNM.

Se estamos a analisar a questão de como ensinar, também nos devemos situar no como aprender. Aliás, como já se referiu, a maior preocupação pedagógico-didáctica actual reside mais no como o aluno aprende, sem contudo menosprezar o *como ensinar*. Por isso, esta última questão apela o professor sobre o tipo de actividades que deve implementar no ensino da LNM, na sua vertente lexical.

Colocados estes pressupostos, podemos, agora, perspectivar o modelo de um professor em PLNM. Normalmente, professor é aquele que tem, em primeira instância, a consciência daquilo que ele é, em relação ao que ensina e a quem ensina. Logo, um bom professor de língua deve ser o modelo de imitação dos seus alunos, um pesquisador, um animador da aprendizagem dos alunos.

Passemos à análise destas qualidades:

Modelo de imitação

Embora admitamos que, hoje, o aluno é o sujeito da sua aprendizagem, o facto não dispensa o esforço do professor na actualização dos seus actos de fala dentro de um perfil linguístico aceitável. O professor deve possuir o domínio da língua que ensina nas duas vertentes em que ela se apresenta: o oral e o escrito. Em outras palavras, deve ter um conhecimento plausível da língua que ensina, pois dele partirão todos os exemplos; toda a informação ambígua dificulta a aprendizagem, como nos diz Barbosa, S. M. M. G. (2010: p.47): «Um dos objectivos fundamentais do ensino baseia-se no desenvolvimento partilhado do conhecimento transmitido na aula. O meio pelo qual é transmitido o discurso é através da linguagem e esta deve ser perceptível para que os alunos possam compreender a informação leccionada».

Pesquisador crítico

Criada por uma sociedade, a língua acompanha as transformações dessa mesma sociedade. Esse dinamismo deve constituir para o professor motivo de uma

investigação permanente, motivo de pesquisa contínua, de dúvida, de crítica da sua actividade como professor de língua e quiçá como linguista.

Um dos aspectos que o professor deve ter em conta na organização e planificação dos conteúdos de Língua Portuguesa é, precisamente, o conhecimento da realidade sociolinguística da população a que o seu ensino se destina. Só conhecendo esta realidade saberá o que os seus alunos precisam e o que querem. Criticar a sua actividade não é mais senão actualizá-la, enriquecendo-a de conteúdos novos; em outras palavras, flexibilizando os seus programas e os seus conteúdos.

Animador da aprendizagem

Longe de ser um simples instrutor, o professor é, antes de tudo, um pedagogo, um educador, um psicólogo, um sociólogo, um amigo. Hoje, precisamos os professores sejam motivadores, humanos, metodólogos, gestores (do processo de ensino e aprendizagem, dos planos curriculares, dos programas, dos recursos de ensino, de instituições de ensino, dos alunos como verdadeiros protagonistas do processo), educados (equipados de uma educação cívico-moral), analíticos e críticos da política educacional.

O acto de ensinar, hoje, não é uma simples transmissão de saberes do professor para o do aluno, transformando-se numa acção pedagógico-didáctica sistematizada, onde a comunicação e os critérios se desenrolam no espaço da aula de língua.

Neste âmbito, Afonso, C. C. (2010:pp.51-52) sublinha que «O professor deve, portanto, evitar qualquer tipo de discurso que iniba, quer mostrando-se autoritário quer mostrando-se como o que sabe tudo. O seu papel reside também em tentar tornar simples o que é complexo, desmistificando sem banalizar, desenvolvendo nos alunos a capacidade de questionar e problematizar assuntos. Finalmente, o professor não pode, ainda, descuidar certos aspectos comportamentais que podem, igualmente, definir o seu papel de formador, como por exemplo a pontualidade, a assiduidade, a disponibilidade e a correcção nas relações interpessoais».

A relação professor-aluno ganha um enfoque psicopedagógico; o clima saudável e de cooperação ao longo desta interação conduzem a uma boa aprendizagem. O professor deve ajudar o aluno a superar as dificuldades de comunicação, usando vocabulário diversificado em contextos diferentes.

O importante numa aula de LNM não é a simples transmissão da informação, mas saber como deve ser tratada essa informação, que mecanismos são necessários para construí-la. Isto só será possível se o professor compreender o ser humano sujeito dessa aprendizagem, se souber cativá-lo e motivá-lo.

Rebello, D. e Atalaia, L. (1978: p. 138), afirmam que «O processo de aprendizagem é, sem dúvida, um processo pessoal da criança, e o papel do professor consiste essencialmente em criar situações motivadoras, favorecer materiais e documentos diversificados e seleccionar o material linguístico fornecido pela criança, o qual servirá de base para um trabalho de observação, comparação e generalização».

A realidade educacional e a realidade linguística que o professor enfrenta, hoje, é totalmente diferente da de ontem. Por isso, os professores devem apresentar novas atitudes face ao objecto de ensino, sobretudo quando se trata do ensino de vocabulário para alunos de PLNM.

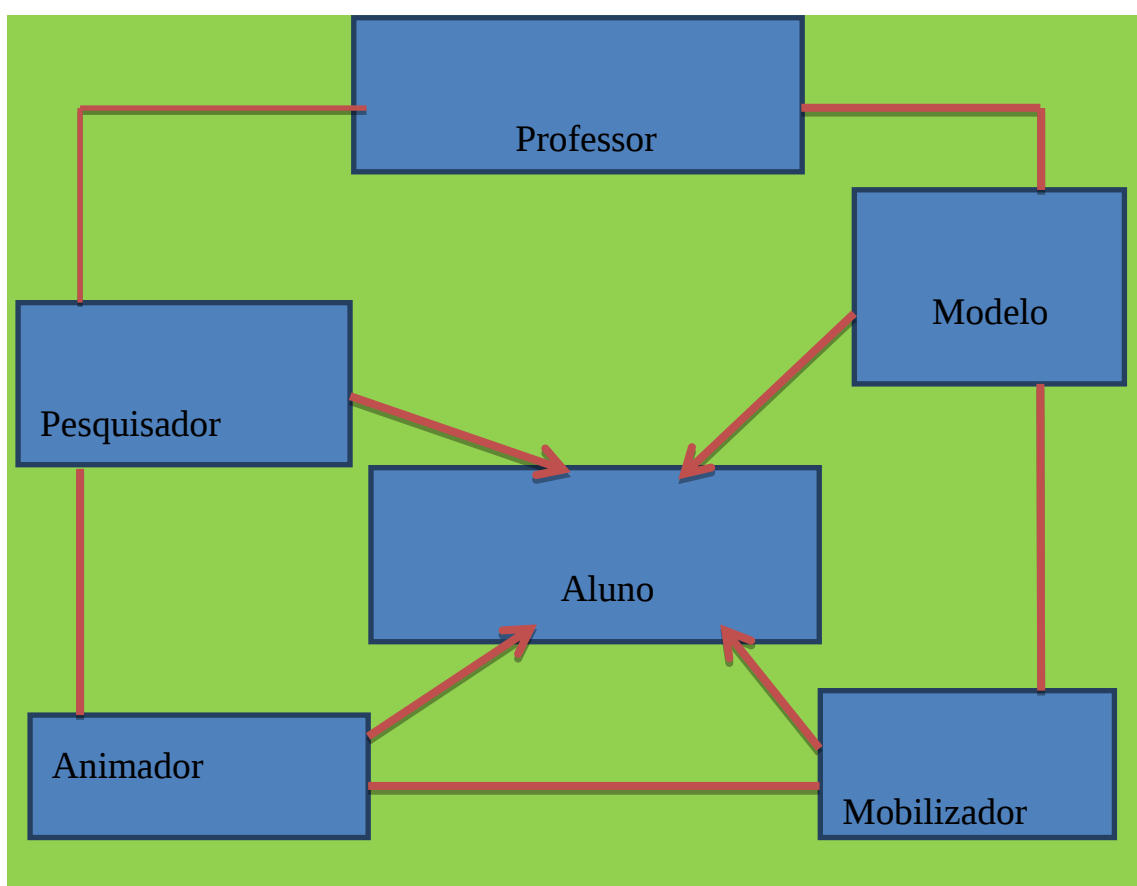
Mobilizador

Muitos professores do nosso tempo têm dificuldade em mobilizar os alunos, nos vários níveis de ensino. O professor de língua deve, antes de tudo, mobilizar os alunos no sentido de ajudarem os outros que precisam de aprender, que precisam de conhecer a língua, que precisam de falar a língua e usá-la nos vários círculos sociais.

Há uma complementaridade entre o ser *animador* e o ser *mobilizador*. Quem anima alguém para um certo conhecimento é porque precisa que tal indivíduo progrida. Logo, o professor ao ser mobilizador, prima pelo desenvolvimento do aluno, não inibindo o seu poder criador, a sua imaginação e a sua reflexão. Ajuda-o a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem e a encontrar novas vias de reflexão sobre a língua que aprende. Todas estas qualidades influenciam o aluno que precisa de um

desenvolvimento linguístico e um enquadramento social qualificado e um inter-relacionamento saudável no plano comunicativo.

Esquema n.º 8 - Quadro das funções do professor de língua



4.2.2. A competência linguística do professor e a competência lexical do aluno

Segundo Ançã, M. H.: (2005: p. 129), «As representações que tem o professor da língua que ensina, os sentimentos para com ela, assim como o papel das percepções que tem de si, enquanto professor de Português, estão na base da sua actuação (comportamento e linguagem)».

Assim, para tornar os alunos competentes do ponto vista linguístico, o professor deve ter um bom domínio da língua: «cada um de nós tem de saber usar a boa linguagem para desempenhar o seu papel de indivíduo humano e de membro de uma sociedade humana. Não se pode admitir que um instrumento tão essencial seja mal conhecido e mal manejado; mal utilizá-lo é colocarmo-nos na categoria dos operários que são canhestros e insipientes no exercício de sua profissão» (Matoso Câmara: 1977: p. 10).

Em quase toda a vida quotidiana (académica, científica, política, administrativa, etc.) se fala de competências. Em todos os tempos se falou e continua falar de professores competentes. Há quem esteja, ainda, preso na antiga doutrina segundo a qual o melhor professor é aquele cujos resultados dos alunos são todos positivos, sem contudo prestar atenção ao domínio ou não dos vários saberes, entre eles: o *saber-fazer*, *saber ser* e *saber tornar-se* dos alunos, como no-lo afirma Ferraz, M. J. (2006).

Mas o significado de professor competente é, hoje, diferente como diferentes são as exigências profissionais.

A sociedade está em constante mudança, a escola e os alunos vão mudando em cada ano que passa e o tipo de respostas vai mudando de acordo com essas circunstâncias. Novos saberes, novas qualidades pedagógicas, novos saber-fazer vão sendo acrescentados àqueles exigidos para ensinar há décadas atrás.

O professor não é, hoje, o único detentor de saber. Muitas vezes, ele ocupa uma posição de mediador da aprendizagem do aluno, pois, o que o aluno descobre pode, em certa medida, entrar em discussão (não antagónica) com o professor. O processo de ensino tornou-se negocial.

O professor precisa de conhecer a língua no seu duplo plano (oral e escrito) para que, por seu turno, possa influenciar os alunos a serem competentes em língua.

Entendemos por competência o domínio que o indivíduo tem relativamente ao funcionamento da língua: competência lexical, competência morfosintáctica, competência discursiva e competência textual, competência argumentativa, competência de leitura, etc.

A combinação de todos estes saberes, a capacidade de comunicar com toda a fluidez, quer no plano oral quer no escrito, a capacidade de transferir os conhecimentos da língua para outras situações mais complexas da vida, revela a competência de um indivíduo em Língua Portuguesa. Portanto, saber operacionalizar, no devido momento, com eficácia, todos estes conhecimentos, estas capacidades, eis o que significa ser competente em Língua Portuguesa.

A formação da competência linguística, segundo M. Fayol & B. Schneuwly *apud* Contente, M. (2000), caracteriza-se pela aquisição simultânea de um conjunto de operações de macroplanificação cujo trabalho se baseia sobre a elaboração do conteúdo e sobre o tratamento do referente, em função de uma determinada audiência e com um fim específico. Ao lado das operações de macroplanificação temos as operações de microplanificação as quais pressupõem a organização ou redação do texto que reflectem a continuidade semântica, a escolha de formas verbais, assim como operações de releitura, revisão e rescrita.

A prática de aplicação deste procedimento, sobretudo da orientação científica, quando se fala de competência da escrita pode ser desenvolvida, recorrendo a várias actividades, entre elas: capacidade de tomar notas (saber sintetizar notas) durante uma aula, de qualquer natureza que seja, conferência, reunião, palestra, etc., o que implica que o aluno saiba tratar a informação, obedecendo a determinadas fases tais como: compreensão, selecção, reorganização e condensação da informação; redacção de um resumo de um artigo científico, considerando o seguinte plano: objectivo do artigo, origem dos dados, selecção dos estudos, extracção dos dados, síntese dos resultados e conclusão; etc.

Num sentido verdadeiramente linguístico (desenvolvido por Noam Chomsky) o conceito de competência diz respeito a um sistema de regras que é interiorizado pelos falantes, constituindo o saber linguístico dos mesmos, ou seja, mecanismos (conjunto de hipóteses) para construir ou produzir e reconhecer ou compreender um número infinito de frases ou enunciados gramaticalmente corretas(os), interpretando aqueles(as) que têm sentido, descobrir ou interpretar novas frases/novos enunciados.

A responsabilidade de ser competente é, em primeira instância, do professor porque o principal objectivo do ensino da Língua Portuguesa é, entre outros, o de

propiciar ao aluno uma boa competência da língua escrita e da língua oral. Assim, o professor deve possuir uma competência linguística distintiva por ser ele o orientador da aprendizagem dos alunos em todas as circunstâncias linguísticas.

O desenvolvimento da competência lexical deve, pois, ter um lugar privilegiado na programação das actividades de ensino da Língua Portuguesa.

Em suma, ser capaz de realizar tarefas ou enfrentar situações que mobilizem o repertório cognitivo a partir de noções e conhecimentos já adquiridos, ser capaz de recolher informações, seleccionar técnicas e métodos de trabalho individual ou em grupo, saber usar um vocabulário rigoroso nas diferentes situações de comunicação, construir frases ou textos, respeitando as regras da sua organização e sequencialização, eis o que significa ter competência linguística.

4.2.3. Concepção de um currículo de formação de professores de PLNM

Em quase toda a extensão do nosso país (salvo nas grandes concentrações urbanas, sobretudo Luanda) o ensino de Português é realizado numa situação bilingue e nalguns casos, multilingue. Conceber um currículo de formação de professores de Português num plano unidirecional é trabalhar fora da dimensão sociocultural do país, pois a língua é o primeiro elemento de identidade cultural de um povo.

Assim, apresentamos, sob o nosso ponto de vista e de acordo com a função do Português, no nosso país, em geral, e em particular na província a que se dedica este estudo, algumas posições referentes à elaboração de um currículo para a formação de professores de PLNM.

Precisamos de distinguir um currículo concebido para professores de Matemática de um currículo para professores de língua. Esta (língua), por sua vez, no que diz respeito ao seu ensino, deve ser repensada tendo em conta os estatutos que tem numa determinada sociedade. Professor formado na base destas reflexões saberá, ao longo da sua prática docente, mobilizar tanto os saberes que vêm da sua experiência como aqueles provenientes do conteúdo específico estudado ao longo da

sua especialização, conseguindo, desta forma, combinar a teoria e a prática no exercício do seu magistério.

Admitimos, assim, que na elaboração de um currículo para a formação de professores de língua se tenha em consideração os seguintes aspectos:

1. Elaborar o currículo de formação de professores de Língua Portuguesa, tendo em conta a dimensão intercultural no ensino de PLNM

Sendo um ser social, o aluno está em constante relacionamento com vários grupos sociais com os quais interage e define a sua identidade. O enfoque intercultural chama-nos a atenção para que, um dos principais objectivos no ensino de uma LNM consiste em favorecer o desenvolvimento da personalidade do aluno e do seu sentimento de identidade como meio de proporcionar uma experiência enriquecedora que lhe permita enfrentar os desafios da cidadania. Ensinar a língua numa dimensão intercultural é motivar o aluno de PLNM a manifestar mais interesse na aprendizagem, visto encontrar nessa aprendizagem professores que se interessam pela sua cultura (cultura Kikongo, por exemplo) e pela cultura dos outros.

2. Conceber um programa que contemple uma dinâmica na dimensão sociocultural com vista a preservar o património cultural no ensino de PLNM. Considerar a dimensão sociocultural nos programas de PLNM é preservar a componente cultural do país⁵².

⁵² No currículo de formação de professores de língua portuguesa de uma Escola Superior Pedagógica, encontramos uma disciplina assim denominada: *“Língua e Cultura Portuguesa”*. Respeitando a dimensão intercultural, é importante que uma disciplina como esta faça parte do currículo, aliás, é preciso estudar a cultura do povo cuja língua é sua pertença nacional; primeiro para conhecer a vivência deste povo; e, segundo, para estudar todas as variedades e dialectos do português. Preocupa-nos, porém, a falta, naquele currículo da disciplina *“Língua e Cultura Angolana,”* (*língua, é mesmo portuguesa, mas cultura, é a do povo angolano*) visto que o curso em causa está a formar professores para trabalhar nas escolas angolanas.

Segundo Ançã, nas escolas portuguesas, “nomeadamente as básicas, vêem-se confrontadas com inúmeras crianças e jovens, de diferentes culturas e línguas. Para este novo público, a LP assume, assim, novas funções e novos estatutos» (2005:p.15).

Segundo, Ançã e Faneca: «Na aprendizagem de uma língua não materna está sempre a língua/cultura materna do aluno» (2006:p.8).

Sabemos que Angola é, em termos linguísticos, o país do grupo dos PALOP com maior número de línguas nacionais, embora algumas estejam, ainda, a ser pesquisadas no que concerne à sua estrutura. Assim sendo verifica-se uma interpenetração sociocultural muito forte na Língua Portuguesa.

Por isso, além do desenvolvimento lexical a levar a cabo com os alunos de PLNM, é preciso que os programas façam alusão a alguns aspectos tais como:

- O cultivo de uma consciência sociocultural nos formadores e nos formandos;
- O desenvolvimento da capacidade para descobrir uma informação cultural contida num texto em análise;
- A incentivação da consciência pelo respeito pelos valores socioculturais que se cruzam numa aula de PLNM;
- A motivação dos alunos sobre o lugar que o Português ocupa no âmbito nacional e internacional; isto é, o Português como Língua de Unificação Nacional (LUN), Língua Global (LG) ou Língua Internacional;
- O desenvolvimento da competência comunicativa baseada no espírito de tolerância, de respeito e aceitação mútuos.
- O desenvolvimento de uma competência linguística, se possível, bilingue ou mesmo plurilingue e de uma competência intercultural.

3. Formar professores de PLNM numa perspectiva pedagógico-didáctica e cultural

Álvaro Gomes na sua *Gramática Pedagógico-Didáctica e Cultural da Língua Portuguesa*, ao conceber cada conteúdo de ensino de Língua Portuguesa, estabeleceu uma relação íntima entre duas componentes: “a gramática da vida” e “a vida gramática” de forma teórica e prática.

Julgamos, por isso, muito importante preparar gramáticas pedagógico-didáticas destinadas à formação de professores de Língua Portuguesa.

Quadro n.º 8 – sistema de conhecimentos, capacidades, atitudes e convicções na formação de professores de PLN

Sistema de conhecimentos	Capacidades	Atitudes e convicções
-Competência linguística	-Compreender e aplicar as regras do funcionamento da língua.	-Respeito pela diferença
-Competência lexical	-Conhecer as regras socioculturais e descobrir informação cultural contida num enunciado oral ou escrito.	- Aceitação mútua
-Competência comunicativa		-Valorização de padrões culturais diversificados
-Competência sociolinguística	-Interpretar e utilizar vários tipos de discursos.	-Abertura nacional e internacional
-Competência sociocultural	-Colocar o aluno em situações comunicativas mais complexas e diversificadas.	
-Competência pragmática	-Adequação discursiva (situação de comunicação, interlocutores).	-Posicionamento positivo perante diferentes grupos multiculturais
	-Análise léxico-semântica e interpretação.	
	-Coesão e coerência textual.	
	-Adaptação sociocultural	

Fonte: INIDE – Instituto Nacional para a Investigação e Desenvolvimento da Educação (Angola)

4.2.4. As línguas nacionais no currículo de formação de professores

Na concepção de um programa de formação de professores de Língua Portuguesa é importante reflectir sobre a realidade linguística da comunidade, onde o futuro professor será inserido. Apesar de as Escolas de Formação de Professores (EFP) e os Magistérios Primários (MP) estarem já equipados com um dispositivo curricular aceitável, um elemento que tem de fazer parte destes currículos é o ensino da língua materna (língua nacional).

As razões para justificar esta posição estão bem claras: primeiro coloca-se a questão de preservar a identidade cultural do povo angolano; em segundo lugar coloca-se o objectivo pedagógico-didáctico no ensino da língua; terceiro porque esta opção linguística nacional tem por objectivo alfabetizar a criança tanto na LM como na LNM, conservando, no entanto, cada uma, a sua identidade funcional; e, finalmente, em quarto plano, estudar e esclarecer as interferências que ocorrem no sistema escrito (ou oral), onde um mesmo signo apresenta valores diferentes nas duas línguas (materna e não materna).

Os planos de inserção das línguas nacionais no currículo de formação de professores de Língua Portuguesa devem ser definidos em estreita colaboração entre as EFP, os MP, o INIDE, os ISCED e as ESP, constituindo, assim, um currículo único, tanto de Português como da língua nacional de cada região.

É da responsabilidade destas instituições vocacionadas para a formação de professores implementarem políticas de introdução das línguas nacionais no quadro geral de formação de professores, seguindo o exemplo de alguns países africanos.

Hoje, partindo de uma recomendação do nosso Ministério da Educação, já está sendo concretizado o ensino de línguas nacionais nas nossas escolas do ensino geral.

Por isso, a concepção de um currículo que contemple as línguas nacionais na formação de professores de Língua Portuguesa é uma tarefa pertinente.

Paralelamente, a formação contínua permite uma actualização dos professores no seu domínio linguístico, dada a diversidade que as línguas apresentam, como se pode ler em Poth, J. (1978: pp. 23-25): «O dinamismo interno de uma língua e o seu

carácter movediço exigem uma atenção contínua. A ciência da linguagem aplicada às línguas africanas encontra-se em constante aperfeiçoamento e as técnicas pedagógicas em constante evolução. A didáctica das línguas já atingiu um bom nível teórico e prático, fundamentado numa base sólida. O que não significa, contudo, poder reduzi-la a algumas receitas fixas ou a uma ladainha de comportamentos. A continuidade na informação é indispensável, se quisermos contar com professores sempre conscientes do que fazem e das razões pelas quais o fazem».

Acrescentamos, ainda, que esta (in)formação contínua deve complementar-se com uma autoformação por parte do professor. É um exercício pessoal que o professor de língua deve praticar com o intuito de procurar sempre inovações naquilo que ele ensina, actualizar os seus conhecimentos através de fontes credíveis, transformando a sua carreira profissional viva, activa, produtiva e criativa.

Portanto, um currículo de formação de professores de Língua Portuguesa que contempla as línguas locais, como é o caso do *Kikongo*, insere-se numa perspectiva de desenvolvimento nacional, uma vez que este facto rompe com o isolamento existente entre a LM e a LNM, por um lado e, por outro, permite que os cidadãos nacionais expressem os seus valores culturais na sua própria língua.

4.3. Vocabulário de base do aluno e desenvolvimento lexical

É consensual entre lexicólogos e lexicógrafos a afirmação de que um aluno, no final do 2º ano de escolaridade, domina cerca de 6.000 palavras e, no final do 6º ano da escolaridade cerca de 10.000; e, nos anos anos subsequentes, até ao final da escolaridade, cerca de 15.000 a 20.000 da sua língua materna, em condições socioculturais normais.

As mais difíceis questões a resolver no ensino de léxico, em condições de LNM prendem-se, sobretudo, em conhecer a quantidade e a qualidade de vocábulos já existentes na memória permanente dos alunos e saber como enquadrar aqueles vocábulos que nós como professores desejamos que os alunos conheçam de maneira a

passarem de um vocabulário elementar para um vocabulário sistematizado e mais desenvolvido.

Assim, precisamos fazer um diagnóstico sobre as áreas vocabulares que os alunos mais dominam, a partir dos vários ramos do saber e das diversas profissões; necessitamos de diagnosticar, ainda, se já conseguem aplicar o vocabulário de base em várias situações de comunicação, o que nos permitirá procurar as melhores estratégias para ensinar novos itens lexicais, confirmando, assim, que novos vocábulos foram adquiridos, assimilados e contextualizados.

Qualquer aprendizagem, de qualquer natureza que seja, a sua aquisição, depende do conhecimento de base que o sujeito possui. Isto significa que quando se fala de aquisição de um novo conhecimento, nunca este ocorre sem suporte. Por isso, em didáctica das línguas se usa a terminologia *aquisição de novos conhecimentos, novas habilidades, novos saberes*. Isto porque o sujeito de aprendizagem já é um ser com uma determinada experiência, com um conhecimento básico a partir do qual o professor procura desenvolver os seus objectivos.

Autores como Piletti, C. (2004); Bogaards, P. (19994); Galisson, R. (1983), (1974); Figueiredo (2011), para além de outros, confirmam esta realidade da necessidade do conhecimento do léxico de base do aluno, como ponto de referência para o ensino de vocabulário mais coeso e coerente.

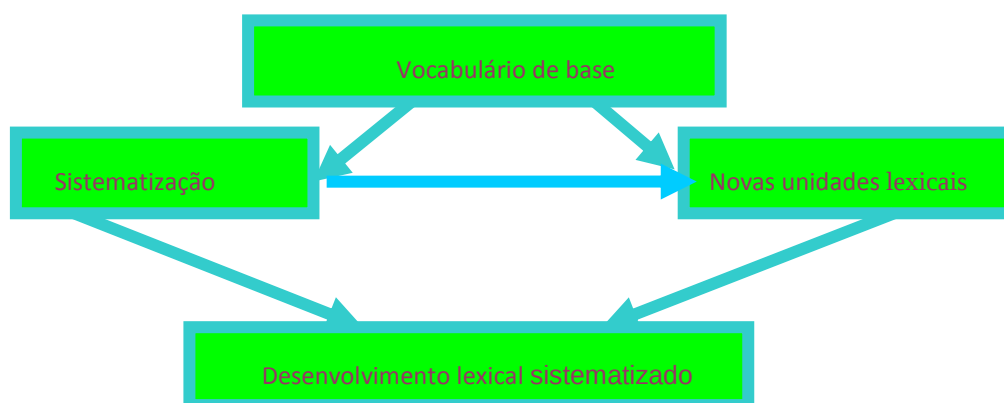
Segundo Figueiredo, O. M. (2011: p. 345), «A tarefa que inicialmente deve acometer todo o professor de língua é a de determinar o que é que sabem e o que é que não sabem os seus alunos. O seu labor consistirá em que os conhecimentos que os alunos já possuem de forma implícita passem a um plano de maior explicitação, para o qual haverá que recorrer à metalinguagem imprescindível que facilite essa transposição didáctica».

Neste sentido, a aprendizagem e o desenvolvimento lexical devem estar apoiados no repertório lexical já existente na pessoa que aprende a língua, transformando tal exercício numa actividade constante, consciente, coerente e cognitivamente produtiva, para que, a partir das unidades lexicais que fazem parte da vida do indivíduo sejam incorporadas novas unidades lexicais, formando, assim, uma

cadeia, uma sequência lexical sistematizada; o que faz com que saíamos da memorização cega do vocabulário para uma produção lexical consciente, viva, activa e reflectida.

Os novos conhecimentos lexicais devem ser integrados numa rede de conceitos já existentes, respeitando, para o efeito, as diferenças individuais dos alunos (cf. Aprendizagem do vocabulário pelo processo de socialização, deste trabalho).

Esquema n.º 6 – Vocabulário de base como ponto de referência para o desenvolvimento lexical sistematizado



4.3.1. Procedimentos para a quantificação e qualificação lexical dos alunos

É necessário trabalhar com o aluno sobre as categorias lexicais principais (nomes, adjectivos, verbos e advérbios) de modo a que as consiga distinguir, classificar e actualizar em diferentes contextos linguísticos.

Nesta base, apresentamos alguns procedimentos metodológicos em lexicosseântica:

Pesquisa aplicada (PA)

O texto é, em geral, a base da aprendizagem e do desenvolvimento lexical, tal como já foi referido na relação existente entre o desenvolvimento lexical e a relação entre o escrito e o oral. As unidades lexicais devem ser pesquisadas no texto de leitura; o tratamento das suas polissemias deve partir dos respectivos contextos, onde surgem actualizadas. Só, posteriormente, se utilizará o dicionário para procurar outras unidades lexicais ou outras polissemias.

Transformação lexical (TL)

Esta operação consiste na procura de uma unidade lexical, por parte do aluno, para depois, por processos morfossintácticos, a transformar numa outra unidade lexical, mas de uma classe gramatical diferente. Envolve, portanto, duas operações fundamentais: delimitar uma unidade lexical e a sua transformação numa nova classe gramatical.

Pesquisa-transformação-aplicação (PTA)

Este processo resulta de uma fusão com o processo anterior. A partir da leitura do texto, o aluno será levado a fazer o levantamento de determinadas unidades lexicais que suscitem dificuldades, transformando-as e actualizando-as, posteriormente, em vários contextos linguísticos.

Análise lexicossemântica (ALS)

Este método, apresentado por Teresa Lino, nas suas conferências de mestrado e doutoramento, consiste na análise lexicossemântica das unidades lexicais: observar a constituição do seu semema estável (em língua) e do semema “instável”(em discurso); observar as polissemias estáveis (que, geralmente, são descritas na definição lexicográfica) e as polissemias não-estáveis, muitas vezes com carácter neológico (não dicionarizadas); por outro lado as unidades lexicais são constituídas por virtuememas ou semas culturais (ou conotativos) que reflectem valores lexicoculturais ou de pragmática lexicocultural (Galisson, R.:1991 e 1999).

Unidade lexical-carga semântica-contexto (UL-CS-C)

A consulta do dicionário é pertinente, implicando um trabalho conjunto e uma interajuda professor/aluno. O Professor e os alunos analisam uma determinada unidade lexical, procurando as polissemias estáveis descritas pelo dicionário; mas podem também procurar, em vários tipos de textos (do livro de leitura ou de outros documentos ou mesmo da Internet), polissemias neológicas de discurso, em contextos linguísticos e ou em contextos situacionais. Lembramos que, em civilizações diferentes, uma UL pode ter significações culturais diferentes.

Observação-pesquisa-reflexão-aplicação (OPRA)

Baseando-nos na teoria de John Dewey⁵³ sobre a aprendizagem por reflexão, seleccionamos este método, uma vez que a aprendizagem de qualquer objecto cognoscível deve partir do processo cognitivo e não do produto cognitivo. A observação da realidade objectiva constitui o primeiro passo, o primeiro contacto para o enquadramento de um novo dado no nosso repertório mental. Logo, o aluno precisa de uma observação daquilo que constitui o objecto de aprendizagem: a nova unidade lexical que precisa de aprender. Este processo cognitivo conduzirá o aluno à aplicação da mesma UL em novos contextos linguísticos. Assim, a aprendizagem torna-se produtiva e não meramente receptiva.

Trabalhos com pares mínimos (TPM)

Outro trabalho que permite ao aluno desenvolver o seu vocabulário é a identificação de pares de fonemas, que uma vez substituídos/comutados, numa unidade lexical, permitem a obtenção de novas unidades lexicais (cf. Xavier, M. F. e Mateus, M.H.: 1990).

⁵³ Não tivemos acesso a nenhuma obra deste autor. Entretanto, as suas teorias foram encontradas em várias obras de cunho pedagógico-didáctico, tais como: Nérici (1985), Novak (1984), Haydt (2006) e Piletti (2003) pelo que não tivemos receio de citá-lo, mesmo através de outros autores, dado a importância pedagógico-didáctica dos seus pensamentos.

Morfossintaxe das unidades lexicais (MUL)

O tratamento das unidades lexicais deve também obedecer aos critérios morfossintáticos da língua. Por um lado, temos o conhecimento sobre uma determinada UL, sua constituição, sua carga semântica, sua natureza morfológica, etc., e, por outro lado, as suas funções sintáticas. Por isso, a aprendizagem do vocabulário implica também a aprendizagem de regras da sintaxe e da morfologia da língua, como recomenda Jean Dubois nos seus dicionários de 1971 e 1979, que apresentam na definição lexicográfica, descrições sintático-semânticas e campos morfossemânticos constituindo redes semânticas facilitadoras da aprendizagem lexical do indivíduo, quer numa perspectiva de língua materna, de língua segunda ou de língua estrangeira.

Trabalho com prefixos e sufixos (TPS)

Uma das formas mais privilegiadas de aprendizagem e enriquecimento lexical é a actividade que compreende a análise ou a formação de novas unidades lexicais, recorrendo à anteposição e à posposição de afixos às unidades lexicais (Rey-Debove, J.: 1984); recorrendo também a formantes morfossemânticos (conceito introduzido por Quemada, G.: 1983).

É preciso recorrer a estratégias de aprendizagem que possam fazer com que os alunos consigam enfrentar a sua aprendizagem de forma criativa e racional.

A metacognição na aprendizagem do vocabulário

O aluno é levado a usar diversas estratégias e práticas com o propósito de organizar a sua aprendizagem, avaliá-la e criticá-la. Para tal ele deve:

- Procurar as principais necessidades vocabulares que ele precisa como resultado do seu enquadramento estudantil e social, isto é, como futuro cidadão;
- Proceder a análise dessas necessidades de maneira a concretizar a sua aprendizagem, indo mais além do aprendido;
- Procurar as diferentes unidades lexicais que deseja aprender, planificando a aprendizagem dos mesmos, o que envolve a criatividade;

- Realizar actividades de aprendizagem inter e extraescolares. O aluno deve procurar, para além do aprendizado na escola, outras fontes enriquecedoras da sua aprendizagem lexical

- Na leitura de um texto, o aluno deve organizar grelhas vocabulares de diversa natureza linguística, produzindo textos a partir de diferentes tipos de textos.

- Autoavaliar-se periodicamente, para ter a certeza do material lexical aprendido, o que leva a ganhar uma consciência linguística segura;

- Participar na estratégia de elaboração conjunta para dar solução a um novo dado lexical proveniente dum debate e/ou duma discussão dentro da aula.

Aprendizagem cognitiva do vocabulário

Qualquer objecto cognoscível para que seja devidamente incorporado é preciso que haja uma intervenção pessoal de quem aprende. Já apresentámos os pressupostos de John Dewey a respeito do processo e do produto cognitivos. Na aprendizagem do vocabulário, o aluno utiliza um conjunto de processos cognitivos . Por isso, ele deve:

- Realizar trabalhos de contextualização lexical.

- Exercitar a ortografia (escrever todos os dias com o objectivo de corrigir determinados erros que ocorrem em certas unidades lexicais. Agora, com o novo acordo ortográfico, a preocupação a este respeito torna-se maior).

- Agrupar e relacionar unidades lexicais (classe gramatical, campos lexicais, campos semânticos, estabelecimento de relações de sinonímia, antonímia, paronímia, homofonia, homografia, homonímia, hiperonímia, hiponímia, holonímia, meronímia).

- Para cada situação de aprendizagem (leitura, debate, excursão, palestra, conferência, etc.), registar as novas unidades lexicais encontradas e aplicar o conhecimento linguístico que delas se tem, criando, assim, novas unidade lexicais.

- Na sequência desta actividade, trabalhar com diferentes tipos de textos cujas unidades lexicais apresentem diferentes usos; isto é, procurar mais palavras polissémicas nos vários textos, trabalhar com os neologismos e/ou empréstimos

encontrados nos respectivos textos, descobrindo as suas respectivas origens e/ou transformações (de aporuguesamento ou de kikonguização).

Aprendizagem do vocabulário pelo processo de socialização

Recomenda-se a aprendizagem cooperativa, para o amadurecimento da língua, procurando a socialização do aluno. O processo de socialização do educando dentro e fora da escola é benéfico para a aprendizagem de novos conhecimentos. A experiência proveniente das relações estabelecidas através do contacto e interacção sociais constitui uma fonte de aquisição de conhecimento.

No domínio vocabular, esta interacção é muito importante, uma vez que ajuda a enquadrar o aluno em grupos de níveis superiores de conhecimento, onde ele terá a possibilidade de se libertar, de falar, de adquirir novos vocábulos que ainda desconhecia. No percurso de interacção professor-aluno, aluno-aluno, aluno-meio, e outros tipos de interacção, ocorre uma aprendizagem bastante significativa. Em outras palavras, o contexto social oferece oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de novas capacidades, dependentemente do grupo social em que o aluno está integrado.

Alunos integrados em grupos sociais com um determinado nível cultural avançado adquirem um vocabulário quantitativo e qualitativo. O intercâmbio social permite ao aluno adquirir um vocabulário considerável. Mas para que isso ocorra o professor deve motivar o aluno a:

- Procurar relacionar-se com pessoas cujo nível lexical seja mais elevado e, solicitar, sempre que possível, a ajuda sobre uma UL que apresente dificuldades.
- Falar em público para se libertar de todo o tipo de insegurança.

Aprendizagem do vocabulário pelo processo de comunicação

É necessário incentivar o processo de comunicação oral e escrita que permita ao aluno adquirir novos vocábulos. Para concretizar este modelo de aprendizagem são necessárias algumas práticas tais como:

- Aulas dialogadas e em interacção.
- Representar por escrito alguns eventos ocorridos na escola (campanhas de limpeza, actividades desportivas, palestras, etc).
- Comentários de notícias ocorridas na rádio e na televisão; e, de assuntos tratados na aula.
- Organização de jornal mural.
- Desenvolver a prática de escrita de diversos tipos de textos: cartas de diversa natureza, mensagens de felicitações, solicitações, elogios, etc.

A aprendizagem e o desenvolvimento do léxico envolvem diferentes estratégias de organização. O ritmo de aprendizagem de novas unidades lexicais depende, em grande medida, da preparação metodológica de tais actividades, da organização dos instrumentos que facilitam essa aprendizagem (organização de textos adequados à realidade lexical que se quer estudar, envolvimento dos alunos em trabalhos de reflexão contínua, leitura orientada seguida de uma interpretação consciente, etc.).

Nesta perspectiva, o livro de leitura é o primeiro elemento a ter em conta para todo o tipo de exploração vocabular, é nele que os alunos encontram uma variedade de unidades lexicais e o próprio professor também encontra nele os conteúdos, garantindo a sequência da programação das suas actividades. Mas, infelizmente, nem todos os alunos o têm; para além disso, não há mais nenhum material didáctico impresso para além do livro de leitura.

Na verdade, os textos do livro de leitura quando são devidamente seleccionados constituem uma base sólida de aprendizagem, progressão e desenvolvimento lexical dos alunos e até do próprio professor. Por isso, o seu uso deve ser obrigatório e criterioso. Recomenda-se também o uso de outros tipos de textos de outras fontes escritas ou mesmo orais, não esquecendo que a cultura Kikongo tem uma forte tradição oral.

Apesar de estarmos na era digital, na era da leitura digital, na fase da designada “geração touch”, raríssimos são os nossos alunos que dominam esta nova realidade.

4.3.2. O humor na aprendizagem e desenvolvimento lexical

Temos vindo a defender que, quando se trata de ensinar algo novo a alguém, quem ensina deve criar um clima animador, motivador, atraente; enfim, um clima que convide os alunos a procurar o conhecimento.

Falando de didáctica, no nosso caso a DPLNM, a chave que abre a porta ao sucesso para a aquisição de novas unidades lexicais e para o desenvolvimento de todo o plano lexical de quem aprende uma LNM assenta no enquadramento do bom humor dentro da aula de Português.

Referimo-nos de bom humor porque este termo pode ser interpretado de várias maneiras. Há humor no sentido positivo (bom humor) e o há, no sentido negativo (mau humor). Muitas vezes se tem dito: o professor veio mal-humorado; e, como tal, a sua acção pedagógico-didáctica não será bem-sucedida; recorrer ao humor tem como objectivo provocar uma empatia e um ambiente motivador para uma aprendizagem lexical.

Não passa, portanto, de bom humor o comportamento que Pestalozzi⁵⁴ assumia quando estava ao lado das crianças (rir, brincar e chorar com elas quando elas estivessem a fazer o mesmo). Tão importante é esta prática que, uma vez realizada metodicamente, põe os alunos a aprender sem um esforço exagerado. É como se diz: trabalhar brincando.

A aprendizagem de uma língua deve contar com a presença de mecanismos de humor; isto é, a aquisição e o desenvolvimento lexical em LNM deve ocorrer num clima onde se produzam palavras, expressões e textos ligados à convivência social do aluno; no processo de interacção comunicativa, o bom humor desempenha um papel facilitador no relacionamento entre os interlocutores do grupo.

⁵⁴ cf. Justificação feita em Dewey.

Segundo Adão, M. T. (2001: 40), «Seja qual for a perspectiva sob a qual se defina o humor, não é possível excluir a dimensão afectiva e psicológica, pois ele passa sempre pela maneira de ser e de sentir e pressupõe uma conduta subjectiva que tanto leva o sujeito a libertar-se como a revelar os seus conflitos interiores mais profundos. Identificar o humor com o riso constitui um erro processual, dado que o primeiro é um fenómeno mental e o segundo uma manifestação neurofisiológica complexa».

Assim, o humor é um verdadeiro instrumento pedagógico-didáctico uma vez que, aplicado com toda a perícia pedagógica, facilita a motivação da aprendizagem, propicia a autoconfiança, a participação activa, promove o entusiasmo. O aluno não se sente intimidado, mas confiante de que pode ser ouvido pelos demais, como componente do grupo; enfim, o humor é um verdadeiro agente facilitador da aprendizagem do vocabulário de uma língua que é, para o aprendente, uma LNM.

Cabe, pois, ao professor traçar todas as estratégias pedagógico-didácticas, sabendo, acima de tudo, até que ponto pode recorrer ao humor como recurso didáctico; quando, como, porque e para que usá-lo: «A intervenção do professor é fundamental para promover a interacção na sala de aulas. Da sua prática concreta, decisões e intencionalidade, surgirá o contorno do currículo, o que é de uma complexidade ímpar, porquanto irão direccionar a acção pedagógica e imprimir um significado ao processo educativo» Silva, T. M. N. (2003: p.1).

4.4. Dos métodos de ensino aos métodos de aprendizagem

Até certa altura, no processo de ensino-aprendizagem, só se enfatizava a maneira como o professor devia ensinar, isto é, os métodos de ensino. É verdade que o professor precisa de reunir os melhores métodos para ensinar. Mas se souber apenas como ensinar e não souber como as pessoas aprendem, estes métodos poderão ser aplicados sem o resultado desejado, isto é, como o aluno aprende.

O professor precisa saber que a turma que está à frente dele é heterogénea em termos de aquisição de conhecimento. Precisa de detectar algumas dificuldades que

estão neste ou naquele aluno, para depois adequar as verdadeiras situações de aprendizagem. Por isso, deve ser criador de situações de aprendizagem que o conduzam ao êxito desejado.

O professor não só deve preocupar-se sobre como ensinar, mas preocupar-se, sobretudo, como os seus alunos aprendem pois que, nem todos aprendem da mesma maneira. Conhecer apenas o leque de métodos de ensino e não descobrir as possibilidades de aprendizagem dos alunos é o que muitos professores fazem: dar matéria. Assentam o ensino no postulado que nós negamos: ensinar é dar matéria; para nós ensinar não é dar e aprender não é receber. O propósito de considerar não só o como ensinar, mas sobretudo o como o aluno aprende uma língua, é sublinhado por Halliday, McIntosh e Strevens (1974: p. 208), quando afirmam que «Antes de podermos considerar devidamente os problemas e técnicas do ensino das línguas devemos primeiramente levar em conta o outro lado da medalha, o aprendizado das línguas. A relação entre o aprendizado e o ensino desafia a análise correta (...) Se conhecêssemos melhor a natureza do aprendizado nos seres humanos estaríamos melhor equipados para prescrever métodos de ensino. Na verdade, conhecemos muito pouco a aprendizagem nos seres humanos, embora tenhamos acumulado uma quantidade de informações relativas à aprendizagem em outros animais, por exemplo, ratos, macacos e outros».

Os desafios que nos são impostos, como professores de língua no mundo pedagógico-didático actual são os seguintes: saber até que ponto um indivíduo aprendeu ou lhe ensinaram um conjunto de vocábulos; a partir de que métodos de ensino ou de aprendizagem; por iniciativa própria (criatividade) ou do professor. É preciso, portanto, que o professor seleccione criteriosamente todos os métodos⁵⁵

⁵⁵ Fonseca, E. (2005: p. 5) esclarece a situação em causa da seguinte maneira: «O professor não precisa apenas saber como se ensina, o que têm feito a metodologia ou o que se ensina, o que tem feito a didática. O professor precisa, em primeiro lugar, saber como é que os alunos aprendem e o que é que eles são capazes de aprender. E os alunos não aprendem todos da mesma maneira, como até há pouco tempo se pensava. Só depois, o professor precisa de conhecer os métodos, isto é, como se ensina, como se proporcionam sistematicamente situações de aprendizagem. Num passado não especialmente longo, enfatizou-se, grosso modo, na formação de professores, o conhecimento exclusivo dos métodos e a olímpica ignorância das condições e dos processos de aprendizagem. Hoje, consideramos que é relativamente menos importante o conhecimento dos métodos, embora, evidentemente, o professor deva conhecer e dominar os mais importantes. Mas, como as condições das turmas de alunos que o

possíveis para cada uma das situações de aprendizagem, utilizando-os de maneira mais criativa e selectiva.

Como técnico, ele (professor) deve afastar-se da monotonia, do comodismo, do verbalismo puro; enfim, precisa de encontrar, dentro de um determinado método, as suas formas de operacionalização, manipulação, fazendo chegar a informação até aos alunos mais carentes da turma. Logo, maior preocupação deve residir não no como ensinar, mas no como aprender, pelo que a planificação deve ocupar o primeiro lugar no ensino.

Muitas vezes, os próprios professores criam situações que dificultam o desenvolvimento cognitivo dos alunos e, por conseguinte, desagradam o seu próprio trabalho docente. A falta de criação de situações de ensino capazes de se converterem em situações especificamente de aprendizagem dos alunos, a ausência de uma planificação efectiva, de um tempo para acompanhar as acções de aprendizagem dos alunos, uma dedicação exclusiva por parte do professor, etc., faz com que os alunos aprendam não por reflexão, mas por simples recepção, por memorização.

Tratando-se de aprendizagem e do desenvolvimento do vocabulário, o aluno deve ser o actor principal destes processos.

O professor deve ter em mente que esta aprendizagem requer esforço, orientação, actividade, motivação e trabalho; enfim, é importante que tenha em conta uma gama de actividades, de estratégias e de cooperação que ajudem a modificar o comportamento dos alunos no plano da aprendizagem vocabular.

A aprendizagem do vocabulário requer o desenvolvimento da consciência lexical. O vocabulário recria-se. As unidades lexicais vão mudando de significado no

professor tem na sua frente são muito heterogéneas, não é possível servir a todos os alunos o mesmo método. Há vantagens para o ensino que sai facilitado – mas há desvantagens para a aprendizagem da totalidade dos alunos que se utilizem os mesmos métodos para todas as crianças. Consequentemente, hoje, na formação de docentes, pensa-se que o conhecimento dos métodos de ensino sem estudar as condições de aprendizagem não é fulcral como, até há pouco tempo, se acreditava. O professor, perante as condições concretas dos alunos que tem, terá de misturar diferentes metodologias e utilizá-las criteriosamente».

Pensamentos equivalentes podem ser lidos em Azevedo, F., quando cita Vieira e Moreira: p. 30.

decorrer do tempo. Umas vão desaparecendo, deixando de ser usadas, constituindo o que se chama arcaísmos. Outras vão adquirindo novos significados fruto do desenvolvimento da ciência e da tecnologia – são os neologismos. Outras, ainda, surgem completamente novas, ou pelo facto de a língua estar em permanente contacto com outras realidades linguísticas e culturais, ou pela sua criação completa.

O professor precisa de acompanhar o aluno na sua aprendizagem, ajudando-o a tomar consciência da aquisição do saber; isto é, tomar consciência sobre como se adquire o vocabulário da língua.

E, finalmente, é preciso que o professor reflita sobre a quantidade e a qualidade de vocábulos que devem ser aprendidos numa aula de LNM, não deixando de se questionar sobre o tipo de vocabulário a ensinar, com que utilidade e que proveito terá o aluno com a aprendizagem desse vocabulário.

A aprendizagem do vocabulário deve partir da realidade que o aluno vive. Aliás, uma das condições pontuais na planificação de uma aula é o conhecimento da realidade. E conhecer a realidade significa ir ao encontro do aluno para se inteirar das suas necessidades, das suas aspirações, das suas dificuldades; é também conhecer o meio em que o aluno vive para se informar do tipo de vocabulário que usa, sua correcção, sua discussão e seu enquadramento na aprendizagem sistematizada. Assim, o professor consegue fazer dos alunos sujeitos activos, pesquisadores, colaboradores entre si e colaboradores do professor nessa pesquisa. Tornam-se, pois, criadores.

O próprio acto de aprender, de descobrir vocábulos numa língua que não é materna é também complexo. Por isso, longe de explicar simplesmente as palavras difíceis encontradas num determinado texto, o professor deve apresentar os elementos de base de uma dada unidade lexical.

Assim, os alunos compreendem que as unidades lexicais necessárias para o seu enriquecimento vocabular devem ser adquiridas por eles próprios e não directamente do professor para eles, prática recepcionista da aprendizagem contestada pelas correntes modernas do ensino.

Acreditamos que o mais importante nesta tarefa de aquisição e desenvolvimento lexical é explorar, profundamente, o tipo de situações de aprendizagem a que o aluno deve ser submetido, é estudar as características específicas dos processos implicados na aprendizagem do léxico em LNM.

Para nós, o essencial nesta tarefa está, precisamente, em saber como o aluno aprende o vocabulário duma língua que só encontra na escola: saber se os mecanismos de aquisição lexical em LNM correspondem ou não com aqueles de aquisição lexical em LM, questionar se um pedagogia diferenciada no ensino e aprendizagem do léxico é ou não é viável, tendo em conta o património linguístico diversificado encontrado nas várias turmas, procurar saber o nível de desenvolvimento em que o acervo lexical se desenvolve e amplia numa LNM e os principais factores influentes a este respeito, ir ao encontro do conhecimento activo ou produtivo e o passivo ou receptivo; e, finalmente, procurar as actividades necessárias que concorram para uma aquisição lexical quantificada e qualificada.

Em toda e qualquer situação de aprendizagem, a presença do professor é indispensável. Mas uma coisa é a presença do professor, significando uma regra de ouro, outra coisa é a sua presença impulsionadora da vontade e prazer de aprender; uma presença cuja mensagem provoque desejo de saber, da pesquisa e da discussão.

Na sala de aula, existem papéis diferentes entre o professor e o aluno. Para se conquistar o verdadeiro sentido de uma aprendizagem, o aluno tem de ganhar iniciativa pessoal, afastando-se da atitude passiva do tipo tradicional, colocando-se numa posição de questionador, de analista; uma posição criadora, argumentativa, heurística, etc. O aluno deve reconhecer que o acto de aprender está mais voltado para ele do que para o professor.

Ao professor caberá gerir o saber ministrado, as actividades da turma, o respectivo tempo em que devem ocorrer; assumir uma planificação⁵⁶ de actividades que estimulem a assimilação activa por parte dos alunos.

⁵⁶ Coll et al. em citação de Azevedo, F. afirmam que «a tarefa do professor assenta em três elementos básicos: a planificação detalhada e rigorosa do ensino, a observação e a reflexão constante de e sobre o que ocorre na aula e a atuação diversificada e plástica em função tanto dos objetivos e da planificação

Os professores precisam de possuir uma competência profissional para promover esta habilidade, tendo a consciência que o vocabulário precisa de um trabalho metódico, aturado, refletido, com técnicas de trabalho diversificadas e não pelo aprisionamento em estratégias baseadas na simples repetição e reprodução.⁵⁷

A leitura é uma das fontes mais privilegiadas no trabalho sobre o vocabulário e o seu aperfeiçoamento. A técnica de escrita de textos a partir de textos lidos contribui significativamente para ampliação do vocabulário de quem aprende. Comentar uma notícia escutada na rádio, um comício popular, um artigo jornalístico, usando palavras suas, aumenta a capacidade lexical do aluno.

A questão é de ordem metodológica. Nas décadas de sessenta e setenta houve cadernos de vocabulário que acompanhavam cada manual de leitura. Mas o que se verificava é que aquele vocabulário era uma lista de palavras para os alunos decorarem e aprenderem o sinónimo das mesmas. Os alunos com boa memória acabavam por colar todas as palavras do vocabulário na memória e as respostas estavam na ponta da língua. Exercícios de contextualização não eram necessários. Hoje, o cenário daquelas décadas ainda é visível. Nos actuais manuais de leitura aparece, no final de cada texto, um vocabulário muito reduzido constituído por três ou quatro palavras extraídas de um texto que, às vezes, apresenta uma extensão de cento e vinte unidades lexicais.

Voltando para a realidade das nossas escolas, a problemática do enriquecimento lexical é preocupante, uma vez que os textos dos manuais, em uso, nas classes em referência, assim como as redacções produzidas pelos próprios alunos, apresentam um desvio enorme em termos de progressão lexical.

detalhada como da observação e da análise que se vai realizando. Estes eixos de trabalho farão com que o professor seja declarado um profissional reflexivo que toma decisões, as põe em prática, as avalia e as ajusta de maneira progressiva em função dos seus conhecimentos e da sua experiência profissional, e não como um mero executor das decisões de outros como um aplicador mecânico de fórmulas fixas de atuação» (2000: p.26).

⁵⁷ «O professor que na sua aula gasta grande parte do tempo a falar para os alunos, desempenhando o aluno o papel de simples auditor, não pode esperar que o aluno desenvolva o mesmo nível de competências psicomotoras, cognitivas (lógico-matemáticas e linguísticas, lexicais e semânticas), afetivo-relacionais e axiológicas que poderá desenvolver através de uma metodologia de ensino - aprendizagem activa e que parta da sua própria iniciativa» (Azevedo, F.: 2000: p. 39).

A escolha do método deve atender às particularidades da turma, isto é, às características dos alunos, aos objectivos (cf. Alexandre, D. S. e Quivuna, M.: 2005). Grande parte dos alunos pertencem a camadas sociais baixas (caso concreto da cidade do Wizi). No entanto, um número ínfimo de alunos é de famílias socialmente bem posicionadas. Esta constatação não implica procurarmos um método que apenas venha a favorecer essa minoria em detrimento da maioria.

Embora digamos que o método só é método nas mãos de um bom professor, é preciso ter em conta as circunstâncias da sua aplicação e os benefícios que pode produzir nos alunos e no próprio professor.

Um ensino de vocabulário, no nosso contexto escolar, cuja dificuldade está bem patente, deve estar assente (sobretudo na instrução primária) primeiro no âmbito da leitura de palavras e sua constituição, só mais tarde se passará ao estudo do seu significado. Isto ajudar-nos-ia a ter melhores leitores no ensino secundário e, conseqüentemente, uma facilidade no que diz respeito ao desenvolvimento do vocabulário.

Isto significa que, a um aluno da 10^a, 11^a e 12^a classe, não vamos impor que memorize um conjunto de unidades lexicais, quando, na verdade, ele próprio já pode organizar o seu vocabulário na base dos métodos activos. Ao fazermos referência à escola primária, não significa que os objectivos deste trabalho se dirijam a este nível de escolaridade, mas porque a instrução primária é o garante da instrução secundária.

Se estamos a viver dificuldades de fraco poder lexical no ensino secundário é porque esta área linguística não tem merecido uma boa planificação dentro da programação das actividades de Língua Portuguesa; tem carecido de metodologias e de metodólogos na sua preparação e execução nos níveis anteriores.

A maior preocupação da escola primária deve ser a de propiciar aos alunos uma compreensão eficaz da essência das unidades lexicais da língua, um domínio básico seguro da formação de palavras, do estudo das classes de palavras, o que ajudará o primeiro e o segundo ciclo a planificarem actividades mais reflexivas no âmbito lexical. Quanto maior for o número de unidades lexicais assimiladas na escola primária, maior será a probabilidade de desenvolvimento lexical nos ciclos subsequentes.

Para resolver problemas de interpretação de textos de leitura, resolver exercícios de análise de frases é preciso que se comece a ensinar o vocabulário nos primeiros níveis de escolaridade. Estas são as razões que nos levam a evocar, em certas passagens deste trabalho, a escola primária.

4.5. Necessidade de uma pedagogia diferenciada no ensino do vocabulário

Na opinião de Perrenoud, P.: (1997: p. 45) «As pedagogias diferenciadas devem enfrentar o problema de base: como as crianças ou os adolescentes aprendem? Como criar uma relação menos utilitarista com o saber e instaurar um contrato didáctico e instituições internas que dêem ao trabalho escolar um verdadeiro sentido? Como inscrever o trabalho escolar em um contrato social e uma relação entre professores e alunos que faça da escola um local de vida, um oásis protegido, ao menos em parte, dos conflitos, das crises, das desigualdades e das desordens que perpassam a sociedade»?

A reflexão deste autor sublinha a importância que a pedagogia diferenciada tem no processo de ensino e aprendizagem, no nosso caso, na situação de aprendizagem e desenvolvimento lexical numa língua que não é materna para a maioria da população em estudo.

O ensino de vocabulário exige, hoje, uma viragem metodológica. A sua planificação, o seu tratamento nos programas e nos manuais devem atender aos actuais desafios das comunidades.

A presença de um sistema multilingue em Angola e em particular no Wizi remete-nos para uma reflexão acerca de uma Pedagogia Diferenciada (PD) no que concerne ao ensino e à aprendizagem do vocabulário em PLNM. Não constitui um risco afirmar que ensinar vocabulário a cidadãos de nacionalidade francesa, inglesa, ou chinesa não é o mesmo que ensiná-lo em Angola. Mas no mesmo território angolano não se pode ensinar vocabulário da mesma maneira de uma província para outra.

A situação é muito complexa e exige da parte do professor um rigor metodológico, uma adaptação à realidade, um conhecimento da situação sociolinguística da região onde se encontra a leccionar. Cada província possui uma língua local devidamente estruturada a qual veicula a comunicação, a cultura, a educação local, enfim, uma língua rica em máximas, provérbios, contos, lendas, etc. E cada língua possui uma estrutura lexicosseântica, morfossintática e fonético-fonológica próprias que estão em contínua interpenetração com o Português como língua segunda. O facto é complexo e o apelo aos professores de PLNM, no sentido de procurarem os conhecimentos da PD para realizarem um ensino adaptado à realidade dos alunos, é urgente.

É também pertinente que os titulares das diversas áreas de Português revejam os programas, os conteúdos de Linguística para dar resposta às exigências do momento. Sobre esta necessidade, Carrol diz o seguinte: «É conveniente, portanto, que os linguistas e professores de língua tentem constantemente elaborar novos processos de acordo com o seu melhor julgamento e experiência e adequar esses processos às várias situações para as quais as exigências se impõem» (Carrol, J. B.: 1953: p. 197).

Os ideais de educação e de ensino diferem de sociedade para sociedade. Estamos acostumados a estudar os ideais educativos da antiga Grécia: período homérico (900-750 a. C.), educação de carácter eminentemente prático, onde os poemas homéricos (*Ilíada* e *Odisseia*) se debruçam sobre o homem de acção e o homem de sabedoria, um duplo ideal resumido em sabedoria e poder de acção; Esparta (750-600 a. C.) tinha como ideal habilitar o indivíduo com uma preparação física, coragem e hábito de obediência à lei, tornando-o um soldado ideal; isto é, um homem bravo, tenaz, vigoroso. Em Atenas (600-450 a. C.) existia uma formação completa do homem, combinando as vertentes física e intelectual. (cf. Piletti, N. e Piletti, C. : 2003).

E na antiga Roma: o ideal decorre da base de direitos e de deveres (direitos dos pais sobre os filhos, dos esposos sobre as esposas, dos senhores sobre os escravos, dos homens livres sobre os outros que a lei lhes dava por contrato ou por condenação judiciária, direitos sobre a propriedade...). Aos direitos correspondiam os deveres que,

para serem cumpridos, o cidadão precisava de reunir determinadas aptidões tais como: obediência, incluindo tanto a doutrina religiosa como a noção de respeito à autoridade paterna; a bravura ou coragem baseadas numa resistência de nunca deixar de ser vencido numa luta; a prudência como virtude a aplicar nos negócios particulares; a honestidade, uma perfeita conduta nas relações económicas; a seriedade, centrada numa conduta sóbria.

Estes ideais respondiam às exigências daquela época. Hoje, há uma intervenção de uma pedagogia diferenciada que se situa no momento contemporâneo e perspectiva o futuro.

A pedagogia das diferenças tem como objecto os sujeitos de aprendizagem (sujeitos cognoscentes) e a sua posição sociocultural, as suas diferenças individuais, numa óptica de adequar o ensino para todos no mesmo nível. Enfim, a pedagogia diferenciada deve contribuir para novas perspectivas.

Hoje, a Linguística do Texto e a Linguística do Discurso são disciplinas da Linguística que muito contribuem para a aprendizagem do léxico. Nesta óptica, Carrol afirma que «Qualquer análise de linguagem mostrará que é de importância primordial a comunicação oral e escrita, tanto na sua fase expressiva quanto na receptiva. Este é um dos factos postos em realce pelos linguistas (...) o preparo do orador público é, não obstante, ainda o tema dominante da educação da fala (...) os livros-textos se ocupam de análise de grandes discursos – sua forma, conteúdo e prolação. Tenta-se aconselhar o aluno a fazer o mesmo». (Carrol, J. B.: 1953: pp.175-177). Ora, se fizermos uma retrospectiva, este ideal já remonta a Demóstenes, Cícero, Quintiliano, Santo Agostinho e outros clássicos.

Estas reflexões reenviam-nos para a necessidade de repensar o problema do desenvolvimento lexical dos alunos e reflectir sobre o tipo de pedagogia aplicado, de forma geral, no ensino do PLN. É necessário procurar uma pedagogia diferencial (PD) não para o tratamento da língua como produto comum, social, e unificador da comunidade angolana e de outros territórios lusófonos, mas para o tratamento

diferencial do ponto de vista pedagógico-didático e sociocultural da comunidade a que este estudo se dedica.

Por que razão pensar numa PD no ensino e aprendizagem do vocabulário? A resposta a esta questão começa pela reflexão dos seguintes factores:

Primeiro, o próprio ensino da língua, em geral, constitui um assunto bastante complexo, por serem vários os utentes de uma mesma língua, diversificados em grupos/situações socioculturais, geográficos, socioprofissionais, etc., o que resulta diferentes maneiras do uso da língua nas suas componentes.

Segundo, a Língua Portuguesa no nosso país só começa a ocupar um quadro comum de instrumento de comunicação nacional, de unidade nacional, a partir dos primeiros passos da conquista da independência. A partir daí, a maior parte da população que se encontrava isolada deste instrumento começa, pouco a pouco, na realidade comunicativa, usando o Português, mesmo que rudimentar.

Terceiro, o Português não é língua nacional (LN) no país. Em quase todo este trabalho se vem argumentando sobre o posicionamento do Português no quadro do seu ensino, sendo LNM.

Quarto, verifica-se uma heterogeneidade na população estudantil, em quase todas as escolas e todas as turmas, cujos grupos se repartem em alunos com PLM e outros com PLNM. Os que já trazem alguns conhecimentos desta língua a partir da família e do meio em vivem, apresentam um nível lexical mais ou menos satisfatório, embora precisem de alguns princípios de enquadramento contextual de certos vocábulos que possuem.

Aqueles cujo Português se desenvolve integralmente dentro da escola, apresentam uma capacidade lexical reduzida, ao mesmo tempo que passam por muitas dificuldades no que diz respeito à resolução de vários exercícios lexicais e o desenvolvimento do vocabulário.

O primeiro grupo, na realidade desta pesquisa, é inferior; e, o segundo, maior. Os dois grupos remetem o professor para um desafio metodológico reflectido: afastar-se um pouco dos que já possuem um conhecimento lexical mais ou menos considerável para se dedicar àqueles que mais precisam, é provocar sonolência,

desordem na aula. Aplicar o mesmo método tanto para uns como para outros, haverá desequilíbrio na assimilação, na produção vocabular e em quase toda a actividade proposta pelo professor.

Segundo Figueiredo, E. B. de (2011: p. 366), o processo de aprendizagem do léxico apresenta os seguintes aspectos: «A aquisição-aprendizagem do léxico não se manifesta homogeneamente, mas num todo heterogéneo nos seus valores e crenças, nas suas representações e modos de actuar. O recurso ao enfoque comunicativo, como o recurso a metodologias de base cognitivas, possibilitará transformar os saberes linguísticos num instrumento para construir uma percepção do real que transcende o “eu”, para pensar no ponto de vista do outro, para promover flexibilidade intelectual e subtilidade de análise, para apreciar os indícios que revelam as diferenças e as semelhanças entre os vários registos e os variados parâmetros sociais, Numa palavra: sensibilizar o aluno para a vinculação entre os conteúdos linguísticos e socioculturais de maneira a que a negociação dos significados leve à construção dos respectivos sentidos associados ao léxico nos seus usos».

Quinto, as condições técnicas e materiais que possam facilitar o ensino eficaz de vocabulário ainda se encontram longe do professor e dos próprios alunos.

Este conjunto de factores implica que não pode existir um modelo único para o ensino-aprendizagem vocabulário. Atendendo às diferenças existentes em cada grupo estudantil (turma), as situações de aprendizagem e de ensino são muito diferentes.

Por isso, é necessário um modelo centrado no aluno que lhe ofereça todas as oportunidades de aprendizagem, individualizando, sempre que possível, o ensino ao longo do percurso da sua formação; é o caminho mais seguro para lidar com as diferenças individuais, unificando todos os modos de actuação e sublinhando os processos de autoaprendizagem.

CAPÍTULO V.

AUTOAPRENDIZAGEM DO VOCABULÁRIO:

PROPOSTA DE UM MODELO

5.1. O *Corpus COR-WIZI* : sua caracterização

Nesta investigação, organizámos um *corpus* que designámos de *Corpus COR-WIZI* (no software *Hyperbase*) - constituído por dois *subcorpora*: o primeiro compreende um conjunto de textos escritos pelos alunos; o segundo integra os textos dos manuais de leitura das três classes do segundo ciclo do ensino secundário (Décima, Décima primeira e Décima segunda classes).



Numa óptica das metodologias utilizadas em Lexicologia (cf. Haliday et ali.: 2004), no momento actual, recorremos aos princípios da Linguística de Corpus para

uma observação e descrição dos fenómenos lexicais, Assim, um *corpus textual informatizado* obedece a um conjunto de critérios de constituição definidos, em grande parte, pelo objectivo da investigação (cf. Lino, T.: 2007).

A partir de 1968, como reacção a determinadas teorias da Linguística que baseavam a investigação na intuição do “locutor/auditor ideal”, alguns investigadores começaram a organizar *corpora textuais informatizados* com o objectivo de descrever a língua(s) em sincronia e em diacronia a partir de dados linguísticos reais. É nesta época que surge a *linguística de corpus ou corpora*.

Na sequência deste novo movimento, no final da década de sessenta, em França surgiu o *corpus FRANTEXT* que serviu de base à elaboração de um novo dicionário, o *Trésor de la Langue Française des XIX et XX siècles* (16 volumes) sob a responsabilidade de Paul Imbs, até ao sétimo volume e sob a direcção de Bernard Quemada, a partir do início do oitavo volume (cf. IMBS, P. et QUEMADA. B.: 1971-1994). A definição lexicográfica do dicionário tem uma excelente qualidade descritiva e apresenta, frequentemente, contextos extraídos do *corpus FRANTEXT*.

Na mesma época, John Sinclair da Universidade de Birmingham, inicia a constituição do *corpus Cobuild* que vai permitir a elaboração do *Collins COBUILD Dictionary*, publicado em 1987; apresenta um novo modelo de definição lexicográfica que pretende responder às funções pedagógicas do dicionário.

Posteriormente, muitos *corpora* têm sido constituídos com características muito diferentes (monolingues, bilingues ou multilingues; comparados, tematicamente comparáveis; abertos; fechados; experimentais ou de referência), incidindo sobre o léxico corrente ou um léxico de especialidade de uma língua, incidindo sobre normas de uma mesma língua (portuguesa e brasileira) ou variantes com normas em formação (angolana, moçambicana), incidindo em determinados momentos da língua para estudos diacrónicos.

Os *corpora* são fundamentais no trabalho em Lexicologia, Lexicografia, Terminologia, na Tradução, no Ensino para fins específicos, ou para objectivos de carácter pedagógico em língua materna, língua estrangeira ou língua estrangeira.

Hoje, as características de um *corpus* são em grande parte definidas pelo linguista-investigador.

O *corpus* deve ser homogêneo, aberto e, sobretudo, pertinente (cf. Condamines, A.:2005) em função do objectivo de um determinado estudo (cf, Rastier, F.:2005), isto é, no caso concreto desta investigação, deve permitir a caracterização do vocabulário dos alunos e do vocabulário presente nos manuais.

Existem, hoje, investigações que partem da observação de *corpora* para extracção de informações sobre o desenvolvimento da língua de crianças ou de adolescentes (ou de jovens adultos) e mesmo *corpora* com finalidades pedagógicas de ensino-aprendizagem da língua materna, língua segunda ou língua estrangeira (cf. McEnery, T. e Wilson, A.:1996, em especial o cap.4, ponto 9).

Os *corpora*, constituídos por textos de alunos, podem ser usados nas autoaprendizagens ou nas estratégias de remediação de várias dificuldades da língua: erros ortográficos, dificuldades lexicais e semânticas, problemas de interferência de línguas nos vários momentos de aprendizagem de uma língua segunda ou de uma língua estrangeira (Wichmann., A. Et al. 1998).

A observação de unidades lexicais, de coocorrentes, de concordâncias, de contextos, de formantes morfossemânticos (conceito definido por Quemada, G.: 1983), de sinónimos, de neologismos, de colocações ou de outros dados extraídos com a ajuda de hipertextos (*Hyperbase*, em especial) podem ajudar os alunos a analisar os vários dados linguísticos, em tipos de textos diferentes.

Assim, o *Corpus COR-WIZI* deve responder a alguns dos objectivos deste estudo: será que os alunos têm um vocabulário rico ou repetitivo ou muito pobre em número de unidades lexicais? Será que existe uma progressão do vocabulário nestas três classes? E o vocabulário dos manuais apresenta uma progressão e um aumento de número de unidades lexicais?

Não pretendemos ser exaustivos relativamente ao vocabulário que os alunos conhecem e dominam; futuramente, pensamos recolher mais dados escritos e orais

para determinar, com rigor, o vocabulário desta fase etária (em língua segunda), neste contexto sociolinguístico. Gostaríamos de constituir um *corpus de referência* com um carácter pedagógico, constituído por textos de alunos (em Português língua segunda, em contacto com a língua Kikongo), nos vários níveis de ensino, no contexto da cidade ou da Província do Wizi.

Não é nosso objectivo determinar o número de unidades lexicais que um aluno desta(s) classe(s) deve possuir. Existem vários estudos, segundo os quais, os alunos deste nível etário devem dominar um vocabulário passivo de cerca quinze ou vinte mil unidades lexicais, na sua língua materna.

Mas lembramos que estes alunos têm como língua materna o Kikongo e o Português como língua segunda, aprendida, muitas vezes, apenas a partir do início da escolaridade. Nos capítulos anteriores referimo-nos aos problemas de carácter lexical dos alunos destes níveis de ensino e da importância da Lexicologia Aplicada ao Ensino.

Queremos apenas observar a progressão lexical destes alunos que têm o Português como língua segunda. Pretendemos também analisar a existência de uma progressão lexical nos manuais destas três classes.

Os textos escritos pelos alunos foram agrupados em três conjuntos, isto é, Décima, Décima primeira e Décima segunda classes, com o objectivo de analisar, comparar e observar a progressão e/ou regressão do vocabulário. Os textos são redacções realizadas, em sala de aula de Português (língua segunda), sobre um tema livre à escolha do aluno com o objectivo de recolher a maior variedade possível de vocabulário, em situação de contexto escolar. Procurou-se que os alunos tivessem um ambiente descontraído, na sala de aula, de modo a exprimirem-se livremente e com espontaneidade.

Por outro lado, para conhecermos a realidade linguística, sobretudo na escola em estudo, efectuámos um **questionário** a uma amostra de 100 (cem) alunos, a partir de uma população de 150 (cento e cinquenta), todos do segundo ciclo (10.^a, 11.^a e

12.^a classes), com o objetivo de conhecermos também a situação linguística predominante na convivência dos nossos alunos.

Para a análise dos textos, tanto dos alunos como dos manuais, recorreremos ao programa *Hyperbase*, hipertexto especializado na determinação de dados quantitativos de carácter lexical presentes num determinado texto, num *corpus* ou em subcorpus. Todos os textos foram previamente digitalizados e transformados em formato *texto simples*, formato exigido pelo próprio software. O *corpus total* em txt. compreende os dois subcorpus que integram cada um três partes relativos às classes, separadas entre si pelos códigos &&&....&&&; estas barreiras separadoras permitem separar as partes do *corpus* de modo a que, posteriormente, seja possível identificar as zonas (ou partes) do *corpus* onde ocorrem determinados fenómenos linguísticos.

A nossa investigação é qualitativa, e, por isso, o nosso estudo a partir do *corpus* não tem um carácter quantitativo. O programa *Hyperbase* ajudou-nos apenas a observar o vocabulário e a determinar o grau de progressão lexical existente (ou inexistente) quer nos textos dos alunos, quer nos manuais das referidas três classes.

Começamos, assim, por analisar os resultados obtidos a partir da análise dos textos escritos pelos alunos (30 textos em cada classe) e dos textos manuais.

O subcorpus dos alunos é constituído por 90 textos (redacções), com a distribuição seguinte:

- Décima classe : 30 alunos (15 rapazes e 15 meninas)
- Décima primeira: 30 alunos (17 rapazes e 13 meninas)
- Décima segunda: 30 alunos (16 rapazes e 14 meninas)

São adolescentes com idades entre os 15 e os 18 anos.

5.2. Análise do *Corpus COR-WIZI*

5.2.1. Frequências, subfrequências, índice hierárquico

O *corpus* tem um total de **62.169 formas-ocorrências** com a seguinte distribuição:

Formas-número de ocorrências		Número de formas
Décima	: 5.889.....	1.834
Décima Primeira:	15.432.....	3.984
Décima Segunda:	10.328	2.465
Subtotal:	31.642	8.283
Manual Décima:	6.088.....	2.177
Manual Décima P:	13.781	3.792
Manual Décima S:	10.651.....	3.232
Subtotal:	30.520	9.201
Total	62.169	11.103

The screenshot shows the HYPERB-WIZI software interface. The main window displays a table titled "Occurrences, vocables, étendue". The table has columns: N° TITRE, OCCURRENCES, VOCABLES, Prob P, Prob Q, ABREGE, and CODE. The data is as follows:

N° TITRE	OCCURRENCES	VOCABLES	Prob P	Prob Q	ABREGE	CODE
1 Adécima	5889	1834			1 Adécima	AD
2 Bdécima	15432	3984			1 Bdécima	BD
3 CDécima	10328	2465			1 CDécima	CD
4 MANUAL	6088	2177			1 MANUAL	MA
5 MANUAL2	13781	3792			1 MANUAL2	M1
6 MANUAL3	10651	3232			1 MANUAL3	M2
TOTAL	62169	11103				

The interface also includes a sidebar with various analysis tools like "Bretzue et prob.", "Richesse et hapas", "Acroiss. chrono.", "Acroiss. inverse", "Hautes fréq.", "Distnb. fréq.", "Distance", "Tranches", "ÉVOL. alphab.", and "ÉVOL. hiérarch.". The bottom status bar shows the Windows taskbar with the "Iniciar" button and the system clock at 17:36.

5.2.1. Depois de observados os primeiros dados quantitativos que caracterizam cada um dos subcorpus e respectivas partes, efectuámos o ***Dicionário de subfrequências de formas (não lematizadas) de COR-WIZI*** com o objectivo de observar e, eventualmente, comparar as formas e respectivas frequências em cada uma das partes. A partir destes dados podemos extrair a primeira conclusão: o vocabulário dos alunos é muito idêntico, quase coincidente, relativamente ao vocabulário dos manuais.

Dicionário de Subfrequências de Formas (alguns excertos)

alunos	17	1	11	4	1	0	0
angola	177	4	41	114	0	2	16
aprendizagem	7	0	7	0	0	0	0
educação	31	8	21	1	1	0	0
educador	21	12	8	0	0	1	0
educar	4	2	1	0	0	1	0
escrever	11	3	0	0	6	2	0
escreveram	2	0	0	0	0	1	1
escreveu	5	0	0	1	0	3	1
jovem	16	2	7	5	0	1	1
jovens	80	7	48	23	2	0	0
juventude	76	1	24	50	0	1	0
kikongo	5	0	5	0	0	0	0
kimbundu	1	0	1	0	0	0	0
língua	25	0	18	0	7	0	0
línguas	11	1	3	0	2	0	5
livros	7	1	0	0	1	2	3
professor	8	0	7	1	0	0	0
professora	19	0	0	0	0	17	2
professores	26	3	15	5	1	1	1

A primeira coluna apresenta o total das frequências; as outras colunas são relativas a cada uma das partes do *Corpus*: as três classes e os três manuais.

5.2.2. Com a ajuda do referido software, fizemos o *Índice Hirárquico de COR-WIZI* para verificar quais as formas mais frequentes para um posterior estudo. Apresentamos aqui um **extracto**:

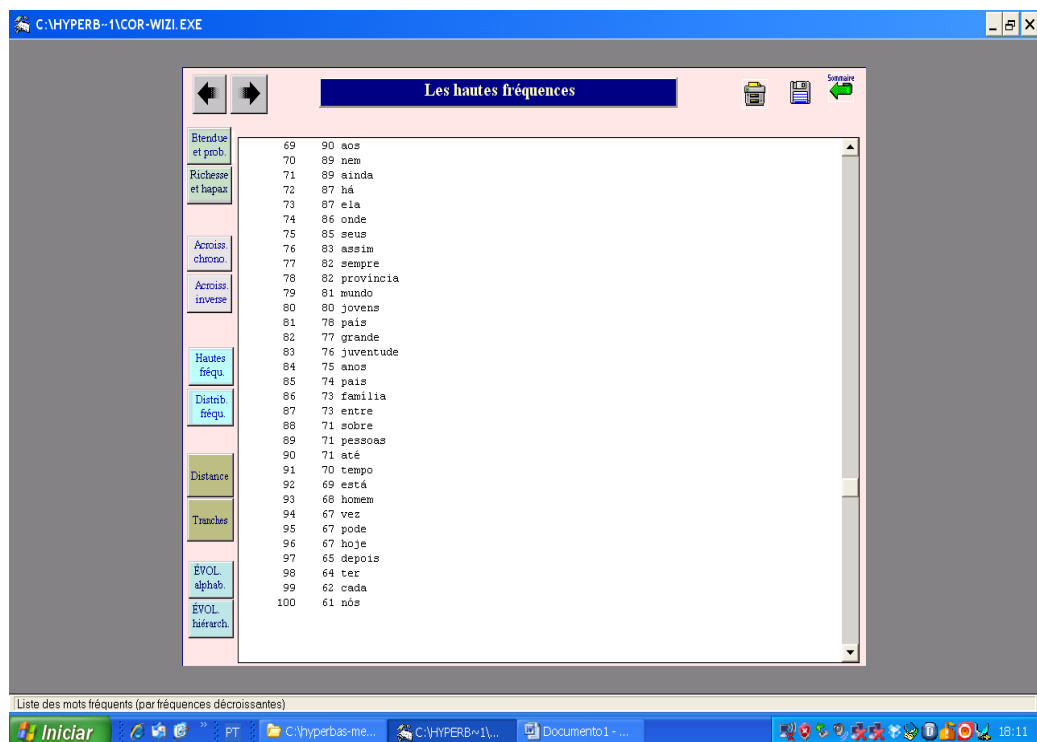
Les hautes fréquences

rang	frq	mot
1	2498	a
2	2316	de
3	2043	e
4	1898	o
5	1723	que
6	864	do
7	839	da
8	785	é
9	781	se
10	703	um
11	703	os
12	667	para
13	641	em
14	641	com
15	611	não
16	560	no
17	499	na
18	486	as
19	475	uma
20	387	por
21	368	como
22	328	dos
23	299	mais
24	276	das
25	240	mas
26	234	nos
27	216	ou
28	195	ao
29	188	sua
30	177	angola
31	159	foi
32	158	à
33	153	são
34	150	tem

Liste des mots fréquents (par fréquences décroissantes)

34	150	tem
35	141	muito
36	139	ser
37	138	porque
38	134	nas
39	134	lhe
40	132	também
41	129	dois
42	127	quando
43	124	todos
44	121	bem
45	120	vida
46	120	mesmo
47	119	seu
48	118	dia
49	117	só
50	117	pela
51	117	já
52	111	peio
53	110	sociedade
54	110	nossa
55	109	era
56	108	esta
57	106	mil
58	105	dez
59	104	outros
60	104	eu
61	103	este
62	100	sem
63	98	tudo
64	98	nosso
65	95	me
66	93	isso
67	92	can
68	90	ele
69	90	ess

Liste des mots fréquents (par fréquences décroissantes)



No primeiro quadro, temos apenas formas como preposições, artigos, pronomes, advérbios, conjunções, sendo *Angola*, a primeira “palavra plena” mais frequente.

No segundo quadro seguinte, surgem as unidades lexicais *vida* e *sociedade*.

Extracto do *dicionário de subfrequências de formas do corpus*:

vida	120	24	50	11	15	16	4
vidas	4	1	0	1	2	0	0
sociedade	110	16	57	22	3	0	12
sociedades	3	0	2	1	0	0	0

No terceiro quadro, temos outras unidades lexicais com frequências altas: *provincia*, *mundo*, *jovens*, *pais*, *juventude*, *pais*, *família*, *pessoas*, *tempo*, *homem*, *hoje* o quadro do índice hierárquico mostra a última forma, *nós*, com a frequência 100.

Extracto do dicionário de subfrequências de formas do corpus:

provincia	82	21	16	45	0	0	0
mundo	81	10	14	12	9	24	12
jovens	80	7	48	23	2	0	0
país	78	9	11	48	1	1	8
juventude	76	1	24	50	0	1	0
país	74	14	42	8	2	6	2
família	73	8	28	14	8	13	2
tempo	70	4	15	2	11	21	17
tempos	17	0	7	5	2	2	1
homem	68	10	30	11	4	10	3
hoje	67	7	23	0	17	6	14

O léxico do *corpus* é relativamente pobre e muito repetitivo, conclusão que podemos retirar dos primeiros dados relativos às frequências de ocorrências e do número de formas.

No entanto, as unidades lexicais mais frequentes revelam, talvez, o momento de mudança do país e da sociedade angolana.

5.3. Riqueza lexical e hapax

Riqueza lexical é um conceito de estatística lexical. A função do botão *RICHESSE* faz a contagem das formas diferentes encontradas em cada texto.

Partindo do quadro da distribuição das frequências e da extensão relativa dos textos, o software efectua um cálculo que permite medir a riqueza lexical de partes do *corpus*. Este cálculo utiliza o método da “loi binomiale” , criado por Charles Muller (1992).

5.3.1. Riqueza lexical no *COR-WIZI*

subcorpus de alunos e subcorpus dos manuais

C:\HYPERB~1\COR-WIZI EXE

Richesse du vocabulaire et hapax								
	n°	réel	théo	écart	réduit	Hapax	réduit	Titre
Etendue et prob. Richesse et hapax	1	1834	2277	-443	-009	537	-004	ADécima
	2	3984	4513	-529	-008	1727	001	BDécima
	3	2465	3415	-950	-016	851	-009	CDÉCIMA
	4	2177	2333	-156	-003	784	005	MANUAL
Accroiss. chrono.	5	3792	4176	-384	-006	1666	005	MANUAL2
	6	3232	3490	-258	-004	1198	001	MANUAL3
	Tot	11103				6763		

Tableau de la richesse lexicale

Iniciar

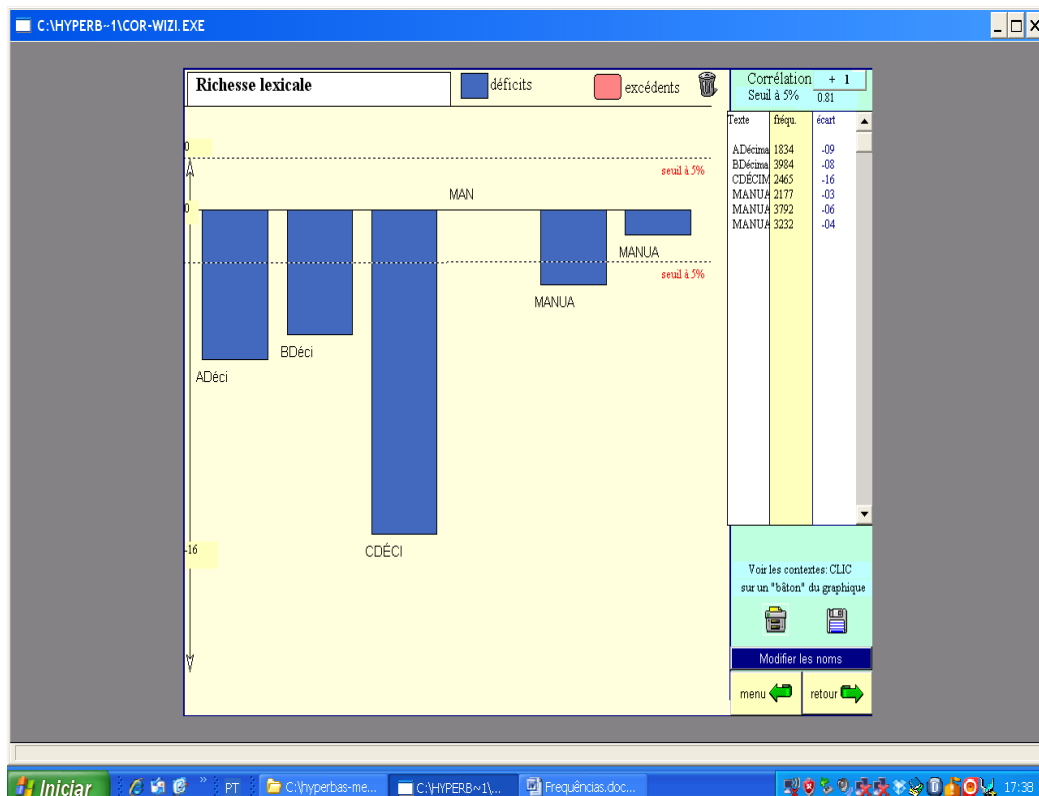
PT

C:\hyperbas-me...

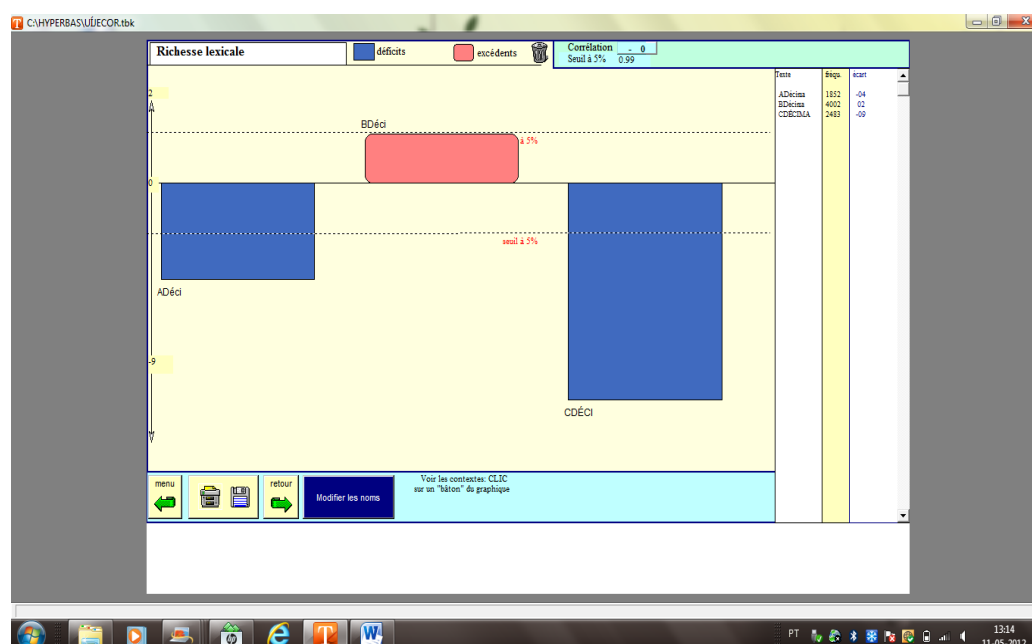
C:\HYPERB~1\...

Frequências.doc...

17:33



5.3.2. Riqueza lexical: subcorpus dos alunos

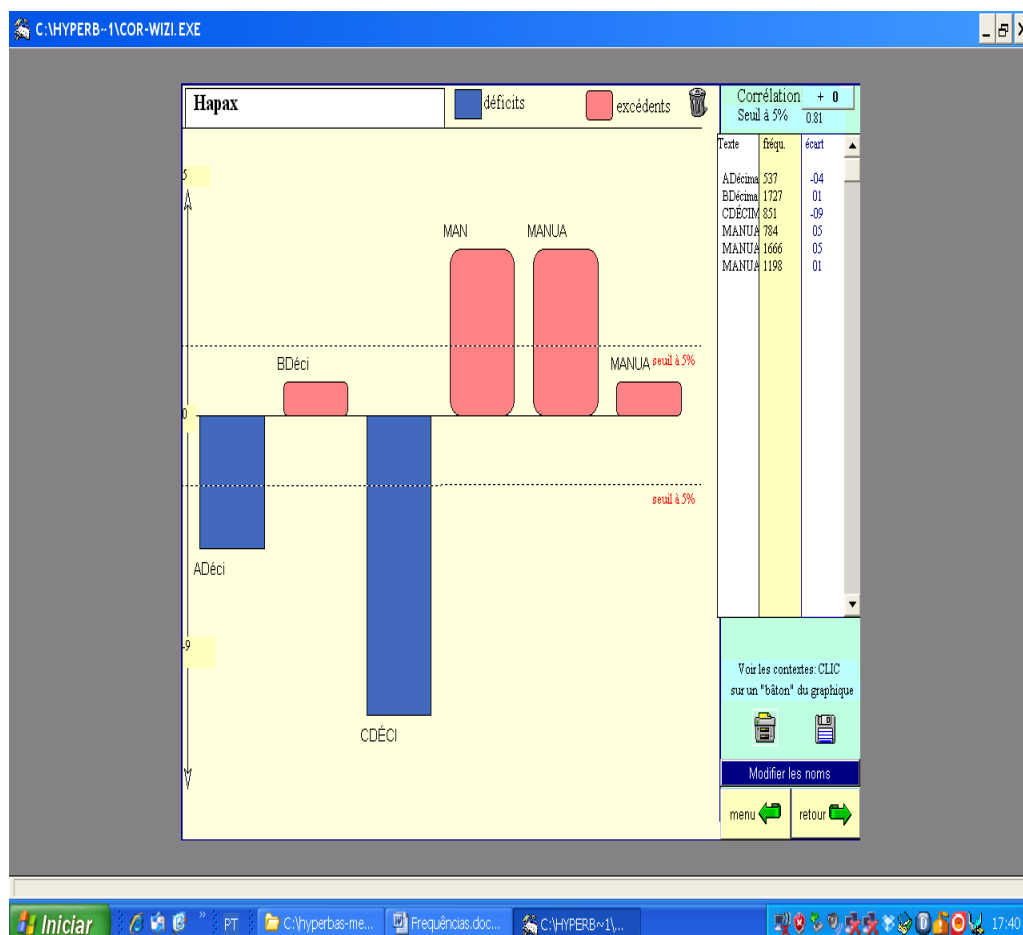


Nos dois primeiros quadros da **riqueza lexical**, as colunas do histograma estão todas abaixo do limear: o vocabulário é pouco variado.

A riqueza lexical resulta da aplicação de um cálculo que se baseia na lei binomial: “pour comparer la richesse lexicale de [...] textes d’étendue inégale, on dispose du calcul d’un vocabulaire théorique, fondé sur la loi binomiale” (Muller, C.: 1982, p.127).

Este conceito não é impressionista: “ Il faut d’abor débarasser le terme de “richesse lexicale” de ses connotations plus ou moins élogieuses. Traitons-le comme un terme technique purement descriptif, [...] On excluera de ce contenu tout ce qui a à la rareté ou à la banalité des lexèmes utilisés.[...] Appliqué à un texte, le terme de richesse lexicale est donc défini par le nombre des vocables et rien de plus” (Muller, C.: 1982, p.115).

5.3.3. Hapax no *COR-WIZI* : subcorpus dos alunos e subcorpus dos manuais



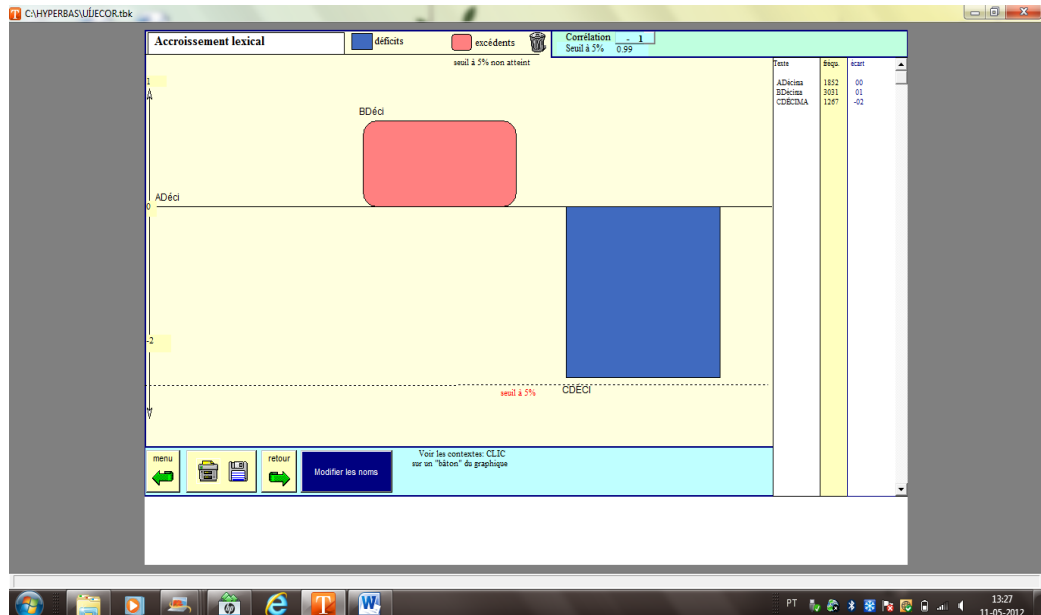
Outro cálculo (seguindo a lei normal) permite encontrar os **hapax**, isto é as formas que surgem uma única vez num *corpus* e, conseqüentemente, numa única parte do *corpus*.

No primeiro quadro, a coluna mais significativa é a da Décima primeira classe: que apresenta um vocabulário mais diversificado. A Décima segunda classe é negativa.

As três últimas colunas relativas aos manuais são também significativas pela variedade do vocabulário no conjunto do *corpus*; no entanto o manual da Décima segunda apresenta um número menor de hapax, relativamente aos outros dois. Isto leva-nos a concluir que não há um aumento progressivo de vocabulário diversificado.

5.4. Progressão e especificidades lexicais

5.4.1. Subcorpus dos alunos

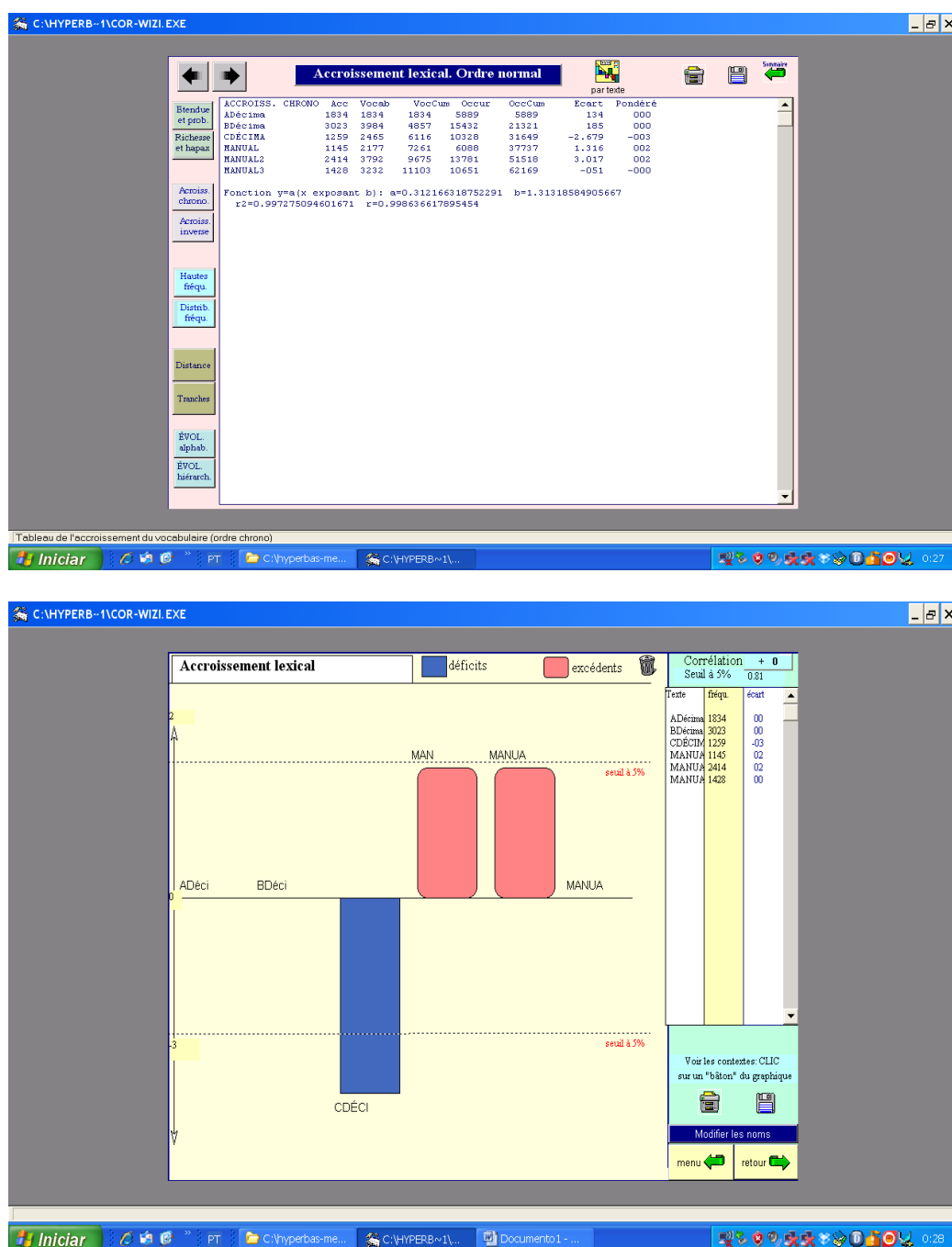


O cálculo do “accroissement lexical” que traduzimos por progressão/crescimento lexical é definido como “l’étendue et la structure de ce lexique déterminent l’apport lexical, qui est plus grand si le lexique est plus étendu, mais qui est plus faible si les probabilités d’emploi y sont très inégalement réparties. Cet apport lexical se manifeste et se mesure par un accroissement lexical qui est, pour un segment determine du texte, le nombre d’unités nouvelles qui apparaissent dans ce segment” (Muller, C.: 1982, 130).

Assim, este último gráfico apresenta a **progressão/aumento** lexical do subcorpus dos alunos: a análise mostra que, a partir da 10.ª até à 11.ª classe, há uma evolução significativa, há um aumento do léxico. Mas nos alunos da 12.ª classe, o fenómeno é inverso, em vez de uma progressão existe uma regressão, causada por motivos vários (a desmotivação, o absentismo, a falta de leitura de diferentes tipos de textos). As duas primeiras classes deste nível de ensino apresentam positivamente uma progressão ou desenvolvimento lexical; ao passo que a última classe, como nos quadros anteriores, exhibe uma grande pobreza vocabular.

5.4.2. Progressão lexical no COR-WIZI:

subcorpus de *alunos* e subcorpus dos manuais



A progressão lexical é mais significativa nos manuais da Décima e da Décima primeira, mas no manual da Décima segunda há também um processo inverso, isto é uma regressão. A pobreza vocabular nos textos escritos pelos alunos reflecte muito provavelmente a pobreza dos manuais de leitura. Quanto mais diversificado for o vocabulário dos manuais de leitura e de outros textos, mais possibilidades de enriquecimento lexical haverá por parte dos alunos.

5.4.3. Especificidades do vocabulário – décima e décima primeira classes

CAHYPERBASÚDECOR.tbk

Retour Sommaire ADécima (positif) ADécima (négatif) ADécima ADécima (extraits) Rafaire EXTRAITS

Cliquer sur un mot pour connaître sa spécificité dans les autres textes (clic + MAJUSCULE pour voir le contexte)

N°	écart	corpus	texte	mot
1	06	50	29	ela
1	06	11	11	uije
1	05	38	20	nós
1	04	97		transportes
1	04	87		moda
1	04	77		internet
1	04	76		abastecimento
1	04	55		solteira
1	04	55		sinistralidade
1	04	55		mário
1	04	55		acanhamento
1	04	48	20	pessoas
1	04	21	12	pessoa
1	04	20	12	educador
1	04	10	8	planeta
1	03	93	29	porque
1	03	80	25	nossa
1	03	86		fácil
1	03	86		dela
1	03	86		atualmente
1	03	85		parto
1	03	61	20	outros
1	03	65		rápido
1	03	65		obras
1	03	54		telefone
1	03	54		sustento
1	03	54		emigração
1	03	480	120	é
1	03	44		tábua
1	03	44		projecto
1	03	44		mensagens
1	03	44		localidade
1	03	44		debate
1	03	35	15	população
1	03	26	11	escola
1	03	22	10	podemos
1	03	18	8	era
1	03	17	8	casa
1	03	16	9	nea
1	03	16	8	está
1	03	1527	336	,
1	03	150	41	nos
1	03	14	7	atitude

Spécificités du premier texte

5.4.4. Especificidades de vocabulário – décima primeira classe

CAHYPERBASÚDECOR.tbk

Retour Sommaire BDécima (positif) BDécima (négatif) BDécima BDécima (extraits) Rafaire EXTRAITS

Cliquer sur un mot pour connaître sa spécificité dans les autres textes (clic + MAJUSCULE pour voir le contexte)

N°	écart	corpus	texte	mot
2	05	38	33	cultura
2	05	18	18	língua
2	04	39	32	problemas
2	04	340	198	os
2	04	19	18	natureza
2	04	124	81	ou
2	03	88		vício
2	03	88		liberdade
2	03	88		fazendo
2	03	88		acontece
2	03	77		dever
2	03	77		aulas
2	03	77		aprendizagem
2	03	64	42	país
2	03	480	265	é
2	03	41	28	sea
2	03	40	30	comportamento
2	03	35	24	outras
2	03	34	24	saúde
2	03	30	23	hoje
2	03	29	21	água
2	03	26	21	violência
2	03	24	19	ate
2	03	18	14	corpo
2	03	16	14	indivíduo
2	03	15	12	criança
2	03	13	12	florestas
2	03	13	11	necessário
2	03	13	11	esses
2	03	12	11	política
2	03	111	67	são
2	03	110	69	tea
2	03	11	10	dentro
2	03	10	9	humana
2	03	10	9	domestica
2	03	10	9	ar
2	03	10	10	moral
2	02	95	57	sociedade
2	02	85	50	vida
2	02	82	49	nosso
2	02	87		termo
2	02	87		público
2	02	87		professor

Spécificités du premier texte

5.4.5. Especificidades de vocabulário – décima segunda classe

N°	écart	corpus	texte	mot	N°	écart	corpus	texte	mot
3	12	90	80	can	3	-06	480	95	é
3	11	93	79	dez	3	-04	93	13	porque
3	10	159	114	angola	3	-04	85	11	vida
3	09	97	75	mil	3	-04	64	8	país
3	09	90	71	dois	3	-04	50	3	ela
3	07	49	40	quatro	3	-04	39	3	problemas
3	07	39	33	janeiro	3	-04	34	2	saúde
3	07	32	30	orange	3	-04	124	23	ou
3	07	26	25	campeonato	3	-04	110	16	tem
3	07	101	66	foi	3	-03	44	7	assim
3	06	75	50	juventude	3	-03	42	5	tudo
3	06	68	48	país	3	-03	38	4	cultura
3	06	485	220	do	3	-03	36	5	estão
3	06	42	34	teve	3	-03	340	91	os
3	06	29	25	egipto	3	-03	340	87	para
3	06	25	23	nações	3	-03	32	3	meio
3	06	20	19	governador	3	-03	26	2	violência
3	06	19	18	selecção	3	-03	25	2	ambiente
3	06	17	17	selecções	3	-03	24	2	nossos
3	06	17	17	encontro	3	-03	23	2	(
3	05	32	25	grupo	3	-03	22	2	ninha
3	05	31	24	luanda	3	-03	189	42	uma
3	05	30	23	africano	3	-03	1312	379	a
3	05	29	24	cabinda	3	-03	117	24	mais
3	05	21	18	futebol	3	-03	112	24	nas
3	05	17	15	competição	3	-03	111	25	são
3	05	14	14	tartaruga	3	-02	95	22	sociedade
3	05	14	14	excelência	3	-02	88	20	ser
3	05	14	13	realizado	3	-02	78	17	esta
3	05	13	13	abertura	3	-02	63	13	hem
3	05	11	11	viu	3	-02	51	11	homem
3	04	99	71	tinha	3	-02	48	10	pessoas
3	04	82	45	provincia	3	-02	43	8	pode
3	04	88	evento		3	-02	41	8	isso
3	04	65	37	;	3	-02	41	7	sem
3	04	374	160	em	3	-02	40	7	comportamento
3	04	300	132	no	3	-02	35	6	população
3	04	25	19	trinta	3	-02	33	5	deve
3	04	23	16	provincias	3	-02	31	5	trabalho
3	04	19	16	mali	3	-02	30	4	suas
3	04	19	14	estradas	3	-02	28	4	eu
3	04	18	14	benguela	3	-02	25	4	sempre
3	04	17	14	ghana	3	-02	246	66	não

Nestes três gráficos, conseguimos verificar a especificidade de vocabulário ocorrente nas três classes em estudo, relativamente ao conjunto do *corpus*.

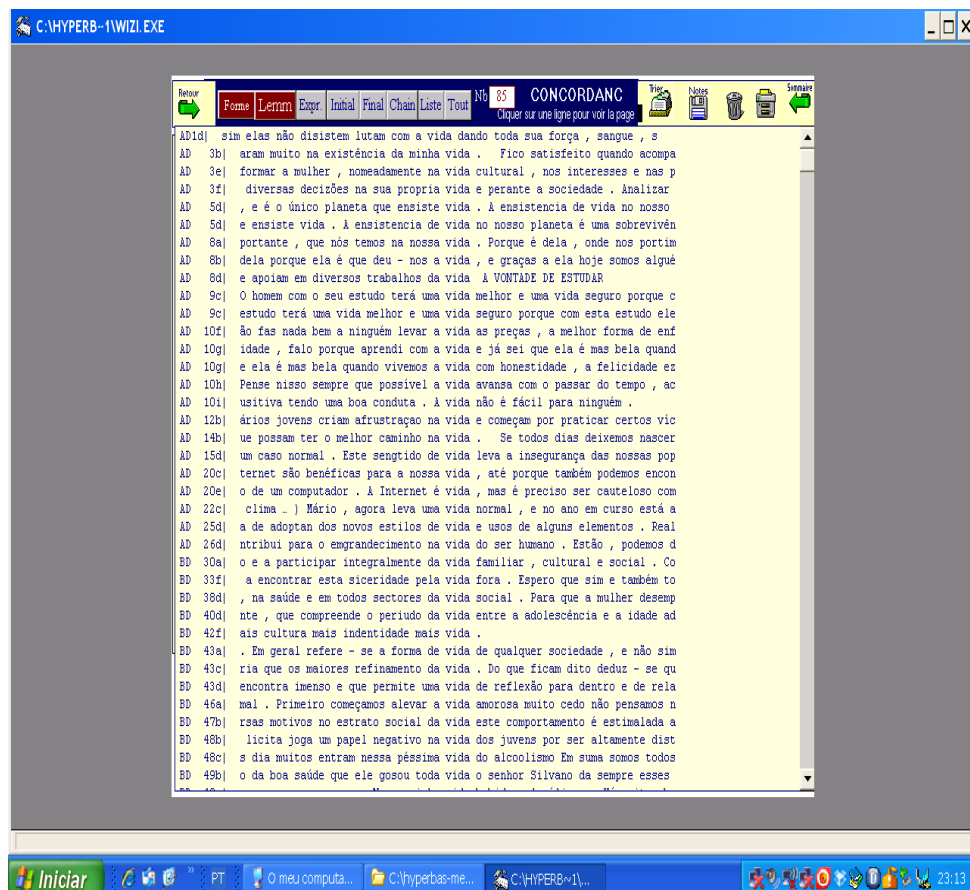
Segundo Charles Muller (1982, p.136), “le modèle binominal qui nous a servi à calculer une distribution théorique des fréquences et une étendue théorique du vocabulaire, permet de mesurer la spécialisation lexicale des parties d’un texte ou d’un corpus, donc à déceler les changements qui se produisent au niveau de la lexicologie quand on passe d’une partie à l’autre”.

Mas, de novo o vocabulário específico relativo às três classes (subcorpus) é muito pouco significativo.

5.5. Concordâncias e contextos

5.5.1. Concordância

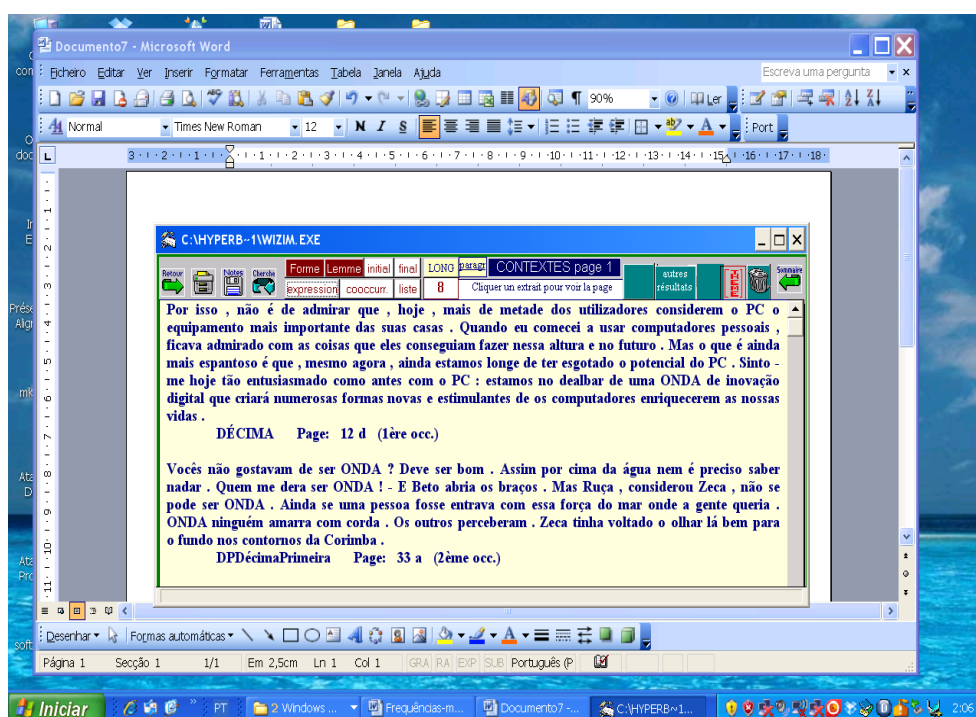
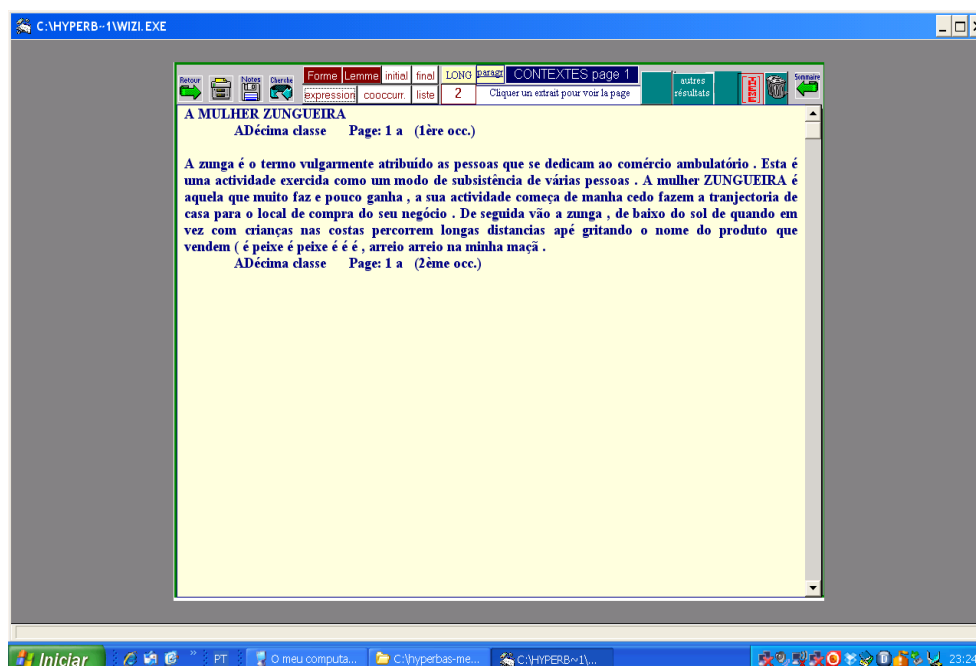
Com a ajuda das funções *concordance* e *contexte* do *Hyperbase* extraímos algumas concordâncias e contextos que nos permitem efectuar análises lexicais de carácter qualitativo. A concordância é constituída por um conjunto de contextos automáticos em torno de uma forma-pólo. Apresentamos um extracto de uma concordância da unidade lexical *vida*, uma das unidades mais frequentes do *COR-WIZI*:

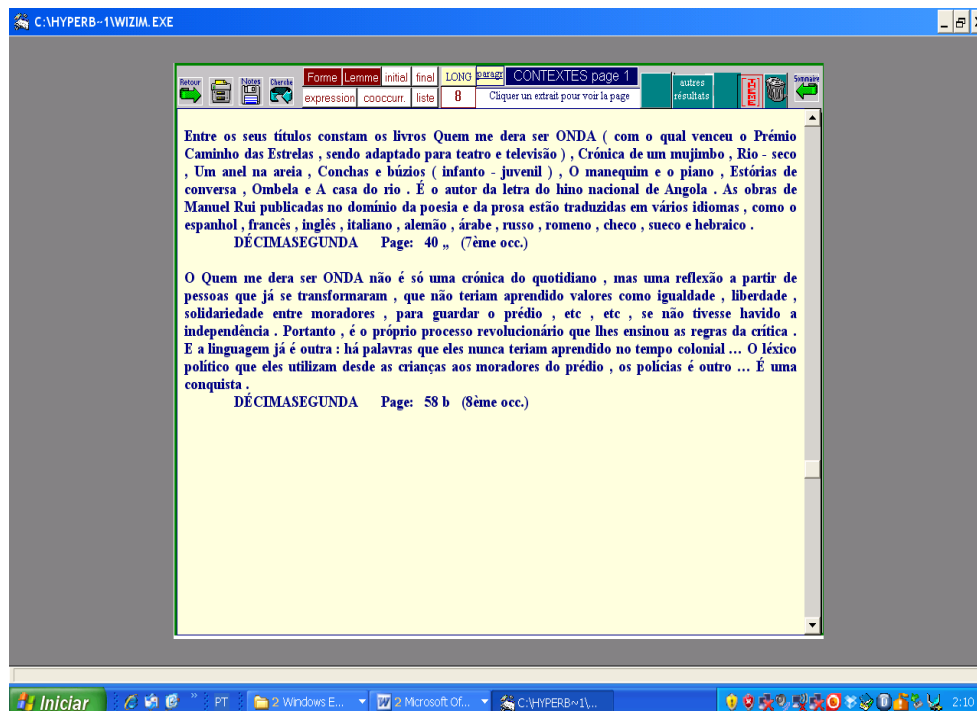


Uma leitura à direita e à esquerda da forma-pólo permite extrair elementos para uma caracterização semântica deste substantivo ou a descoberta de outras unidades complexas (com o elemento *vida*), no âmbito deste *corpus*: *vida cultural, vida melhor, vida familiar, vida segura, vida de reflexão, vida dos jovens*.

5.5.2. Contextos

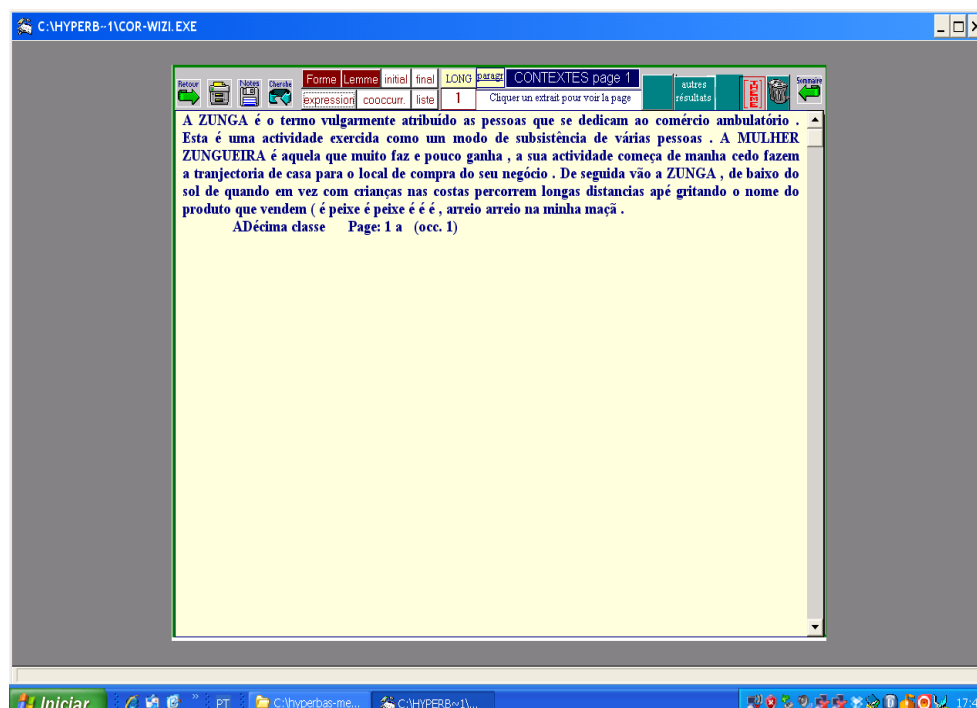
O mesmo software permite-nos extrair contextos automáticos (períodos e parágrafos) que, neste caso, são simultaneamente contextos de substância permitem a observação das unidades lexicais com as suas diversas polissemias e semas culturais (nos dois subcorpus). Escolhemos *mulher zungueira* e *onda*.





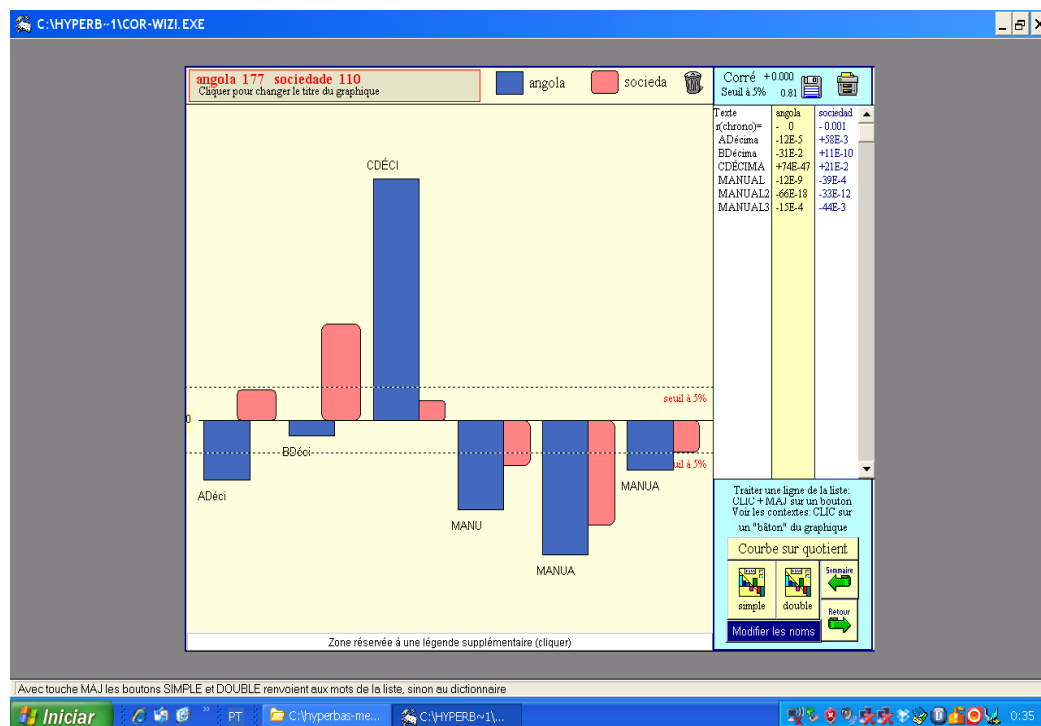
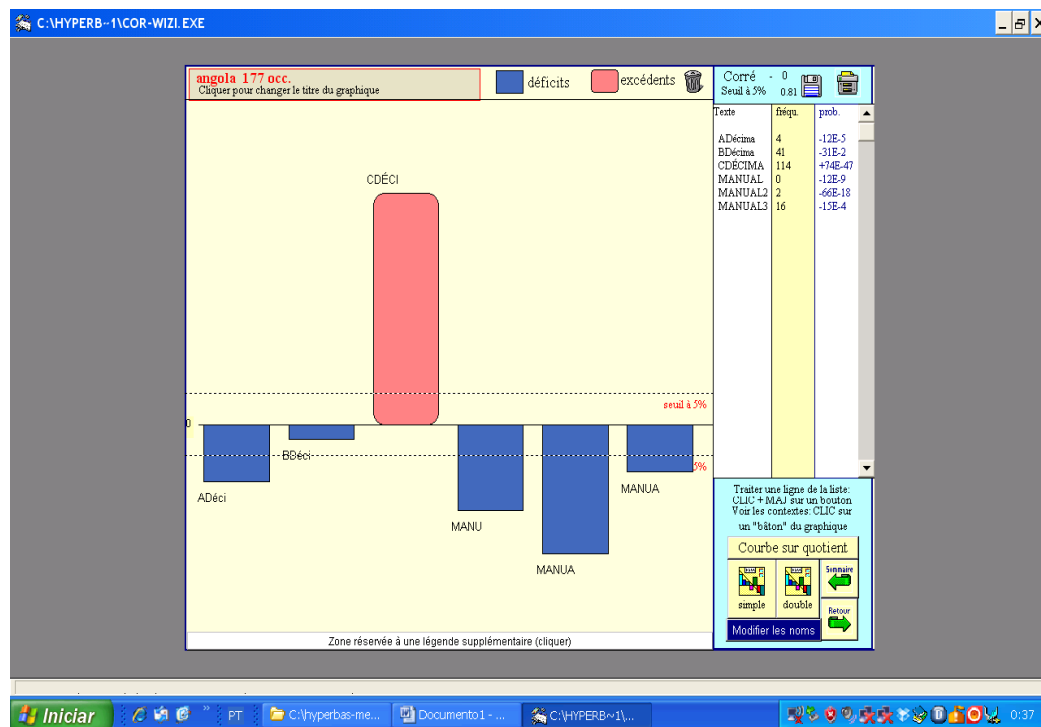
5.5.3. Coocorrentes

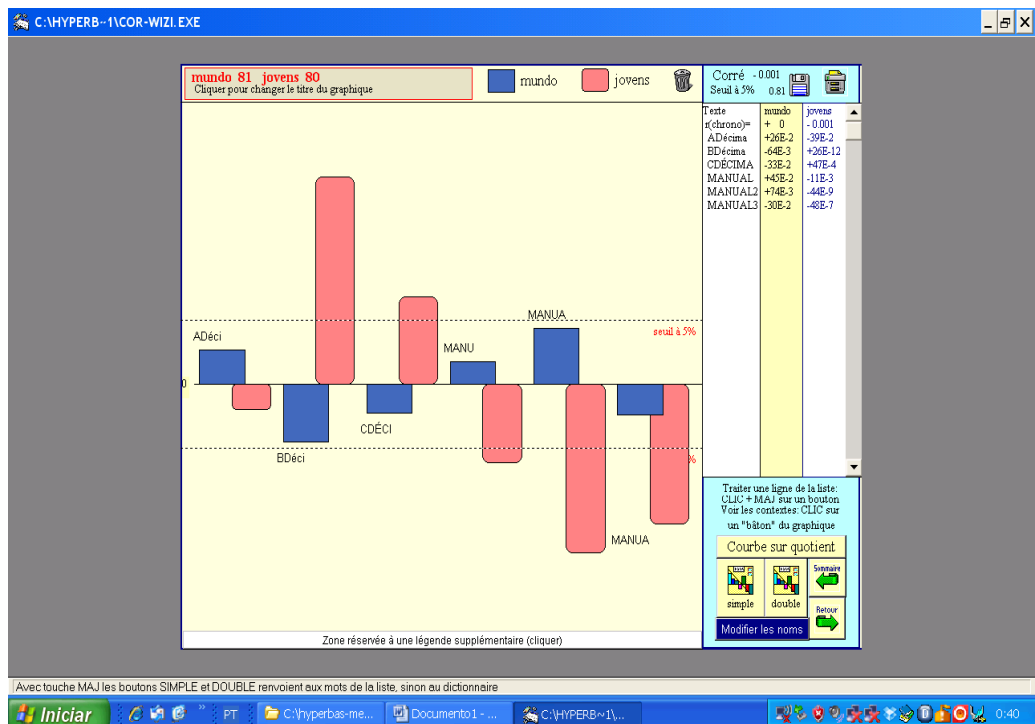
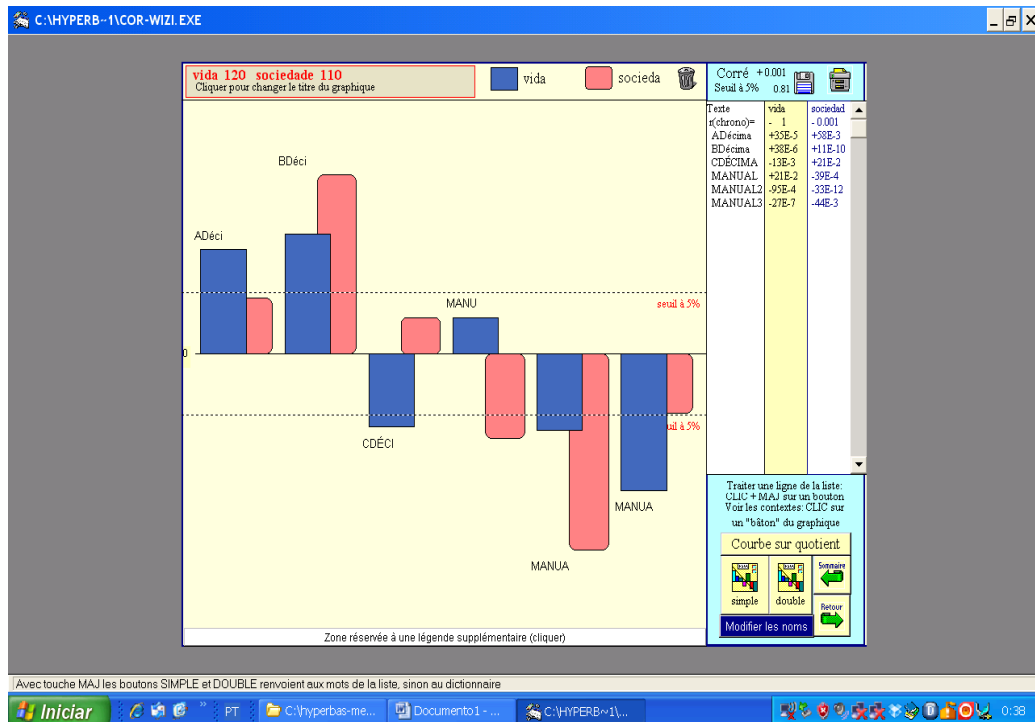
A função *cooccurrents* permite extrair o(s) coocorrentes próximo(s) de uma unidade lexical, num contexto determinado contexto : *zunga* e *mulher zungueira*



5.5.4. Distribuição de unidades lexicais no COR-WIZI

Com a ajuda desta função podemos observar a distribuição de uma ou duas unidades lexicais ou e a sua importância num *corpus* ou num subcorpus; seleccionámos *Angola*; *Angola e sociedade*; *vida e sociedade*; *mundo e jovens*.





5.6. Resultados do inquérito aos alunos

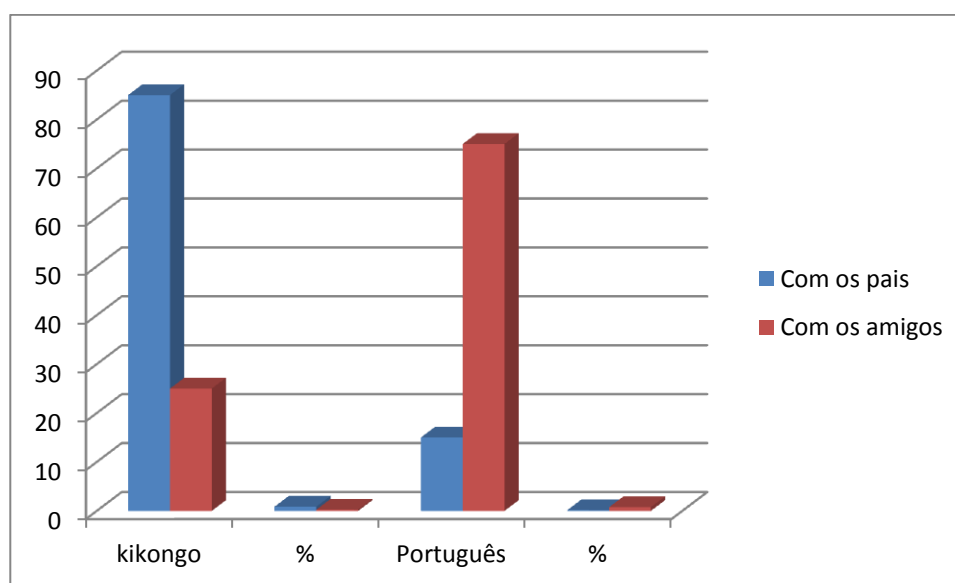
Depois da observação dos resultados obtidos a partir da análise quer das redacções, quer dos manuais de leitura, procedemos à análise dos dados recolhidos a partir do inquérito aplicado aos alunos, com o intuito de compreendermos as particularidades linguísticas predominantes no seio deles, no seu convívio e na sua área residencial.

Aplicado o questionário (ver o texto, em anexo), recolhidos os dados e feito o seu devido tratamento estatístico, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 9 - línguas faladas pelos alunos no convívio com os pais e com os amigos

<i>Convívio</i>	<i>kikongo</i>	<i>%</i>	<i>Português</i>	<i>%</i>
Com os pais	85	85%	15	15%
Com os amigos	25	25%	75	75%

Gráfico 1 - línguas faladas pelos alunos no convívio com os pais e com os amigos

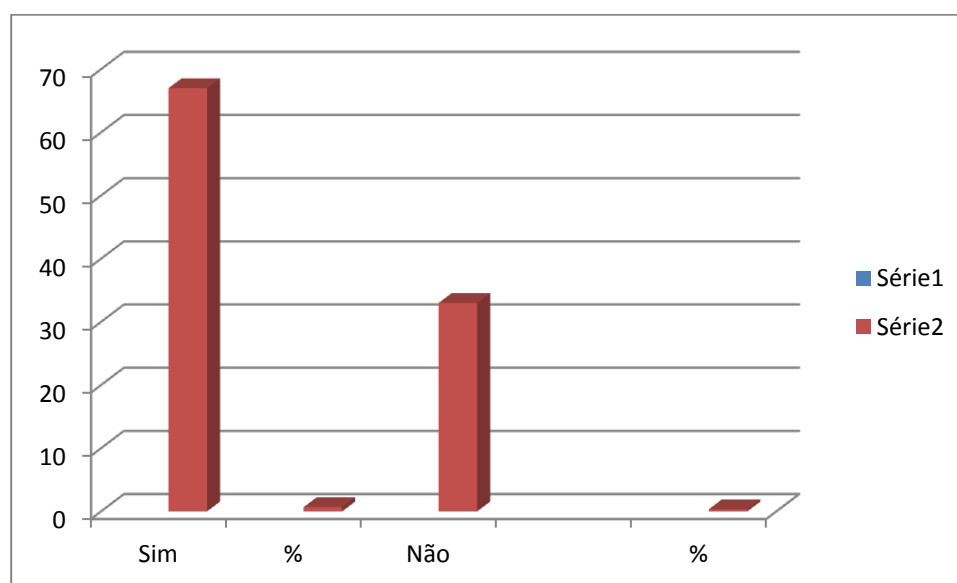


O *Kikongo* tem uma maior influência no convívio com os pais, por serem estes que transmitem a cultura, a experiência da vida, os preceitos cívico-morais e outras práticas educativas. Mas quando os jovens estão entre eles, usam mais o Português, embora uma percentagem de 25% use o *Kikongo*, em determinadas situações comunicativas com os seus amigos; assim, verificamos que a língua de comunicação entre eles é o Português. O facto está em saber se o usam correctamente.

Quadro n.º 10 - mistura de *kikongo* e português em situações de diálogo com os amigos

<i>Sim</i>	%	<i>Não</i>	%
67	67%	33	33%

Gráfico n.º 2 - mistura de *Kikongo* e português em situação de diálogo com os amigos



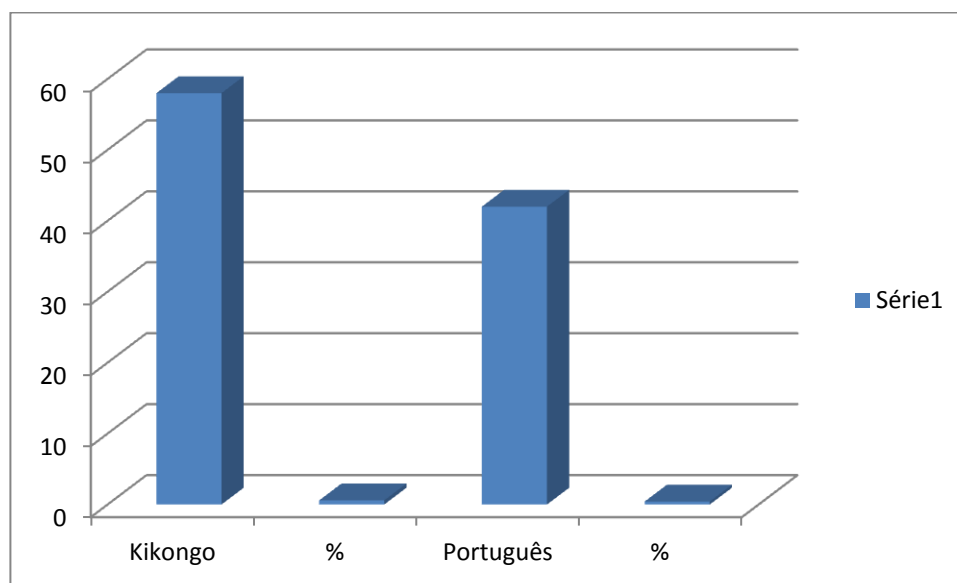
Aqui, o cenário é diferente. Quisemos saber se tem havido uma tendência para misturar *Kikongo* com Português ou, até, adaptar palavras de *Kikongo* para português,

como é o caso dos verbos⁵⁸. O facto está claro, observando os dados do quadro acima. Em conversas normais há mesmo a ocorrência de palavras saindo do *Kikongo* para o Português e a comunicação realiza-se, reduzindo a competência lexical dos alunos. Muitas vezes, eles fazem-no por simples exibição, querendo sublinhar a importância do *Kikongo*. Porém, tratando-se de desenvolvimento lexical em Português, o facto é prejudicial, embora seja interessante, por se tratar de hibridismos.

Quadro n.º 11 - primeira língua aprendida pelos alunos

<i>Kikongo</i>	%	<i>Português</i>	%
58	58%	42	42%

Gráfico n.º 3 - primeira língua aprendida pelos alunos



⁵⁸ Adaptação de um verbo do Kikongo para o Português, juntando o sufixo da primeira conjugação em português “ar”. Todos os verbos que saem do Kikongo para o Português transformam-se em verbos da primeira conjugação. Exemplos: *Síkama* (sicamar)= acordar: *já sicamou?*(=já acordou?); *zongola* (zongolar) = espreitar: *ele está a zongolar* (=ele está espreitar); *tekomona* (tecomonar) = entortar: *tecomonou a parede da casa* (= entortou a parede da casa); *bangisa* (banguissar) = ameaçar: *ele banguissou-me*; e, tantos outros.

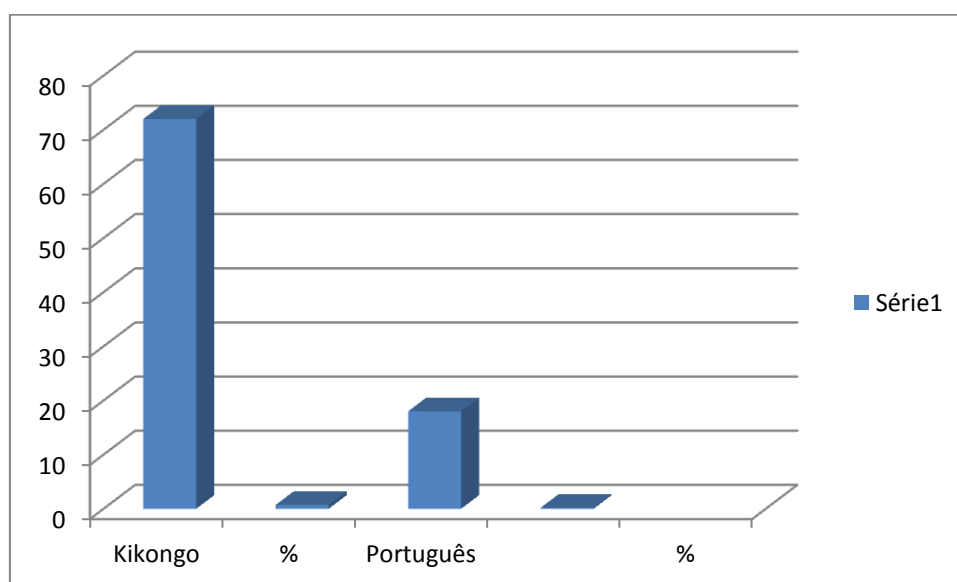
Outra característica desta mistura diz respeito ao tempo do verbo. Nota-se, na maior parte das vezes, que o tempo adaptado é, sempre, o pretérito perfeito, embora haja possibilidade de conjugar tais verbos nos outros tempos.

Conforme temos vindo a defender, o Português não é LM para a maioria dos angolanos, embora se verifique já um número considerável de crianças que aprendem esta língua como materna, sobretudo nos grandes centros urbanos. Admitimos que os 42% que têm o Português como primeira língua tenham nascido nesses centros urbanos e a maioria, nos meios rurais. Este facto faz com que se preste maior atenção nas actividades de vocabulário e noutros aspectos do ensino da língua.

Quadro n.º 12 - língua falada pelos pais

<i>Kikongo</i>	%	Português	%
72	72%	18	18%

Gráfico n.º 4 - língua falada pelos pais

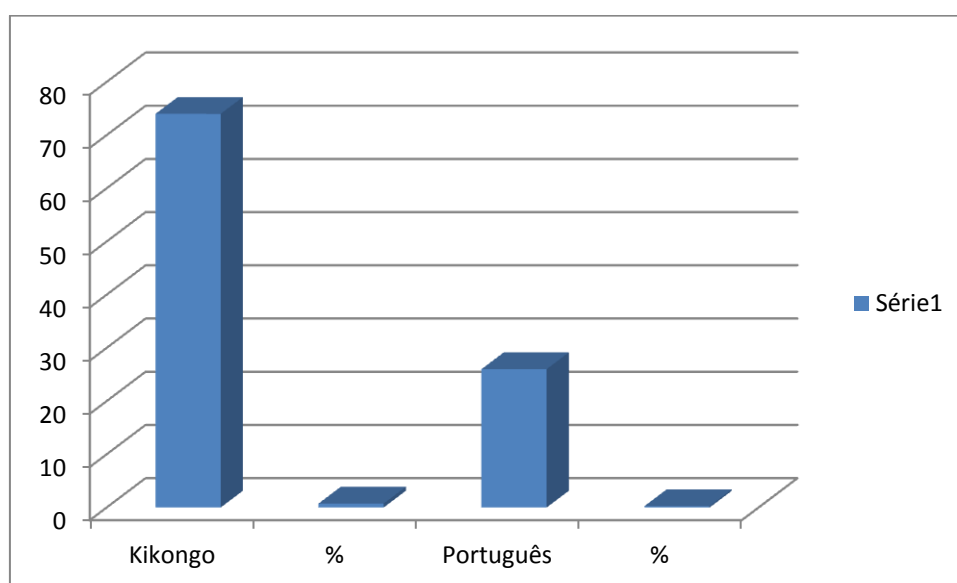


Este quadro demonstra que a população do Wizi tem o *Kikongo* como principal língua de comunicação. Nas famílias donde vêm os nossos alunos fala-se mais *Kikongo* do que Português.

Quadro 13 - primeira língua dos pais

<i>Kikongo</i>	%	Português	%
74	74%	26	26%

Gráfico n.º 5 - primeira língua dos pais

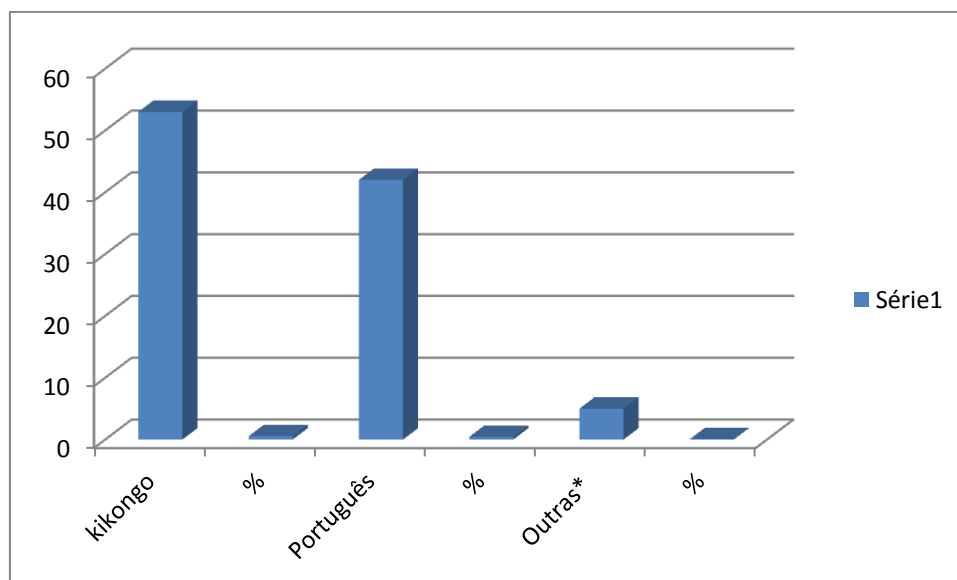


Continuamos a observar a predominância do *Kikongo*. A partir da primeira língua aprendida pelos alunos até à primeira língua dos pais não há muita diferença, o que faz com que se acredite que o Português não é LM para muitos angolanos.

Quadro n.º 14 - língua mais falada nos bairros residenciais dos alunos

<i>Kikongo</i>	%	Português	%	Outras*	%
53	53%	42	42%	5	5%

Gráfico n.º 6- língua mais falada nos bairros residenciais dos alunos



Marcamos “outras” por * porque, para além do Português e *Kikongo* há outras línguas de menor influência, mas que desempenham um papel importante na sua relação com o Português. Estão, neste caso, o “Lingala”, língua da vizinha República Democrática do *Kongo*, o *Kimbundu*, por razões de serviço, cruzamentos de famílias, aproximações fronteiriças entre as províncias de Malanje, Kwanza Norte e Bengo, onde essa língua é falada.

Por isso, existe a presença de 5% de outras línguas faladas nos bairros periféricos da cidade do Wizi, ao lado das duas principais línguas (o *Kikongo* e o Português).

Portanto, podemos concluir que, em todos os casos que fomos questionando, nota-se a presença de uma maior percentagem do *Kikongo* nas situações de comunicação. Logo, os currículos e os métodos devem reflectir sobre este multilinguismo e multiculturalismo. Os próprios professores de Língua Portuguesa devem ter em mente que os alunos são seres humanos como os professores e são capazes de pensar, de produzir, e de analisar o material lexical produzido em cada situação de aprendizagem.

Os resultados que acabamos de registar levam-nos a pensar na preocupação do lançamento de uma pedagogia diferenciada de modo a atenuar as desigualdades no processo de ensino-aprendizagem do material lexical da língua. O professor é chamado a equilibrar o ensino do vocabulário para que todos os alunos (favorecidos e desfavorecidos) tenham a mesma oportunidade de aprender. A utilização de uma pedagogia diferenciada dará resposta a todas as diferenças verificadas na aquisição do conhecimento e, por conseguinte, conduzirá todos os alunos ao mesmo nível de aprendizagem. Os alunos trazem consigo um determinado nível sociocultural diversificado.

Por isso, os professores devem pensar numa política linguística abrangente, mais equitativa, centrando-se mais no aluno do que na pessoa do próprio professor, para ir ao encontro das necessidades do aluno. Longe de promover um ensino individual, o professor deve fazer com que todos os alunos se envolvam num processo activo de autoaprendizagem.

A PD procura dar resposta à heterogeneidade existente nas turmas. Vejamos os depoimentos de Cuq et al. a respeito da necessidade de uma PD. *«Un groupe-classe ne rassemble jamais des élèves qui serait tous dotés d'un profil identique d'apprentissage, qu'il s'agisse de leur niveau préalable dans les acquis, de leurs conduites d'apprentissage ou de leurs intérêts et motivation(...). C'est une démarche pédagogique qui prend place à l'intérieur de choix méthodologiques plus généraux, et qui permet d'apporter une réponse à l'hétérogénéité des élèves. La pédagogie différenciée permet d'apporter à cet ensemble de contraintes: des classes hétérogènes, des activités communes, des réponses différenciées. Pour être convenablement mise en œuvre, la pédagogie différenciée appelle de la part de l'enseignant une attention particulière apportée au conduites d'apprentissage de ses élèves; elle peut s'appuyer sur l'usage d'outils diagnostiques que assurent une évaluation plus précise des compétences et capacités de chacun .(Cuq, J. P. et al.:pp.190-191).*

A PD ajuda o professor a estar mais próximo dos alunos, realizando um ensino gradual e sistematizado, implementando a interacção e o diálogo porque, segundo Girard (1975: p. 91) «a forma plena da língua é a forma oral na qual se combinam intimamente os níveis (fonológico, morfológico e sintáctico e as unidades lexicais)».

Segundo Girard, psicologicamente, o diálogo de professor-aluno, aluno-aluno, contribui para melhorar a actividade pessoal do aluno, desenvolvendo novos hábitos na língua falada. Em segundo lugar, o ensino da LNM baseado no diálogo, alimenta a vontade de falar na língua que se está a aprender.

O diálogo serve de meio para apresentar um conjunto de novas unidades lexicais para cada situação de comunicação, levando o aluno a compreendê-las e, criando, a partir delas, novas estruturas frásicas dentro das normas morfossintácticas da língua.

Assim, o diálogo pela dificuldade que apresenta, pressupõe a necessidade de:

- Estabelecer, previamente, um conjunto de estruturas gramaticais e lexicais que se pretende que os alunos aprendam (a falar, a redigir e a aplicar).
- Considerar a tripla progressão linguística da situação de aprendizagem de PLNM (progressão fonética, progressão gramatical e progressão lexical).
- Organizar os diálogos partindo de situações que ocorrem na vida quotidiana dos alunos.

Girard afirma que «Um aspecto muito importante do método dialogado bem concebido é a necessidade de prever, depois da primeira fase de compreensão, toda uma série de exercícios que permitirão a apropriação pelo aluno das estruturas aprendidas e a sua fixação nos seus hábitos linguísticos [...]Todas as transformações se tornam possíveis e chega-se a um verdadeiro gerar da língua, a partir das «frases matrizes» do diálogo inicial» (Girard, D. ,1975:p.71).

Por isso, o diálogo é um meio e não um fim em si mesmo, que pode ser integrado numa PD.

Sublinhamos de novo a necessidade de concepção de novos currículos, novos programas e novos manuais para o ensino de PLNM e, concomitantemente, a implementação de uma pedagogia diferenciada (PD).

5.7. Proposta de modelo de autoaprendizagem do vocabulário

Depois de termos observado as unidades lexicais dos nossos alunos e as que surgem nos manuais de leitura do segundo ciclo do ensino secundário, pensamos que a melhor via para dar uma resposta a esta preocupação é introduzir, neste nível de ensino da Língua Portuguesa, um manual que possa servir de apoio ao processo de aprendizagem e desenvolvimento lexical da nossa comunidade estudantil.

Este manual deve contemplar estratégias de autoaprendizagem, dando mais autonomia ao aluno na procura de novas unidades lexicais, quer a partir dos manuais ou de outros livros e documentos (ou mesmo de um *corpus* pedagógico), quer a partir de situações vividas ao longo das outras aprendizagens. Trata-se, pois, de um processo cognitivo (autoaprendizagem) que ajuda o aprendente da nova língua a realizar um autoquestionamento, uma autoverbalização, elementos fundamentais na prática de aprendizagem do novo material lexical da língua, sobretudo para aqueles alunos cuja língua de aprendizagem é LNM e cuja capacidade de análise, de interpretação é reduzida.

Portanto, a inclusão desta dimensão de aprendizagem no plano de desenvolvimento lexical dirige-se ao aluno, como ser criativo e descobridor ao lado de um orientador, um guia – o professor.

5.7.1. O que entendemos por autoaprendizagem do léxico?

O êxito da aprendizagem e do desenvolvimento lexicais, numa língua que não é materna, depende das técnicas de trabalho utilizadas na sala de aula, das capacidades e habilidades, demonstradas pelos aprendentes dessa língua, do modo como se posicionam relativamente à aprendizagem dessa língua, dos vários instrumentos de trabalho utilizados, do ambiente de trabalho proporcionado; e, finalmente, do tipo de cooperação que se estabelece entre os sujeitos de aprendizagem.

A aquisição do conhecimento é individual. Mas a aprendizagem precisa de ser realizada, numa conjuntura dinâmica, para permitir o alcance dos objectivos preconizados pelo professor, bem como a satisfação dos anseios dos estudantes.

Assim, a aprendizagem do vocabulário precisa de ser aliada a uma perspectiva importante que é a autoaprendizagem (cf. Galisson, R.:1983). O ensino de uma língua caracteriza-se pela promoção da autonomia do aluno, sem contudo dispensar a presença do professor que deve cuidar dessa autonomia.

Por outro lado, o estudante de línguas é aquele que, sendo responsável pela sua própria aprendizagem, aproveita todos os momentos livres que o professor lhe proporciona ao longo da sua aprendizagem (Galisson,R. et Puren, C.:1999), fazendo deles um espaço de pesquisa, de partilha, de criatividade, de discussão e de interaprendizagem.

A explicação do conceito de autoaprendizagem parte de expressões da actualidade pedagógico-didáctica promovidas pelas teorias da aprendizagem activa e da dimensão crítica do processo de ensino. Estas expressões são: autorreflexão, aprendizagem autónoma, aprendizagem não dirigida, aprendizagem auto-orientada, aprendizagem autodidacta ou, simplesmente, autodidactismo, autoinstrução, estudo dirigido, trabalho relativamente independente do aluno, entre outros. Todas estas expressões sublinham o processo de autoaprendizagem em qualquer área de conhecimento.

Autoaprendizagem é, pois, um processo cognitivo contínuo de procura de novas realidades a partir, por exemplo, de um autoquestionamento que ocorre antes, durante e depois da leitura de um texto por parte do aprendente da língua, cujo objectivo é interpretar, analisar e compreender a essência do texto. E interpretar, compreender e analisar um texto passa por reter o conteúdo lexical que o constitui, aplicando-o nos seus vários contextos o que permite chegar a um produto cognitivo desse material lexical.

Entretanto, quando falamos de autoquestionamento que ocorre no acto de autoaprendizagem, não se trata de simples fazer perguntas. Trata-se de um processo consciente em que a pessoa que aprende deve prestar maior atenção à coerência e à

progressão temática do texto de leitura, para descobrir como se encontram relacionadas as unidades lexicais em cada parágrafo, frase ou período, extraindo, assim, as suas respectivas polissemias contextuais.

Baseando-se na organização do texto e nas ideias que ele contém, o leitor é conduzido para uma pesquisa; este processo gera curiosidade, criatividade e interesse de procura; pesquisar as relações lexicais presentes no texto, tem como consequência a incorporação do novo material lexical no repertório cognitivo.

A autoaprendizagem impõe, portanto, ao leitor o desenvolvimento de um processo cognitivo, na base da procura das principais pistas, que o conduzem a reflectir sobre os possíveis significados das diferentes unidades lexicais de um dado texto; por outro lado, deve autoquestionar-se sobre esses significados, prevendo uma possível aplicação dos mesmos, em novas situações, a partir de uma autoavaliação consciente.

Autoaprendizagem é, assim, constituída por um conjunto de passos que o aluno reúne e segue para planificar a leitura de um texto, pensar sobre a composição do mesmo, reflectir e questionar sobre os diversos usos que as unidades lexicais encontradas podem admitir e compreender.

Mas autoaprendizagem pode ser feita também a partir da elaboração de um autodicionário (cf. Galisson, R.: 1983) realizado individualmente por um aluno ou, em grupo, por vários alunos, em situação de sala de aula, procurando estabelecer um “dicionário de turma” de Língua Portuguesa ou de outra disciplina (cf. Contente, M.:1998 e 2001).

5.7.2. Algumas estratégias de autoaprendizagem do léxico

5.7.2.1. Autoquestionamento e autoaprendizagem

Neste processo de autoaprendizagem precisamos de ter em conta a relação estreita entre ensino e aprendizagem. Para que os alunos se tornem bons

pesquisadores precisam de ser orientados e dinamizados para diversas actividades de pesquisa, criação e imaginação.

O autoquestionamento pode ter como base a leitura de textos. Mas, é preciso ser um leitor activo e não passivo; ser leitor activo é ter a capacidade de se autoquestionar sobre a realidade do texto em estudo. O leitor activo é aquele que faz uma reflexão sobre o que precisa de ler, o que está lendo, o que acaba de ler, envolvendo-se num processo contínuo de autoquestionamento; isto é, querendo constantemente saber o porquê da utilização desta ou daquela unidade lexical num determinado contexto. Cria-se, assim, uma ligação contínua entre o leitor e o texto.

Por isso, os professores não devem abandonar os alunos durante o processo de autoaprendizagem sob pretexto de que hoje em dia o aluno é o sujeito da sua própria aprendizagem, não precisa da presença do professor.

É verdade que o aluno é o sujeito e centro de todo processo de ensino, o autor da aquisição do seu próprio conhecimento. Mas a aquisição do conhecimento precisa de ser orientada. Então, aos professores cabe ensinar aos alunos as estratégias de autoquestionamento em situações de aprendizagem do novo material linguístico, esclarecer-lhes a importância desta estratégia, como aplicá-la para que desse processo resulte uma autoaprendizagem efectiva.

Orientados assim, os alunos aprenderão a dominar o seu posicionamento face a um determinado texto, saberão julgar a essência das várias unidades lexicais usadas no texto, as suas possíveis aplicações em novas situações, as relações semânticas que podem admitir nos vários contextos.

Aplicada convenientemente, esta estratégia conduz, sem dúvida, ao enriquecimento lexical do aluno.

5.7.2.1.1. Algumas etapas de autoquestionamento

Segundo Lopes, J. e Silva, H. S. (2010:p. 94) «Os maus leitores abordam a leitura como uma experiência passiva. Isto é, lêem com a ideia de que o significado das

palavras que não conhecem se revela à medida que avançam na leitura. Os bons leitores desafiam o que estão a ler fazendo perguntas (...). Muitos alunos não têm conhecimento de que podem aumentar a compreensão de um texto ou qualquer material escrito utilizando o autoquestionamento (...) Assim, os professores precisam de lhes ensinar em que consiste o autoquestionamento e de lhes proporcionar situações em que o possam praticar».

A compreensão do significado das unidades lexicais que compõem um determinado texto pode ser conseguida, recorrendo a vários tipos de autoquestionamento que, em nossa opinião, pode ocorrer nas fases seguintes:

- Concentração consciente no texto antes da sua leitura: esta fase é de leitura silenciosa a qual permite o aluno entrar na essência do texto, explorar a sua ideia geral, sublinhar os vocábulos mais difíceis. Assim, as questões surgem: como se lê esta palavra? Qual é a sua origem? Como se formou? Será simples ou composta? Será derivada ou não? Se é derivada qual é o seu radical?, etc.
- O aluno deve saber autoquestionar-se durante a leitura do texto, embora admitamos que o bom leitor deve ler com a maior velocidade possível, mas precisamos de saber se tal velocidade corresponde à compreensão do fundamental do texto ou é simplesmente um hábito.

Na verdade, uma leitura de um texto não deve ser feita com velocidade sem a sua inteira compreensão. O aluno deve aprender a identificar as várias secções do texto: parágrafos, períodos, frases e os vocábulos predominantes.

Depois da leitura do texto, o aluno deve questionar-se sobre os seguintes aspectos: a compreensão da globalidade do mesmo, a intencionalidade comunicativa do autor, o tipo de léxico utilizado (corrente ou de especialidade ou vulgarizado ou literário); e, se predominar o de especialidade, saber autoquestionar-se sobre as diferentes áreas em que tal léxico se aplica; saber extrair do texto neologismos, empréstimos e estrangeirismos como elementos de enriquecimento lexical da língua; e, finalmente, realizar uma autoavaliação na base do seguinte questionamento:

compreendi a essência do texto? Tive dificuldade na compreensão do significado de algumas palavras? Consegui descobrir o significado das principais palavras encontradas no texto a partir do dicionário? O dicionário esclareceu-me completamente sobre tais significados ou preciso de procurar elementos culturais para compreendê-los? Apliquei/utilizei contextualmente as principais palavras encontradas no texto, compreendendo o seu valor semântico?

Se o aluno não souber utilizar este autoquestionamento antes, durante e depois da leitura do texto, o seu desenvolvimento lexical estará longe de ser alcançado; e, como tal, a compreensão do texto ser-lhe-á difícil.

5.7.3. Aprendizagem cooperativa e autoaprendizagem do léxico

Um indivíduo aprende um maior número de vocábulos quando interage com os outros, em diálogos, nos convívios sociais, no trabalho, nos passeios, na sala de aula e em todo o processo de aprendizagem. O êxito da aprendizagem de uma língua depende, em grande medida, da possibilidade que o aluno tem de se relacionar com os outros na realização das várias tarefas, dentro e fora da sala de aula.

Este relacionamento implica um trabalho conjunto entre os membros do grupo ou entre os alunos de uma turma com o professor, com um objectivo comum de atingir uma determinada meta através de uma colaboração efectiva.

Numa turma, nem sempre encontramos uma homogeneidade em termos de assimilação de conteúdos. Quando se fala de aprendizagem de uma língua o caso ainda é mais preocupante; encontramos um grupo de alunos com um domínio vocabular plausível, outro com fracas estruturas lexicais, outro, ainda sem nenhum suporte nesta área. Para resolver este problema não basta recorrer a uma diversidade de métodos.

Quem está à frente do ensino de uma língua deve procurar homogeneizar o seu grupo de aprendizagem, evitando vantagem para uns e desvantagem para outros. O professor é o responsável pelas situações de aprendizagem autónoma, na sala de

aulas, num ambiente de rigor, mas descontraído, estimulando as atitudes de aprendizagem .

Para que um determinado grupo social consiga atingir um objectivo comum é necessário que os seus membros entrem em colaboração, actuando conjuntamente para o mesmo objectivo: «Cooperar é actuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos» (Argyle (1991) *apud* Lopes e Silva: 2009: pp. 1-5).

Assim, o processo de cooperação deve funcionar de modo a que os cooperantes empreendam uma tarefa em sinergia; e, considerando que o todo é sempre maior do que a sua fragmentação em partes, uma aprendizagem desenvolvida de forma cooperativa será sempre capaz de produzir sucessos superiores do que aquela praticada solitariamente.

O processo de autoaprendizagem que ocorre na base de uma cooperação mútua, onde os alunos trabalham em grupos de aprendizagem com responsabilidades devidamente distribuídas, contribui para o desenvolvimento do conhecimento lexical dos alunos. Os alunos mais fracos aprendem com os mais fortes, estes alimentam a esperança de triunfo dos mais fracos.

Embora nem sempre a tentativa de aprender, em cooperação, surta os efeitos desejados por causa de alguns factores tais como a preguiça de alguns, a falta de criatividade de outros; estamos certos que em termos de aprendizagem da língua na sua vertente lexical, a interajuda, a interaprendizagem sempre conquistou um espaço neste processo.

Segundo Lopes e Silva (2009: p. 4), «A aplicação das técnicas de aprendizagem cooperativa na educação formal é importante não só para a obtenção de ganhos em relação ao próprio processo de ensino-aprendizagem, mas também na preparação dos indivíduos para situações futuras no ambiente de trabalho, onde cada vez mais actividades exigem pessoas aptas para trabalhar em grupo»), mas julgamos também que a aprendizagem cooperativa contribui igualmente para o processo de autoaprendizagem do léxico.

Mas como deverá funcionar aprendizagem cooperativa em termos de autoaprendizagem do vocabulário?

Um método é bom quando está nas mãos de um bom mestre. Um bom método nas mãos de um mau mestre acaba por se tornar num mau método. Um mau método nas mãos de bom mestre transforma-se num bom método.

O acto de aprender implica o envolvimento total de quem deseja aprender, utilizando os seus próprios meios motivacionais, atitudinais e intelectuais de modo a responder às expectativas de quem ensina. Por outro lado, a pessoa que ensina deve conhecer o ser que está à sua frente e os meios que lhe permitirão adquirir o conhecimento, etc. Dum e doutro lado precisa de haver um encontro baseado num compromisso, numa colaboração, numa responsabilidade, num esforço, num exercício, numa doação, num empenho e numa pesquisa de ambos.

Entretanto, sendo o professor o responsável pela selecção e organização dos conteúdos e dos métodos de ensino e de aprendizagem, o seu papel não deve ser excluído da organização das actividades de aprendizagem cooperativa, visando uma autoaprendizagem consciente e efectiva.

Para tal, é tarefa do professor:

- Esclarecer os objectivos a serem alcançados ao planificar uma sessão de aprendizagem cooperativa, bem como os benefícios que esta pode trazer aos aprendentes da língua.
- Orientar a constituição dos grupos de trabalho, atendendo às necessidades de todos, não sendo, por isso, constituídos de forma homogénea em termos de conhecimento, nem por um número elevado de alunos.
- Planificar actividades que exijam reflexão, cooperação e interacção entre os membros do grupo.
- Conceber actividades vocabulares que partam do simples ao complexo de forma a possibilitar uma aprendizagem gradativa.

- Disponibilizar os materiais necessários para o êxito da realização do trabalho (diversos tipos de textos, dicionários, gramáticas e outros).
- Ajudar os grupos a atribuir um papel activo a cada um dos seus membros evitando, assim, o parasitismo na aprendizagem.
- Organizar o espaço da aprendizagem de forma a possibilitar a movimentação tanto do professor, como dos alunos, ao longo da realização do trabalho.
- Seleccionar actividades e estratégias variadas em cada sessão, evitando a monotonia.
- Estabelecer o tempo da realização do trabalho bem como o da sua apresentação para evitar que tal se torne num simples passatempo. A gestão do tempo é um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem.
- Promover uma cultura de colaboração, de interajuda e de unidade entre os membros do grupo, para que todos trabalhem para um objectivo comum.

Mas a aprendizagem cooperativa deve ser guiada pelos seguintes fundamentos teóricos:

- Fundamentos automotivacionais: enquadram-se na perspectiva de mobilização antecipada de esquemas cognitivos de quem aprende uma língua (segunda), cujas dificuldades se centram no domínio lexical.
- Fundamentos de coesão interna do grupo: trata-se da socialização do grupo com um objectivo comum: aprendizagem do vocabulário.
- Fundamentos cognitivos: o desenvolvimento do pensamento cognitivo é importante na aprendizagem de novos elementos lexicais da língua.
- Fundamentos de reciprocidade: na aprendizagem cooperativa, os grupos devem entreajudar-se na aprendizagem lexical.
- Fundamentos de actividade: cada estratégia deve proporcionar trabalho por parte de quem aprende: a procura contínua de processos de enriquecimento lexical.

5.8. Livro destinado à autoaprendizagem do léxico: um modelo

Nos capítulos precedentes, apresentámos a preocupação da concepção e elaboração de um manual escolar de aprendizagem do vocabulário para a décima, décima primeira e décima segunda classes.

Quando se fala de desafios para uma Lexicologia Aplicada ao Ensino da Língua (LNM no nosso caso) é importante que se criem condições eficazes de implementação do ensino desta disciplina no ensino secundário e nas instituições que formam professores. Sublinhamos que o perfil do professor de Português está, hoje, numa fase de mudança e necessita de conhecimentos nesta área científica e, por isso, esta formação é indispensável.

Responsabilidades como estas chamam-nos atenção sobre a necessidade de preparar novos materiais e novas ferramentas para o ensino da língua, indo ao encontro do tipo de aluno com o qual trabalhamos.

A investigação em Lexicologia pode contribuir com princípios teóricos e metodológicos para a preparação de um manual escolar que terá como objectivo a aprendizagem e o desenvolvimento lexical dos alunos.

5.8.1. Exercícios de autoaprendizagem e desenvolvimento lexical

Não queremos apresentar a totalidade do manual, neste trabalho. Os exercícios que vamos apresentar servem apenas de modelo sobre a forma como poderá ser construído o manual.

Uma vez criado, o livro será repartido em três níveis: 1.º nível, para a 10.ª classe; 2.º nível, para a 11.ª; e, 3.º nível para a 12.ª classe. Os exercícios vão ascendendo, gradativamente, de um nível para outro, de forma a permitir uma progressão vocabular quantificada e qualificada.

Outrossim, este trabalho será elaborado com base nos textos dos respectivos manuais das referidas classes ou de outros tipos de textos ou de outros documentos.

Quando falámos de autoaprendizagem nas alíneas anteriores, argumentámos que é importante respeitar a autonomia do aluno, como autor da sua própria aprendizagem. A tarefa do professor consiste, apenas, em dirigir, orientar, encaminhar o aluno na procura de elementos lexicais; a ele cabe a responsabilidade de seleccionar os conteúdos, os métodos e a definição dos objectivos da aula de léxico.

Para além dos vários exercícios que queremos propor, gostaríamos de começar por aqueles, cuja natureza consiste em desenvolver o espírito de autoaprendizagem baseada numa cooperação mútua.

5.8.1.1. Trabalhos com texto e dicionário

Depois de os alunos terem conhecido as técnicas de consulta do dicionário, o professor prepara tarefas para realizar, em grupo (autoaprendizagem cooperativa), dentro da sala de aulas, como por exemplo:

Exercício:

Observe as palavras seguintes (trabalho sobre monossemia e polissemia) :

Água - fruto – massa – pasta – pé – garrafa – barriga – planta – céu – partir.

1 -Indique quais as palavras que podem ter um único significado (monossemia), em determinados domínios e as que admitem vários significados (polissemia).

2- Procure estas palavras no dicionário e construa contextos para actualizar as diferentes polissemias descritas pelo dicionário.

Texto

Era uma noite de luar na aldeia. Um gato esfomeado gritava furiosamente no teto da casa do tio Kimbundu. A única filhota do velho tinha cinco aninhos e já estava na cama, tendo já atingido a metade do sono da noite. Ao escutar o miar enfurecido e insuportável daquele gatarrão, a menininha atirou-se da cama para baixo com as mãozinhas no peito, toda ela medrosa.

- Pai, o que é que se passa? – perguntou a pequena.

- É um gato malvado! – respondeu o velho enfadado.

Tio Kimbundu levantou-se do cadeirão e com toda a fúria pegou na espingarda que guardava no cantinho do quarto, disparou nervosamente contra o animal. Infelizmente, a pontaria do velho falhou, aparentemente. O animal escapando-se das balas do velho, sacudiu os pelos pretos e saltou do teto com o sangue a derramar, dando o último grito. Miau!

A população da aldeia ficou alarmada e cada um pegou na maleta, desatando a correr pela mata.

- Fugam! – Alertou o regedor – é mais uma guerrilha sangrenta!

EXERCÍCIO 1.

Dá-se o nome de família de palavras ao conjunto de palavras formadas por derivação ou composição a partir de um radical comum, cuja palavra de origem se designa forma de base.

Depois de ter lido o texto, certamente encontrou nele algumas palavras derivadas, constituindo uma família de palavras. Procure agrupá-las num rectângulo e indique a sua respectiva forma de base.

EXERCÍCIO 1.1. Indique o processo de formação utilizado numa das palavras que encontrou.

EXERCÍCIO 2.

Um campo lexical é um conjunto de unidades lexicais pertencentes a uma área de conhecimento, associadas a uma área conceptual comum.

Crie um campo lexical a partir de família.

EXERCÍCIO 3.

Organize as palavras de modo a estabelecerem entre si relações de hierarquia (hiperonímia/hiponímia); parte-todo (holonímia/meronímia); semelhança/oposição (sinonímia/antonímia):

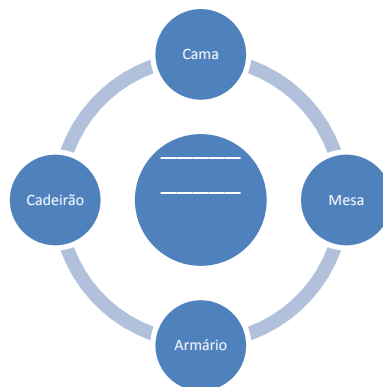
casa - animal - espingarda - gato - teto - bala - janela - noite - corajoso - dia - guerra - medroso - novo - paz - preto -velho - branco.

EXERCÍCIO 3.1. Nem sempre a sinonímia é absoluta. Na maior parte dos casos, existe uma sinonímia relativa entre as palavras. Quando duas palavras podem substituir-se uma pela outra em todos os contextos, diz-se que a sinonímia é absoluta. Ao contrário, quando as duas palavras não apresentam a possibilidade de substituição nos respectivos contextos, a sinonímia é relativa.

Com a ajuda do dicionário procure no texto palavras que apresentam uma sinonímia absoluta e palavras cuja sinonímia é relativa.

EXERCÍCIO 4.

Descobre a área à qual se refere o seguinte campo lexical:



EXERCÍCIO 5.

Com a ajuda do dicionário, consulte a entrada *derramar* e elabora contextos diferentes para esta unidade lexical, actualizando sentidos diferentes.

5.9. Autoaprendizagem individual e enriquecimento lexical

Depois dos exercícios de autoaprendizagem baseados na aprendizagem cooperativa, os passos a seguir serão os de encaminhar os alunos à resolução de exercícios individuais (autoaprendizagem individual) fruto da experiência na cooperação com os companheiros durante a realização de tarefas colectivas surgem, desta feita, exercícios tais como:

5.9.1. Exercícios lacunares

Este tipo de exercício deverá partir da apresentação de vários nomes para um grupo de questões, de maneira a que o aluno possa, com a escolha do respectivo nome, completar a definição dada.

Exemplo:

Complete as definições escolhendo o nome adequado para cada caso:

Horta – salina – salada – savana – lavra – riacho – mata – duna – lameiro.

Uma grande acumulação de areia recebe o nome de _____
_____ é o terreno onde a água do mar se faz penetrar,
servindo de local para a extração do sal.

A área destinada à plantação de legumes tem o nome de ____
_____ é um misto preparado à base de legumes
para a alimentação humana.

Uma extensa planície selvagem recebe a designação de _____

5.9.2. Exercícios de sinonímia absoluta

Construa frases utilizando o sinónimo adequado para cada unidade lexical:

- Denegrir = romper, afastar, manchar, estragar, desagradar.
- Explicar = iluminar, desbravar, explanar
- Esclarecer = explanar, clarear, elucidar
- Suscitar = surgir, aparecer, hesitar, levantar, provocar
- Acordo = concordar, entender, entendimento
-

(...)

5.9.3. Exercícios de procura de antónimo correspondente

Procure obter, ligando com uma seta, o antónimo correspondente para cada unidade lexical:

- | | |
|-------------|-----------------|
| • Roubo | condenar |
| • Acordo | concretização |
| • Abstração | desentendimento |
| • Libertar | desvio |
| • | |

(...)

5.9.4. Procura de adjetivo antónimo

Procure utilizar as unidades lexicais em contextos:

- Acreditado calmo
- Recusado encorajado
- Hipócrita rejeitado
- Incentivado desacreditado
- Nervoso sincero

5.9.5. Vocábulos parónimos, homófonos, homógrafos e homónimos

a) Cada frase apresenta duas palavras parónimas e/ou homófonas. Uma apresenta uma utilização certa em contexto, mas outra não. Utilize a que está errada no seu devido contexto:

- Muitas pessoas só recorrem à Divina Providência/Previdência quando estão aflitas.
- Custa muito ordenar/ordenhar as vacas.
- Para uma boa aprendizagem dos verbos é preciso saber descriminar/discriminar os paradigmas conjugacionais.
- Em termos de tribunal, é preciso que cada um de nós aja/haja de acordo com a lei.
- No primeiro dia de aulas depois das férias do natal, os alunos fizeram uma descrição/discricção sobre o dia da família.

- Aquele partido só tem um assento/acento no Parlamento.
- Por falta de higiene, aquele prisioneiro foi transferido para uma outra cela/sela.
- A igreja da Sé/Sê está remodelada.

b) Observe, procurando o verdadeiro sentido e reflita sobre a aplicação das palavras homófonas, homónimas, parónimas e homógrafas a seguir:

- Cassar/caçar
- Serva/cerva
- Hora/ora
- Vês/vez
- Houve/ouve
- Nós/noz
- Salto/salto
- Livro/livro
- Como/como
- Dúvida/dúvida
- Pára/para
- Andamos/andámos
- Emigrar/imigrar
- Elegível/ilegível

c) Construa quatro frases utilizando palavras homógrafas e explique o significado de cada uma.

d) Enquadre os seguintes vocábulos homónimos nos seus respectivos contextos e procure o significado de cada um

- Banco/banco
- Seca/seca

5.9.6. Transformação lexical

a) Obtenha verbos a partir dos nomes seguintes:

- Fuga
- Sugestão
- Fraqueza
- Cultura
- Pobreza
- Recepção
- Direcção
- Doença
- Graxa
- Loucura

b) Apresente dois adjectivos para cada substantivo:

- Água
- Doença
- Início

c) Reescreve cada frase, substituindo a parte sublinhada pelo adjectivo conveniente:

- Tenho uma amizade de irmão com a Rosa.
- O jornal da tarde lançou notícias preocupantes.
- O ciclo de vida da aranha é admirável.
- Ele foi à identificação fazer impressões dos dedos.
- O paço do bispo acolhe muitos hóspedes.
- A sociedade está preocupada com algumas leis da igreja.

(...)

d) Para cada adjectivo a seguir, procure encontrar um substantivo e aplique-o no respectivo contexto:

- Sincero
- Orgulhoso
- Amável
- Apto
- Corajoso

e) Transforme cada unidade lexical a seguir em nome, adjetivo e verbo:

Nome	Adjetivo	Verbo
Vidro	_____	_____
_____	juvenil	_____
Sistema	_____	_____
_____	feliz	_____

f) Outros exercícios da mesma natureza:

Verbo	Substantivo	Adjetivo	Advérbio
		Vaidoso	
	Cuidado		
Surpreender			
Perigar			
	Cadeado		
Recear			
			Repetidamente
	Folha		
	Habilidade		
		Manual	

Sentimento			
	Vaga		
		sequencial	
Felicitar			
	Agressão		
			Supostamente
	Obediência		
			Resistentemente

5.9.7. Exercícios de precisão vocabular

a) Complete cada frase escolhendo, ente os verbos apresentados, o apropriado ao contexto:

- Eu apenas limito-me a _____ o meu dever.

Fazer – pegar – realizar – cumprir – prestar

- Para te pagar o teu dinheiro devo _____ um cheque.

Escrever – fazer – emitir – passar

- Por causa do mau tempo o avião não conseguiu _____ voo.

Descolar – subir – levantar.

b) Os verbos apresentados a seguir partilham do mesmo significado (autorizar).

Porém, o seu emprego deve ser feito em contextos diferentes.

Faça os exercícios que se seguem, enquadrando os verbos correctamente:

Permitir – aceder – autorizar – tolerar –

facultar – condescender – conceder – consentir

- Não se compreende por que é que até hoje, se _____ a venda de bebidas alcoólicas a menores de dezoito anos de idade.
- O meu professor não _____ a deixar-me sair da sala durante o intervalo.
- Se o professor _____ esse tipo de brincadeira ficará sem autoridade.

5.9.8. Exercícios com sufixos aumentativos e sufixos diminutivos

a) Cada substantivo da lista que apresentamos, em baixo, apresenta o grau

aumentativo e/ou diminutivo, a partir do processo de derivação sufixal.

Agrupe os aumentativos que designam aumento, grandeza numa

coluna e os diminutivos que indicam diminuição, pequenez, noutra.

- Folha _____ folheto
- Rio _____ riacho
- Forno _____ fornalha

- Sino _____ sineta
- Rua _____ ruela
- Lenço _____ lençol
- Diabo _____ diabrete
- Rapaz _____ rapazote

5.9.9. Prefixos negativos

A indicação dos antónimos também se faz recorrendo ao processo de prefixação, procurando o prefixo que exprime a negação ou o contrário.

São prefixos de carga negativa os seguintes: ***des-, in-, im-, ir-, i-***. Indique, pois, o antónimo de cada palavra a seguir, recorrendo a um destes prefixos:

- Possibilidade
- Regular
- Legal
- Ordem
- Embarque
- Suficiente
- Líquido
- Legível
- Capacidade
- Reversível
- Alojjar
- Móvel

- Humano
 - Apertar
- (...)

5.9.10. Exercícios de sufixação

A partir dos sufixos dados, forme novas palavras, indicando o significado de cada palavra derivada; por exemplo: **-ista** – camionista (condutor de um automóvel pesado de mercadorias ou de passageiros):

- *-eiro*
- *-ista*
- *-inha*
- *-inho*
- *-zito*
- *-zita*
- *-dor*
- *-dora*

a) Aponte, para cada unidade lexical básica dada e de acordo com o sentido que se lhe propõe, o sufixo adequado. Por exemplo: casa – casebre (pejorativo):

- Porta (aumentativo)
- Livro [profissão (vendedor de livros)]
- Reitor (administração geral de uma universidade)
- Obra (pessoa que está ao serviço de todos)

5.9.11. Exercícios de derivação regressiva e derivação imprópria

a) Recorde-se que, por derivação regressiva conseguimos obter novos vocábulos sem o recurso de prefixos nem de sufixos.

Utilize este processo para obter novos vocábulos e, a seguir, dê o sentido da nova palavra encontrada.

- Derrubar
- Combater
- Roubar
- Abortar
- Troçar

b) Podemos, ainda, obter novas palavras por derivação, sem o recurso a prefixos nem a sufixos, o que é possível procedendo à mudança de classe gramatical da unidade lexical. É o processo de derivação imprópria.

Procure modificar as palavras enquadrando-as, em seguida, em contextos.

Rosa ____ nome próprio	→	nome comum
Casa ____ verbo	→	nome comum
Rápido ____ adjetivo	→	advérbio
Silêncio ____ nome comum	→	interjeição

5.9.12. Composição

Cada elemento da coluna da esquerda corresponde a um da coluna da direita. Ligue os referidos elementos das duas colunas obtendo uma única palavra e diz o processo utilizado.

- Pára sol
- Apanha rolhas
- Saca bolas
- Gira brisas
- Abre perfeito
- Amor latas

5.9.13. Observe o género e o valor semântico das unidades lexicais e utilize-as em contexto

- Bolso/bolsa
- Tampo/tampa
- Banco/banca
- Cesto/cesta

5.9.14. Exercícios de polissemia (ou de homonímia)

Aplique em frases as palavras seguintes para verificar o sentido que cada uma pode admitir.

- Pé

- Cabeça
- Dente
- Sentido
- Nota
- Secretária

5.9.15. Exercícios de pares mínimos

Substitua, em cada unidade lexical, o fonema em destaque por outro, de maneira a obter uma nova unidade lexical:

- Cano
- Mala
- Rola
- Cabo
- Molho
- **F**olha
- Copo
- (...)

5.9.16. Exercícios de morfossintaxe

- a) Forma uma única sequência frásica utilizando os pronomes relativos que considerar convenientes (faça as alterações necessárias para obter verdadeiros segmentos linguísticos):

O preço daquela casa está elevado. O meu pai queria comprar aquela casa para mim.

b) Reconstrua as frases a seguir, substituindo as unidades lexicais repetidas pelos pronomes pessoais ou demonstrativos adequados.

- Comprei este livro na livraria do Doutor Disengomoka, é o livro que me faltava porque com este livro vou fazer bem o meu trabalho de fim de curso.
- Desde que o Kiala entrou na faculdade nunca mais vi o Kiala.

5.9.17.Trabalho com famílias de palavras (TFP)

O conjunto de palavras obtidas por derivação ou por composição partilhando o mesmo radical formam uma família de palavras.

Constitua famílias de palavras a partir dos seguintes radicais:

- Livro
- Colher
- Universo
- Rádio
- Hotel

5.9.18.Onomatopeias

Muitas vezes, a língua tem dificuldade de apresentar, por palavras próprias, certos acontecimentos do mundo natural e artificial (barulhos de instrumentos, de máquinas, toques de diversa natureza, vozes de animais, de aves, etc.), pelo que

recorre à imitação de tais sons ou ruídos, para poder fazer uma aproximação entre a língua e estes sons ou ruídos.

Crie unidades lexicais correspondentes aos seguintes fenómenos:

- Batimento de uma porta
- O arrastar de uma cadeira
- O barulho de um trovão
- O alarme de uma máquina fotocopadora
- O toque do telefone

5.9.19. Campos lexicais

As unidades lexicais que, pela significação ou pelo seu relacionamento de sentido, se encontram ligadas a um certo domínio conceptual, partilhando uma zona de significação comum, formam o que se designa por campo lexical.

a) Para que campo lexical remetem os seguintes grupos de palavras?

- Apartamento – vivenda – edifício...
- Tio – sobrinho – irmão – neto ...

b) Forma um campo lexical a partir das palavras seguintes:

- *“Educação.”*
- *Ar*
- *Água*

5.9.20. Campos semânticos

Uma unidade lexical pode admitir diferentes possibilidades de uso, isto é, pode ser atualizada em diferentes contextos, o que constitui o seu campo semântico.

Contextualize as seguintes unidades lexicais, dizendo o respetivo significado que vão adquirindo em cada sequência.

- Fonte
- Mão
- Vela
- Rato
- Rede
- Coração
- Vida
- Saudade

5.9.21. Campos associativos

Quando uma unidade lexical se configura com outra, estabelecendo semelhança ou contiguidade, tanto a nível do significante como a nível do significado e agrupando elementos de diferentes classes de palavras, forma-se, com essa configuração, um campo associativo.

Crie campos associativos a partir das seguintes palavras:

- Escola
- Sentimentos
- Informática

5.9.22. Produção vocabular multiforme (PVM)

- a) Use os sufixos indicados para obter novas unidades lexicais.
Identifique a classe da base e da nova classe gramatical obtida.

-ão

Gato	_____
Escuro	_____
Exato	_____

-eza

Pobre	_____
Fraco	_____
Rico	_____
Triste	_____

-udo

Cabelo	_____
Pêlo	_____
Barriga	_____

- b) Agregue sufixos do tipo –ico formando adjectivos a partir dos nomes seguintes:

Bíblia	_____
Símbolo	_____
Tipo	_____
Cena	_____

c) Complete os elementos em falta no quadro a seguir:

Agente	Adjectivo	Nome abstracto
Psicólogo		
	Linguístico	
		Sociologia
Lexicólogo		
	filosófico	
		Astronomia

d) Produz verbos a partir dos nomes a seguir:

Pedal

Condição

Função

e) Procura obter nomes, utilizando para cada grupo a seguir um dos sufixos sugeridos: (-ção; -ída; -inda; -ência):

I. Contemplar – dedicar – aplicar – satisfazer – prevenir – procurar.

II. Envelhecer – crescer – vencer – abastecer – cadastrar.

III. Cair – sair – partir – correr – comer – bater.

IV. Conviver – sobreviver – provir – preferir.

V. Vir

Forme frases, aplicando as novas palavras obtidas.

5.9.23. Construir mapas conceptuais

5.9.23.1. A elaboração de um **mapa conceptual de um texto** pode servir para o aluno compreender um texto e os conceitos fundamentais existentes na sua estrutura. Pode ser uma actividade a desenvolver em grupo ou individualmente como estratégia de desenvolvimento da compreensão da escrita.

São vários os exercícios que podem ser efectuados a partir de textos literários, jornalísticos ou científicos.

5.9.23.1. Elaboração de um **mapa conceptual relativo ao léxico** existente num texto ou um **mapa conceptual do léxico relativo a uma área do conhecimento** é uma metodologia utilizada como metodologia de desenvolvimento e enriquecimento lexicais, partindo do livro de leitura ou de documentos de outras fontes, da Internet ou de suportes digitais.

A título de sugestão podemos propor os mapas conceptuais de *floresta, terra, água, ave, café*; estes exercícios podem ser feitos a partir dos textos do livro de leitura, mas sobretudo recorrendo à iniciativa individual ou de grupo que podem sugerir palavras e relações; os alunos conhecem estes conceitos que fazem parte da sua experiência, mas nem sempre dominam o léxico que lhes está associado, nem tem consciência da impregnação dos valores culturais existentes nesse léxico.

As redes conceptuais e semânticas assim como as redes morfossemânticas (cf. Dubois, J.:1971,1979; Rey-Debove, J.:1984) organizadas de uma forma lúdica constituem componentes de uma autoaprendizagem eficaz e, ao mesmo tempo, são factores de aprendizagem/aquisição do léxico e desenvolvimento lexicais, mesmo em alunos muito jovens.

CONCLUSÃO

Relativamente ao problema objecto desta investigação, à sua relevância no contexto de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, em contexto angolano, especificamente no plano do desenvolvimento lexical e, feito o estudo dos textos produzidos pelos alunos e dos textos presentes nos manuais de leitura, em uso, podemos retirar algumas conclusões:

- Precisamos de uma LAEP – Lexicologia Aplicada ao Ensino do Português porque o ensino do léxico ainda não conheceu uma especificidade própria dentro da disciplina de Língua Portuguesa, em contexto angolano.

- É importante renovar as estratégias de ensino do léxico, pois esta área tem merecido pouca atenção por parte dos professores de Língua Portuguesa.

- Existe uma pobreza vocabular no repertório dos alunos, factor que se reflete na dificuldade da leitura, na fraca interpretação e compreensão dos vários tipos de textos e na produção de novos textos redigidos por eles próprios.

- Há poucos especialistas em Língua Portuguesa e, ainda menos, em Lexicologia.

- Nota-se, ainda, uma carência de dicionários (de língua materna e de língua segunda), tanto correntes como de especialidade, principais fontes para a correcção dos erros lexicais e para a consulta dos respectivos contextos que cada unidade lexical pode admitir.

- A cidade capital da província do Wizi não possui nenhuma biblioteca de cunho científico, em nenhuma área do conhecimento, razão pela qual os alunos têm dificuldade em desenvolver o seu nível vocabular, quer em termos de língua corrente, quer em termos de língua segunda ou mesmo de língua de especialidade.

Depois de uma análise pormenorizada da problemática estudada e verificados todos os factores facilitadores e impeditivos do processo de aprendizagem e desenvolvimento lexical em PLNM – Português Língua Não Materna, as conclusões remetem-nos para as seguintes sugestões:

- A aprendizagem e de desenvolvimento lexical, sendo processos que se estabelecem de forma faseada, devem ter o seu início na escola primária, para a partir daí ir alcançar estádios de desenvolvimento plausíveis nos níveis subsequentes; como afirma Figueiredo, O. M.: «A criança só alcança o referente e o confronto com o mundo se, desde cedo, for levada a trabalhar com categorias genéricas específicas, de modo a que a aquisição do conhecimento das representações caminhem simultaneamente» (2011:pp.345-362).

- Os programas de Língua Portuguesa, desde a escola primária ao ensino secundário, devem ser enriquecidos com actividades de autoaprendizagem (individual e colectivas, cooperativas) do vocabulário por ser esta uma forma de aprendizagem que facilita o aluno a adquirir o léxico e o conhecimento, em geral.

- Considerando que o Português é, ainda, uma LNM – Língua Não Materna para muitos angolanos, sobretudo na parcela do território, cuja pesquisa incide, sugere-se que se implementem cursos de formação de professores de Língua Portuguesa, cuja formação específica seja orientada para uma DPLNM - Didáctica do Português Língua Não Materna.

- Por outro lado, as decisões referentes à concepção de planos curriculares da disciplina de Língua Portuguesa, em todos os níveis de ensino, devem ser tomadas em estreita colaboração com os peritos destas tão importantes áreas (especialistas em Lecicologia Aplicada ao Ensino e em Didáctica das Línguas), pois só a eles compete a tarefa de investigar os diferentes aspectos do ensino e aprendizagem de uma determinada língua em diferentes perspectivas (materna, segunda e estrangeira).

Considerando que a influência de outras línguas-culturas com as quais uma determinada comunidade entra em contacto se faz sentir principalmente por

intermédio do léxico, sugerimos que não se trabalhe apenas pelo simples ensino do léxico, mas por uma lexicultura (cf. Galisson, R. :1990 e 1999), dados os diferentes usos que as unidades lexicais podem admitir nas diferentes culturas, cuja língua de comunicação é a portuguesa, mas com influências da cultura kikongo, na Província do Wizi.

Dados os estatutos que a Língua Portuguesa possui, hoje, no contexto nacional e internacional, sugere-se que o seu ensino seja extensivo a todos os cursos de formação (Formação de Professores, formação em Ciências Humanas e Sociais, em Direito e em Ciências exactas), não para que todos sejam especialistas em ensino de Língua Portuguesa, mas para que a compreendam, respeitem as regras do seu funcionamento, colaborando, assim, com os especialistas desta matéria no aperfeiçoamento linguístico das novas gerações, tanto na vertente da língua corrente, como na perspectiva de língua de especialidade

BIBLIOGRAFIA GERAL

ADÃO, Maria Teresa. *“Os mecanismos da criação do humor e a sua aplicabilidade no ensino das línguas. In Intercompreensão”*. Revista de didáctica das línguas. Tendências actuais no ensino das línguas. Edição Colibri: Escola Superior de Educação de Santarém; 2001:p. 40.

AFONSO, Clarice Costa. *Didáctica de línguas estrangeiras*. Lisboa: Edições Pedagógicas; 2010.

AITCHISON, Jean. *Introdução aos estudos linguísticos*. Publicações Europa-América. Portugal; 1992.

ALARCÃO, Isabel et al. *Da essência da didáctica ao ensino da didáctica*. Projeto EURECA, DL na Universidade de Aveiro. In A. Estrela & J. Ferreira (eds). Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas. Lisboa: Universidade de Lisboa; 1994: pp. 262-247.

ALARCÃO, Isabel et al. *A formação de professores no Portugal de hoje. (Documento de trabalho do CRUP – Ensino Superior)*, Universidade de Aveiro; 1997.

ALEXANDRE, Dissengomoka Sebastião. *Guia prático do docente*. ISCED- Wije; 2001.

ALEXANDRE, D. S. e QUIVUNA, Manuel. *Alguns fundamentos de Didáctica em Educação*. 2.ª edição, Publicações DILANEL – Wizi; 2008.

ALTUNA, Raul Ruiz de Asúa. *Cultura tradicional bantu*. Luanda; 1985.

ANÇÃ, Maria Helena. *A sala de aula como espaço da pesquisa pedagógica – A gramática do outro lado do espelho. In: II Congresso Internacional sobre formação de professores nos países de língua e expressão portuguesas*. Porto Alegre, 17-20 de Junho de 1997.

ANÇÃ, Maria Helena. *Português “na nha kurason”*. In Intercompreensão. Revista de didáctica das línguas n.º 6, Escola Superior de Educação de Santarém. Setembro/1997: pp. 125-129.

ANÇÃ, Maria Helena. *Dificuldades de aprendizagem e ensino da língua*. In: VIII Encontro da Associação das Universidades de língua portuguesa. Macau; 1998.

ANÇÃ, Maria Helena. *Ensinar português entre mares e continentes*. 1.ª edição. Aveiro: Universidade de Aveiro; 1999.

ANÇÃ, Maria Helena. “A língua portuguesa em África”. In *Revista internacional de língua portuguesa*. Associação das Universidades de Língua Portuguesa; vol. 1, n.º 2. Universidade de Aveiro; 2002: pp. 20-22.

ANÇÃ, Maria Helena. *Português Língua Não Materna: Abordagens no 1.º ciclo do ensino básico*. In: Congresso sobre aquisição da linguagem- ESSE da Guarda: 26 e 27 de Outubro de 2005.

ANÇÃ, Maria Helena. “Didáctica curricular e investigação em didáctica: o exemplo da didáctica do português, na Universidade de Aveiro”. In *IV TALLER INTERNACIONAL-INNOVATION EDUCATIVA-SIGLO XXI “Por un perfil humanista y de cultura en las nuevas generaciones”*. Las Tunas/Cuba, Mayo, 24-27, Año 2005; pp. 2-3.

ANÇÃ, Maria Helena. *Aproximações à língua portuguesa*. Centro de investigação didáctica e tecnologia na formação de professores. Universidade de Aveiro; 2007.

ANDRADE, Ana Isabel et al. *Intercomprehension in Language Teacher Education: Propostas para o desenvolvimento da competência plurilingue*. In: *Intercompreensão – Revista de didáctica das línguas*. Escola Superior de Educação de Santarém; 2002: pp. 51-62.

ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA. *Revista internacional de língua portuguesa*. IIª edição. Lisboa: 2002.

AZEVEDO, Fernando José Fraga. *A leitura: factor determinante do sucesso escolar. Implicações para a formação contínua de professores*. In *Linguística e ensino-aprendizagem do português*. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo; Abril, 1992 – p. 64.

AZEVEDO, Flora. *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora; 2000.

BARBEIRO, Luís. *A escrita. Construir a aprendizagem*. Barcelos; 2003.

- BARBEIRO, Luís. *Didáctica de português II - Luanda* ; 2005.
- BARBOSA, Maria Aparecida. “Da Constituição e Transmissão do Saber Lexical: um Modelo Linguístico-Pedagógico”. *Revista Brasileira de Linguística*, São Paulo, 7(1): 83-105; 1984.
- BARBOSA, Sandra Maria Mendes Gonçalves. *A consciência metalinguística na aquisição da leitura em PL2 e em PLE*. Tese de Doutoramento – FCSH – UNL: Lisboa; 2010.
- BASÍLIO, Margarida. *Estruturas lexicais do português. Uma abordagem gerativa*. Rio de Janeiro: Editora Vozes Petrópolis; 1980.
- BAYLON, Christian et FABRE, Paul. *Initiation à la linguistique*. Edition Fernand Nathan, Paris; 1975.
- BOGAARDS, Paul. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Éditions DIDIER ; 1994.
- BOLETIM OFICIAL DE ANGOLA N.º 5, I.ª SÉRIE, 9 DE DEZEMBRO DE 1921.
- BORDENAVE, Juan Díaz e Pereira, Adair Martins. *Estratégias de ensino – aprendizagem*. 25ª edição. Brasil: Editora Vozes; 2004.
- BRUNER, Jerome. *Cultura da educação*. Edições 70, Lisboa: 2000.
- BRUNET, Étienne. *Hyperbase, (versão 9.0)*, C. N. R S., Nice, Paris; 2011
- CABRÉ, Teresa. *La Terminologia, els mètodes, les applications*, Barcelona, Empúries ; versão espanhola (1993) *La Terminologia. Teoría, metodología, aplicaciones*, Barcelona, Empúries ; 1992.
- CABRÉ, Maria Teresa. *Hacia una teoría comunicativa de la terminología: aspectos metodológicos. La terminología: representación y comunicación*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada; 1999.
- CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *História da Linguística*. 6.ª edição, Rio de Janeiro: Editora Vozes; 1975.
- CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Manual de expressão oral e escrita*. 28.ª edição, Rio de Janeiro: Editora Vozes; 1977.

- CAMPOS, Maria Henriqueta Costa e XAVIER, Maria Francisca. *Sintaxe e Semântica do português*. Universidade Aberta. Lisboa; 1991.
- CARDEIRA, Esperança. *O essencial sobre história do português*. Lisboa: Editorial Caminho; 2006.
- CARROLL, John B. *The study of language*. Harvard; 1953.
- CARVALHO, José G. Herculano de. *Teoria da linguagem. Natureza do fenómeno linguístico e análise das línguas. Volume I* - 6.ª edição, Coimbra Editora Limitada; 1983.
- CARVALHO, Nelly. *Publicidade, a linguagem da sedução*. São Paulo: Editora Ática; 2002.
- CHARLIER, Françoise Dubois. *Bases de análise linguística*. Almedina. Coimbra; 1976.
- CHICUNA, Alexandre Mavungu. *Tratamento lexicográfico dos portuguesismos em Kyombe*. Tese de Doutoramento em Linguística – especialidade Lexicologia. Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa; 2009.
- CHOMSKY, Noam. *O programa minimalista*. Tradução, apresentação e notas: Eduardo Paiva Raposo. Lisboa: Editorial Caminho; 1999.
- COELHO, Jacinto do Prado et al., *Problemática da leitura*, Lisboa; 1980.
- COLLADO, Jesus-António. *Fundamentos de linguística geral*. São Paulo: Edições 70; 1980.
- COMENIUS, Joan Amos. *Didáctica magna*. 2ª Edição. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, Lda. 2002.
- COMISSÃO NACIONAL DO INSTITUTO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Oficina de trabalho sobre o acordo ortográfico de 1990*. 1.ª edição, Luanda: Mayamba Editora; 2010.
- CONDAMINES, A. *Sémantique et corpus*, Paris, Hermes, Lavoisier; 2005.
- CONTENTE, Madalena. *Do autodicionário ao dicionário de turma informatizado. Domínio de aplicação: Biologia*. Porto: Porto Editora; 1998.
- CONTENTE, Madalena. *A leitura e a escrita*. 1ª Edição. Lisboa: Editora Presença; 2000.

- CONTENTE, Madalena. *Terminocriatividade, Sinonímia e Equivalência Interlinguística em Medicina*, Lx, Edições Colibri; 2008.
- CRISTIANO, João Manuel. *Análise de erros em falantes nativos e não nativos*. Lisboa: Lidel; 2010.
- CENTRO CULTURAL MOSAICO. *O cidadão e a política*. 4.ª edição. Luanda; 2004.
- DUARTE, Inês. *Língua portuguesa – instrumento de análise*. Lisboa: Universidade Aberta; 2000.
- DUARTE, Inês. *O conhecimento da língua. Desenvolver a consciência linguística*. PNEP, Lisboa; 2008.
- DUARTE, Isabel e FIGUEIREDO, Maria Olívia. *Português, língua e ensino*. 1.ª edição, Porto: U. Porto Editorial; 2011.
- ECO, Umberto. *O signo*. 6.ª edição, Lisboa: Editorial Presença; 2004.
- ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM. *Intercompreensão. Revista de didáctica das línguas*. Santarém – Portugal: Edições Cosmos; 2001.
- ESTRELA, Edite. *Dúvidas de falar português*. Edição n.º 01 201 105-1196. Lisboa: Editorial Notícias; 1996.
- ESTRELA, Edite e CORREIA, J. David Pinto. *Guia essencial da língua portuguesa para a comunicação social*. 4.ª edição, Lisboa: Editorial Notícias; 1999.
- EZQUERRA, Manuel Alvar. *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid; 2003.
- FANECA, Rosa Maria e ANÇÃ, Maria Helena. “As representações da língua portuguesa por luso-descendentes de 3.ª geração”.in *IX Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Luanda: Novembro de 2006.
- FERRAZ, Maria José. *Ensino da língua materna*. Lisboa: Editorial Caminho; 2006.
- FONSECA, Eduardo. *Didáctica da língua portuguesa I*. Luanda; 2005.
- FONSECA, Fernanda Irene et al. *Pedagogia da escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora; 1994.

FONSECA, Fernanda Irene e FONSECA, Joaquim. *Pragmática linguística e ensino de português*. Coimbra: Almedina; 1977

FIGUEIREDO, Eunice Barbieri de. *O desenvolvimento da competência lexical. Algumas notas sobre o ensino-aprendizagem do léxico no ensino secundário*. In Português, língua e ensino. 1.ª edição, Porto. U. Porto Editorial; 2011; pp. 366-367.

FIGUEIREDO, Maria Olívia. *Ensino-aprendizagem do léxico. Orientações metodológicas*. In Português, língua e ensino. 1.ª edição, Porto. U. Porto Editorial; 2011; pp. 345-353.

FILHO, Domingos Parra e SANTOS, João Almeida. *Metodologia científica*. 6ª edição. São Paulo: Editora Futura; 2003.

FREINET, Célestin. *As técnicas de Freinet da escola moderna*. 2.ª edição. Lisboa: Editorial estampa; 1996.

FREINET, Célestin. *O método natural I. – a aprendizagem da língua*. 2.ª edição. Lisboa: Editorial estampa; 1997.

FREINET, Célestin. *O método natural III – a aprendizagem da escrita*. 2.ª edição. Lisboa: Editorial estampa; 1997.

GALISSON, Robert. *L'apprentissage systématique du vocabulaire*. Tome 1. édition n.º 3, Paris ; 1974.

GALISSON, Robert. *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris : Hachette ; 1979.

GALISSON, Robert. *Des Mots pour Communiquer*. Paris: Clé International. 1983

GALISSON, Robert. *Entrer en Langue/culture par les mots – Colóquio de Lexicologia e Lexicografia – Actas – Universiade Nova de Lisboa ; 22 – 27 de Junho de 1990*.

GALISSON, Robert. *De la langue à la culture par les mots*. CLE INTERNATIONAL, PARIS ; 1991.

GALISSON, Robert. « Quel statut revendiquer pour les cultures en milieu institutionnel ? La formation par la réflexion sur les rapports entre langues et cultures ». In. *La formation en questions*. CLE International - Didactique de Langues Étrangères. Réalisation ALINÉA ; Édition Michèle GRANDMANGIN ; 1999 : pp.95-115.

- GALISSON, Robert. et PUREN, Cristian. *La formation en questions*. CLE International - Didactique de Langues Étrangères. Réalisation ALINÉA ; Édition Michèle GRANDMANGIN ; 1999.
- GAUDIN, François et GUESPIN, Louis. *Initiation à la lexicologie française*. 1^{er} édition, Bruxelles, Édition Duculot; 2000.
- GIRARD, Denis. *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Armand Colin; 1975.
- GLOTON, Robert e CLERO, C. *A actividade criadora na criança*. 5.^a edição. Lisboa: Editorial Estampa; 1997.
- GOMES, Álvaro. *Heúresis*. 1.^a edição. Lisboa: Didática Editora; 2000.
- GOMES, Álvaro. *Ortografia para todos*. Porto: Porto Editora; 2006.
- GOMES, Aldónio e CAVACAS, Fernanda. *A vida das palavras. Léxico*. 1.^a edição. Lisboa: Clássica Editora; 2004.
- GUILBERT, Louis. *La créativité lexicale*. Larousse. Paris: 1975.
- HALLIDAY, M. A. K.; MCLINTOSH, Angus e STREVEN, Peter. *As ciências linguísticas e o ensino das línguas. Brasil: Petrópolis; 1974*.
- HALLIDAY, M. A. K.; TEUBERT, W.; YALLOP, C.; CERMÁKOVÁ, A. *Lexicology and Corpus Linguistics – An Introduction*. London and New York: Continuum; 2004.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Editora Ática; 2006.
- HENRIQUES, Paula. *O futuro da língua portuguesa no sistema mundial. Comunicações*. Brasília; 26-29 de Março de 2010.
- INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE CABO VERDE. *III congresso Internacional sobre formação de professores nos países de língua e expressão portuguesas. Teoria e prática educativas na formação de professores. Desafios para o século XXI*. 1.^a edição, Praia; 2003.
- JAKOBSON, Roman. *Semiologia – Poética Epistemologia*. 1.^a edição – Tradução da versão original: Maria Clara Machado Grácio, Braga: Edições Espaço; 1978.
- KOCOUREK, R. *La langue française de la technique et de la science*. 2^e. éd. Wiesbaden: Brandstetter Verlag; 1991.

- LANGA, Mbala Langa. *Importância da língua nas comunidades migrantes. In: O futuro da língua portuguesa no sistema mundial* – Henriques, P. (org.)- Brasília; 2010: p. 31.
- LEHMANN, Alise et BERTHET, Françoise Martin. *Introduction à la lexicologie, sémantique et morphologie*. Paris : Édition Nathan; 2000.
- LEIRIA, Isabel. *Léxico, aquisição e ensino de português europeu língua não materna*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian; 2006.
- LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca. *“Importância de uma Lexicologia Contrastiva”*, *Letras Soltas 1*, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa; 1979.
- LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca. *“Análise léxico-semântica”*, *Letras Soltas 2*, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa; 1984.
- LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca. *“Língua Portuguesa, língua das ciências e das técnicas: neologia científica e técnica e lexicografia”*, *Actas do Congresso Internacional "A Língua Portuguesa - Que futuro? "*, Lisboa, Sociedade da Língua Portuguesa; 1989.
- LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca. *Observatório do português contemporâneo. Colóquio de Lexicologia e Lexicografia – Actas*. Centro de estudos comparados – Linha de Investigação 2 – Núcleo de Estudos de Linguística Contrastiva – Universidade Nova de Lisboa – 26 e 27 de Junho de 1990.
- LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca. *Métodos lexicográficos e métodos terminológicos. Colóquio Internacional de Terminologia Científica e Técnica* – CNALP; 1990; artigo não publicado.
- LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca. *“Um Projecto em Terminodidáctica”*. *Actas da Reunião do Projecto ERCI - Empresas Reunidas em Consórcios Internacionais* -, Universidade Aberta (*Programa LÍNGUA-V*) , Lisboa; 1991.
- LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca. (em col.) *“Terminologia da Lexicologia e da Lexicografia”*, in *Dicionário de Termos Linguísticos*, vol II, Lisboa, Cosmos; 1991.
- LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca. (em col.) *“Terminologia da Terminologia e da Terminografia”*, in *Dicionário de Termos Linguísticos*, vol II, Lisboa, Cosmos; 1991.
- LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca. *Bases de données textuelles et terminographiques, Revue Meta - Hommage à Bernard Quemada*, Montréal; 1994.

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca. *Coordenação de Cahiers de Lexicologie - Hommage à Robert Galisson*, nº 78, numéro spécial, Paris, Champion; 2001.

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca. *“De la Néologie à la Lexicographie de Spécialité d’Apprentissage”*, *Cahiers de Lexicologie*, nº 78, Paris, Champion; 2001.

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca. (coord.) *Mots et Lexiculture, Hommage à Robert Galisson*, Paris, Champion; 2003.

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca. (coord.) *“Vocabulaires de spécialité et Lexicographie d’apprentissage en langues-cultures maternelles et étrangères”*, *Revue Etudes de Linguistique Appliquée*, nº 135, Paris, Klincksieck ; 2004.

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca. *“Terminologia em Portugal: panorama actual e breve relato histórico”*, *Terminómetro – A Terminologia em Portugal e nos países de língua portuguesa em África*, nºespecial, União Latina, Paris; 2005

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca. *“Rede de Neologia e de Terminologia em Língua Portuguesa (em situação de contacto de línguas)”*, *Congresso da Associação das Universidades de Língua Portuguesa – AULP*, Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde; 2007.

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca. (em col.) MEDINA, Daniel, GRÔS, Ana Pita e CHICUNA, Alexandre *“Neologia e Terminologia e Lexicultura. A Língua Portuguesa em contacto de Línguas”*, *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*, 42 (2), Universidade de São Paulo, indexada em Latindex; 2010.

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca. *« L’Idiomaticité en Portugais du point de vue de la Terminologie et de la néonymie – Les collocations Terminologiques »*, in *Actes du Colloque L’Idiomaticité dans les Langues Romanes*, Paris, Université de Paris 8, Dez. 2009 ; 2011.

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca. (editors Marc Van Campenhoudt, Teresa Lino e Rute Costa) *Passeurs de mots, passeurs d’espoir: lexicologie, terminologie et traduction face au défi de la diversité*, *Actes des huitièmes Journées scientifiques du réseau de chercheurs Lexicologie, Terminologie, Traduction (LTT)*, Lisbonne, 15-17 octobre 2009, Paris, Éditions des archives contemporains, Actualité scientifique ; 2011

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca e CONTENTE, Madalena. *“Neologia Terminológica: evolução conceptual e semântica.”*, in *Actas do III SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, Universidade de Macau, Macau, 30 de Agosto a 2 de Setembro 2011; 2013.

LOPES, José e SILVA, Helena Santos. *Aprendizagem cooperativa na sala de aulas. Um guia prático para o professor*. Lisboa. LIDEL – Edições Técnicas; 2009.

LOPES, José e SILVA, Helena Santos. *O professor faz a diferença: na aprendizagem dos alunos, na realização dos alunos, no sucesso dos alunos*. Lisboa. LIDEL – Edições Técnicas; 2010.

LUZIA, Domingas. *“Tipos de conflitos causados pela interferência de sociolectos de comunidades distintas”*. In: *Oficina de trabalho sobre o acordo ortográfico de 1990*. – Neto, A. B. da S. (org.) – Comissão Nacional do Instituto Internacional da Língua Portuguesa – Ministério da Educação – Luanda; 2010: pp. 104-105.

MARTINS, Maria Raquel Delgado et al. *Para a didáctica do português – seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri; 2005.

MARTINS, Maria Raquel Delgado e FERREIRA, Hugo Gil. *Português corrente*. Lisboa: Editorial Caminho; 2006.

MARQUES, Irene Guerra. *“Línguas e políticas de línguas em Angola nos períodos colonial e pós-colonial”*. In: *O futuro da língua portuguesa no sistema mundial* – Henriques, P. (org.)- Brasília; 2010: p. 50.

MARTINET, André. *Fonction et dynamique des langues*. Paris: Armand Colin Editeur. 1989.

McENERY, Tony & WILSON, Andrew. *Corpus Linguistics*, Edinburg, Edinburg Press; 1996.

MENDES, Irene. *Da Neologia ao Dicionário. O caso do Português de Moçambique*, Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa; 2009.

MENYUK, Paula. *Aquisição e desenvolvimento da linguagem*. (1929) – Tradução de Geraldina Porto Witer e Leonor Scliar Cabral. São Paulo: Livraria Pioneira Editora; 1975.

MINEIRO, Ana. *Introdução aos estudos linguísticos*. Lisboa: Universidade Católica Editora; 2009.

- MINGAS, Amélia A. *Interferência do Kimbundu no português falado em Lwanda*. 1.^a edição, Lwanda: Edições Chá de Caxinde; 2000.
- MORAIS, José. *A arte de ler*. 1.^a edição Lisboa: edições cosmo; 1997.
- MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. *Cadernos de sala de aula – II: O ensino do vocabulário: fundamentos e atividades*. Fortaleza: Dep. De Letras Vernáculas/ Núcleo de Estudos da Língua Materna; 1996.
- MULLER, Charles. *Principes et Méthodes de la Statistique Linguistique*. Paris, Honoré Champion Éditeur; 1992.
- N'TONDO, Zavoni e FERNANDES, João. *Angola: povos e línguas*. Luanda: Editorial Nzila; 2002.
- NASCIMENTO, Zacarias e PINTO, José Manuel de Castro. *A dinâmica da escrita*. 3.^a edição. Lisboa: Plátano Editora; 2005.
- NÉRICI, Imídio. *Educação e ensino*. IBRASA. São Paulo; 1985.
- NGUNGA, Armindo. *Introdução à Linguística Bantu*. Maputo, Imprensa Universitária, Universidade Mondlane; 2004.
- NOVAK, Joseph e GOWIN D. Bob. *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano editora; 1984.
- OLIVEIRA, Isabelle. *Nature et fonctions de la métaphore en science. L'exemple de la cardiologie*, Paris, l'Harmattan, 2009.
- OSÓRIO, Paulo e MEYER, Rosa Marina. *Português língua segunda e língua estrangeira*. Lisboa: Lidel; 2008.
- PAIVA, V.L.M.O. "Ensino de vocabulário". In: Dutra, D.P & Mello, H. *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2004. (*Estudos Linguísticos* 7).
- PERRENOUD, Philipe. *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. São Paulo: Artmed Editora; 1997.
- PETIT, Gérard. « Didactique du lexique ». In *le français aujourd'hui – à construire les compétences lexicales*. Paris; 2000, pp. 56-60.
- PILETTI, Claudino. *Didáctica especial*. 15.^a edição. São Paulo: Editora Ática; 2003.

- PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. *História da educação*. 7.^a edição. São Paulo: Editora Ática; 2003.
- POTH, Joseph. *Langues nationales et formation de maitres en Afrique*. UNESCO; 1978.
- PORTO EDITORA. *Prontuário básico de língua portuguesa – Eu sei*. Porto; 2009.
- POTTIER, Bernard. “Champ sémantique, champs d’expérience et structure lexicale”, *Zeitschrift für Französische Sprache. Problem de Semantik*. Éd par W. Th. Elwert. Wiesbaden, Franz Steiner Verlag; 1968.
- PRUVOST, J. « Lexique et vocabulaire : une dynamique d’apprentissage », *ÉLA – Etudes de Linguistique Appliquée*, 116, p. 395-420; 1999.
- PRUVOST, Jean. *Dictionnaires et nouvelles technologies*, Paris, PUF ; 2000.
- PRUVOST, Jean; SABLAYROLLES, Jean-François. *Les Néologismes*, Paris, PUF ; 2003.
- QUEMADA, Bernard. “Les noms des mots ou des noms pour les mots. A propos de la terminologie lexicographique”, in *Linguistica Computazionale*, vol.IV-V. Pisa; 1981.
- QUEMADA, Bernard. “Les données dictionnaires et l’ordinateur”, *Cahiers de Lexicologie* 56-57. Paris; 1990.
- QUEMADA, Bernard. “La lexicographie”, in *Lexikon Romanistischen Linguistik*, vol. V, 1, Verlag, Tübingen; 1990.
- RAPOSO, Eduardo Paiva. *Teoria da gramática. A faculdade da linguagem*. Lisboa: Editorial Caminho; 1992.
- RASTIER, François. «Les enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus ». in *La Linguistique de Corpus*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes ; 2005.
- REBELO, Dulce e ATALAIA, Lucinda. *Para o ensino e aprendizagem da língua materna. Livros horizonte*. Lisboa; 1978).
- REIS, Carlos e ADRAÇÃO, José Victor. *Didáctica do português*. Lisboa: Universidade Aberta; 1992.
- REY, Alain. Néologisme : un pseudo-concept ?. *Cahiers de lexicologie*, Paris, v. 28, nº1, p. 3-17, 1976.
- REY, Alain. *La Terminologie. Noms et Notions*. Paris, PUF ; 1979.

- REY, Alain. *“La Notion de Dictionnaire culturel et ses applications”*. *Cahiers de Lexicologie*, Paris, Didier Erudition, 51: 243-255; 1987.
- REY, Alain. *De l’artisanat des dictionnaires à une science du mot. Images et modèles*. Paris: Armand Colin. 2008.
- REY-DEBOVE, Josette. *“Le domaine du dictionnaire”*, in *Langages* 19; 1970.
- REY-DEBOVE, Josette et al. *Le Robert Méthodique*. Présentation. Paris Le Robert; 1984.
- REY-DEBOVE, J. *«Dictionnaires d’apprentissage : que dire aux enfants ? »*, *Lexiques, Recherches et applications, Français dans le Monde*, numéro spécial, p. 18-23; 1989.
- REY-DEBOVE, J. *«De quelques utopies lexicographiques concernant l’apprentissage du français»*; 2001 in PRUVOST (2001), p.97-104.
- RIBEIRO, António Carrilho. *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. 5.^a edição, Lisboa: Texto Editora; 1997.
- ROLDÃO, Maria do Céu. *“Modos de conhecer a aprender. As dimensões esquecidas”*. In *Intercompreensão. Revista de didática das línguas* n.º 7. Setembro/1997: pp. 105-109.
- SÁ, Maria Helena Araújo e et al. *Transversalidades em didáctica das línguas. Estudos temáticos 2*. Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Professores. Universidade de Aveiro; 2004.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Publicações Dom Quixote; 1978.
- SANTOS, Elsa Rodrigues dos e FILHO, D’ Silvas. *Grandes dúvidas da língua portuguesa*. 1.^a edição. Lisboa; 2011.
- SEDIPU. *Boletim informativo semanal* n.º 25. Uíje; 2007
- SELMA, Maria Helena. *Ensinar e aprender a pensar*. Lisboa: Texto Editores; 1997.
- SILVEIRA Jeanine. *“O fortalecimento do ensino da língua portuguesa em Angola”*. In: *O futuro da língua portuguesa no sistema mundial – Henriques, P. (org.) - Brasília; 2010: pp.41- 46*.

SILVA; Raquel, COSTA, Rute, FERREIRA Fátima. *“Entre langue générale et langue de spécialité: une question de collocations”*, *Etudes de Linguistique Appliquée* 135, Paris, Klincksieck, Didier Erudition. 2004. p.347-359.

SILVA, Teresinha Maria Néli. *A construção do currículo na sala de aula – O professor como pesquisador. Temas básicos de educação e ensino*. 3.ª edição. São Paulo: Editora pedagógica e universitária; 2003.

SILVA, Jaime Ferreira da e OSÓRIO, Paulo. *Introdução à história da língua portuguesa – dos factores externos à dinâmica do sistema linguístico*. Lisboa: Edições Cosmos; 2008.

SILVA, Ermelinda et al. *Oficina de Gramática 2.º e 3.º ciclos*. 1.ª edição, Lisboa: Edições ASA; 2012.

SINCLAIR, John. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press; 1991.

TAVARES, Clara Ferrão. *Dimensão europeia no ensino das línguas. In Intercompreensão. Revista de didáctica das línguas n.º 7*. Escola Superior de Educação de Santarém. Dezembro/1998: pp. 5-10.

TAVARES, Clara Ferrão. *Didáctica do português língua materna e não materna*. Porto: Porto Editora; 2007.

TIERNO, Barnabé. *Educar hoje*. São Paulo: Edições Paulinas; 1997.

TOCHON, François Victor. *A língua como projecto didáctico*. Edição original. Porto: Porto Editora; 1995.

TRESCASES, Pierre. *“Réflexions sur le concept de compétence culturelle en didactique”*. *ÉLA – Etudes de Linguistique Appliquée*, Paris, Didier Erudition, 60: 49-69; 1985.

TRÉVILLE, Marie-Claude e DUQUETE, Lise. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris ; 1996.

VILELA, Mário. *Estruturas lexicais do português*. Coimbra: Almedina; 1979.

WEIREICH, Uriel. *Language in Contact*. Mouton, The Hague; 1963.

ZAU, Filipe. *“A projeção da língua portuguesa em fóruns multilaterais”*. In: *O futuro da língua portuguesa no sistema mundial* – Henriques, P. (org.)- Brasília; 2010: p. 26.

BIBLIOGRAFIA

DICIONÁRIOS E GRAMÁTICAS

ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA. *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Vol. I-II. Lisboa: Editorial Verbo; 2001.

AMORIM, Clara e SOUSA, Catarina. *Gramática da língua portuguesa revista e atualizada de acordo com o Dicionário Terminológico*. Porto: Areal editores; 2009.

AZEREDO, M. Olga et al.. *Gramática Prática de Português do 3º ciclo de ensino Básico e do Ensino Secundário*. Lisboa: Raiz, 2013.

COBE, Francisco Narciso. *Novo dicionário português-kikongo*. 1.ª edição. Luanda: Mayamba Editora; 2010.

CONTENTE, Madalena. *Dicionário Informatizado da Biologia*. Porto: Porto Editora; 2001.

CORREIA, Carlos. *Moderno Dicionário das 8.000 Palavras*, Livraria Sá da Costa; 1984.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 17.ª edição, Lisboa: Edições João Sá da Costa; 2002.

CUQ, Jean Pierre et al. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Édition Jean Pencraach; 2003.

DANIEL, H. Etaungo. *Dicionário de Umbundo*. Edições Naho; 2002.

DESCAMPS, J.L. *Dictionnaire Contextuel. Le Français Pour la Géologie*. Paris-Tours: CRÉDIF; 1976.

DUBOIS, Jean. *Dictionnaire du Français Contemporain*. Paris: Larousse; 1971.

DUBOIS, Jean. *Larousse de la Langue Française – LEXIS*. Paris: Larousse; 1979.

ECHAUDEMAISON, C. D. *Dicionário de economia e ciências sociais*. Lisboa: Porto Editora; 2001.

FLAVIANO, Rafael e PETTERLINI. *Gramática Kikongo*. Pádua: Stamperia de Santa Giustina; 1977.

GALISSON, R. et Coste, Daniel. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette. 1976. Tradução portuguesa: *Dicionário de didática das línguas*. Coimbra: Almedina; 1983.

GALISSON, Robert. *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*. Paris : CLÉ international; 1984.

GOMES, Álvaro. *Gramática Viva*, Lisboa, Didáctica Editora; 2000.

GOMES, Álvaro. *Gramática Pedagógica e Cultural de Língua Portuguesa*. Porto: Edições Flumen, Porto Editora; 2006.

GUILBERT, Louis. *Le Grand Larousse de la Langue Française*, Paris, Larousse; 1971.

HOUASS, António et al. *Dicionário de língua portuguesa. Temas e debates*. Global Notícias Publicações, Lisboa; 2005.

IMBS, Paul et QUEMADA, Bernard. *Trésor de la Langue Française du XIX et XX siècles*. Tomes I-XVII. Paris: Editions CNRS, Institut National da la langue française; 1971-1994.

IMBS, Paul et QUEMADA, Bernard. *Trésor de la Langue Française informatisé - TLFi*. CD-Rom, Paris: Editions CNRS, Institut National da la langue française; 1971-1994.

<http://atilf.atilf.fr>

KUNZIKA, Emmanuel. *Dicionário de Provérbios Kikongo*. Luanda: Editorial Nzila; 2008.

MARQUES, Ramiro. *Dicionário breve de pedagogia*. 1ª edição. Lisboa: Editorial Presença; 2000.

MATEUS, Maria Helena Mira et al.. *Gramática da Língua Portuguesa, 7.ª edição*. Lisboa: Editorial Caminho; 2006.

MOREIRA, Vasco e Pimenta Hilário. *Gramática do português*. Lisboa: Porto Editora; 2009.

MOTA, Maria Antónia Coelho, SEGURA, Luísa, MENDES Amália, RAPOSO, Eduardo Paiva e BACELAR, Maria Fernanda. *Gramática do Português*. vol.I e II, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; 2013.

MONTENEGRO, Helena Mateus. *Glossário de termos gramaticais*. Mirandela: João Azevedo Editor; 2001.

NEVEU, Franck. *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris, Armand Colin; 2004.

OLIVEIRA, Anabela Dinis Branco de et al. *Dicionário de metalinguagens da didáctica*. Porto: Porto Editora, 2000.

PORTO EDITORA. *Dicionário de língua portuguesa*. Porto: Porto Editora ; 2010.

QUEMADA, Gabrielle. *Dictionnaires des termes nouveaux des sciences et des techniques*. Paris: CILF; 1983.

REY, Alain et REY-DEBOVE, Josette. *Dictionnaire Alfabétique et Analogique de la Langue Française*. Paris : Dictionnaires Le Robert ; 1984.

REY-DEBOVE, Josette et al. *Le Robert Méthodique*. Paris: Paris Le Robert; 1984.

SARDINHA, Leonor e OLIVEIRA, Luísa. *Gramática formativa de português*. 2.^a edição. Lisboa: Didática Editora; 2010.

SCANTAMBURLO, Luigi. *Dicionário do Guineense, 2º v.: Dicionário Guineense-Português, disionariu guinensi-purtuguis*. Bissau-Bubaque: Faspebi; 2002

SINCLAIR, John. *Collins COBUILD English Language Dictionary*. London: Collins; 1987.

VILELA, Mário (1991) - *Dicionário do Português Básico*. Porto: ASA Edições.

XAVIER, Maria Francisca e MATEUS, Maria Helena Mira. *Dicionário de termos linguísticos*, vol. I e II, Lisboa: Edições Cosmos. Associação portuguesa de linguística. Instituto de linguística teórica e computacional; 1990.

ANEXO

FICHA DE INQUÉRITO DIRIGIDO AOS ALUNOS

1. QUE LINGUA FALA QUANDO ESTÁ COM:
 - OS PAIS:
 - a) kikongo
 - b) Português
 - OS AMIGOS:
 - a) kikongo
 - b) Português
2. TEM MISTURADO PORTUGUÊS E KIKONGO QUANDO CONVERSA
COM OS AMIGOS? sim não
3. QUAL FOI A PRIMEIRA LÍNGUA QUE APRENDEU?
 - a) Kikongo
 - b) Português
4. OS SEUS PAIS FALAM:
 - a) Kikongo
 - b) Português
 - c) Outra língua qual?
5. QUAL FOI A PRIMEIRA LÍNGUA DOS SEUS PAIS?
 - a) Kikongo
 - b) Português.....
6. QUAL É A LÍNGUA PREDOMINANTE NO BAIRRO ONDE VIVE?
 - a) Kikongo
 - b) Português
 - c) Outra língua qual?