

O PORTUGUÊS EM ANGOLA: O PROBLEMA DO ENSINO DA GRAMÁTICA

Fidele POUTOU¹

RESUMO: O presente artigo busca apresentar alguns problemas e dificuldades que os professores de Língua Portuguesa enfrentam no seu dia-a-dia ao lecionar essa disciplina em Angola. Para tanto, faremos um breve histórico da Linguística Aplicada, e apresentaremos algumas concepções básicas sobre noção do gênero e enunciado no pensamento do Círculo de Bakhtin, por ser desconhecida pelos professores angolanos. Visamos verificar a prática de análise linguística em sala de aula, numa escola pública de ensino médio, numa turma da 10^a classe, analisaremos a prática a partir de comentários de professores de língua portuguesa em Angola. Os resultados alcançados mostram que os professores angolanos da disciplina de língua portuguesa desconhecem as novas tendências do ensino da gramática, uma vez que o novo paradigma traz uma mudança na concepção do que é ensinar o português na contemporaneidade.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Gramática; Círculo de Bakhtin; Interdisciplinaridade; Metalinguística.

ABSTRACT: The present article aims to present some problems and difficulties that teachers of the Portuguese Language face in their day to day teaching this discipline in Angola. To do so, we will make a brief history of Applied Linguistics, and present some basic conceptions about the notion of gender and enunciated in the Bakhtin Circle thinking, because it is unknown to the Angolan teachers. We aim to verify the practice of linguistic analysis in the classroom, in a public high school in a class of the 10th class, we will analyze the practice from comments of Portuguese-speaking teachers in Angola. The results show that the Angolan teachers of the Portuguese language discipline are not aware of the new trends in grammar teaching. Since the new paradigm brings a change in the conception of what is to teach the Portuguese in the contemporaneity.

Keywords: Applied Linguistics; Grammar; Circle of Bakhtin; Interdisciplinarity; Metalinguistic.

Introdução

As sociedades contemporâneas fazem parte de espaços de tensão entre realidades e processos que são, a priori, opostos: regionalização versus globalização, diversidade versus uniformidade, normalização versus desregulamentação. Nas práticas da linguagem ou nas relações com as línguas e os discursos, essas tensões se materializam, por exemplo, por uma retirada dialetal versus a ilusão de uma língua franca; purismo versus uma mistura de línguas e palestras (sócio-dialetos); uma representação monolíngüe das línguas versus uma representação plurilíngüe das linguagens. E, como em muitos países africanos, Angola não está fora deste contexto, sendo um país plurilíngüe onde uma parte significativa dos seus habitantes é, pelo menos, bilíngüe. Em 1845, o português foi proclamado a língua oficial de Angola e o uso das

¹ Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Diretor Geral do Instituto Superior Politécnico Kafundi (ISPOK), e-mail: fpoutou@gmail.com

línguas indígenas, denominadas de “*línguas de cão*”, foi proibido com exceção da catequese². O ensino do português nunca levou em conta as línguas nacionais faladas pelos alunos. Por isso, notam-se muitas dificuldades da aprendizagem dos jovens destacando um número elevado do analfabetismo nas zonas rurais até hoje; por conseguinte, e logo depois da independência, a educação tornou-se obrigatória em Angola e hoje é o direito de todos os cidadãos. A formação docente para o ensino do português ainda apresenta algumas debilidades, também assim, o tal ensino por parte dos professores é baseado pelo ensino da gramática.

Portanto, o presente artigo busca apresentar alguns problemas e dificuldades que os professores da língua portuguesa enfrentam no seu dia-a-dia ao lecionar essa disciplina em Angola. Para tanto, faremos, um breve histórico da Linguística Aplicada (LA) e apresentaremos algumas concepções básicas sobre noção do gênero e enunciado no pensamento do Círculo de Bakhtin, por ser desconhecida pelos professores angolanos, tais como: *gênero*, a *interação verbal*, o *enunciado concreto*, o *signo ideológico* e o *dialogismo*.

Na última parte deste estudo, serão apresentadas propostas possíveis entre os dois arcabouços teórico-metodológicos aqui evocados. Partindo de questões levantadas por representantes da LA, o intuito será instaurar o diálogo entre *vozes* e *posicionamento*, assim como da metodologia (de ensino) de estudo do discurso denominada de *metalinguística* por Bakhtin.

Breve histórico da linguística aplicada

O ensino de línguas maternas e línguas estrangeiras é uma das primeiras áreas em que os estudiosos que contribuíram (muitas vezes como foneticistas) para a renovação de estudos sobre línguas e línguas pensaram em “aplicar” as suas pesquisas. O ensino ou, melhor dizendo, o aprendizado de segundas línguas ainda é hoje um dos principais temas de estudo para um número muito grande de especialistas em linguística aplicada. Concentrando-se principalmente na moderna metodologia de ensino de línguas, os pesquisadores em linguística aplicada têm se tornado cada vez mais interessados em questões de aprendizagem e aquisição. Esse ponto de virada foi mais acentuado nos Estados Unidos do que nos outros países da Europa.

Portanto, a linguística aplicada é uma área comprometida com a ação, e a mesma teve início a partir de história das ideias linguísticas, no princípio com a criação do mundo, no pensamento cristão: Deus e a Palavra: nomear as coisas lhes conferem status ontológico “*No princípio era o Verbo e o Verbo estava com Deus. E a Palavra era Deus. Ele estava no princípio com Deus. Tudo estava através dele e sem ele nada era.*” e depois com as concepções dos pensadores gregos. Segundo Platão (428-387 av. J.C.), os nomes nomeiam as coisas de acordo com a sua natureza (*physis*) ou de acordo com uma lei ou convenção humana (*nomos*). Nesse sentido, Platão destaca a evolução das palavras, onde as palavras complexas referem-se a palavras mais simples, que se referem ao valor expressivo de letras e sons. Ele apresenta a ideia de uma evolução e uma história das línguas, que separa as formas presentes das formas originais. Nesse fato, o nosso conhecimento não depende da nossa relação com os nomes, mas da nossa relação com as coisas, ou melhor, com as ideias.

¹Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Membro do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA/UFSC), Educação linguística e pós-colonialismo: práticas de linguagem na realidade da sala de aula, e Decano do Instituto Superior Politécnico Kafundi do Huambo –Angola

²Cf. A legislação de José Mendes Ribeiro Norton de Matos, alto-comissário da República de Angola in: Morais Barbosa 1968: 139–142. Decreto N° 77, 1921. Art° 2° - Não é permitido ensinar nas escolas das missões línguas indígenas.

E Aristóteles (384-322 av. J.C.) aponta a ideia de uma mediação entre as palavras usadas pelos homens e seus referentes:

Os sons emitidos pela voz são os símbolos dos estados da alma, e as palavras escrevem os símbolos das palavras proferidas pela voz. E assim como a escrita não é a mesma em todos os homens, nem as palavras faladas são as mesmas, embora os estados da alma, dos quais essas expressões são os sinais imediatos, sejam idênticos a nós, assim como as coisas de que esses estados são as imagens. (**Tradução própria**)

Para os gregos, podemos notar diferentes interpretações possíveis durante a história grega: argumento, princípio racional, razão, proporção, medida, etc.

Nota-se que, como disciplina, a Linguística Aplicada começou seu desenvolvimento no interior da Linguística, numa relação de dependência comum e natural entre uma ciência teórica em expansão e sua aplicação incipiente (KLEIMAN, 1990). Essa aplicação caracterizava-se, num primeiro momento, pelas tentativas de conjugação dos conhecimentos advindos da Linguística aos estudos e práticas do ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Rajagopalan é enfático ao relacionar esse impulso inicial que caracterizou a Linguística Aplicada aos esforços de guerra entre meados da década de 40 e início da década de 60 do século XX:

além da demanda acentuada de professores de língua estrangeira para ministrarem cursos-relâmpagos a milhares de soldados designados para servir em lugares longínquos, os linguistas foram convocados a se dedicar a projetos de pesquisa relacionados aos esforços bélicos daquele país (p.151).

Essa demanda representou aportes financeiros consideráveis para o desenvolvimento da área. Depois da Segunda Guerra Mundial, escreve Rajagopalan (2006):

[...] a forma como as pesquisas linguísticas foram conduzidas nessa época foi determinada pelas expectativas criadas em torno de suas possíveis aplicações. Por um lado, as agências de fomento começaram a investir pesadamente em pesquisas linguísticas, esperando resultados palpáveis, como métodos sofisticados de quebra de códigos secretos, tradução automática e instantânea etc. Por outro lado, os pesquisadores foram cada vez mais atraídos pela possibilidade e agradar as agências, cujos interesses específicos demandavam certos tipos de pesquisa em detrimento das demais e, dessa forma, recebiam mais verbas. (p. 152)

A relação entre Linguística Aplicada com ensino/aprendizagem de língua estrangeira marcou e continua marcando significativamente a concepção que se tem dessa área de conhecimento, por mais que tenha deixado de ser o seu único interesse a partir da década de 90 do século XX. Celani (1992) aponta três concepções epistemológicas distintas, porém não sucessivas, na história do desenvolvimento da Linguística Aplicada: a da *Linguística Aplicada entendida como ensino/aprendizagem de línguas*; a da *Linguística Aplicada entendida como consumo*, e não como *produção de teorias*, pela qual a LA “seria um medidor entre descrições teóricas e atividades práticas diversas” (p.18); e, por fim, a da *Linguística Aplicada entendida como área interdisciplinar*, pela qual a LA é tomada como “área autônoma que constrói seus próprios princípios a partir da experimentação e de modificações na solução de problemas”, sendo ela o “ponto, então, onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas” (p.19). Nesta perspectiva de ideias, o linguista aplicado seria um consumidor ou um usuário de teorias; focado no estudo da língua e da Linguística no que concerne a problemas práticos, tais como lexicografia, tradução, patologias da fala, ensino de línguas, entre outros enfoques.

Dessa forma, a linguista Kleiman (1992) aponta que a mudança do objeto de estudo das línguas a serem ensinadas para os processos de ensino e aprendizagem dessas línguas ampliou o campo de pesquisa da Linguística Aplicada. Essa ressignificação exige que o estudo da língua em uso transcenda fronteiras disciplinares para promover o imbricamento entre diversas áreas do conhecimento.

Nesse processo de ensino e aprendizagem Moita Lopes, (2006), aponta "Uma teoria linguística pode fornecer uma descrição mais acurada de um aspecto linguístico do que outra, mas ser completamente ineficiente do ponto de vista do processo de ensinar/aprender línguas" (MOITA LOPES, 2006, p.18). A *multi, inter, trans* ou *indisciplinaridade* passam a fazer parte, a partir da década de 1990, da centralidade do debate sobre a caracterização da Linguística Aplicada, uma vez compreendida sua área de inserção autonomamente em relação à Linguística tradicional.

Mais uma vez Moita Lopes (2006):

A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado [...] onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam. (p. 21)

É de notar que a LA surge da aplicação da Linguística em situações de ensino e aprendizagem, mas essa mesma *aplicação* engendra problemas teórico-práticos que a própria Linguística não dá conta de resolver. Assim, se fez necessária uma reformulação epistemológica do quadro conceitual dos estudos científicos: o que era antes formulado pela Linguística teórica e aplicado em situações específicas passa a ser formulado ao processo da *aplicação*, deslocando, portanto, o eixo epistemológico. É esse deslocamento epistemológico que transforma a antes aplicação da Linguística em *Linguística Aplicada*: "a compreensão de que a LA não é aplicação da Linguística é agora um truísmo para aqueles que atuam no campo" (MOITA LOPES, 2008, p.17).

Dessa forma Celani, (1992) enfatiza que a LA se torna independente da Linguística, desvencilha-se, também, da falsa identidade única com ensino de línguas, e, particularmente, ensino de línguas estrangeiras. Os programas de estudos pós-graduados mais recentes são testemunhos disso, na diversidade de suas linhas de pesquisa em áreas outras que não o ensino de línguas.

Por fim, segundo Roxane Rojo, citando Moita Lopes (1996, 1998), Kleiman (1998), vê nas caracterizações da Linguística Aplicada nos finais do século XX uma "insistência discursiva no tema da solução de problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e ao discurso, e na elaboração de resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação escolar ou não-escolar" (ROJO, 2008, p.258). É dentro desse balizamento teórico-metodológico que se desenvolve o debate contemporâneo sobre a caracterização da Linguística Aplicada.

A crise no ensino do português em Angola

Muitas universidades em Angola não têm cursos de Linguística, e os poucos estudantes que terminam seus estudos na faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto em Luanda, não cobrem a necessidade pretendida nas escolas públicas e privadas do *IIº Ciclo do Ensino Secundário*³ do país.

³O *ensino secundário* ainda é obrigatório em Angola e compreende um *ciclo* de três anos (10^a, 11^a e 12^a classes de escolaridade). Nova denominação do sistema educativa pela Reforma Educativa.

Assim sendo, o sistema educativo de Angola, no ensino da língua portuguesa, tem enfrentando inúmeras dificuldades. Os professores que lecionam a língua portuguesa nas escolas, não são qualificados nessa área; ensinam segundo o uso diário da própria língua portuguesa, influenciada por algumas línguas (bantu) angolanas, como Ibinda, Kikongo, Kimbundu, Umbundu e outras (Grifo meu).

Portanto, nas Escolas em Angola, o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas (POUTOU, 2014)⁴; o ensino do português nunca levou em conta as línguas nacionais (línguas maternas) faladas pelos alunos, sabendo que a língua é uma produção social, pois a mesma esquece que educação é um problema social e encara-o como problema pedagógico. Esse problema apresenta como um dos fatores ao baixo nível de utilização da língua, o resultado da crise no sistema educacional de Angola é o baixo nível de desempenho linguístico pelos professores menos qualificados e pelos alunos, tanto na linguagem oral quanto na escrita. Dessa forma, encontram-se professores de português ensinando análise sintática às crianças, tentando acertar o sujeito de uma oração.

Dentre as variadas dificuldades no ensino e aprendizagem do português em Angola que se apresentam nessa era tecnológica, quando, os jovens têm uma grande dificuldade para escrever corretamente algumas sentenças, a linguagem padrão é substituída por termos que deveriam somente ser usados em redes sociais, por exemplo. É necessário reconhecer o fracasso da escola, dos alunos, no ensino do português, reconhecer esse fracasso não é culpar tanto o professor pelo resultado do seu ensino; há muitos alunos que não apresentam nenhum interesse em aprender ou melhorar o português.

Nessa perspectiva, o professor deve ter em conta no ensino de Línguas que: o ato de debruçar-se sobre o texto significa também considerar seu propósito interacional, o seu contexto social, histórico e cultural e a materialidade linguística, estrutura organizacional do texto, questões semânticas, sintáticas e lexicais, entre outras. Assim, os textos podem, ainda, ser considerados em sua multimodalidade, quando envolvem a palavra, a imagem, o som, o movimento, o que tende a ser característico de relações interpessoais mediadas pelas tecnologias.

Exigindo da ação docente do português em Angola, uma organização das atividades de ensino, trabalhando com as dimensões indissociáveis de que se revestem os *gêneros do discurso: dimensão social e verbal*, o que se materializa nos eixos:

Leitura: compreendida nas dimensões intersubjetiva e intrassubjetiva.

Oralidade: em associação com os gêneros do discurso, o que exige um trabalho que supere abordagens de leitura oral que se justificam apenas como exercício de decodificação e também um olhar para os *gêneros do discurso*, de modo a tomar essa modalidade das línguas nas práticas sociais em que os sujeitos se inserem na contemporaneidade.

O quadro a seguir ilustra alguns aspectos e conceitos a serem considerados no ensino da língua portuguesa. Concepções dicotômicas de ensino de língua (GERALDI, 1984 p. 118-119).

⁴Apresentado em forma do 1º Seminário da disciplina de *Análise linguística nas práticas de leitura e produção textual: implicações conceituais e metodológicas*. Agradeço ao Prof. Dr. **Rodrigo Acosta Pereira** pelas valiosas contribuições, comentários enriquecedores sobre a versão final do Handout.

<ul style="list-style-type: none"> - Raciocínio sobre abstração, aspecto formal, universal e uno de saber a língua; - Exercícios estruturais de aplicação de noções e categorias, definições, preceitos dogmáticos; - Análise da língua a partir da metalinguagem; - Objeto de estudo: descrição e identificação do sistema linguístico (o saber a respeito da língua); - Estudo da gramática tradicional; - Repetição de juízos alheios, combinação de palavras sem entendimento do sentido; - Ensino de línguas mortas num campo fechado de regras (línguas clássicas: latim língua de prestígio). 	<ul style="list-style-type: none"> - Língua enquanto discurso e enunciado; - Concepção de língua como objeto social (Bakhtin, Volochinov, Medviédev); - Raciocínio sobre o historicamente definido, o concreto; - Domínio das habilidades de uso da língua em situações concretas de interação; - entendimento E produção de enunciados; - Correlação a conhecimentos epilinguísticos e metalinguísticos; - Reflexão sobre os elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem; - Proposta de desenvolver as habilidades expressão e compreensão de mensagens (uso da língua); - Ensino da língua vernácula.
---	---

Com base nesse quadro, podem ser destacadas algumas características essenciais da análise linguística, a saber:

- O que parece estar estabilizado é que a atividade de leitura é uma atividade de comunicação;
- Nós lemos o que foi escrito por alguém;
- Sua aprendizagem depende de combinações a serem combinadas: decifração combinatória de uma consciência fonológica, reconhecimento mnêmico de palavras frequentes (ou grupos de palavras) e o significado do que se lê, o que se entende da mensagem que está sendo transmitida.

Geraldi (1984) defende que usando a língua é que o aluno irá se preparar para deduzir por ele mesmo a teoria de suas leis. E tomar consciência dos mecanismos estruturais do sistema linguístico deve ser a etapa posterior, para levar o aluno a consciência da língua só depois dele ter posse da língua.

O autor critica que o método de ensino da gramática tradicional (voltado para atividades metalinguísticas) estende-se até ao Ensino Superior (das apostilas escolares às acadêmicas); propôs uma prática de linguagem a fim de desestabilizar as certezas dos indivíduos: “a não inserção no quadro das tranquilidades que o ajuste social lhe confere” (GERALDI, 1991, p. 122). Ele ainda propõe um ensino de conhecimento que promovesse maiores condições do aluno formular sua própria identidade, mesmo que cambiante.

Assim, torna-se visível a ideia de transformação do aluno em cidadão, a fim de adotar uma postura de questionamento e formador de sua identidade. Também, pode-se correlacionar o que se espera de um professor: a de questionar sua maneira própria maneira de produzir conhecimento e a sua prática docente.

Portanto, a produção do texto, é uma das noções desconhecidas pelos professores da língua portuguesa em Angola, e conforme Geraldi (1991, p. 135), o texto é ponto de partida e de retorno de todo processo de ensino/aprendizagem da língua. Ele apresenta uma distinção entre produção de textos e redação escolar. Para produzir um texto oral ou escrito é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;

- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
 e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (1991, p. 137).

O autor, ainda pontua que as práticas escolares estão dissociadas de produção de texto (ou discurso) e associadas somente a escrita. As atividades linguísticas correspondem ao exercício pleno e situado da linguagem (a própria situação de uso), estipuladas pelos usuários da língua ao estabelecer uma interação comunicativa.

Por fim, foi observado que essas noções não são conhecidas pelos professores de português nas escolas de Angola, quando conversava com alguns na cidade do Huambo. Diziam que, “*nós ensinamos o português conforme o programa vindo do Ministério da Educação. O programa é baseado no ensino da gramática e também, quando você tenta mudar as coisas, o coordenador vai acima de ti, porque tens que respeitar o programa*”. (Informante 1)⁵.

Ao analisar os dizeres do professor 1, pode-se notar que o professor não é livremente ou totalmente responsável do seu trabalho dentro da sala de aula de português, ele trabalha com limitações.

Quanto aos tipos de textos, “*temos falado do informativo, do argumentativo, do narrativo, e outros, nunca falamos em gêneros como dizes*”. (Informante 2)⁶. Aqui, pode-se notar também que o professor 2, ou grande parte de professores lecionam essa disciplina estão limitados ao ensino tradicional das línguas no caso do Português. Ao nosso ver é importante que se faça introduzir nos programas de língua portuguesa no ensino de Angola, as noções de gêneros, discurso, enunciado, etc. para muitas das atividades de *compreensão e de produção textual*.

Desse modo é fundamental dizer que, o ensino de gramática e de ortografia ainda é o centro da ação do professor de Língua Portuguesa em Angola, está pautada na compreensão, e na tradição escolar de aprender *gramática*, ou terminologia gramatical, tanto quanto regras ortográficas, na abstração dos usos sociais, poderiam contribuir para a formação de leitores e produtores de textos mais proficientes.

O problema da fala do português em Angola

Como abordado nas secções anteriores, em 1845, o português foi proclamado a língua oficial de Angola e era proibido o uso das línguas indígenas. Mesmo assim, o português não conseguiu implantar-se em todo o espaço nacional devido à resistência oferecida pelo povo angolano. Hoje em dia, é utilizado sobretudo nas grandes cidades, onde muitos angolanos não falam as línguas nacionais. Nas zonas rurais, pela utilização limitada que se fazia do idioma português, o conhecimento dele é quase nulo. O português falado pelos habitantes das cidades não apresenta grandes diferenças em relação ao português de Portugal. O sotaque, as palavras formadas sob a influência das línguas nacionais e a linguagem coloquial são as características, graças às quais podemos distinguir um angolano, habitante de uma cidade grande, dum português.

Ainda, dentro do território angolano, nota-se que o sotaque, e a pronúncia diferem-se por zona. Tendo em conta a influência das línguas nacionais (maternas) e outra das línguas estrangeiras, os habitantes das zonas de fronteiras e também das zonas rurais têm sido criticados. Conforme aponta Maria Auxiliadora Lustosa Coelho (1998), na sua pesquisa, numa perspectiva negativa que: “*Nordestino não sabe falar direito*”, em Angola, eu cito “*os do norte (Cabinda, Uíge, Zaire) não falam bem o português*”, comparando-os com habitantes de

⁵Informante 1 é um professor. Transcrições de áudio: Responsabilidade do autor do presente trabalho em Nova Lisboa (Huambo) aos 26 de janeiro de 2015; e 03 de fevereiro de 2015.

⁶Informante 2 é outro professor de língua portuguesa. Transcrições de áudio: Responsabilidade do autor do presente trabalho em Nova Lisboa (Huambo) aos 26 de janeiro de 2015; e 03 de fevereiro de 2015.

Luanda e do resto do país.

Influenciados pelo Francês⁷, nota-se que os habitantes do Norte de Angola (Províncias de Cabinda, Uíge e Zaire) têm as vezes o sotaque da pronúncia francesa, em algumas palavras, como *Arroz*, *Morte*, *Carro*, etc. onde o ‘R’ é pronunciado como em Francês. Por tanto, nas línguas nacionais (*Ibinda*, *Kikongo*), o fonema *r* não existe e é representado pelo fonema *l*: *okalistia* (eucaristia); daí se justifica, a pronúncia carregada do *R*.

Comparando as zonas Centro e Sul de Angola, com a influência da língua nacional Umbundu, a fala do português é ligada com tom étnico, assim, os habitantes dessas zonas, ao falar, pronunciem o ‘N’ e o ‘M’ no início ou as vezes no meio de varias palavras, como: Dois (*Ndois*); Juro (*Njuro*); Bola (*Mbola*); Vamos *Candar* o Hino; vejamos a incompreensão discursiva nesta enunciação:

- “*Tá ndeixer, tá nda sal*”, o locutor ao pronunciar este discurso esperava que os receptores da mensagem retribuíssem de forma correta ao seu pedido, enquanto eles entenderam outra coisa, “**Descer e Dançar**”, assim, cada pessoa que descia do carro dançava; no entanto, o locutor ou emissor da mesma enunciação queria que cada pessoa deveria “**Descer e Dar o Sal**”, pode se dizer, por causa da influência da língua materna, não havia uma boa interpretação do enunciado na interação entre interlocutores.

- “*Até amanhã!*” Expressão de despedida é mal interpretada pelo receptor, fazendo uso da sua língua materna “*Ndawa te maña*”, que é uma expressão do nervosismo em língua Umbundu. No mesmo sentido das dificuldades da fala da língua portuguesa em Angola, alguns locutores trocam os fonemas: Entender (*Endender*); Balde (*Barde*), para só mencionar estas.

É óbvio que não podemos comparar o angolano cujo o português falado é a sua língua materna e a única língua do seu dia-a-dia com o português dum outro angolano bilíngue cuja língua materna é um dos idiomas bantu. Na situação de bilinguismo, as interferências dos dois sistemas linguísticos são inevitáveis. Para perceber melhor as mudanças que o português sofre sob a influência das línguas bantu, é preciso analisar algumas características (ou palavras) das ditas línguas (GUERRA MARQUES, 1985, p.217). Os angolanos bilíngues tendem a pronunciar o *s* intervocálico com valor de consoante surda, pois que este fonema tem o valor fonético de (ss) nas línguas bantu: kikongo; kimbundo; Ibinda. Assim, as palavras portuguesas são pronunciadas do mesmo modo: casa (cassa), mesa (messa). O uso diário do português pelos angolanos é influenciado na utilização de palavras das línguas nacionais como: salu (trabalho), bué (muito), jinguba (mendium), ndungu ou jindungu (piquante), etc.

Concluindo, as línguas bantu de Angola influenciam numa maneira na vida escolar dos alunos, visto que ao produzirem textos, usam as palavras das suas respectivas línguas maternas. E os professores não levam em conta pormenor, que é um fato social na aprendizagem e aquisição de uma língua.

Passos Metodológicos

Baseando na linguística aplicada, a nossa pesquisa é uma qualitativa, de cunho etnográfico, bibliográfico e também documental (BEZERRA; POUTOU, 2016, HOGETOP; POUTOU, 2017), dessa forma, não precisou estabelecer a duração como critério, nem hipóteses porque a nossa pretensão não de quantificar os dados. Nesse sentido, as nossas investigações são de natureza interpretativista.

⁷Os *Congos* (*Brazzaville* e *Kinshasa*), têm o francês como língua oficial, fazendo fronteira com as províncias de Cabinda, Uíge e Zaire na zona norte do país (Angola).

Escolheu-se por fim, duas respostas dos professores da 10ª classe para uma pequena análise, nisto também alguns programas de língua portuguesa em uso nas escolas do ensino geral do IIº ciclo do ensino secundário.

Gênero (s) e o ensino do português em Angola

O português é a língua oficial do ensino em Angola, estipulado desde do período colonial até a presente data. E falando o nome do Bakhtin para os professores da disciplina de Língua Portuguesa em Angola, é um “*nome desconhecido*”, por assim dizer as noções de *enunciado*, *enunciação*, *discurso*, *gênero*, têm outros significados do que como é visto pelo Círculo de Bakhtin. Para Bakhtin (1999), as relações entre linguagem e sociedade são indissociáveis, segundo o autor, as diferentes esferas da atividade humana, entendidas como domínios ideológicos (jurídico, religioso, educacional, jornalístico), dialogam entre si e produzem, em cada esfera, formas relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros discursivos.

Nessa perspectiva, a linguagem possibilita a construção social da realidade e a interação entre sujeitos. Essa linha de pensamento tem sido foco de estudos de muitos pesquisadores da área da Linguística Aplicada e despertado o interesse de professores que buscam entender as novas propostas para o ensino da Língua Portuguesa (Rodrigo 2008). De igual modo, a utilização de uma língua ocorre sempre através de um dado gênero, ainda que os falantes não tenham consciência disso (caso dos professores e alunos em Angola). A variedade dos gêneros discursivos é muito grande, tanto em situações de comunicação oral como de escrita, nisto as formas mais comuns da vida cotidiana (saudações, despedidas, felicitações, etc.) e outras mais livres (conversas de salão ou bares, íntimas entre amigos ou familiares, etc.) e formas discursivas mais elaboradas como as literárias, científicas, retóricas (jurídicos, políticos), etc.

Assim, a partir das ideias de Bakhtin, considera-se que para haver a interação verbal, são necessárias, além das formas da língua (léxico, gramática), as formas do discurso, gêneros, formas relativamente estáveis, mais ágeis em relação às mudanças sociais que as formas da língua. Isso é que veio mudar o conceito de ensino de língua (desconhecido pelos os professores que lecionam disciplinas de línguas em Angola). Assim notamos que não aprendemos a língua materna, nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Portanto, para interagirem discursivamente, as pessoas precisam saber se expressar em diferentes situações e, dominar os gêneros das diferentes esferas sociodiscursivas. Por isso, é comum que algumas pessoas, mesmo tendo um bom domínio linguístico-discursivo em determinadas situações, não consigam se expressar de maneira eficaz em outro contexto. Para Bakhtin, trata-se de uma inabilidade de dominar os gêneros específicos daquela esfera.

Deste modo, os alunos bem como os professores angolanos, não estão familiarizados com os gêneros que circulam no universo escolar, sabendo que não é do conhecimento do professor da escola secundária ensinar tais gêneros, apresentam assim sérias dificuldades em relação à produção de escrita dos gêneros que circulam nessa comunidade discursiva⁸.

Segundo noção de gênero discursivo proposta por Bakhtin (1999), a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico. Nesse sentido, ele define os gêneros do discurso como formas estáveis de enunciados elaborados de acordo com as condições específicas de cada

⁸Os diferentes agentes sociais de uma determinada sociedade “são membros de uma certa instituição social, com suas práticas, seus valores, seus significados, suas demandas, proibições e permissões” (KRESS, 1989)

campo da comunicação verbal. Essa definição remete à situação sócio-histórica de interação que envolve o tempo, o espaço, os participantes, a finalidade discursiva e o suporte midiológico. Assim, cada esfera produz seus próprios gêneros. E todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2003, p. 261). Segundo o autor, o discurso existe em forma de enunciados, considerados unidades concretas e reais de comunicação discursiva. Comunicação, na sua concepção, não se restringe a “processos ativos de discurso do falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte” (BAKHTIN, 2003, p. 271), na verdade, o interlocutor assume diante do enunciado uma ação responsiva: ao compreender o significado do discurso concorda ou discorda. Essa resposta pode ser dada por enunciados, ações ou até pelo próprio silêncio. A enunciação é, portanto, o resultado da interação entre (inter)locutores, tendo este um papel preponderante na formação da enunciação, já que o locutor vai construir sua enunciação dependendo do seu interlocutor. Nesse sentido, a palavra tem duas faces: é determinada por quem fala e para quem se fala, sendo, portanto, o território comum do locutor e do interlocutor. Nessa perspectiva “o centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo “(BAKHTIN, 1999, p.18).

As palavras de um falante estão sempre atravessadas pelas palavras do outro: o discurso elaborado pelo falante se constitui também do discurso do outro que o atravessa, condicionando o discurso do locutor. O dialogismo seria a característica do funcionamento discursivo em que se encontram presentes várias instâncias enunciatórias, quero nisto dizer que várias vozes se fazem ouvir no interior de um discurso lançada por Bakhtin em seus trabalhos sobre a obra de Dostoievski.

Para Bakhtin, a língua, em seu uso concreto, é essencialmente dialógica. Essa dialogia não se restringe ao diálogo face a face. Mas, existe uma dialogização interna da palavra que é perpassada sempre pela palavra do outro. O que significa que qualquer pessoa, ao falar, considera a fala do outro, e que, portanto, essa fala está presente na sua. O dialogismo assim seria marcado pelo discurso (bi)vocal, citado direto ou indiretamente. “O discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação. “(BAKHTIN, 1999, p.144). Daí que um enunciado está inter-relacionado com outros enunciados (interdiscursividade). Segundo Bakhtin, a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem.

No processo de construção do enunciado deve-se considerar a situação social e as condições específicas de sua constituição. Os enunciados originam-se nas diferentes esferas sociais e as condições de sua construção são refletidas por seu tema, seu estilo e sua composição. É de sinalar que três dimensões são determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados e, pela apreciação valorativa do locutor a respeito do tema e do interlocutor de seu discurso. Portanto, os gêneros discursivos não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção. Sendo que as relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social, mas sim estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção dos discursos.

Tais lugares sociais, denominados por Bakhtin como esferas comunicativas, subdividem-se em: esferas do cotidiano (familiares, íntimas, comunitárias), que dão origem aos gêneros primários; e esferas dos sistemas ideológicos constituídos (da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa) que por sua vez dão origem aos gêneros secundários. Os participantes da comunicação ocupam, em cada uma dessas esferas

comunicativas, determinados lugares sociais que os levam a adotar gêneros específicos de acordo com suas finalidades ou intenções comunicativas. Esferas essas que os professores de língua portuguesa em Angola, não fazem menção ao ensinar essa disciplina. Visto que todo ensino é baseado numa perspectiva tradicional.

O ensino do português nas escolas de Angola

A noção de gênero bakhtiniano abre perspectiva para a análise das relações entre a expressão da individualidade e as pressões sociais que a determinam. Assim, considera-se que o enunciador, em uma sociedade, possui um projeto discursivo. Portanto, os diversos gêneros que circulam socialmente devem ser objeto de programas de ensino em todos os níveis de escolarização, enquanto o papel do professor será de realizar o processo de elaboração didática de forma a desenvolver no aluno a capacidade de usar o gênero, de forma competente e crítica, ao fornecer-lhe uma “matriz externa” conforme Kleiman (2007), porém sem aprisioná-lo num clichê pré-determinado (DIONISIO, 2002, p.12). Isso significa dizer que os gêneros não são produtos acabados, modelos pré-estabelecidos. Nesse sentido, um gênero é um lugar para se olhar uma certa similaridade textual, mas não se pode confundi-lo com tipologias textuais. O professor precisa, portanto, mostrar as regularidades presentes nos textos durante sua elaboração didática.

No entanto, não se pode deixar de considerar, que no momento em que os gêneros discursivos são objetos de aprendizagem, não se constituem mais como instrumentos de comunicação, mas assumem o papel de objeto de ensino e aprendizagem. É a partir dessa dupla visão que a escola precisa assumir a entrada dos textos de circulação social no seu ambiente, uma vez que são os gêneros que articulam as práticas sociais aos objetos escolares. Schneuwly e Dolz (1999:10) afirmam que:

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros.

Numa situação de aprendizagem dos gêneros, os professores têm, entre outros objetivos, o propósito de fazer os alunos aprenderem, portanto, precisam planejar atividades em que eles possam construir conceitos e aprender “a fazer”. No entanto, o ensino da língua portuguesa em Angola, desde do tempo colonial até o presente momento é baseado ao ensino da *Gramática tradicional*.

Novas perspectivas no ensino do português em Angola

O ensino de línguas, um assunto muito comum entre os estudiosos, pois o debate é de ensinar ou não ensinar gramática nas aulas de português. Essa questão já tem sido debatida por muitos linguistas, mas que, apesar do grande progresso da linguística, ainda não evoluiu, porque muitos professores ainda se encontram reféns da tradição gramatical. Antunes (2007) já questiona o mito no ensino de português, pois muitos professores e leitores acham que para garantir a eficiência nas atividades de falar, de ler e de escrever, basta estudar gramática ou até mesmo o de não ensinar gramática.

A autora menciona que a língua não pode ser vista apenas como uma questão de certo ou errado, ou como um conjunto de palavras que pertencem a uma determinada classe e que se

juntam para formar frases.

A língua é parte da nossa vida, de nossa identidade cultural, social e histórica, é por meio dela que se socializa, interage e desenvolve o sentimento de pertencimento a uma comunidade. A forma que as pessoas usam a linguagem é referenciada pela ideologia, - uma referência das experiências comuns (fatos, ideias, eventos que refletem suas representações do mundo, atitudes, crenças). Assim, a linguagem expressa a realidade cultural. A língua é uma atividade interativa, direcionada para a comunicação social, por isso se supõem outros componentes além da gramática (ANTUNES, 2007, p. 40).

Alinho-me com Antunes (2007), segundo a língua é constituída por dois elementos: um léxico (o vocabulário da língua) e uma gramática (regras para construir palavras e sentenças da língua). Esses elementos estão em íntima relação e em permanente entrecruzamento, tanto que o componente da gramática inclui regras que especificam a criação de novas unidades do léxico. O léxico é um conjunto extenso de palavras que constituem as unidades-base dos nossos enunciados. A língua é, na verdade, um conjunto (léxico e gramática) materializado em textos, que permite a atividade significativa das atuações verbais. Assim, não é pertinente considerar que a gramática é a língua, ou que toda a língua é constituída apenas de gramática.

Assim, sendo equivocado para professores angolanos de português que somente trabalham com nomenclaturas e listas de exercícios centrados em definições, classificações e exercícios em torno de classes de palavras. Afinal, língua e gramática não se equivalem e, por isso, o ensino não se constitui apenas de lições gramaticais, pois a gramática sozinha não é capaz de preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta ou lê. Para muitos professores angolanos que lecionam o português acham que ensinar nomenclatura gramatical é ensinar gramática, quando, na verdade, tal ensino vai muito além. Estudar gramática é necessário para que as pessoas atuem de forma eficaz nas diversas situações da vida social: falar, ler e escrever textos de diferentes gêneros textuais com o adequado nível de formalidade.

Estudar gramática é estudar suas regras, que são normas, que orientam ou disciplinam a realização de determinada atividade. Nessa visão, os dogmas são as normas que especificam os usos da língua, que ditando como deve ser a constituição de suas várias unidades, em seus diferentes estratos. Daí que as regras são naturalmente prescritivas, no sentido de estabelecer as normas do como deve ser ou do como não deve ser o uso das diferentes unidades linguísticas (ANTUNES, 2007, p. 88).

Nesse sentido, os professores de Língua Portuguesa deveriam ir além do ensinar nomenclaturas ou ensinar a tradicional gramática normativa. Tem que ensinar além da gramática. Deveriam mostrar o fato gramatical aos seus alunos, levando-os a perceber a gramática e o porquê estudá-la. Diante do exposto, evidencia-se de que quando as atividades de análise linguística ocorrem em sala de aula, muitos professores só se prendem nas correções ortográficas, gramaticais e de pontuação, e não a análise linguística.

Segundo Mendonça (2006), o termo análise linguístico surge para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. Mediante o que a autora diz não se elimina a gramática nas atividades de análise linguística, mas trabalha-se com ela junto ao texto, não de maneira isolada. Assim fica evidente o papel que o professor tem em proporcionar ao aluno na produção escrita, pois ele promove a ação do aluno sobre a linguagem escrita, por isso a interlocução é fundamental, pois o texto escrito apresenta exigências de uso de variedade padrão, dos recursos coesivos e expressivos, de informatividade, coerência, além de outros elementos que fazem parte do sentido do texto.

Logo, deve ficar claro que na atividade de análise linguística não se exclui as atividades

gramaticais, pois seu papel é essencial na produção textual, que o aluno poderá ampliar sua capacidade discursiva. De acordo com Geraldi (1984), essa reflexão sobre a língua deve partir da própria produção de texto do aluno, pois assim ele poderá superar seus problemas de leitura e escrita e, com isso, ampliar sua competência comunicativo-discursiva. Acrescenta, Geraldi (1997) amplia essa visão afirmando que as atividades de análises linguísticas ocorrem tanto no ato da leitura, como no ato de produzir um texto, pois sempre estamos fazendo reflexão sobre a linguagem. Enfim, ensinar a gramática de maneira diferenciada, não é sinônimo de levar em conta somente a norma culta, porque se deve valorizar a demais variantes, pois faz parte da bagagem própria de cada aluno. Destaca-se que o papel da escola é mostrar que existe uma norma que é tida como norma padrão para certas formalidades.

Assim, surge uma pergunta, qual será o papel do professor ou do futuro professor de português em Angola? O papel do professor serviria de mediador entre o objeto observado e o observador. O professor a preparar a sua aula já possui a resposta da observação. Ao aluno cabe aprender essa resposta, que é a verdade estabelecida pelas instituições e aparelhos ideológicos aos quais o professor está vinculado. O papel de mediador é o da autoridade em oposição à conversação (MARIOTTI, 2000), ao diálogo, a linguagem dialógica (BAKHTIN, 1999). O papel do mediador pressupõe que o objeto observado já foi avaliado, assim, o conhecimento assim percebido não permite a diálogo na sala de aula, não há espaço para a linguagem da compreensão, há lugar para o discurso autoritário (ORLANDI, 1999).

Na visão atual, o objeto pronto, acabado, estruturado é substituído pelo movimento, pelo inacabado, por movimentos estruturantes. O professor não tem mais as respostas prontas, mas leva perguntas a serem entretidas, verdades construídas e desconstruídas, semelhantemente a vida, fluindo, reagindo dentro das subjetividades personalizadas, construindo historicamente. Essa percepção baseia-se na linguagem dialógica. E há sempre um interlocutor mais experiente, cujo dizer é introduzido no discurso pedagógico. Assim, o diálogo não permite mais a *obrigatoriedade* das verdades prontas.

Nesta perspectiva, deixo aqui o conselho seguindo a linguista Antunes (2007), para uma reflexão de trabalho aos professores de língua portuguesa em Angola; sabendo que muitos professores trabalham apenas os substantivos e pronomes em um conto não é suficiente para ampliar o conhecimento da gramática, segundo a autora, é preciso ir além das definições para descobrir, por exemplo, a função deles na introdução e na manutenção do tema ou do enredo, ela defende. Saber que é indeterminado o sujeito de uma frase é muito pouco. O importante é compreender por quê, com que propósito discursivo, se preferiu deixá-lo assim. Portanto, diz Antunes (2007), é necessário ir além da nomenclatura, das classificações, da simples análise sintática de frases soltas para ver como as unidades da língua funcionam na construção dos textos e que efeitos seus usos podem provocar na constituição do discurso.

Nota se que, a boa parte dos equívocos que se cometem em classe poderia ser evitada ao fazer a distinção entre o que são e o que não são regras gramaticais. Estas, entende se que, são as regularidades, as normas que ajudam a entender como usar e combinar as unidades da língua para produzir determinado efeito comunicativo. Nesse grupo, ela lista: a descrição de como empregar pronomes ou de como expressar exatamente o que se quer pelo uso da palavra adequada, no lugar certo, na posição certa ou como usar flexões verbais para indicar determinadas intenções, entre outras. Outra ressalva a fazer é a versão dos alunos para com a disciplina de português, e também, a dificuldade de alguns professores de português.

O Ensino e a implicação pedagógica

O que podemos observar que alguns professores não importam com a leitura, pois acham que irá atrapalhar o desenvolvimento de suas aulas, ou seja, se for exercitar a leitura, ler livros em sala de aula não irá dar tempo para a gramática, porque a gramática é que deve ser

privilegiada. E a leitura torna-se uma atividade obrigatória tirando todo o seu prazer. Assim, diz Antunes: “Enquanto o professor de português fica apenas analisando se o sujeito é determinado ou indeterminado, por exemplo, os alunos ficam privados de tomar consciência de que ou eles se determinam a assumir o destino de suas vidas ou acabam todos, na verdade, sujeitos inexistentes” (ALMEIDA FILHO, 1997, p.16, apud, ANTUNES, 2003, p.13).

Ensina-se uma gramática descontextualizada, fragmentada, voltada para nomenclatura, inflexível, predominantemente prescritiva, isto é, o que se ensina na escola nada tem haver com a realidade do aluno, torna-se assim, sem sentido a aula de português. O aluno começa a entender que a aula de português não tem relação com sua realidade, uma vez que, aquela forma de comunicação não é utilizada em seu dia a dia, são frases isoladas, sem sentido, que apenas se apoiam em regras e casos particulares, que apesar de estar no livro, estão fora dos contextos do uso da língua.

O docente tem o papel de esclarecer para o discente para quem ele escreve, como escrever, sobre o que escrever. Escrever sem saber para quem é um exercício difícil, pois falta a referência do autor. Desse modo, o professor não pode insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário e também sem conteúdo, o aluno tem que saber o porquê da escrita, com sentido, com destino. Além disso, essa escrita tem que passar por algumas etapas, como: planeamento, etapa da escrita, revisão (tema, objetivos, gênero, ordenação das ideias, prever as condições de seus leitores e a forma linguística).

O professor de língua portuguesa deve ver com atenção a atividade de leitura em sala de aula, nessa perspectiva, ele deve empregar uma leitura de texto autêntica, real, motivadora, levando em conta o aspeto global do texto, do texto como um todo. Mostrar para os alunos as vantagens de saber ler e de poder ler, explicar para os alunos os objetivos de toda a atividade de leitura, ou seja, por que ele é convocado a ler aquele texto, de forma a despertar-lhe o interesse por fazê-lo bem. A leitura se torna plena quando o leitor chega à interpretação dos aspetos ideológicos do texto, das concepções que, às vezes, sutilmente, estão encaixados nas entrelinhas. O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença. Qualquer texto reforça ideias já sedimentadas ou propõe visões novas.

Outra questão importante, é trabalhar na sala de aula de português diferentes textos, de gêneros distintos (romances, contos, crônicas, fábulas, poemas, editoriais, notícias, comentários, cartas, avisos, propagandas, etc.), e os objetivos propostos para a leitura sejam também variados, alternando-se para tanto, as estratégias de leitura e de interpretação. Deve-se providenciar oportunidades para os alunos manusearem diferentes tipos de material escrito por exemplo: rótulos, listas, cartazes, folhetos, revistas, jornais, livros, de maneira que possam perceber diferenças de linguagem e de apresentação, por conta das diferenças do suporte em que o texto circula.

Considerações finais

Muitos leitores, principalmente as crianças pequenas, quando, sujeitos a uma nova disciplina e mais ou menos bem aceito, começam a decifrar seu “*primeiro livro de leitura*”. Trata-se, então, de aprender a reconhecer símbolos, combiná-los para decifrar a palavra e depois descobrir a frase para chegar ao significado. Assim, ao nível do texto, por razões que analisamos, o ato de ler às vezes é bloqueado. E, optou-se por uma metodologia de abordagem interpretativista, de cunho etnográfico, porque pretendeu-se com esse estudo apresentar alguns problemas que vários professores da disciplinas de língua portuguesa enfrentam nos cotidianos da prática pedagógica.

Após as análises das falas dos professores de língua portuguesa em Angola, percebemos

que o ensino de português em Angola ainda é “*arcaico*”, ou seja, limitado, os professores ainda estão pegados no ensino de muita gramática: *conjugação dos verbos*, e as tarefas propostas para os trabalhos é de completar os verbos nos espaços vazios.

Notamos que no ensino de línguas em Angola, os professores da disciplina de português veem o ensino da gramática numa outra perspectiva dentro de uma sala de aula. Eles não introduzem uma inovação no ensino e aprendizagem. Sabendo que a inovação exige a aceitação e o uso de uma linguagem dialógica que automaticamente desestabiliza os dogmatismos. Assim, trabalhando os gêneros discursivos pressupõe o desenvolvimento da capacidade comunicativa através da leitura e produção de textos orais e escritos que transcendam os aspetos estruturais, passando a considerar os aspetos interacionais, ou seja, considerem principalmente seus usos e funções numa situação comunicativa.

Na verdade, é imprescindível uma renovação na abordagem teórica do ensino da gramática, a escola é o lugar de construção do conhecimento, em qualquer nível de formação, então a sala de aula deve ser um espaço onde os conteúdos teóricos apresentados pelo professor sejam apropriados efetivamente pelos alunos e que se transformem em conhecimentos e capacidades que possibilitem ao aluno atuar em novos contextos.

Percebemos ainda que o ensino da gramática nas escolas, apresentam opções de como melhorar o seu aprendizado, mas, em nenhum momento, deixar de lado a norma culta. O objetivo da escola seja de promover o acesso dos alunos ao uso da norma prestigiada, objeto do qual não se pode abrir mão também justifica a prática pedagógica de priorizar a dimensão interacional, discursiva e textual da língua, pois os bons textos, exemplares do uso culto da língua, somente estão disponíveis em textos, falados e escritos. Neste sentido, os professores de língua portuguesa em Angola tentam ensinar a gramática, de uma maneira moderna e atrativa que leve o aluno a ter prazer em aprender, levar o aluno a perceber a norma culta, o fato gramatical, o porquê que está utilizando tal regra. Dessa forma, o estudo da gramática deve ser estimulante, desafiador, instigante, de maneira que se desfça essa ideia errônea de que estudar língua é, inevitavelmente, uma tarefa desinteressante, penosa e, quase sempre, adversa. Por isso, é fundamental que nas aulas de língua portuguesa os professores angolanos busquem leccionar ou trabalhar diversos gêneros textuais, além de ensinar em uma gramática contextualizada, pois poderão gerar mais interesse e curiosidade.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: _____. (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português / LE**. Campinas: Pontes, 1997.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ARISTÓTELES (384-322 av. J.C.). **L'ontologie aristotélicienne**. Disponível em <https://dcouvertesblog.wordpress.com/2017/06/26/aristote-384-a-322-avant-j-c/> Acesso em: 13/07/2019.
- BAKHTIN. M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
- _____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.277-326.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1999.
- _____. O problema dos gêneros discursivos. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003
- BEZERRA, C.; POUTOU, F. O Sujeito na Língua: Pressuposto e Subtendido na Entrevista “O Brasil perdeu medo do PT”. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, 2016, 8.2: 101-121.
- CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada. In: ZANOTTO, M. S. & CELANI, M. A. A. (Org.). **Linguística Aplicada, da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, pp.15-23.
- DIONISIO A.P, MACHADOA.R, BEZERRA M.A (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. Lucerna. Rio de Janeiro, 2002.
- EVANGELHO SEGUNDO SÃO JOÃO, **PRÓLOGO 1-3**. Disponível em <https://philothanatos.wordpress.com/2016/12/25/estudo-do-evangelho-de-sao-joao-versiculos-1-3/> Acesso em: 13/07/2019.
- GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. Cascavel/PR, 1984.
- _____. **Portos de Passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GUERRA MARQUES Irene, **algumas considerações sobre a problemática linguística de Angola**, Lisboa: UL, 1985.
- HOGETOP, M.; POUTOU, F. Análise de atividades de leitura do livro didático “Projeto Teláris Português Oitavo Ano”. **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, 2017, 11.1: 288-302.
- KLEIMAN, A. B. Afinal, o que é linguística aplicada? **Intercâmbio**. São Paulo: LAEL/PUC: 1- 12,1990.
- _____. 1998. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de uma percussão rumo ao debate. In I. Signorini & M. Cavalcanti (Orgs). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras.
- MARIOTTI, H. **As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade**. S. Paulo: Palas Athena, 2000.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 109-226.
- MOITA LOPES, L. P. (org.) (2006). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial.
- ORLANDI. E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, São Paulo,

1999.

PAULA, L. de F. **O ensino de língua portuguesa no Brasil**, segundo João Wanderley Geraldi. 2004 Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

PLATÃO (428-387 av. J.C.) **L’homonymie de lanature : lenom et leschoses**. Disponível em <https://www.cairn.info/revue-d-ethique-et-de-theologie-morale-2010-HS-page-71.htm#>
Acesso: 14/07/2019.

POUTOU, F. Apresentação do 1º Seminário da disciplina de **Análise linguística nas práticas de leitura e produção textual: implicações conceituais e metodológicas**. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, pp. 149-168.

RODRIGUES, R. H. **A Constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo.**, 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) -Pontifícia Universidade Católica - São Paulo

_____. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (Org.). **A Prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p. 207-220.

ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, pp. 253-275

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação – ANPED*, no 11. 5-16. 1999.

VILELA, M., 1995, **Algumas tendências da língua portuguesa em África**, (in:) *Ensino e língua portuguesa: léxico, dicionário, gramática*, Mário Vilela (ed.), Coimbra, Almedina, 45–72.

Submetido em 29 de março de 2019. Aprovado em 28 de junho de 2019.