



UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA E LITERATURA

Do texto literário à gramática: como ensinar aspectos gramaticais a partir do texto literário?

Dissertação apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português Como Língua Segunda na Universidade Eduardo Mondlane

António José Damião Maolele

Maputo, Junho de 2011

Do texto literário à gramática: como ensinar aspectos gramaticais a partir do texto literário?

Dissertação apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de **Mestre em Ensino de Português Como Língua Segunda** na Universidade Eduardo Mondlane por **António José Damião Maolele**

Departamento de Linguística e Literatura
Faculdade de Letras e Ciências Sociais
Universidade Eduardo Mondlane

Supervisores: **Prof. Doutor Nataniel Ngomane** e **Prof.^a Doutora Ana Maria Machado**

Maputo, Junho de 2011

Júri			Data
O Presidente	O Supervisor	O Oponente	____/____/____
_____	_____	_____	

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada para a obtenção de qualquer grau e que ela

constitui o resultado da minha investigação pessoal.

Maputo, 30 de Junho de 2011

António José Damião Maolele

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha família que soube compreender-me quando com ela devia estar e não podia. Aos amores da minha vida, minha esposa e meu filho, Natércia e Khensani respectivamente. A ela porque suportou todos os problemas da gravidez sem nunca perturbar-me quando estivesse a produzir o presente trabalho. Ao meu filho porque esperei tanto tempo para que ele viesse ao mundo.

Finalmente, dedico à minha mãe, Sara Ngomane, que, apesar de não ter tido a oportunidade de estudar, sempre me incentivou a estudar e não desistir dos meus objectivos por mais difíceis que sejam.

Agradecimentos

Sinto-me com uma grande dívida de gratidão com muita gente. Agradeço aos meus colegas de trabalho e de curso que sempre me apoiaram em vários aspectos que permitiram a execução deste trabalho. Ao meu amigo Ernesto Ndimande que me ajudou em alguns aspectos de conteúdo e estruturação de trabalho. Ao Prof. Doutor Gregório Firmino que de forma sábia e paciente soube se lidar connosco. Finalmente, gostaria de manifestar o meu maior apreço aos meus supervisores, Prof. Doutor Natanie Ngomane e Prof. Doutora Ana Maria Machado, primeiro pela paciência que tiveram comigo, e segundo, por todas as horas de dedicação, apoio, orientação e incentivos somados à cordialidade que sempre me ofereceram desde que começou a produção deste trabalho.

Resumo

O presente trabalho versa sobre ensino de aspectos gramaticais partindo de um texto literário. É resultante duma constatação das práticas pedagógicas realizadas pelos professores de língua portuguesa do ensino secundário, 2º ciclo das escolas da Cidade e Província de Maputo.

Durante a minha actividade de docência e troca de experiência com alguns professores de Português de outras escolas, nas chamadas assistências às aulas e capacitações pedagógicas, fui notando que certos procedimentos metodológicos encontravam-se desajustados em relação às actuais tendências de abordagem da gramática.

A partir desta constatação, entendi quanto era importante desenvolver um trabalho de pesquisa. É daqui que nasce o principal objectivo deste trabalho que é propor estratégias metodológicas para o ensino dos processos de formação de palavras.

Para que este trabalho fosse possível recorremos à consulta bibliográfica para a sustentação teórica. À assistência às aulas e à análise dos planos de aulas dos professores para a recolha dos dados.

Abstract

The current work is about the teaching of grammatical aspects using a literary text. It results from observations of the teaching practices made by grade 11 and grade 12 teachers of Portuguese in Maputo City and Maputo Province secondary schools.

During my teaching activity and exchange of experience with some Portuguese teachers from other secondary schools, based on lesson observations and pedagogical trainings, I could notice that some methodological procedures did not fit the current trends of teaching grammar.

From these observations, I realized how important it was, to carry out a study on this issue. This is what brings the main aim of the present work, which consists of proposing some methodological strategies for the teaching of the word formation processes.

The study is based on bibliographical, which helps sustain the theories. The analysis of the teaching practices and the teachers' lesson plans for data collection have also been considered.

INDICE

Capítulo 1. Introdução.....	1
1.1. Justificativa.....	4
1.2. Objectivos.....	6
1.3. Problematização.....	7
1.4. Hipóteses.....	8
Capítulo 2. Revisão da Bibliografia.....	9
2.1. Do texto literário à gramática: como ensinar aspectos gramaticais a partir do texto literário?.....	12
2.1.1. Texto	12
2.1.2. Texto Literário	13
2.1.3. Texto Narrativo	16
2.1.4. Gramática	17
2.1.5. Léxico	19
2.2. A relevância do texto literário para o ensino da língua.....	19
2.3. A linguagem nos textos literários.....	21
2.4. A pedagogia dos textos ou discursos.....	25
Capítulo 3. Metodologia de Investigação.....	26
3. 1. Métodos e instrumentos.....	27
3.2. Caracterização dos informantes.....	29
Capítulo 4. Apresentação e análise dos dados.....	30
4. 1. Introdução.....	31
4.2. Análise dos planos de aulas.....	31
4.3. Análise das aulas assistidas.....	36

Capítulo 1: Introdução

A necessidade de usar o texto como instrumento para o ensino de uma língua constitui não só a nossa proposta de ensino, mas um assunto que vem sendo abordado há anos. Koch (2002: 7-11), por exemplo, ao tentar explicar o conceito de *linguística textual*, uma corrente da Linguística Moderna, faz um percurso histórico das áreas de estudo da linguística textual desde os anos 60 até aos anos 80. Este autor afirma que entre os anos 60 e 70 o centro de análise ou investigação era a palavra ou frase isolada. Esta situação só mudou de linha de investigação a partir dos anos 80, quando se sai da frase e palavra para o texto. Este posicionamento é sustentado por autores como Nery (2009), ao afirmar que:

[...] há aproximadamente três décadas, o ensino do vocabulário na escola se limitava ao item lexical de forma isolada ou em frases curtas, calcadas na exploração de sinónimos e antónimos. Com a disseminação da Linguística Textual, o estudo do vocabulário, embora lentamente, começa a ser modificado, ou seja, aos poucos, o item lexical vai sendo estudado baseado em textos e não mais apenas em frases ou aspectos descontextualizados. No entanto, ainda hoje encontram-se em algumas salas de aula práticas que não atendem às novas propostas de ensino.¹

O funcionamento das palavras no texto é importante, mas ganha maior importância quando abordado do ponto de vista das relações semânticas. O conhecimento das relações semânticas e sua função no estabelecimento da coesão textual é o que cria sentido para a actividade discursiva. A exploração do léxico deve ser contextualizada, para ajudar na compreensão e utilização do mesmo em outros contextos de comunicação. O estudo do léxico é de extrema importância para a aquisição de um nível vocabular satisfatório e este é parte primordial do desenvolvimento da competência comunicativa do falante.

Ainda sobre a abordagem de aspectos gramaticais partindo do texto, Lima (1979: 126-127) afirma que “ensinar gramática sem vivenciá-la no texto ou na redacção equivale a ensinar nadar fora da piscina (...)”. Assim, e segundo Antunes (2005: 39), o uso do texto no processo de ensino aprendizagem deve ocupar lugar de destaque nas aulas de

¹ Luciana Fernandes Nery. “O tratamento do léxico nos livros didáticos de língua portuguesa”. 19/03/2009, disponível em <http://www.webartigos.com/articles/15764/1/O-TRATAMENTO-DO-LEXICO-NOS-LIVROS-DIDATICOS-DE-LINGUA-PORTUGUESA/pagina1.htm>

língua; tudo deve convergir para a interacção textual, para a estrutura e a produção de textos.

Os programas curriculares moçambicanos propõem o ensino de aspectos gramaticais. Nesse sentido, o que observámos foi que a maioria dos professores moçambicanos de língua portuguesa e, em especial, do ensino secundário geral do 2º ciclo (12ª classe), na sua actividade de docência, ao ensinarem aspectos gramaticais (processos de formação de palavras) fazem-no sem recurso a um instrumento (texto literário) que possa ajudar os aprendentes a recuperar os contextos de enunciação e utilização. Por isso, desenvolvemos este trabalho na perspectiva de apresentarmos as práticas pedagógicas (estratégias metodológicas) usadas pelos professores no ensino do léxico. Não só descrevemos as suas práticas pedagógicas como, no final, apresentamos o que se supõe que seja ideal para a abordagem comunicativa do léxico.

Pretendemos, pois, com este trabalho, fazer uma análise de um texto de um autor moçambicano tendo em vista mostrar os passos (estratégias de ensino) que podem ser seguidos para o ensino do léxico. Esse estudo subordina-se ao tema *Do texto literário à gramática: como ensinar aspectos gramaticais a partir de um texto literário?*

Como estrutura, o trabalho tem como partes principais, além da Introdução, a Metodologia do Trabalho, o Enquadramento Teórico, a Fundamentação Teórica, a Análise e Interpretação dos Dados, a Proposta de Estratégias Metodológicas para o Ensino do Léxico a Partir do Texto Literário, a Conclusão e a Bibliografia. Outras partes indispensáveis para a realização de um trabalho desta dimensão, como a Justificativa, os Objectivos, o Problema, as Hipóteses do trabalho e os Anexos, estão também presentes.

Quanto à Metodologia, em particular, e após a consulta da bibliografia específica, procedemos a um estudo de caso, que se baseou na assistência às aulas e na análise dos cadernos de planificação diária dos professores. Na Análise e Interpretação dos Dados usámos o método quantitativo. Para a proposta de estratégias de ensino usámos um excerto do texto do escritor moçambicano Mia Couto, retirado da obra *A Varanda do Frangipani* (1996).

1.1. Justificativa

Como já referimos nas partes anteriores deste trabalho, nas aulas por nós assistidas, para o ensino do léxico (processo de formação de palavras), os professores partem duma palavra ou duma frase solta, sem se preocuparem com o contexto de enunciação e outros tantos aspectos envolvidos no acto comunicativo. Este procedimento não se enquadra nas tendências actuais de ensino da gramática, que privilegiam o uso do texto, literário ou outros, ou seja, a chamada *Gramática do Texto*.

Sobre a gramática do texto, Cereja e Magalhães (2003: 30) afirmam o seguinte:

[...] O texto devia ser tomado como objecto básico de ensino e como unidade de sentido. Em muitas escolas o que se notava, e ainda se nota hoje, é o uso do texto como mero pretexto para o tradicional ensino da gramática na frase, ou seja, se antes frases descontextualizadas serviam de objecto para a teoria e para os exercícios de análise gramatical, hoje, equivocadamente, apresentam-se textos, dos quais são retirados fragmentos para uma abordagem linguística que não vai além do horizonte da frase.

Esta situação leva-nos a acreditar que as estratégias de ensino de gramática, usadas pelos professores, são inadequadas. Ao mesmo tempo, verifica-se um insucesso e despreocupação dos estudantes na aprendizagem da língua e, especialmente, dos aspectos gramaticais. Para o contexto de aprendizagem do léxico, achamos que o texto literário, especialmente o narrativo, pode servir de instrumento motivador para a aprendizagem da língua, se o professor tiver o cuidado de escolher um texto que cative o interesse e a atenção dos alunos. Se o texto for do interesse dos alunos, estará criado também um espaço propício para a interacção dos mesmos e, assim, a possibilidade de aquisição gradual e sistemática do léxico.

Esta constatação leva-nos a optar por um estudo de caso com o objectivo de contribuir positivamente para inverter o actual cenário em que a gramática só é ensinada a partir de palavras e frases descontextualizadas da realidade cultural e social dos alunos.

A escolha ou opção pelo texto narrativo deve-se ao facto de ser uma tipologia textual que ocupa mais de 50% em relação às outras tipologias textuais constantes dos programas de ensino secundário geral moçambicano, em particular, da 12^a classe.

Sendo o texto literário um “instrumento” que representa um mundo verosímil ou fantástico, acreditamos que, além de se explorarem aspectos ligados à própria narrativa (elementos da narrativa e sua interpretação) e aos recursos estilísticos, é possível explorar vários aspectos gramaticais, como é o caso da semântica, sintaxe, pragmática e o *léxico*, nosso objecto de estudo. Sendo verdade que os aspectos gramaticais também podem ser explorados a partir de frases soltas, entendemos que, dessa perspectiva, estas não proporcionam o mesmo poder comunicativo proporcionado pelo texto, sobretudo quando considerado o texto literário. Este permite visualizar as realidades, tendo como base a recuperação dos contextos discursivos, o que o torna um instrumento motivador para a aprendizagem da língua. Além disso, o desenvolvimento da competência literária permite um desenvolvimento global da competência linguística/discursiva e da consciencialização do funcionamento da língua, elementos fundamentais no âmbito da didáctica de ensino da língua materna. Silva (1988:32) explica nos seguintes termos o favorecimento da realização plena da língua no texto literário:

As línguas secundárias ou sistemas de modelização secundários são estruturas de comunicação que se sobrepõem ao nível linguístico natural. Por essa razão, o texto literário, integrando-se no âmbito do sistema modelizante secundário e, como tal, decalcando-se no sistema modelizante primário, possui um maior grau de heterogeneidade resultante do entrecruzar e combinar de códigos como o semântico, o morfológico, o fonológico, o métrico-rítmico, retórico-estilístico, o ideológico, o técnico formal e mais.

Por este facto, o texto literário adquire uma multiplicidade de significações dispostas em códigos que, uma vez decifrados, permitem ao receptor-leitor uma pluralidade de leituras que não só variam nele próprio, mas também com a dimensão tempo, espaço e cultura, tornando-se, pois, numa estrutura permanentemente aberta.

Considerando estas potencialidades do texto literário, achamos inadequado o ensino de aspectos gramaticais fora de uma abordagem textual, uma vez que esta pode incorporar aspectos culturais, ideológicos, sociais e tantos outros que, do nosso ponto de vista, servem de motivação para a aprendizagem da língua.

A gramática incorpora várias subpartes como a sintaxe, a semântica, a ortografia e a morfologia. Esta última, no sentido de *formação de palavras*, vai constituir a prioridade

do nosso trabalho. Pretendemos estudar o ensino da formação de palavras a partir das construções do escritor Mia Couto, tomando como ponto de referência a proximidade ou o afastamento dessas construções em relação à norma europeia. Optamos por estudar a morfologia (léxico) porque o domínio exaustivo de palavras, aliado ao contexto de comunicação, permite ao falante atingir a competência comunicativa. Se um falante (aluno) tiver e dominar o uso de um número elevado de vocábulos (léxico), estará em condições de entender e fazer-se entender em qualquer acto de comunicação. É esta a perspectiva que entendemos que se deve atingir quando se está num processo de aquisição ou aprendizagem de uma língua.

1.2. Objectivos

As metodologias de abordagem de aspectos gramaticais (léxico) no ensino da língua portuguesa no ensino secundário geral em Moçambique e, em especial, nas províncias de Maputo Cidade e Maputo Província (Escola Secundária da Matola, Zona Verde, Josina Machel e Francisco Manyanga) têm privilegiado o uso de frases soltas, isto é, não partem de um contexto comunicacional. Esta tendência, achamos, tem provocado uma falta de domínio de uso do léxico num contexto próprio de comunicação, porque se uma palavra não é aprendida dentro dos possíveis contextos comunicacionais, dificilmente o aprendente saberá os contextos polissémicos da mesma.

Esta abordagem mostra-se um tanto ou quanto inadequada em relação às actuais sugestões de abordagem do léxico, como as da Linguística Textual, já referenciadas. Estas privilegiam a aprendizagem do léxico partindo de um contexto próprio de comunicação, o texto. Como tentativa de abordarmos novas perspectivas de ensino do léxico e inverter o actual cenário, definimos como objectivos:

- Objectivos gerais

- Contribuir para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, dada a sua relevância no sistema educativo moçambicano, como língua de ensino.
- Melhorar a qualidade de ensino da língua portuguesa ao nível de ensino secundário.

- Objectivos específicos

- Propor estratégias de ensino-aprendizagem do léxico, ao nível de ensino secundário.
- Explicar as estratégias propostas no contexto de ensino dos processos de formação de palavras.

1.3. Problematização

Com base em assistências a aulas de alguns professores das escolas onde trabalhamos (Escola Secundaria da Matola), numa perspectiva de troca de experiências, notámos que, quando se trata de ensino de aspectos gramaticais, os professores recorrem a frases pré-concebidas, isto é, frases que o professor elabora durante a planificação. Outros, para os mesmos efeitos, usam exemplos constantes dos manuais de ensino (Gramáticas).

Uma outra situação foi observada nos encontros denominados *Capacitação Pedagógica* feitos a nível da Zona de Influência Pedagógica (ZIP), na cidade da Matola. Estes encontros realizam-se trimestralmente entre professores de várias disciplinas curriculares. Neles faz-se a dosificação dos programas de ensino e o desenho de estratégias de ensino para alguns conteúdos. Observámos que quando se trata de propor estratégias de ensino de aspectos gramaticais tais como as relações de subordinação, processo de formação de palavras e outros conteúdos gramaticais, os professores propunham estratégias de ensino desses aspectos com base em frases soltas, isto é, fora do contexto textual (para o caso de relações de subordinação) e também palavras soltas (para os processos de formação e relações de palavras).

Esses procedimentos apresentam algumas fragilidades, visto que não permitem ao aprendente experimentar o léxico aprendido em outros contextos de comunicação, finalidade única de abordagem do léxico para fins comunicativos, se se entender que quando se adquirem palavras é para serem empregues num acto de comunicação.

Um aluno exposto ao texto literário (narrativo) ganha um conhecimento implícito de formação e uso de palavras (léxico) que poderá, ou não, ser explicitado mais adiante

mediante a análise do texto. Partindo desta análise, o professor leva os alunos a chegarem às regras usadas.

Face ao acima exposto surge-nos a seguinte pergunta:

A falta de uso de textos, literários e não literários, no ensino de aspectos gramaticais (particularmente na formação de palavras) é o que tem provocado um fraco domínio da gramática (léxico) por estudantes moçambicanos do ensino secundário geral do 2º ciclo?

1.4. Hipóteses

Tendo em conta os objectivos do nosso trabalho e o problema levantado, surgiram-nos as seguintes hipóteses de trabalho:

- Os professores de língua portuguesa do ensino secundário em Moçambique, concretamente os das províncias de Maputo Cidade e Maputo Província e em especial os das escolas secundárias da Matola, Zona Verde, Francisco Manyanga e Josina Machel, não ensinam aspectos gramaticais a partir do texto literário.

- Os professores de língua portuguesa do ensino secundário em Moçambique, concretamente os das províncias de Maputo Cidade e Maputo Província e em especial os das escolas secundárias da Matola, Zona Verde, Francisco Manyanga e Josina Machel, ensinam aspectos gramaticais a partir do texto literário.

Capítulo 2: Revisão da Bibliografia

O ensino da gramática sempre foi, e tem sido, um entrave para alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem da norma padrão da Língua. Novas teorias e metodologias sustentam que o ensino-aprendizagem da gramática deve ser contextualizado em textos (literários ou não) bem escolhidos e que, inclusive, despertem o interesse do aluno. As orientações versam sempre sobre a ineficiência da análise isolada de termos linguísticos.

Vilela (2001: 411-560), ao abordar o assunto “Da Gramática da Palavra/Frase para a Gramática do texto”, mostra a pertinência da abordagem de aspectos gramaticais a partir de um texto e defende a necessidade de se ensinar aspectos gramaticais a partir de um texto. Este autor parte do pressuposto de que o texto permite recuperar os contextos de enunciação, o que contribui significativamente para o domínio não só da competência linguística, mas também da competência comunicativa. O refere-se ao texto no sentido genérico e não especificamente ao texto literário. Sendo o texto literário também um texto, achamos que a sua perspectiva, baseada no ensino da gramática partindo de um texto, no geral, é extensiva ao uso do texto literário.

Sobre o ensino ou não da gramática na aprendizagem ou aquisição da língua, Castro e Sousa (1989), subscrevendo Lopes (1973: 377), dão maior relevância ao ensino da gramática do português nos níveis intermediários da escolaridade. Afirmam, a esse propósito, que “constituindo-se a língua como sistema primário de modelização do mundo, não é aceitável que o seu conhecimento e a compreensão do seu funcionamento,

ainda que parcelares, sejam objectivos não contemplados pelo sistema educativo”. Esses autores acrescentam ainda que a “reflexão sobre a língua e os estudos linguísticos tornam os falantes mais aptos nos seus desempenhos verbais, isto é, a consciência gramatical de uma língua é um momento necessário à própria prática dessa língua, a todos os níveis do seu uso” (ibid). Assim é, de facto, porque os falantes, no seu meio social, estão expostos a vários *inputs*, isto é, a vários materiais linguísticos usados de forma (in)correcta. Esta situação, se não merecer uma atenção especial do ensino, o incorrecto pode generalizar-se até ao ponto desses mesmos falantes não terem as mesmas competências linguísticas dos que tiveram um ensino explícito da gramática. Por outro lado, nos programas curriculares de Português, a todos os níveis, há uma preocupação em explicitar as regras que regem o funcionamento do português em vários campos da gramática (ortografia, sintaxe, semântica e pragmática).

Castro e Sousa (1989) afirmam ainda que, na procura de resposta para o problema da articulação entre os objectivos comunicativos comumente aceites para o ensino-aprendizagem do português e os modelos linguísticos pedagogicamente congruentes, há uma tendência para a defesa de uma transferência predominantemente de tipo indirecto e mediato da informação linguística para o discurso pedagógico, com reflexos ao nível dos conteúdos ou do processo (considerando-se a relevância da informação linguística para a orientação das actividades de ensino-aprendizagem). Muito justamente, também neste processo se afirma a necessidade de uma deslocação no estudo da língua, do âmbito da frase para o do texto, constituindo-se como reguladores das actividades de aprendizagem, as informações e os quadros teóricos referenciáveis na linguística textual (Santos, 1988: 111-135; F. Fonseca, 1986; J. Fonseca, 1986). Nós partilhamos esta posição.

Essa deslocação possibilitaria uma estruturação mais adequada das estratégias de ensino-aprendizagem, em função do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, desenvolvimento mediatizado também pela explicitação dos modos de funcionamento dos discursos, que deveria supor a instituição de novas abordagens (métodos e estratégias de ensino) de ensino do léxico.

Rebelo (1981: 121), na obra intitulada *A Aquisição de Vocabulário e Seus Factores Psicolinguísticos*, mesmo não falando especificamente da importância do uso de texto literário, mas do texto em sentido genérico, considera que o aperfeiçoamento da

língua tem de se fazer a partir de textos, orais e escritos, lidos e comentados, conversas, exercícios sobre assuntos variados e interessantes, tanto referentes à vida quotidiana dos alunos como a aspectos da vida nacional, regional, local, ou ainda aos grandes momentos da humanidade e suas realizações. Com esta perspectiva, a autora mostra as várias possibilidades proporcionadas pelo uso do texto na aprendizagem da língua. O texto, literário ou não, abre espaço para uma maior interacção entre os alunos (aprendentes) e o professor, e entre os aprendentes entre si. É esta interacção que permite uma assimilação progressiva e rápida do léxico.

Os autores anteriormente referidos estudaram a pertinência do uso do texto para o ensino da língua. Nós pretendemos, de forma mais específica, mostrar as potencialidades do texto literário no processo de ensino-aprendizagem do português como língua segunda (L2).

2.1. Do texto literário à gramática: como ensinar aspectos gramaticais a partir do texto literário?

Neste subcapítulo discutimos os conceitos de *texto*, *texto literário*, *gramática* e seus *tipos e léxico*. É importante apresentar o conceito de texto porque o nosso objecto de estudo preconiza a abordagem do texto literário, que está inserido nesse termo genérico, texto. Aliado a isso, pretendemos propor estratégias de ensino do léxico a partir duma contextualização discursiva escrita. Entendemos que só o texto é capaz de nos oferecer esse âmbito de abordagem.

Escolhemos estes conceitos, pois, por constituírem o cerne da abordagem do nosso objecto de estudo. São conceitos que serão convocados à medida que formos percorrendo as diversas partes do nosso trabalho.

2.1.1. Texto

Texto é entendido como lugar de manifestação da linguagem e dos sentidos, estrutura única ou aberta de significados (CEIA, 1999: 114). Se o conceito de texto adquire o sentido de realização ou manifestação de linguagem, então pode-se deprender

que só pode ser produzido pelo Homem, porque este é o único que goza da faculdade de linguagem. Por outro lado, e considerando que a língua pode ter realizações orais e escritas, parece consensual afirmar-se que os textos podem ser orais e escritos, pois tanto a linguagem oral como a escrita têm o mesmo objectivo, o de transmitir uma mensagem.

É a partir destes termos que o *Dicionário de termos linguísticos* (1990:) desenvolve o conceito de texto, especificando a distinção texto-discurso nestes termos:

[...] unidade de linguagem escrita ou oral considerada do ponto de vista da sua estrutura e/ou das suas funções e das regras seguidas na sua organização. Um texto é uma unidade semântica (e não uma mera sucessão de frases) e é delimitado pela intenção comunicativa do falante. Sendo, tal como o discurso, uma unidade supra-frásica, o texto distingue-se daquele por ser encarado como produto e não como processo, decorrente das potencialidades do sistema linguístico.

Por sua vez, Vilela (2001:454), citando Koch (1992), chama a atenção para a dimensão cognitiva do termo e para a sua articulação com dimensões socioculturais, apresentando o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos intencionalmente seleccionados e ordenados em sequência, durante a actividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interacção, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da activação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interacção (ou actuação) de acordo com práticas socioculturais concretas.

Estas conceptualizações pressupõem a existência de uma manifestação verbal que obedece a sequências, em termos de hierarquização das palavras, e que é pronunciada por um falante com um e único objectivo: “a comunicação.” O texto ou discurso podem ter uma realização escrita ou falada. Isso significa que no dia-a-dia, em todas as situações em que nos dirigimos a amigos, familiares, subordinados e outros, produzimos textos. Texto é discurso. É toda a fala que obedece a mecanismos de coesão e coerência. É organização lógica de palavras, seguida de envolvimento de todos os processos de codificação e decodificação de discursos que os interlocutores conseguem emitir e receber mensagens, finalidade única de um processo comunicativo.

2.1.2. Texto Literário

No que concerne ao conceito de **texto literário**, um dos indicadores do nosso objecto de estudo, as discussões que se travam acerca do mesmo não são consensuais. Sendo assim, tentaremos apresentá-lo, ainda que não na profundidade, tomando como suporte teórico as discussões de *arte ou obra literária e de literatura*.

Aristóteles, citado por Kassel (1968: 10-12), define a arte literária como imitação ou “mimese. Este autor considera que a *mimese* está a três pontos afastada da natureza, logo distante da verdade. Considerando-se a *arte literária* como mimese ou imitação, e o *texto literário* como produto dessa arte, então o texto literário é, em si, uma imitação. Quando Kassel (1968) afirma que a imitação da natureza reproduzida pela arte literária está distante da verdade, leva-nos a concluir que o texto literário é produto da representação de algo que não é real. No mesmo sentido, Coutinho (1978: 9-10) afirma que a literatura,

como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os géneros², e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autónoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio.

Nestes dois conceitos está presente a ideia de imitação de Aristóteles e a de recriação, do próprio Coutinho. Se um dá primazia àquilo que é simplesmente perfeito, associado à transmissão de melhores valores morais à sociedade, o outro, ao considerar a literatura uma transfiguração e recriação do real, através do espírito do artista, alarga o conceito aristotélico de imitação, ao não delimitar o que deve ser imitado ou recriado. Aqui encontramos a ideia de recriação dos defeitos bem como das virtudes do Homem.

Dessa perspectiva, o texto literário pode ser entendido como produto de imitação ou recriação da realidade, isto é, é *ficção*. Nesse processo de recriação ou ficcionalização, ele compreende aspectos culturais, sociais e políticos de tal forma que um leitor que não tem conhecimento desse mundo de ficção pode chegar a pensar que o que é veiculado pelo texto constitui algo real.

² Não aprofundamos aqui a noção de género literário, por não fazer parte dos nossos objectivos. Para tal pode-se consultar o *Dicionário de Narratologia* (2000) entre outros.

A ideia de Coutinho (1978), segundo a qual as representações do mundo no texto literário ganham uma autonomia situacional, e talvez interpretativa, fora do contexto de produção, permitem-nos depreender que a experiência do mundo do leitor é determinante para a interpretação e compreensão do texto literário.

Gonçalves, (2000: 629), citando Lourenço (1994), afirma que:

o texto literário nasce como texto num espaço que não é propriamente linguístico mas imaginário; só a linguagem não literária é verdadeiramente texto na medida em que pressupõe um sentido pré-determinado, havendo no texto literário uma suspensão indefinida do sentido.

Esta posição, de que só a linguagem não literária é que é texto, não é convincente, considerado o texto literário como resultante de um acto de comunicação de origem necessariamente ideológica e inscrito num determinado imaginário que permite um melhor conhecimento e um melhor entendimento do Homem e do Mundo em que está inserido. Esta condição faz com que a sua análise seja encarada como uma descodificação do processo comunicativo que permite a cada aluno conhecer melhor a forma como o outro vê o mundo, como se relaciona com ele, como organiza as palavras, o discurso para se expressar sobre o mundo que a ambos rodeia. A suspensão de sentido num texto literário, diferentemente do que ocorre num texto não literário, em que a linguagem é objectiva e denotativa, faz-nos depreender que no texto literário é usada uma linguagem conotativa e subjectiva.

Ao confrontar as noções de texto literário e de texto, no sentido lato, Silva (2010: 187) defende que

[...] o texto literário assume-se como lugar de desenvolvimento da plenitude funcional da linguagem, como espaço por excelência de manifestação da interdiscursividade, da intertextualidade e da heteroglossia. Ele proporciona uma consciência, destreza metalinguística e metatextual que nenhum outro tipo de texto pode propiciar.

Quanto ao uso da linguagem no texto literário, que pode ser um dos aspectos caracterizadores desta tipologia textual, Jakobson, citado por Eagleton (1997: 5), afirma que as palavras usadas no texto literário representam uma violência organizada contra a

fala comum. A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala quotidiana.

Ao afirmar que as palavras usadas no texto literário representam uma violência organizada contra a fala comum, Jakobson pretende mostrar que os desvios linguísticos, muitas vezes observáveis em textos literários, constituem características estilísticas de certos autores. É uma produção discursiva consciente, em que o escritor tem noção do que escreve(u) e do tipo de interpretação e análise discursivas que se podem dar.

Por sua vez, Eagleton (*op. cit.*) considera que a especificidade da linguagem literária reside no facto de ela *deformar* a linguagem comum de várias maneiras. A deformação da linguagem e o ponto de vista de que as palavras usadas no texto literário representam uma violência organizada contra a fala comum são características do texto literário, já que na tipologia não literária a normatividade e correcção linguística são uma das marcas distintivas. A transgressividade da linguagem é sustentada pelos Formalistas Russos, citados por Eagleton (1997: 5), ao defenderem a linguagem literária como “conjunto de desvios da norma, uma espécie de violência linguística”. Os Formalistas afirmam também que a literatura é uma forma especial de linguagem, em contraste com a linguagem comum que usamos habitualmente. Para se identificar um desvio numa língua, em primeiro lugar, apontam a necessidade de se identificar a norma da qual se afasta.

A questão da transgressividade do texto literário pode ser perspectivada de forma fecunda pelo professor de língua portuguesa, no contexto de L2. De facto, alguns usos linguísticos podem constituir, para certos alunos, formas correctas, e, para outros, formas incorrectas. Uns e outros podem ser aproveitados para mostrar a sua gramaticalidade ou agramaticalidade, assim como a pertinência semântica do uso diferente, podendo-se, daí, desenharem-se algumas formas ou metodologias de ensino.

Face a todas abordagens acima referenciadas, concluímos que o texto literário é um dos veículos, se não o único, onde se subsume toda a história, as manifestações culturais, ideológicas, sociais e morais de um determinado povo, com base na criatividade do autor. Tal criatividade é produto de invenção ou imaginação do autor.

Ainda que os aspectos apresentados ou referenciados no texto se pareçam com a realidade, são ficcionais, isto é, produto de imaginação do autor. Este autor tem a missão de perpetuar a memória colectiva dos povos divulgando as suas heranças e seus hábitos

culturais, morais e sociais. No texto literário, a linguagem usada difere da usada no texto não literário. Nele encontramos um desvio propositado da linguagem, denominado violência ou transgressão linguística, por uns, e realização plena, por outros. A linguagem resulta de uma intenção comunicativa mediata, dominando a intenção expressiva e artística. É usada a conotação associada à subjectividade. É um texto atemporal e universal, o que faz dele uma obra de arte.

São estas as potencialidades que o texto literário possui e que tornam adequada a sua abordagem em sala de aula, e fecunda a exploração de aspectos gramaticais. O texto literário não permite que se forme um Homem que tem simplesmente uma visão do que está ao seu redor, mas sim, um Homem que tem uma mundividência plural.

2.1.3. Texto Narrativo

Genette (1972), citado por Silva (1988:597), define a narrativa ou texto narrativo como “o enunciado narrativo, o discurso oral ou escrito que assume a relação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos”. Considerando o conteúdo do enunciado, o mesmo autor designa por narrativa “a sucessão de acontecimentos, reais ou fictícios, que constituem o objecto desse discurso, e as suas diversas relações de encadeamento, de oposição, de repetição, etc.” Mas o conceito de narrativa também poderá ser visto como o acto de narrar em si mesmo, isto é, “um acontecimento: não aquele que se conta, mas aquele que consiste em que alguém conte alguma coisa” Silva (1988:597).

Numa perspectiva modal, a narrativa pode ser vista como “relato de acontecimentos que remetem para o conhecimento do Homem e das suas realizações no mundo. É uma forma de literatura que compreende o romance, a novela, o conto e a epopeia” Silva (op.cit).

Assim, o conceito de narrativa deve, em primeiro lugar, ser entendido como um acto de contar algo ou um determinado acontecimento que pode ser real ou fictício. Em segundo lugar, há que considerar que essa narração ou conto pode ser feito por escrito ou oralmente. Em terceiro, que os factos ou acontecimentos narrados obedecem a uma determinada sequência.

Sendo o texto narrativo literário um dos nossos objectos de estudo, cumpre perceber a sua diferença com outros textos narrativos não literários, como reportagens ou relatos, que apresentam factos reais ou pessoais, pois o texto narrativo literário é produto de ficção, ainda que essa ficcionalidade, como já referimos, possa obedecer a critérios de verosimilhança.

2.1.4. Gramática

Quanto ao ensino da **gramática**, são várias as acepções que este termo possui, dependendo do ponto de vista que se pretende adoptar. Para Possenti (1997: 64), por exemplo, a palavra *gramática* significa um "conjunto de regras". Também pode ser entendida como um conjunto de regras que devem ser seguidas, a *gramática normativa*, e conjunto de regras que são seguidas, a *gramática descritiva*, assim como um conjunto de regras que o falante da língua domina, a chamada *gramática internalizada*.

Por sua vez, Gomes (1991: 55) refere que “a palavra *gramática* é utilizada para designar o conjunto de princípios a que obedece o funcionamento duma dada língua.” Falar uma língua, dessa óptica, implica no conhecimento prático, intuitivo e inconsciente desses princípios.

Destes conceitos pode-se entender que um determinado falante domina uma determinada gramática quando possui um conhecimento e domínio de certas regras que norteiam o funcionamento de uma dada língua. Esse conhecimento pode ser implícito, como defende Possenti, e intuitivo/inconsciente, no dizer de Gomes.

A *gramática implícita* corresponde ao saber aprendido intuitivamente pela prática da língua, enquanto a *gramática explícita* diz respeito à descrição ou explicitação, mais ou menos metódica, das regras a que obedece. Consequentemente, a gramática explícita só pode ser adquirida num contexto formal de aprendizagem, sendo a implícita aquela que os falantes vão adquirindo nas suas convivências sociais.

Quanto ao âmbito de estudo da gramática, de acordo com Câmara (1985), há que distinguir a gramática do discurso e a gramática da língua. A primeira consiste na abordagem da gramática a partir da consideração do texto como objecto de ensino e aprendizagem e está relacionada com o termo gramático formal (sistema de regras que

gera as frases gramaticais de uma língua). A gramática de discurso descreve aspectos da coesão e coerência textuais. O *Dicionário de Termos Linguísticos* (1990) define-a como “proposta alternativa à concepção generativista de uma gramática formal autónoma que incluiria princípios de carácter funcional e comunicativo”. Do ponto de vista da pragmática, a gramática de discurso descreve o modo como os significados são atribuídos e trocados pelos interlocutores em contextos reais. Num discurso particular, os enunciados são compreendidos por meio de referência a um conjunto particular de ideias, valores ou convenções que existem fora das palavras trocadas. O discurso pertence ao domínio da linguagem em uso e é visto como um processo.

Por seu lado, a gramática de língua consiste na descrição explicativa do sistema linguístico partilhado por uma comunidade de falantes, ou seja, dos princípios de organização da língua. Ela comporta diferentes partes: a fonologia (estudo dos fonemas e das regras de combinação), a sintaxe (regras de combinação de morfemas e sintagmas), lexicologia (estudo do léxico) e a semântica (estudo dos sentidos dos morfemas e das suas combinações). Na linguística generativista, a gramática de uma língua é o modelo da competência ideal que estabelece uma relação entre o som e o sentido.³

Tendo em conta o nosso objecto de estudo, o uso do texto literário para o ensino da gramática e, em especial, os *processos morfológicos que se traduzem no ensino do léxico*, é pertinente apresentarmos de forma sucinta o conceito de léxico.

2.1.5. Léxico

Segundo Rebelo (1981: 167), “alguns linguistas empregam indiferentemente os termos léxico e vocabulário”. Por isso, distingue-os, afirmando que léxico é o conjunto das unidades da língua e, vocabulário, o conjunto das unidades da fala. Deste modo, o léxico, designação reservada à língua, é formado por lexemas, pela reunião de diversos conjuntos dos vocabulários de vários interlocutores. Já o vocabulário, que diz respeito ao discurso, é formado pelas ocorrências retiradas de um *corpus* de qualquer locutor, isto é, conjunto de palavras usadas por um falante.

³ Associação Portuguesa de Linguística (1990). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Lisboa: Cosmos.

O ensino do léxico, centralizado nas competências comunicativas do aprendente, dota os alunos de conhecimentos lexicais que lhes permitem produzir diferentes discursos com valores polissémicos também diferentes. Contudo, esta perspectiva só é possível se os professores ministrarem esses conteúdos partindo de um texto literário ou de um texto que ofereça situações concretas do contexto de comunicação, aliado ao facto de que um pleno desenvolvimento da competência literária permite um desenvolvimento global da competência linguística/discursiva e da consciencialização do funcionamento da língua.

Tomando o contexto moçambicano como exemplo, pode-se afirmar que os materiais instrucionais, incluindo os próprios programas de ensino, privilegiam as duas abordagens de ensino da gramática, mas com maior ênfase sobre ensino da gramática no sentido estrito. Pode-se comprovar esta posição confrontando o tipo de exercícios propostos nos manuais de ensino da 6^a, 7^a, 8^a, 11^a e 12^a classes.

Para o ensino do léxico, como já referimos, propomo-nos a desenhar estratégias ou métodos de ensino a partir do texto narrativo.

2.2. A relevância do texto literário para o ensino da língua

Para o ensino da língua, o texto literário afigura-se como o mais importante devido às potencialidades linguísticas e ao poder pedagógico que apresenta. Nesse sentido, Silva (2010: 208), afirma o seguinte:

Os textos poéticos orais e escritos foram e são por excelência os espaços e os organismos da constituição, do desenvolvimento e da ilustração das línguas históricas. Neles coexistem, em tensão criadora, a exemplaridade e a normatividade linguística e a inovação, a inventividade e fantasia verbais, muitas vezes bordejando mesmo a transgressividade e nessa fronteira de aventura e risco abrindo novos horizontes de expressão.

Como referimos anteriormente, o texto literário (narrativo) proporciona ao leitor (aluno) a possibilidade de adquirir o conhecimento linguístico de forma implícita. Este conhecimento é explicitado no contexto formal de ensino-aprendizagem. A possibilidade de, num texto literário, poderem coabitar norma, transgressividade, inovação, inventividade e mesmo fantasias verbais, permite ao leitor (aluno) a apreensão de um

riquíssimo vocabulário bem como das possibilidades combinatórias desses vocábulos (ainda que em alguns casos não obedeçam à norma) em vários contextos de comunicação. Com isto, mostra-se o grau de desenvolvimento linguístico que este tipo de texto pode propiciar ao aluno bem como ao próprio professor. Ao professor, porque à medida que vai lendo ou explorando um texto, novos horizontes de interpretação vocabular adquire.

Silva (2010: 208) afirma que

em todos os segmentos do sistema educativo, desde o 1º ciclo do ensino básico até ao ensino secundário, o texto literário não deve ser considerado como uma área apendicular ou como uma área perifericamente aristocrática da disciplina de Português, como uma espécie de quinta senhorial escondida nos arredores da grande cidade da língua, mas como o núcleo da disciplina de Português, como a praça maior dessa, como a manifestação por excelência da memória, do funcionamento e da criatividade da língua portuguesa.

É notória a preocupação do autor ao pretender mostrar o lugar que o texto literário deve assumir no processo de ensino aprendizagem. Ao afirmar que “não deve ser encarado como uma área perifericamente aristocrática da disciplina de Português, como uma espécie de quinta senhorial escondida nos arredores da grande cidade da língua, mas como o núcleo da disciplina de Português”, persuade e inculca aos professores da disciplina de Português a necessidade de terem que usar o texto literário no processo de ensino/aprendizagem, dado o poder linguístico e comunicativo que apresenta. O texto deve ser a matéria-prima e não o pretexto para o ensino da língua, pois, se é usado como pretexto, ganha um estatuto secundário, a tal área apendicular.

A este respeito, Gonçalves (2000: 632-633) acresce que o professor de Português deve estar consciente da especificidade do texto literário e de que a finalidade primordial, na Escola de hoje, é sempre de fomentar o prazer da leitura por parte dos alunos. A leitura permite conhecer melhor a língua e as suas virtualidades e, desta forma, leva a que a relação com o mundo seja mais empenhada e participativa; por outro lado, se o aluno se entregar por prazer à leitura, vai progressivamente constituindo uma efectiva consciência estética, aspecto que traz como consequência vantagens sociais evidentes no que respeita à emergência de novos escritores.

Sobre as potencialidades pedagógicas do texto literário, Silva (2010) aponta que,

como instrumento ou meio auxiliar de ensino, o texto literário solicita a atenção do aluno para os níveis fonológico, sintático, lexical, semântico e pragmático da linguagem, para os modelos e estratégias dos diferentes gêneros discursivos, para a riqueza e profundidade da memória textual. A cultura, como memória, conserva-se, irradia e transforma-se sob forma de textos.

O texto, como “meio auxiliar de ensino”, pode, pois, proporcionar aos alunos uma maior disposição (motivação) para a aprendizagem da língua, permitindo explorar vários níveis de língua. Para que isso seja possível, achamos que os professores de Português devem fazer uma escolha cuidadosa dos textos a serem usados na sala de aula.

Recuperando a questão da normatividade e transgressividade apontada por Silva (2010: 208), parece pertinente trazer alguns contributos acerca deste assunto, visto que, mais adiante, iremos propor alguns procedimentos metodológicos que os professores de línguas, particularmente os da língua portuguesa, podem usar no ensino dos processos de formação de palavras. Usaremos o texto de Mia Couto “A Confissão de Nãozinha”, um excerto da obra *A Varanda do Frangipani*. (2008:81-96).

2.3. A linguagem nos textos literários

Enquanto recriação do real, o texto literário favorece a desautorização da linguagem. Pela reinvenção dos procedimentos linguísticos normalmente utilizados no quotidiano, a expressão literária desconstrói hábitos de linguagem, como se pode observar nas obras ou textos dos escritores moçambicanos Mia Couto e José Craveirinha, baseando as suas recriações no aproveitamento de novas formas de dizer. O uso estético da linguagem pressupõe a criação de novas relações entre as palavras, combinando-as de maneira inusitada, singular, revelando assim novas formas de ver o mundo. Mas há outros escritores que usam a língua de forma regrada, isto é, segundo a norma europeia, como são os casos de Aníbal Aleluia, Lília Momplé, Paulina Chiziane, entre outros.

Gonçalves (1996: 18-121), tentando responder à pergunta “Que fidelidades ou infidelidades linguísticas [os escritores moçambicanos] cometem no seu discurso relativamente à nova gramática do Português, emergente no seu país?”, afirma que a

linguagem literária usada pela maioria de escritores moçambicanos, que escrevem em português, não reflecte as inovações que se exibem no discurso corrente nesta língua. Refere-se apenas ao contexto do português europeu, isto é, à norma porque, para o contexto moçambicano, algumas marcas linguísticas apresentadas nas obras dos escritores moçambicanos são usadas no discurso oral pela maioria dos moçambicanos.

Do mesmo modo, Sousa (2009) irá afirmar que:

Quer José Craveirinha, quer Mia Couto, procedem à subversão da língua portuguesa, no seu esforço de construírem uma identidade literária moçambicana (no segundo autor, como veremos, essa prática será mais alargada e sistemática). Qualquer dos autores serve-se de inúmeras e diversas formas de desvio, que vão incrustando e cruzando nos textos, de modo que se tornem identificáveis como tal, sem, no entanto, prejudicarem a percepção dos enunciados.

Esta subversão da língua pode demonstrar-se com os seguintes exemplos⁴:

1. Formação de verbos a partir do substantivo:

- «joelhos puros de raparigas *canibalizam* [de canibal] os olhos masculinos nas esquinas das ruas» (Craveirinha, *Cela 1* - p.10)

2. Formação com prefixos des- ou in- em vocábulos existentes, criando vocábulos que exprimem o antónimo daqueles:

- «no feitiço viril da *insuperstição* (in+superstição) das catanas» (Craveirinha, *Xigubo*-p.10); «é o preço de conquistar uma prática *desimigrando* (des+imigrar) » (Karingana ua Karingana- p.102)

3. Uso de vocábulos pertencentes às línguas bantu:

- «Madevo foi no comboio de meio-dia

⁴ Retirados de SOUSA, L M. (2009:127-144). “A Interversão do Código Linguístico em Mia Couto”. Babilónia: Universidade Lusófona.

casa de caniço ficou lá na terra
mamana escondeu coração na *xicatauana*
água de chuva secou no céu»

(Craveirinha, “Karingana ua Karingana”- p.58).

A partir destes exemplos, pode-se observar que a desconstrução das normas da língua portuguesa em José Craveirinha verifica-se, fundamentalmente, ao nível morfo-sintáctico e na criação neologismos a partir de vocábulos existentes na língua portuguesa e, em outros casos, socorrendo-se de palavras de línguas bantu.

Em relação à subversão em Mia Couto, Sousa (2009) refere que na sua escrita há uma interversão do código linguístico, uma incursão, dentro da língua portuguesa, daquilo que marca uma cultura resultante de uma síntese de culturas. Essa característica torna essa escrita mais inventiva. Couto é bastante criativo na invenção de neologismos, o que faz com recurso a diversos processos morfológicos, tais como a prefixação, sufixação (o mais produtivo de todos), usando palavras do português e das línguas bantu de Moçambique, como se pode observar nos exemplos abaixo:

1. «*Timiudamente*, despontam os primeiros fios de conversa» (*Terra Sonâmbula*- p.189);
2. «Vinha acompanhado de sua esposa, *Carolinda*.» (*Terra Sonâmbula* - p.129); «Seus olhos, *boquiabertos*, navegavam em retalhos de riqueza» (*Terra Sonâmbula* - p.153);
3. «Nos princípios o miúdo só pronunciava estranhas *gemências*.» (*Terra Sonâmbula* - p.55);
4. «*A canoa se ondeava, adormentada em águas perdidas. Meu peito bumbumbava, acelerado.*» (*Terra Sonâmbula*- p.63);
5. «*E quem passasse por ali ouvia os insectos zunzunando nos subterrâneos*» (*A Varanda do Frangipani* - p.117);

6. «Os mosquitos. São grandes, negros, zunzumbentes. Não mordem» (*Terra Sonâmbula* - p.188).

Tomando como objectos de comparação a escrita de Mia Couto e o Português de Moçambique, Gonçalves (1986: 114-118) afirma que existem rupturas relativamente à norma europeia “standard” e que essas formas “desviantes” não fazem parte da variante emergente do português de Moçambique. Pelo contrário, na linguagem literária de Couto sobressaem, sobretudo, as inovações lexicais e não tanto as gramaticais. Daí que Gaspar *et al* (1994), citado por Gonçalves (1986:116), refira que “na obra de Mia Couto, são igualmente frequentes as combinações de prefixos e sufixos existentes no Português de Moçambique com novas bases, dando assim origem a palavras inexistentes nesta variedade do português”.

Este posicionamento faz-nos entender, primeiro, que Couto socorre-se das marcas do português de Moçambique para criar inovações lexicais que são particularidade sua. Segundo, essas inovações, que constituem um desvio em relação ao português europeu, podem levar o leitor a considerá-las correctas, se se tomar em conta a perspectiva de que algumas sociedades vêem o texto literário como modelo de boa linguagem. Se um aluno lê uma determinada obra, texto ou excerto de Mia Couto, e encontra construções como *descuidadoso*, *incompletar*, *açucaroso* e *sofrência*, por exemplo, e tendo conhecimento (porque aprendeu num contexto formal) da existência dos prefixos e sufixos destacados, tais construções, apesar de não existirem em português, podem passar a fazer parte do conhecimento linguístico desse aluno. É sobre este e outros aspectos que, na abordagem textual, o professor de Português deverá prestar muita atenção.

2.4. A pedagogia dos textos ou discursos

De acordo com Fonseca (1986: 6), a pedagogia dos textos/discursos tem como pressupostos a centralidade do texto/discurso na aula de língua portuguesa, cujo objectivo

é “suscitar no aluno a consciência dos recursos múltiplos da língua e conduzi-lo à exploração desses recursos para obtenção de uma melhor adequação de circunstâncias que determinam a especificidade tipológica dos discursos”.

O papel fundamental do professor de Português consiste no “estudo da especificidade do discurso em articulação com as situações que os suscitam” (Fonseca & Fonseca 1986: 14). Citando Silvano e Rodrigues (2010), afirmam que “esta perspectiva é vista como a que permite abrir um espaço a duas actividades centrais na aula, a análise e a da produção de textos”.

Ainda sobre a Pedagogia dos Textos/Discursos, salienta-se que esta não invalida ou anula o estudo das estruturas linguísticas, mas advoga a sua abordagem dentro de e a partir das coordenadas enunciativas de um texto/discurso. Acautela-se o facto de esta concepção não se confundir com práticas tradicionais de abordagem de texto como pretexto para o ensino da gramática. Esta concepção, postula, com certeza, uma reflexão sobre a estrutura e as regras de funcionamento da língua como ferramenta para a construção do sentido do texto em articulação com a situação comunicativa em que se insere.

Para além do que foi referenciado, a Pedagogia dos Textos/Discursos permite o desenvolvimento de ligações fortes com duas dimensões específicas da aula de Português, articulando-a e integrando-a: a dimensão da literatura e a dimensão da gramática. Outro posicionamento, de Fonseca (2000:37), sustenta que “a abordagem linguística do texto assegura uma análise da unidade *frase*, objecto largamente privilegiado na reflexão linguística praticada na aula de Português, encarada não como construção gramatical descontextualizada, mas inserida no texto/discurso”.

Capítulo 3: Metodologia de Investigação

3.1. Métodos e instrumentos

Para a realização deste trabalho partimos de uma pesquisa bibliográfica, isto é, com base nas abordagens teóricas já publicadas acerca da abordagem de aspectos gramaticais com maior primazia sobre o texto, literário ou não. Nogueira (2000: 849), por exemplo, no texto “Sobre o Ensino da Língua e da Literatura ou da União da Gramática com a Poesia”, mostra a necessidade dos professores reunirem o que adquiriram na teoria, as perspectivas metodológicas, e as suas práticas pedagógicas. A propósito, afirma que:

(...) tudo o que no espaço da aula se relaciona com os usos da língua, implica o recurso a instrumentos teórico-metodológicos oriundos de áreas disciplinares de matriz diferente, de que destacamos, por exemplo, a linguística do texto, a análise do discurso, a pragmática linguística, as teorias de enunciação e as teorias de literatura.

É notório, nesta passagem, que na aprendizagem de uma língua, num contexto formal, é necessário fazer-se uma abordagem que leve em conta a linguística do texto, em que a coerência e a coesão textuais são fundamentais. O estudo da coerência e da coesão só é possível graças à utilização das regras combinatórias dos itens lexicais. Essa situação é extensiva à análise do discurso, onde o contexto de enunciação é primordial.

Um outro aspecto, que julgamos importante, diz respeito às teorias da literatura que devem ser combinadas com a própria didática da literatura. Vilela e Koch (2001: 459), por exemplo, referem que o conhecimento linguístico compreende o conhecimento gramatical e o lexical, sendo, pois, esse conhecimento, responsável pela articulação som-sentido. Esses autores acrescentam que é esse conhecimento que determina a organização do material linguístico na superfície textual. Se o conhecimento linguístico pressupõe o conhecimento da gramática e do léxico, pode-se depreender que a análise textual na aula de Português permite a aquisição da competência linguística que achamos ser equivalente ao referenciado *conhecimento linguístico*.

Terminado o estudo teórico, entrámos para a segunda parte do trabalho, respeitante às assistências às aulas. Com este procedimento, tínhamos em vista observar as práticas pedagógicas usadas por professores no ensino dos processos de formação de palavras. Estas foram feitas em duas províncias moçambicanas, Maputo Cidade e Maputo

Província. Na primeira assistimos aulas nas escolas secundárias Francisco Manyanga e Josina Machel. Na província, assistimos nas escolas secundárias da Matola e Zona Verde.

A escolha dessas escolas deveu-se ao facto de serem as que possuem um maior número de turmas e de professores. A escolha dos professores, a que assistimos as suas aulas, foi feita de forma aleatória, tendo-se dado prioridade aos que têm uma formação psico-pedagógica na área de ensino do português. Com esse critério, achamos que, apesar de estes professores não terem uma representatividade maior em relação ao universo de professores de português nas duas províncias, têm uma representatividade qualitativa.

Os professores com formação psico-pedagógica satisfizeram os interesses da pesquisa, pois possuem conhecimentos científicos, didácticos e metodológicos no ensino de português. A confirmação da primeira hipótese pode significar para a pesquisa não o desconhecimento das práticas correctas, mas despreocupação ou desleixo dos professores na implementação das estratégias metodológicas convenientes.

Quanto ao número de professores, assistimos a três (03) em cada escola, o que totaliza doze (12) professores e o mesmo número de turmas. As turmas assistidas têm em média cinquenta e cinco (55) estudantes.

Além da assistência às aulas, também usámos para a recolha e análise dos dados a apreciação dos cadernos de planificação diária dos professores. Com este procedimento, incidimos sobre os objectivos preconizados para a aula, os meios de ensino ou materiais didácticos usados (frases soltas ou retiradas do contexto textual). O lado positivo que os cadernos de planificação proporcionam ao Processo de Ensino Aprendizagem (PEA) é a monitoria dos próprios programas de ensino e dos respectivos objectivos. Para os dois processos de recolha de dados, assistência às aulas e análise dos planos de aulas, apresentamos o elemento método usado para a leccionação. Este *elemento* aparece como prova do tipo de abordagem que o professor usa. O método e estratégias de ensino usados pelo professor determinam os meios de ensino a usados na aula: frases soltas ou texto literário.

Para a análise e tratamento dos dados utilizámos o método quantitativo, porque tendo em conta a amostra, a diferença percentual entre professores que usam textos para o ensino do léxico e os que não usam permitiu que se chegasse a uma conclusão na base de inferência, isto é, na base de uma dedução. Essa dedução permitiu a generalização dos

procedimentos metodológicos usados pelos professores de português das províncias de Maputo-Cidade e Maputo Província, no que concerne ao ensino de aspectos gramaticais.

3.2. Caracterização dos informantes

Os dados do presente trabalho, como já referimos, foram fornecidos por professores das províncias de Maputo-Cidade e Maputo-Província das escolas secundárias Josina Machel e Francisco Manyanga (Maputo-Cidade) e Secundárias da Matola e Zona Verde.

São professores com formação psico-pedagógica na área do ensino de português. Oito (08) deles são formados pela Universidade Pedagógica e os restantes quatro (04) pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

Desse grupo, uns residem na Cidade de Maputo e em outras zonas urbanas, e outros nas zonas rurais. Os residentes da cidade e outras zonas urbanas falam a língua portuguesa tanto no local de trabalho como fora (lugares comerciais, com amigos, família e outros). Os residentes nas zonas rurais usam a língua portuguesa simplesmente no local de trabalho e, quando estão em outros meios sociais, falam línguas locais.

O facto de os nossos informantes serem formados em *ensino de português* torna-se vantajoso porque se trata de um grupo profissional que tem conhecimento das práticas pedagógicas (estratégias e métodos de ensino) que devem ser usadas no ensino de aspectos gramaticais bem como na abordagem do texto literário.

Capítulo 4: Apresentação e análise dos dados

4.1. Introdução

Como referimos no capítulo da Metodologia, para a recolha de dados socorremo-nos dos planos diários de aulas (constantes dos anexos deste trabalho) e da assistência às aulas. Nos planos de aulas centrámo-nos *nos objectivos da aula, nas estratégias e metodologias de ensino e nos materiais de ensino*.

No que diz respeito aos objectivos, cingimo-nos a analisar se os professores privilegiam, ou não, a abordagem comunicativa, isto é, se o aluno pode ou não aplicar o que aprende noutros contextos de comunicação. Para tal, os materiais de ensino usados ganham sua preponderância. Tendo em conta que a nossa preocupação é a abordagem do léxico a partir do texto literário, o suporte material do professor que possibilita recuperar os contextos de enunciação e, a partir destes, projectar ou aplicar a palavra aprendida noutras situações comunicativas, o material texto/ texto literário constituiu objecto da nossa observação.

Quanto às estratégias ou metodologias de ensino, aparecem como concretizadores dos objectivos da aula e dos materiais didácticos ou meios de ensino.

Como forma de codificar os nossos informantes, usámos os números de um (1) a doze (12) para a diferenciação dos planos diários de aula e da letra (A) a (L) para a diferenciação das fichas de assistência.

4.2. Análise dos planos de aulas

Para a análise dos planos de aulas elaborámos o quadro abaixo que contempla alguns elementos que achamos indispensáveis, tais como os objectivos que se pretendem atingir, os materiais didácticos (tipos de textos) e os métodos de ensino.

Quadro 1

Nº	Os objectivos de ensino têm uma abordagem comunicativa?			O professor usa texto literário para o ensino de aspectos gramaticais?			O professor usa texto não literário para o ensino de aspectos gramaticais?			Que métodos ou estratégias de ensino o professor preconiza?
01	Não			Não			Não			Expositivo
02	Não			Não			Não			Expositivo
03	Não			Não			Não			Expositivo
04	Sim			Sim			Sim			Elaboração conjunta
05	Não			Não			Não			Expositivo
06	Sim			Sim			Sim			Elaboração conjunta
07	Não			Não			Não			Expositivo
08	Não			Não			Não			Expositivo
09	Não			Não			Não			Expositivo
10	Não			Não			Não			Expositivo
11	Não			Não			Não			Expositivo
12	Não			Não			Não			Expositivo
T O	SIM	02	16,7%	SIM	02	16,7%	SIM	02	16,7%	Método expositivo 10 (dez) 83,3 %

T A L	NÃO	10	83,3%	NÃO	10	83,3%	NÃO	10	83,3%	Elaboração conjunta 02 (dois) 16,7 %
-------------	-----	----	-------	-----	----	-------	-----	----	-------	--

Antes de nos centrarmos na análise dos dados, importa clarificar a significação de alguns itens constantes do **Quadro 1**. Quando nos referimos à abordagem comunicativa do léxico, fazemos alusão aos procedimentos pedagógicos que o professor deve usar no processo de ensino-aprendizagem de modo a fornecer aos estudantes a competência lexical.

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) (2001: 154), há competência lexical quando um falante adquire progressivamente novas palavras, conjuntos de palavras e expressões (feitas, fixas ou contextos novos de comunicação). Para que isso aconteça, é necessário que os professores de português priorizem textos no processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, depois de aprender a palavra *esperto*, o aluno será capaz de identificar e usar *esperteza* num outro contexto de comunicação.

Regressando ao **Quadro 1**, sobre o primeiro item da nossa análise, cumpre dizer que, quanto aos objectivos específicos da aula, aqueles que traduzem comportamentos observáveis nos alunos, espera-se que saibam empregar palavras adquiridas durante a análise ou interpretação de um texto. Esses objectivos devem estar em conformidade com as metodologias e estratégias de ensino usadas.

Um dos procedimentos que usámos, como referimos anteriormente, foi a assistência às aulas. Terminada uma aula, pedíamos aos professores que nos fornecessem os respectivos planos de aulas. Nos planos constatámos três situações ou três grupos de professores. O primeiro corresponde àqueles que, de acordo com os planos de aulas, não pretendem atingir nenhum objectivo, isto é, não estabelecem objectivos. O segundo é daqueles que, tendo preconizado objectivos da aula, não dão oportunidades aos alunos para aplicarem os conhecimentos adquiridos em contextos próprios de comunicação. Nestas circunstâncias, encontramos dez (10) professores, o que corresponde a 83,3% do total. O terceiro e último grupo diz respeito aos professores que, nos objectivos definidos, priorizam uma maior exercitação dos aspectos adquiridos em vários contextos de comunicação, mas abrange apenas dois (02) professores, correspondendo a 16,7%.

Dos três grupos de professores que acabámos de referir, apenas dois privilegiam nos objectivos da aula a abordagem comunicativa do léxico. Os restantes dez não.

Face a estas constatações, a elaboração de planos de aulas sem objectivos, por parte de professores de português formados na área de ensino desta língua, pode-se traduzir em despreocupação ou desleixo em seguir todos os preceitos didácticos e metodológicos aprendidos durante a sua formação. Um outro aspecto pode estar relacionado com o facilitismo desse tipo de planos – achamos mais justo serem denominados esquemas. Achamos que, ao optarem por fazer esse tipo de planos, esses professores revelam certa falta de imaginação e criatividade.

O segundo aspecto priorizado na nossa análise são os meios auxiliares de ensino. O uso de qualquer texto para explorar os processos morfo-sintácticos e tantos outros aspectos gramaticais constitui, a nosso ver, uma prática pedagógica positiva, porque tudo o que é explorado na aula fornece um contexto de comunicação e respectiva interpretação semântica. Nos programas de ensino da língua portuguesa propõe-se o uso de textos literários e não literários. Os não literários podem ser normativos, de natureza científica ou didáctica. Nos literários, propõem-se os narrativos, poéticos e dramáticos.

Quando se trata de estudo de textos não literários como, por exemplo, o texto expositivo-argumentativo, a preocupação dos docentes consiste em explorar a estrutura do texto, o tipo e funções de linguagem, os processos de argumentação, os conectores predominantes, etc.

Um aspecto que achamos ser negativo na abordagem desta tipologia textual reside no facto de os professores, em primeiro lugar, fornecerem uma vasta lista de conectores que podem ser usados num texto expositivo-argumentativo. A nosso ver, deviam fornecer primeiro os textos e, a partir deles, com base num questionário bem orientado, levar os alunos a descobrir a estrutura do texto, o tipo e funções de linguagem, os processos de argumentação e os conectores mais recorrentes.

Voltando ao **Quadro 1**, apenas constam textos como meios auxiliares para o ensino de aspectos gramaticais em dois (02), ou 16,7%, dos doze planos dos professores. Em dez (10), ou 83,3%, dos planos não constam textos como meios auxiliares de ensino.

A partir destes dados, começa a ganhar espaço a hipótese de que *os professores de língua portuguesa do ensino secundário em Moçambique, concretamente os das*

províncias de Maputo Cidade e Maputo Província e, em especial, os das escolas secundárias da Matola, Zona Verde, Francisco Manyanga e Josina Machel, não ensinam aspectos gramaticais a partir do texto literário.

Se entendermos que os professores só usam textos para o ensino da estrutura da linguagem predominante, sua interpretação, e nunca aproveitam as potencialidades dos textos para explorar aspectos gramaticais, isso pode influenciar a escolha das estratégias e dos procedimentos metodológicos para o ensino de aspectos gramaticais.

No **Quadro 1** notámos que, em termos de escolha de métodos e estratégias de ensino, os professores, nos seus planos de aula, privilegiam o uso do método expositivo. Este método coloca o professor como detentor do conhecimento, colocando o aluno, deste modo, no lugar de mero receptor da informação. Este procedimento não permite uma maior interacção entre o professor e os alunos. Dez (10), ou 83,3%, dos professores usam o método expositivo e apenas dois (02), ou 16,7%, o de elaboração conjunta.

O método de ensino que permite uma maior interacção entre professor alunos, e alunos entre si, é o de elaboração conjunta. É um procedimento metodológico que, a ser usado para o ensino de aspectos gramaticais, partindo de um texto literário, pode permitir uma maior discussão dos aspectos ministrados, colocando o professor na posição de orientador e os alunos a despoletarem a sua inteligência e iniciativa criadora. O professor apareceria, no final, para fazer a sistematização.

Esta forma de agir não coloca os alunos a decorarem as regras e processos de funcionamento da língua mas, pelo contrário, a observarem como ela funciona e aplicá-la em outras situações de comunicação.

Terminada esta parte da análise, apresenta-se, a seguir, a análise das aulas assistidas.

4.3. Análise das aulas assistidas

A assistência às aulas foi feita com objectivo de verificar o tipo de práticas pedagógicas que são valorizadas pelos professores de português no ensino da gramática.

Quadro 2

Nº	Que material usa o professor na aula para o ensino dos processos de formação de palavras?			O professor dá trabalhos de produção textual para os alunos aplicarem o léxico adquirido?		Que métodos ou estratégias de ensino o professor usa?
	Texto literário	Texto não literário	Frases soltas	Sim	Não	
A			X		X	Método expositivo
						Método expositivo
B			X		X	Método expositivo
C			X		X	Método expositivo
D			X		X	Método expositivo
E	X			X		Método de elaboração conjunta
F			X		X	Método expositivo

G			X		X	Método expositivo
H			X		X	Método expositivo
I	X			X		Método de elaboração conjunta
J			X		X	Método expositivo
K			X		X	Método expositivo
L			X		X	Método expositivo
T O T A L	02(dois) 16,7 %	0 (zero) 0 %	10 (dez) 83,3%	02 (dois) 16,7%	10 (dez) 83,3%	Método expositivo 10 (dez) 83,3 %
						Elaboração conjunta 02 (dois) 16,7 %

Este quadro contém três aspectos que constituíram o cerne da nossa atenção durante a assistência às aulas. O primeiro é respeitante ao material didáctico utilizado na aula. O segundo relaciona-se com a possibilidade do professor dar oportunidade aos alunos para produzirem textos com palavras adquiridas ao longo da interpretação e análise textual. O terceiro e último refere-se aos métodos ou estratégias de ensino usados pelo professor.

O primeiro aspecto, inerente aos materiais de ensino, é o que se configura como o centro da nossa abordagem (o uso de frases soltas ou texto literário, ou não) para o ensino do léxico. Durante a nossa assistência, notámos que, na sua maioria, os professores, ao transmitirem aspectos gramaticais, recorriam ao uso de frases soltas, isto é, frases que não partem de um contexto próprio de comunicação, o texto literário. Nalguns casos, alguns professores retiravam os exemplos directamente dos manuais de ensino e gramáticas.

O Programa de Português (2009) da 12ª classe do ensino secundário geral propõe o ensino de várias tipologias textuais: textos de natureza científica e didáctica (expositivo-explicativo e expositivo-argumentativo), textos jornalísticos (artigo de fundo

ou editorial e artigo de opinião) e normativos (lei eleitoral). Esses conteúdos estão organizados de forma que, após a abordagem de uma tipologia textual, se introduzam conteúdos gramaticais. Na nossa maneira de ver, essa disposição dos conteúdos permite que o professor aproveite o texto anteriormente analisado para, a partir dele, explorar todas as potencialidades linguísticas de que dispõe, com o objectivo de ensinar conteúdos gramaticais programados (relações de coordenação e subordinação, processos de formação de palavras, relações de palavras e outros tantos aspectos).

Prestando a nossa atenção aos dados do **Quadro 2**, notámos que, no que concerne aos materiais didácticos, dos doze (12) professores que assistimos as suas aulas, apenas dois (02), ou 16,7%, usam textos literários para a abordagem de aspectos gramaticais. Nenhum professor utiliza as outras tipologias textuais (expositivo-argumentativo, expositivo-explicativo, lei eleitoral, artigos de fundo e de opinião) para o ensino de aspectos gramaticais. Os restantes professores, dez (10), ou 83,3%, usam frases soltas.

A constatação de existirem apenas 16,7% de professores a usar textos literários e, os restantes, 83,3% frases soltas, mostra claramente a relação que existe entre o plano de aula e a prática pedagógica do professor. O número de planos de aula que mostra o uso de textos literários é dois (02), o que coincide com o número de professores que priorizam o uso de textos literários no processo de ensino aprendizagem. Na sua maioria, para o ensino de aspectos gramaticais, os professores priorizam o uso de frases soltas ou aspectos retirados directamente de manuais de ensino ou de gramáticas.

Como estratégias de ensino, os professores fornecem aos alunos, uma aula antes, cópias de certos aspectos gramaticais (processos de formação de palavras, coordenação, subordinação, etc.) que pretendem ministrar, retirados de alguns manuais de ensino. Com este procedimento, os professores põem os alunos a ler o que lhes forneceram. À medida que os alunos vão lendo, o professor introduz a sua explicação.

Achamos que, em vez deste procedimento, os professores poderiam fornecer bibliografia necessária aos alunos para consultar estes conteúdos. Aparecendo o aluno na sala de aula com um prévio conhecimento do que será abordado na aula, e aproveitando as potencialidades do texto literário, ter-se-ia uma aula mais participativa em que o aluno produz o seu próprio conhecimento.

Quanto à aplicação dos métodos de ensino, há uma relação entre a escolha do material, os objectivos que se pretendem atingir e os métodos de ensino que serão usados na mesma aula.

O uso de frases soltas e o fornecimento de conteúdos gramaticais extraídos de alguns manuais de ensino, aos alunos, obriga muitas vezes o professor a optar pelo método expositivo. O uso deste método afigura-se procedimento desajustado, pois actualmente o aluno deve ser colocado na posição de fazedor do seu próprio conhecimento. O professor deve assumir, na aula, o papel de moderador. Com esta prática, numa situação em que aprenderam novas palavras, porque estiveram a analisar um texto literário, os alunos podem aplicá-las noutra situação comunicativa.

Ao terminarmos esta parte da análise e interpretação dos dados, importa referir que notámos alguns aspectos que não são aconselháveis como práticas pedagógicas. A falta de definição de objectivos específicos, por parte de alguns professores, faz com que não direcionem a sua atenção para certos aspectos da aula que pretendam ver satisfeitos. Um outro aspecto, que também achamos negativo, é o uso do método expositivo, que coloca o professor como detentor de conhecimento e o aluno como objecto, não como sujeito da aprendizagem. Por *sujeito* deve-se entender que o aluno tem sempre algo a dizer, ele é capaz de produzir algum conhecimento, esperando pelo professor para clarificar aquilo que por si só não consegue satisfazer. Como *objecto*, o aluno é colocado ou considerado mero receptor daquilo que é ministrado ou transmitido pelo professor. A prioridade dada pelos professores ao uso de frases soltas, em vez de aproveitarem textos, mesmo que não sejam literários, daria maiores possibilidades aos alunos de apreenderem algumas técnicas de construção de discursos, formação e polissemia de palavras e tantos outros aspectos importantes na aprendizagem de uma língua.

A não utilização de textos no ensino de aspectos gramaticais também confirma a hipótese de que *os professores de língua portuguesa do ensino secundário em Moçambique, concretamente os das províncias de Maputo Cidade e Maputo Província e, em especial, os das escolas secundárias da Matola, Zona Verde, Francisco Manyanga e Josina Machel, não ensinam aspectos gramaticais a partir do texto literário.*

Capítulo 5: Proposta de estratégias metodológicas para o ensino de aspectos gramaticais

5.1. Introdução

Neste capítulo pretendemos apresentar propostas de procedimentos metodológicos, ou estratégias, que os professores da disciplina de Português podem usar no ensino do léxico, partindo do texto literário. Entende-se por estratégia a atitude ou conjunto de atitudes que visam atingir objectivos previamente definidos, mediante o recurso a actividades, instrumentos e processos adequados para o efeito (Nova, 1993). Neste contexto, iremos elaborar um conjunto de procedimentos que os professores de Português podem usar no ensino dos processos de formação de palavras.

Em Moçambique há uma variação linguística do português ainda em formação. Esta variedade, devido ao *input* ou insumo linguístico a que os estudantes estão expostos, contempla alguns desvios detectáveis na leitura de um texto, por exemplo, de Mia Couto, que procura representar nas suas obras as várias esferas sociais do País. Os alunos podem, se não tiverem um conhecimento explícito da norma, considerar essas realizações como modelo de boa linguagem.

Sobre abordagem metodológica dos aspectos gramaticais, Gonçalves e Diniz (2004: 343) apresentam duas grandes vertentes metodológicas. A primeira é o *ensino orientado para o significado*, em que o aluno aprende a língua naturalmente, sem que o professor explicita as regras do funcionamento da mesma. Nessa metodologia, mesmo que os alunos estejam num ambiente de aprendizagem da língua sem inibições, estão expostos a vários erros gramaticais, uma vez que muito do que ocorre é dito por outros alunos que ainda não dominam a língua.

A segunda é o *ensino orientado para a forma*. Aqui, o aluno aprende formalmente as regras do funcionamento da língua. O aluno é fornecido pelo professor os modelos correctos do uso da língua, bem como os materiais que podem sustentar a sua aprendizagem.

Para o nosso caso, vamos privilegiar o ensino orientado para a forma, visto que na 12ª classe os alunos já passaram por vários processos de aprendizagem. Se durante este processo não tiverem ultrapassado alguns desvios linguísticos, ensinados de forma explícita, será necessário continuar com um ensino orientado para a forma.

Quanto à escolha dos excertos do autor Mia Couto e do texto narrativo, o novo programa de Português da 12ª classe, no tópico “Ensino da Literatura no Ensino Secundário Geral”, na sua página 9, refere que:

O ensino da literatura preconizado no programa alicerça-se no pressuposto de criar nos alunos hábitos de leitura, pois, através do tratamento sistemático e consciente de obras de diferentes autores moçambicanos e estrangeiros, pretende-se, em princípio, despertar nos alunos e garantir que desenvolvam *o gosto pela leitura*.

Este objectivo permite que a actual tendência, que é tão notória no país (falta de gosto pela leitura por parte dos cidadãos), bem como por parte dos alunos em todos os

subsistemas de ensino, se inverta. É preciso que os professores tenham capacidade para implementar estratégias metodológicas motivadoras para a leitura e se criem cantinhos de leitura a nível dos bairros e das escolas. O gosto pela leitura faz emergir novos escritores, as pessoas passam a ter uma visão mais global do mundo, além de despertar nelas a iniciativa criadora, como é notado no programa de ensino em referência:

A literatura abrirá portas para que os alunos se confrontem com um conjunto diversificado de vivências que propiciarão a aquisição de valores culturais, morais e intelectuais locais e globais. Através da leitura, espera-se que os alunos desenvolvam a sua imaginação, criatividade, raciocínio crítico e que assimilem valores socialmente válidos como humanismo, respeito, aceitação de realidades alternativas, sensibilidade, entre outros.

Neste excerto é visível a preocupação de formar homens e mulheres com múltiplos valores culturais e sociais, capazes de servir a sociedade, tal como quando se afirma que:

O ensino da literatura será feito de forma sistemática, a partir do tratamento de diferentes tipologias textuais inerentes aos três modos literários: narrativo, lírico e dramático. Neste âmbito, pequenos textos ou extractos de textos servirão de pretexto para o estudo, quer dos aspectos formais e linguísticos que lhes são específicos, quer dos elementos culturais e ideológicos por eles veiculados (*Programa de Português, 12^a classe*).

Na indicação de “pequenos textos ou extractos de textos servirão de pretexto para o estudo, quer dos aspectos formais e linguísticos que lhe são específicos, quer dos elementos culturais e ideológicos”, cabe a posição por nós defendida, de ensinar aspectos gramaticais a partir de textos literários. A escolha do texto narrativo obedeceu ao critério de ser o que mais ocupa maior espaço no programa de ensino de Português da 12^a classe, em relação a outras tipologias textuais, aliado ao seu poder comunicativo. Oferece também uma abordagem didáctica e metodológica que permite uma maior interacção da turma, contribuindo, desse modo, para a apropriação da língua e das suas regras de funcionamento.

Ainda no que toca à escolha do autor Mia Couto, sustentamo-nos, também, numa passagem do programa de ensino acima referenciado, quando afirma o seguinte:

Ao longo do 1º e 2º Ciclos, o aluno deverá ler obras e extractos de autores moçambicanos que marcaram a história da literatura do país no período anterior à independência, tais como Rui de Noronha, Noémia de Sousa, José Craveirinha (...). Serão ainda estudadas obras e textos de autores que se destacaram no período pós independência, nomeadamente, Mia Couto, Ungulani Ba Ka Kossa, Lília Mompilé, Paulina Chiziane, Eduardo White, Suleimane Cassamo, Anibal Aleluia entre outros (ibid.).

Entendemos que a prática da leitura, em especial da leitura do texto literário, leva à compreensão de novas palavras ou de novos sentidos para palavras já conhecidas. O ensino e a prática da leitura, especialmente a literária, trazem benefícios tanto para o processo de aquisição lexical quanto para o processo de desenvolvimento da compreensão leitora, já que ambos os processos se beneficiam mutuamente.

Um estudante que tem hábitos de leitura facilmente adquire um vasto número de itens lexicais usados por essa língua. Por sua vez, o domínio de um maior leque de palavras possibilita ao aprendente a maior compreensão dos conteúdos veiculados por esses mesmos textos.

De seguida, com base nalguns excertos da obra de Mia Couto, retirados da obra *A varanda do frangipani* (1996), propomos alguns procedimentos metodológicos que podem ser usados para explorar os processos de formação de palavras. Nos excertos que vamos propor, e que pretendemos que os professores de português possam usar na sala de aula, tivemos em conta formações de palavras que respeitam a norma e outras que não o fazem. Quando nos referimos à norma, fazemos referência à norma padrão do português europeu.

Na análise do texto “A confissão de Nãozinha”, extraído do romance *A Varanda do frangipani*, primeiro propomos ao professor que desenvolva algumas actividades de leitura e compreensão do texto, como motivação do processo de ensino aprendizagem, antes de centrar a sua atenção na exploração do léxico.

5.2. Procedimentos metodológicos de leitura e compreensão na abordagem do texto literário.

1. Pré-leitura

Na actividade de pré-leitura, que se destina a fornecer uma visão imediata e abrangente do texto, o professor, depois de fornecer o texto aos alunos, propõe uma conversa sobre os seguintes aspectos:

- a) **Autor do texto:** aqui, os alunos podem, de forma individual ou em grupos, falar da nacionalidade do autor, da temática de que mais gosta de abordar nos seus textos, do(s) género(s) literários, da época literária em que se enquadra.
- b) **Estrutura do texto:** nesta actividade, com base numa leitura vertical, pode-se analisar a mancha gráfica do texto e o tipo de frases nele predominante.

2. Leitura integral do texto

Corresponde ao momento de leitura, aprofundamento e exploração de aspectos ligados à narrativa, tais como:

- a) Localização espaço-temporal das acções
- b) Personagens e narrador
- c) Estratégias de narração
- d) Análise do conteúdo

Há que salientar que o desenvolvimento destas actividades é precedido de dois tipos de leitura: a primeira é silenciosa, onde cada aluno procura entender o conteúdo do texto; à medida que vai lendo o texto, caso encontre palavras que dificultem a sua compreensão, primeiro procura clarificá-las com base no contexto e, em último caso, pode recorrer ao dicionário. A segunda leitura é feita em voz alta. De forma voluntária ou indicados pelo professor, os alunos fazem a leitura do texto. Neste tipo de leitura, os alunos prestarão maior cuidado na dicção, ritmo e voz. Dependendo do professor, no início ou no fim desta actividade, o professor pode fazer uma leitura modelo.

3. Fase de pós-leitura

Corresponde ao momento em que os alunos fazem uma reflexão crítica sobre o texto. Este momento pode ser concretizado em actividades tais como:

- a) Extração de conclusões
- b) Elaboração de sínteses
- c) Produção de comentários, ensaios críticos

Após a actividade de leitura, interpretação e análise do texto, segue-se o momento da análise ou exploração das potencialidades lexicais que o texto narrativo fornece. Tendo em conta o objectivo deste trabalho, *propor estratégias de ensino de aspectos gramaticais, a partir do texto literário*, cingir-nos-emos apenas aos processos de formação de palavras usados no texto.

Com vista à exploração dos aspectos gramaticais e, em particular, do léxico, durante a leitura silenciosa do texto, que se entende como momento de maior concentração, os alunos poderão ir fazendo o levantamento do vocabulário, isto é, de palavras que constituem um entrave para a compreensão do texto. Depois desse levantamento, o professor poderá indicar um aluno para que vá ao quadro registar as palavras que serão mencionadas pelos colegas. Após o registo de tais palavras, o professor orienta os alunos para chegarem ao sentido das mesmas da seguinte maneira:

1. *Com base no contexto em que ela foi empregue ou por intuição linguística.*
2. *Recorrendo ao dicionário.*

Tendo em conta que tais palavras estão num texto literário, não podemos esquecer que trabalhar sobre elas não é simplesmente trabalhar sobre língua portuguesa, mas também garantir a compreensão e apreciação artística do texto literário, além de contribuir para a aprendizagem de novos significados cruciais para leituras futuras.

Considerando que as palavras são polissémicas e que os seus sentidos podem ser modificados, ou ganhar novos aspectos, conforme o contexto em que estão inseridas,

entendemos que não bastará levar os estudantes a decodificar ou ensiná-los a chegar aos respectivos significados a partir do dicionário. Por vezes, será necessária a intervenção do professor para os fazer chegar ao sentido que mais se adequa ao contexto em que ela foi empregue no texto.

Posto isto, para o ensino dos processos de formação de palavras, o professor, ainda com base no texto literário em análise, pode aproveitar-se das construções morfológicas existentes. A partir de um texto que tenha construções morfológicas aceites, ou não, no português padrão, podem-se desenvolver as seguintes actividades:

3. Descoberta dos processos de formação de palavras presentes em cada parágrafo do texto.

Como refere Contente (1995: 21), “o texto fornece sempre elementos que são reconhecidos pelo aluno. Poder-se-á pedir ao aluno para referir o que reconhece através de conhecimentos anteriormente adquiridos”.

Entendemos que, nesta actividade, lendo o texto na sua totalidade, ou nas partes indicadas pelo professor, os alunos podem trabalhar individualmente ou em grupos, dependendo do critério de trabalho que o professor quiser adoptar. Em primeiro lugar, poderão identificar palavras e os respectivos processos de formação. Para tal, podem sublinhá-las ou usar uma outra forma de as destacar. Em relação ao que já conhecem, e em função do contexto, podem emitir proposições sobre o sentido de uma palavra, sobre o texto ou sobre a sua função.

Desse modo, e partindo da decomposição das palavras em unidades mais pequenas, os alunos descobrem as classes morfológicas. Acreditamos que o aluno pode reconhecer na palavra qualquer elemento familiar. Terminada esta actividade, o professor convida-os a fazerem o levantamento dos *suffixos*, por exemplo -osa; -ança; -ção, etc., usados nas palavras destacadas, já que os prefixos não alteram a categoria morfológica da palavra. Este procedimento levará os alunos a cultivarem o domínio das categorias morfológicas que cada sufixo produz.

Em seguida, o professor pode levá-los a identificar as palavras em uso na norma padrão e as que não são usadas na norma. No que se refere ao processo de prefixação, é

possível os alunos chegarem ao sentido da palavra com base no valor semântico desses morfemas. Terminado este procedimento, o professor pode legitimar estas construções estranhas retiradas de Couto (1996), {(retrasar, demoniação, p.82), (desfrutalecido, p.84), (liquidesfeita, p.85), (maravilhações, p.86), (cabisbaixito, p.87), (descavado, p.90), (subitou-se, p.91), (cambalinhante, p.92), (arriscoso, p.93)} do ponto de vista do uso de regras de formação de palavras ou de existência desses morfemas no português padrão.

Mas tendo em conta a norma, elas não existem. Aqui, será necessário que os alunos cheguem, com ajuda do professor, à conclusão de que a *formação de palavras mostra a flexibilidade da língua, flexibilidade esta que permite ao falante ter um domínio maior de palavras, através do conhecimento das regras de formação das mesmas. Mas nem sempre as regras de formação de palavras se aplicam a todas elas. A regra só se aplica àquelas palavras já consagradas pelo uso na língua.*

Neste grupo de palavras, o professor pode destacar a invenção de algumas formas verbais cujos verbos não existem no português europeu (retrasar, desfrutalecer, descavar, subtar e meçar).

Tendo em conta que Moçambique é um país multilingue e que, na maioria dos casos, se assiste na fala popular, e mesmo em algumas obras de escritores moçambicanos, à convivência entre línguas bantu e o português, será necessária a preparação antecipada do professor com vista a saber responder e explicitar significados de palavras bantu, numa situação em que o texto não contém o respectivo glossário. A maioria dos estudantes moçambicanos pertence a grupos etnolinguísticos diversificados, pelo que, nesse caso, será oportuno o professor explorar os conhecimentos linguísticos que esses mesmos alunos já têm dessa língua, como nos casos de {(satanhoco, p.82), (nhamussoro, p.83), (xipefo, p.83), (cocuana, p.86), (wamulambo, p.90)}.

5.3. Exemplo de algumas actividades (estratégias metodológicas) para a abordagem do texto literário na aula de português.

Depois de todos os alunos terem o excerto do texto, o professor pode organizar a sua aula com base nas seguintes actividades ou exercícios:

1- *Exploração dos aspectos extra textuais* (corresponde a uma actividade oral)

Considerando os aspectos abordados pelo autor: nacionalidade, obras publicadas, tipos de textos literários que mais escreve, temas recorrentes, como ele escreve, etc.

2. *Leitura do texto*

a) Leitura silenciosa do texto: os alunos lêem o texto silenciosamente, tendo em conta os seguintes aspectos: levantamento de palavras que dificultam a compreensão do texto; sublinhar formações de palavras que considerem estranhas, destacar no texto os processos de formação de palavras mais usadas pelo autor, etc.

b) Leitura expressiva do texto: são indicados pelo professor alguns alunos para lerem o texto, chamando atenção para os seguintes aspectos: dicção, ritmo e pontuação. O professor pode priorizar que os alunos façam a leitura dialogada. Esta última leitura deve ser antecipada dum leitura modelo feita pelo professor, que pode ser após a leitura silenciosa ou da leitura expressiva.

3. *Clarificação de significados de palavras que dificultam a compreensão do texto*

As palavras sublinhadas ou destacadas pelos alunos durante a leitura silenciosa devem ser clarificadas, para que não afectem a compreensão integral do texto. Aqui, o professor sugere, primeiro, que os alunos atribuam significados a essas palavras com base no seu conhecimento linguístico. A seguir, poderá ser na base do contexto em que elas são/foram empregues. Finalmente, poder-se-á recorrer ao dicionário.

Como forma de verificar a adequação dessas palavras no discurso textual, o professor pode sugerir que façam substituições, recorrendo a alguns excertos do texto ou usando todo o texto.

4. *Compreensão e análise do texto* (ao critério do professor, esta actividade pode ser oral ou escrita).

Esta parte da aula, de entre vários aspectos, pode incidir sobre a localização das acções no tempo e espaço, personagens, narrador, assunto, relação entre a narrativa e o mundo real, etc.

5. *Exploração do léxico, em particular dos processos de formação de palavras*

Para esta actividade, partindo do pressuposto de que *os processos de formação de palavras* são ministrados em níveis anteriores, o professor pode explorar os conhecimentos prévios dos alunos para:

a) Com base no texto em análise, orientá-los a transcreverem para os seus cadernos aquelas palavras em que se verificam os seguintes processos de formação: prefixação, sufixação, parassíntese e composição. Para os casos de derivação, o professor pode orientá-los para dissecarem as palavras pelos seus constituintes: palavra primitiva ou base e respectivos afixos. De seguida, pode levá-los a chegarem ao significado dos prefixos derivacionais e à classe morfológica produzida pelos sufixos, quando acoplados a uma palavra ou base. No caso da composição, os alunos seguirão o mesmo procedimento de dissecação, só que, desta vez, serão as palavras que a compõem. Como procedimento, pode propor a elaboração dos quadros **1** e **2** constantes do apêndice, referentes às construções aceites em português e as que são estranhas.

Um aspecto que se afigura importante, e que os professores deveriam chamar atenção aos alunos, diz respeito às construções estranhas. Deveriam sublinhar que, no contexto literário, essas construções têm o enquadramento estilístico do autor, mas que numa fala ou contexto formal de comunicação não são aceites.

Terminada esta série de actividades, o professor pode levar os alunos a sistematizarem as regras de formação. Incidirão sobre a sufixação e composição, tendo em conta as classes morfológicas produzidas por cada tipo de sufixo ou combinação de várias palavras com o mesmo, e classes morfológicas diferentes. Caso os alunos não cheguem a essas regras, o professor poderá ajudá-los ou remetê-los a uma gramática.

b) *Clarificação dos significados dos empréstimos lexicais*

Como referimos anteriormente, o professor aproveita os conhecimentos linguísticos dos alunos sobre as línguas bantu para explicarem o significado ou encontrar os seus equivalentes em português.

Aqui, o professor poderá referir que os escritores, em alguns momentos, recorrem ao uso de palavras de outras línguas, por diversas razões. A esse procedimento denomina-se empréstimo lexical.

5. *Produção escrita*

A *produção escrita* corresponde à fase de pós-leitura. Nesta actividade, o professor põe os alunos em actividade de escrita. Poderá pedir aos alunos que produzam sínteses, pequenos comentários do texto sobre a obra recém-analisada. Poderão também produzir alguns textos narrativos. Com este procedimento, terão espaço de fazer despoletar a sua iniciativa e, quem sabe, a emergência de novos escritores.

A leitura ou apresentação dos textos produzidos corresponde ao último momento da aula. Este momento, sempre, deve ser acompanhado de uma actividade de correcção, para que os alunos tenham oportunidade de medir o seu grau de desempenho a nível da escrita.

Capítulo 6: Conclusões e recomendações

A prática pedagógica dos professores moçambicanos, especialmente os do ensino secundário geral, motivou-nos a fazer um estudo da componente “ensino da gramática”. Nesse estudo, constatamos que a maioria dos professores de português das escolas secundárias Francisco Manyanga e Josina Machel, da Cidade de Maputo, e Zona Verde e Matola, da província de Maputo, usam frases soltas, desligadas do contexto comunicativo, para o ensino de aspectos gramaticais, ao invés do texto (literário ou não).

Para autores como Nery (2009), Câmara (1965), Lima (1979) e Antunes (2005), esse procedimento não constitui uma prática pedagógica aconselhável, ao não facilitar ao aprendente a apreensão das várias competências envolvidas no processo comunicativo (linguística, pragmática, semântica, etc.). Para tal, o papel fundamental do professor de Português deve consistir no estudo da especificidade do discurso, em articulação com as situações que o suscitam, permitindo, desse modo, abrir um espaço a duas actividades centrais na aula: a da análise e a da produção de textos que, a nosso ver, constituem objectivos fundamentais para quem aprende qualquer que seja a língua.

Quanto ao uso do texto literário no ensino de aspectos gramaticais, em particular, do texto narrativo, e na sequência do que refere Silva (2010) quanto às potencialidades pedagógicas desse texto, verificou-se que é um instrumento ou meio auxiliar de ensino que solicita uma maior atenção do aluno para os níveis fonológico, sintáctico, lexical, semântico e pragmático da linguagem, bem como para os modelos e estratégias dos diferentes géneros discursivos, para a riqueza e profundidade da memória textual.

Como estratégias ou metodologias de ensino, partindo de um excerto do texto de Mia Couto intitulado a “Confissão de Nãozinha”, propusemos algumas actividades e passos que os professores podem seguir para o ensino de aspectos gramaticais, com enfoque especial sobre os processos de formação de palavras. Como no texto literário se assiste a uma tensão entre a normalidade e a transgressividade, achamos importante que o professor preste maior atenção às construções estranhas, isto é, aquelas que não existem no português padrão, porque o aluno pouco informado pode considerá-las certas e empregá-las em qualquer situação de comunicação.

Sugerimos que, ao nível das escolas, se promova a cultura de assistência mútua de aulas, entre os professores de Português, como forma de se capacitarem mutuamente, apetrechar as bibliotecas das escolas com obras didácticas, para elevar o desempenho pedagógico dos professores, planificar e realizar seminários de capacitação pedagógica de todos professores de Português por parte dos departamentos ou instituições de formação desse tipo de professores.

7. Bibliografia

- ANTUNES, I. (2005). *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola.
- BRITO, A. M. (2010). *Gramática, História, Teorias, Aplicações*. Org. Fundação Universitária do Porto: Faculdade de Letras.
- CAMARA, J. J.M. (1985). *Dicionário de Linguística e Gramática*. Petrópolis: Vozes
- CASTRO, Rui Vieira de e SOUSA, Maria de Lourdes. (1989). *A gramática no ensino do Português: Estatutos e funções*. O ensino-aprendizagem do Português: Teorias e práticas. Org. Fátima Sequeira, Rui Vieira de Castro, Maria de Lourdes Sousa. Braga: Universidade do Minho.
- CEIA, (1999). *A Literatura Ensina-se?* Estudos de Teoria Literária. Lisboa: Colibri.
- CEREJA, W.R. e MAGALHÃES. T.C. (2004). *Português: Linguagem*. Ensino Médio: São Paulo: Editorial Presença.
- CONTENTE, M. (1995). *A Leitura e a Escrita: estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- COUTO, M. (1996). *A Varanda do Frangipani*. Lisboa: Editorial Caminho.

- COUTINHO, A (1978). *Notas de teoria literária*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Dicionário de Termos Linguísticos*. (1990). Associação Portuguesa de Linguística: Lisboa: Instituto de Linguística Teórico Computacional. Vol.1.
- EAGLETON, T. (1997). *Teoria da Literatura: Uma Introdução*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- FONSECA, F. I. (1986:). *Competência narrativa e ensino da língua materna*. Palavras, N°9, Lisboa: Associação de Professores de Português
- _____ (2000:32-45). *Da inseparabilidade entre o Ensino da Língua e o Ensino da Literatura*, in *Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina. Vol. I.
- FONSECA, J. (1986). *A frase no texto*. Algumas propostas de trabalho para a aula de Língua materna. Palavras, 9.
- GOMES, A *et al.* (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Vol. I.
- GONÇALVES, P. (1986:114-118). *A variedade Moçambicana do Português*, in *Revista: Estudos Portugueses e Africanos*. (1999). *Universidade Estadual de Campinas*. nºs 33/34.
- GONÇALVES, P. e DINIZ, M., J. (2004), *Português No Ensino Primário: Estratégias e Exercícios*. Maputo: INDE.
- KOCH, I.G. V. (2002:7-11). *A Coesão Textual*. São Paulo: Contexto.
- LIMA, L. O. (1979). *A Escola no Futuro*: Petrópolis: vozes.
- SILVA, L. (1989: 15-35). *Do Texto à Literatura: Metodologia da Abordagem* Porto: Porto Editora.
- LOPES, M. (1973). *Linguística e Ensino da Língua Materna. Actas do 1º encontro de linguística portuguesa*. Lisboa.
- NOGUEIRA, J. A. (1983:604-613). *Congresso Sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo. Sobre pedagogia e didáctica do texto narrativo: Tópicos para uma reflexão*. Actas. Vol. II. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- NOGUEIRA, J.T. (2000:849-857). *Sobre o Ensino da Língua e da Literatura ou da União de Gramática com poesia,*” in *Didáctica da Língua e da Literatura*.

Vol. II. Coimbra: Almedina.

NOVA, M.L.R. (1993). *Didáctica. Língua Portuguesa. Metodologia*. Maputo: MINED.

PORTUGUÊS. (2009). *Programa da 12ª Classe*. Maputo. INDE.

POSSENTI, S. (1997). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB: Mercado de Letras.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001:147-184). *Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Lisboa: Edições ASA.

SILVA, L. (1989:15-35) *Do Texto à Literatura. Metodologia da Abordagem textual*: Porto: Porto Editora.

SILVA, V. A. (2010:181-190). *As Humanidades, Os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa. O texto Literário e o Ensino da Língua Materna*. Coimbra. Nova Almedina.

SOUSA, L. M. (2009:127-144). *A Interversão do Código Linguístico em Mia Couto*. Babilónia: Universidade Lusófona.

REBELO, Dulce. (1981). *A Aquisição de Vocabulário e Seus Factores Psicolinguísticos*. Estudos. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência. Centro de Investigação Pedagógica.

REIS, C. et al. (2000:627-639). *Didáctica da Língua e da Literatura*. 2 vols. Coimbra: Almedina. I vol: Henriqueta Maria Gonçalves. *Análise de Texto na Aula de Língua Materna*.

VILELA M. e KOCH. I.V. (2001). *Gramática da Língua Portuguesa. Gramática da palavra, gramática da frase e gramática do texto/ discurso*. Coimbra: Almedina.

KASSEL, R. (1968). *Aristóteles de Arte Poética*. Líber. Oxford.

Texto narrativo. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2010.

[Consult.2010-09-23].a Disponível na www: <URL: [<http://www.scholars.nus.edu.sg/cpace/ht/wenz/narrativ.html>; Vitor Manuel de Aguiar e Silva, *Teoria da Literatura*, 1988. \[Consult. 2010-09-23\]](http://www.infopedia.pt/$texto-narrativo></u>.</p></div><div data-bbox=)

Carla Viana. <http://www.ciberdúvidas.com/pergunta.php?=164/3> [Consult. 2010-09-23]

Luciana Fernandes Nery. <http://www.webartigos.com>. O tratamento do léxico nos livros didáticos de língua portuguesa. Publicado em 2009-03-19. [consult. 20010.09.27]

Anexos

Anexo 1.

Nono Capítulo

A CONFISSÃO DE NÃOZINHA

Sou Nãozinha, a feiticeira. Minhas lembranças são custosas de chamar. Não me peça para desenterrar passados. A serpente engole a própria saliva? Tenho que falar, por sua obrigação? Está certo. Mas fica a saber, senhor. Ninguém obedece senão em fingimento. Não destine ordem em minha alma,. Senão quem vai falar é só o meu corpo.

Primeiro, lhe digo: não devíamos falar assim de noite. Quando se contam coisas no escuro é que nascem mochos. quando terminar a minha história todos os mochos do

mundo estarão suspensos sobres essa árvore onde o senhor se encosta. Não tem medo? Eu sei, você mesmo, sendo preto, é lá da cidade. Não sabe nem respeita.

Vamos então escavar nesse cemitério. Digo certo: cemitério. Todos os que eu amei estão mortos. Minha memória é uma campa onde eu me vou enterrando a mim mesmo. As minhas lembranças são seres morridos, sepultados não em terra mas em água. Remexo nessa água e tudo se avermelha.

Lhe inspiro medo? Por essa mesma razão, o medo, eu fui expulsa de casa . Me acusaram de feitiçaria. Na tradição, lá nas nossas aldeias, uma velha sempre arrisca a ser olhada como feiticeira. Fui também acusada, injustamente. Me culparam de mortes que sucediam em nossa família. Fui expulsa. Sofri. Nós, mulheres, estamos sempre sob a sombra da lâmina, impedidas de viver enquanto novas, acusadas de não morrer quanto já velhas.

Mas hoje me aproveito dessa acusação. Me dá jeito pensarem que sou feiticeira. Assim me receiam, não me batem, não me empurram. Está ver? Meus poderes nascem da mentira. Tudo isto tem sua razão: a minha vida foi um caminho às avessas, um mar que desaguou no rio. Sim, eu fui mulher de meu pai. Me entenda bem. Não fui eu que dormi com ele. Ele é que dormiu-me.

Tenho que demorar essa lembrança. Desculpa, senhor inspetor, mas eu devo lembrar meu pai. Porquê? Porque eu mesma matei o mulato Excelêncio. Se admira? Pois lhe digo, agora: esse satanhoco tinha o espírito do meu pai. Tive que lhe matar porque ele era um simples braço executando as vontades do meu falecido velho. É por isso: para falar desse Vasto Excelêncio, salvo seja, devo falar primeiro do meu pai. Posso retrasar-me nele, em tempos do antigamente? Lhe peço licença porque o senhor começou com mandanças, mesmo antes de eu abrir boca. Não quero perder-lhe o tempo mas o senhor não vai entender nada se eu não descer fundo nas minhas lembranças. É que as coisas começam mesmo antes de nascerem.

Meu pai sofria uma demoniação. Sempre que se aprontava a fazer amor ele ficava cego. Tocava em corpo de mulher e perdia as vistas. Cansado, meu pai consultou o feiticeiro. Não era só essas cegueiras momentâneas que o preocupavam. Ele estava sentir-se estreitado, em meio de tanto mundo. Foi assim que se decidiu a deitar sua vida na esteira do nhamussoro. O que outro lhe disse foram garantias de riqueza. E lhe

avançou promessas: meu velho queria ficar no sossego da abundância? Então, devia meçar namoros com ela. Assim mesmo: transitar de pai para marido, de parente para amante.

- Namorar?, perguntou meu pai.

- Aceita, depois de beber os remédios que eu lhe vou dar.

- Não são perigosos?

- Esses remédios afastam a boca do coração. Sua filha vai aceitar.

- E no caso de não?

- No caso de não... é melhor não pensarmos porque, nesse caso, você terá de morrer.

Meu velho engoliu boas securas. Morrer? Ataratonto, ainda se duvidou. Mas o que ele podia fazer? Ficou assim, aceitável. Voltou para casa e fui mesmo eu, sua filha destinada, que abriu a porta. Naquele momento, à contraluz do xipefo, sabe que ele viu? Viu-me, a mim, toda. Parecia eu estava despida.

- Nãozinha: estás sem a roupa?

Só eu pude rir. Sem roupa? E puxei a capulana para ele ver as roupas. Mas naquele atrapalhamento, a capulana soltou-se e ficaram às vistas meus seios, minha pele que, nesse tempo, era de chamar dedos. Nesse instante, sucedeu que ele deixou de me enxergar. Meu pai perdia as visões. Queria dizer: eu, sua filha varã, já lhe era desejável, igual uma qualquer mulher. Estudou o caminho com as mãos, como um cego. Queria se amparar na porta mas, em vez, me tocou os ombros. E senti meu arrepio.

- Pai, se sente bem?

- Me ajude a entrar, é só excesso de escuro.

No dia seguinte, ele me deu as bebidas que o curandeiro preparara. Nem perguntei o que era aquilo. Meus olhos estavam cheios de dúvida, simplesmente eu baixei todo o rosto. Não ingeri logo a bebida. Fiquei parada como se adivinhasse o que iria suceder.

- Posso beber amanhã?

- Pode, filha. Bebe quando você sentir desejo.

Começou então em namoro. Meu pai foi afinal, meu primeiro homem. Mas, devo confessar uma coisa: nunca bebi a poção. A cabeça do feiticeiro ficou durante anos esperando por meus lábios. Sempre meu velho acreditou que eu estivesse sob cuidado dos

espíritos e que agisse ao mando dos remédios. Contudo, meu único remédio fui eu mesma.

E assim me sucedi, esposa e filha, até que meu velho morreu. Se pendurou como um morcego, em desmaio de ramo desfrutalecido. Veio o poente. Veio a assombrável sombra: a noite. Passaram as horas e ele balançando no escuro, escuro balançando dentro de mim. Não me deixaram vê-lo. Nesse tempo, era interdito às crianças verem os falecidos. Você sabe, a morte é como uma nudez: depois de se ver quer-se tocar. De meu pai não ficou nenhuma imagem, nenhuma sobra de sua presença. Seguindo os antigos mandos, todos os pertences, incluindo fotografias, eram enterrados com o defunto.

Assim, fiquei eu, órfã e viúva. Agora sou velha, magra e escura como a noite em que o mocho ficou cego. Escuro que não vem da raça mas da tristeza. Mas tudo isso que importa, cada qual tem tristezas que são maiores que a humanidade. Mas eu tenho um segredo, meu e único. Os velhos aqui sabem, mais ninguém. Lhe conto agora, mas não é para escrever em nenhum lado. Escute bem : em cada noite eu me converto em água, me trespasso em líquido. Meu leito é, por essa razão, uma banheira. Até os outros velhos me vieram testemunhar: me deito e começo transpirando às farturas, a carne se traduzindo em suores. Escorro, liquidesfeita. Aquilo dói tanto de ser visto que os outros se retiraram, medrosos. Não houve nunca quem assistisse até ao final quando eu me desvanecia, transparente, na banheira.

O senhor não me acredita? Me venha assistir, então. Esta noite mesmo, depois desta conversa. Tem medo? Não receie. Porque logo que amanhece, de novo se refaz minha substância. Primeiro, se conformam os olhos, como peixes mergulhados em improvisado aquário. Depois, se compõem a boca, o rosto, os mais restantes. Por último são as mãos, teimosas em atravessar aquela fronteira. Eles se demoram cada vez mais. Um dia, as mãos me ficam água. Que bom seria eu não voltar!

Para dizer a verdade, eu só me sinto feliz quando me vou aguando. Nesse estado em que me durmo estou dispensada de sonhar: a água não tem passado. Para o rio tudo é hoje, onda de passar sem nunca ter passado. Há aquela adivinha que reza assim: “em quem podes bater sem nunca magoar?”. O senhor sabe a resposta? (...)

APÊNDICES

Apêndices

Construções existentes no português padrão

Construções existentes no português europeu

Apêndice 1

Palavras	Prefixo usado	Sufixo usado
custosas	.....	-osas
desenterrar	des-	.....
injustamente	in-	-mente
antigamente	.....	-mente
lenbranças	.....	-anças
perigosos	.....	-oso
aceitável	.....	-vel
atrapalhamento	.....	-mento
desejável	.....	-ável

simplesmente	.....	-mente
assombrável	.....	-vel
tristeza	.....	-eza
improvisado	.....	-ado

Construções estranhas ou não existentes no português padrão

Apêndice 2

Palavras	Prefixo usado	Sufixo usado
retrasar	re-	.....
mandanças	.....	-anças
demoniação	.....	-ção
meçar	.....	-ar
desfrutalecido	des-	-ido

Amálgama / palavra estranha

Apêndice 3

Palavra	1ª palavra	2ª palavra
liquidesfeita	líquido	Desfeita

Empréstimos lexicais

Apêndices 4

Palavras usadas no texto
Satanhoco
Nhamussoro
Xipefo
(...)