

# Ensinar português no contexto angolano. Os clíticos pronominais: entre a norma gramatical europeia e a variedade angolana<sup>1</sup>

Bernardino Valente Calossa  
Universidade do Minho

## **Abstract:**

In this study we reflect on the teaching of Portuguese language in the Angolan schools. We assessed primary and secondary students knowledge at the end of their high school, regarding the processing and use of pronominal clitics. We seek to understand the teachers attitude throughout the development of their classes and their influence on student learning. Therefore, we administered a grammar judgment test, a correction of sentences and pronominalization, two questionnaires (one to 62 students and one to 10 Portuguese language teachers) and we observed 10 classes. As a result, it was found that more than a half of the students are unaware of the standard form of pronominal clitics placement and have greater difficulty in processing the mesoclysis, in recognizing elements that favour the occurrence of the proclisis, and in replacing terms with pronouns, in sentences where the verbal form ends in consonant. Even though, teachers use the European grammar model in their lessons as regulated, which further inhibits students' willingness to participate in classroom discussions. As a methodological suggestion, we use the grammar workshop method proposed by Duarte (1991, 1997, 2008), with the respective adaptations.

**Keywords:** Portuguese teaching, pronominal clitics, standard norm, Angolan Portuguese variety

**Palavras-chave:** ensino do português, clíticos pronominais, norma padrão, variedade angolana do português

## **1. Introdução**

A adoção do padrão europeu no ensino do português em Angola é uma situação complexa, quer em relação aos alunos, quer em relação aos professores. Se estes últimos se queixam frequentemente das debilidades reveladas pelos seus alunos, os primeiros “aprendem” uma gramática pouco frequente no seu contexto e que, não raras vezes, apenas encontra espaço na escola e na sala de aula.

Tendo em conta que o professor desempenha um papel determinante no processo de aquisição das competências gramaticais por parte do aluno, por ser um dos agentes do ensino que direta ou indiretamente exerce influências na linguagem dos alunos, pois a sua atitude em relação à norma ao ensinar a língua pode determinar a aprendizagem da mesma. Assim, o que se apresenta neste trabalho é uma investigação realizada em 2016, cujo objetivo principal foi perceber se os participantes conheciam os padrões de colocação dos clíticos pronominais e, com base nos resultados, caso fosse necessário, apresentar uma alternativa metodológica para o ensino da colocação dos clíticos pronominais num contexto, o angolano, onde se fala uma variedade do português “diferente” da norma padrão europeia. Para tal, aplicamos inicialmente um teste que incluía questões de juízo de gramaticalidade, correção de frases e pronominalização para avaliar o conhecimento das regras de colocação dos clíticos pronominais, que nos permitiu verificar que mais da metade dos participantes desconhecem essas regras. Ou seja, os mesmos não reconhecem a agramaticalidade de frases que, apesar de não serem previstas pela norma padrão, são muito comuns na variedade angolana do português. Em seguida, assistimos a dez aulas de Português nas turmas dos alunos que participaram no estudo

---

<sup>1</sup> Agradecemos ao Doutor Paulinho Soma Adriano (do ISCED da Huíla) pelas orientações e ao Doutor António Carvalho da Silva (do Instituto de Educação da Universidade do Minho) pelas anotações. Entretanto, todas as insuficiências que o artigo possa apresentar são da nossa responsabilidade.



e constatamos que o professor opta por uma atitude normativa, mesmo tendo consciência das dificuldades que os seus alunos apresentam. Como sugestão metodológica, apresentamos o método de laboratório gramatical (Duarte, 1991; 1997; 2008), com as adaptações necessárias.

Os pressupostos teóricos subjacentes ao presente estudo centram-se em autores como Duarte (1997; 2008) que defende um ensino que tenha como fim desenvolver a consciência linguística dos alunos, através de um trabalho de explicitação e sistematização do conhecimento da língua que, partindo do nível de desenvolvimento linguístico já atingido pelos alunos, os prepare para novas aprendizagens, e em autores que estudam a estrutura semântica interna prototípica das estruturas linguísticas e a natureza polissémica que os itens linguísticos podem assumir em contextos práticos de comunicação (Bechara, 2002; Neves, 2000; Matos e Silva, 2000).

Em termos de estrutura, o trabalho apresenta uma breve contextualização teórica, ao longo da qual falamos sobre o ensino da gramática, sobre a variedade angolana do Português e sobre a utilização dos clíticos pronominais na norma padrão europeia. Em seguida, apresentamos a metodologia utilizada neste estudo, bem como os seus resultados. Finalmente, e considerando os resultados, apresentamos algumas orientações metodológicas, com base em autores que defendem o método de laboratório gramatical, que podem ser utilizadas para reduzir os problemas resultantes do desfasamento entre a norma padrão europeia e a variedade angolana no processo de ensino da colocação dos clíticos.

## 2. Contextualização Teórica

A gramática foi vista durante muito tempo como um “instrumento de regulamentação do comportamento linguístico e como um meio através do qual os falantes acediam à compreensão dos textos literários” (Duarte, 2000: 41). Esta visão que reduz a gramática a um “conjunto de regras impostas por um grupo socioculturalmente dominante a um ou vários grupos de falantes” (Xavier & Mateus, 1992: 195) é denominada gramática normativa. Apesar de, por um lado, existirem fatores relacionados com a variação linguística através dos quais se manifestam diferenças significativas na utilização da língua e, por outro lado, existirem outras correntes de pensamentos gramatical foi esta conceção instrumental e normativa de gramática que, segundo Duarte (2000), maior influência exerceu no ensino da língua.

Por causa das suas muitas limitações<sup>2</sup>, esta conceção de gramática tem sido, desde meados do século XX, rejeitada pela generalidade das correntes linguísticas e, atualmente, muitos linguistas e professores de português, preocupados com o alcance das competências de compreensão e utilização da língua por parte dos alunos, consideram os vários tipos de gramáticas ao elaborar propostas e ao aplicar metodologias no processo de ensino da língua.

Considerar os vários tipos de gramática ao desenvolver metodologias de ensino tornou-se a alternativa ideal, pois as regras categóricas do padrão prescritivo não se aplicam categoricamente nem nas falas cultas nem nas populares, com evidentes diferenças de taxas de frequência, a depender do nível social e de escolaridade dos indivíduos e mesmo nos usos escritos, até formais, de indivíduos de escolaridade alta (Matos e Silva 2000; Neves 2000).

Assim, Duarte (2008: 16) defende a vantagem da implementação de um percurso de aprendizagem da gramática feito pela descoberta, isto é, baseado na “aprendizagem do método científico”, através da “observação de dados, deteção de regularidades, formulação de generalizações claras” implicando o aluno mais ativamente no seu processo de aprendizagem. Para isso, o professor de português, além de dominar a

---

<sup>2</sup> Entre as muitas limitações da gramática normativa, Duarte (2000: 43) destaca o facto de: i. não ter em conta os efeitos da mudança linguística, sobrepondo atemporalmente dados de vários estádios da língua; ii. privilegiarem como variante a língua escrita literária; iii. não se fundarem numa descrição organizada sistematicamente dos padrões de construção que caracterizam as expressões bem formadas da língua.



gramática normativa, terá igualmente de ser portador do conhecimento das particularidades de carácter extralinguístico que exercem influências significativas no processo de comunicação e da aprendizagem. Para tal, “há que distinguir a gramática do falante (o conhecimento implícito da língua) da gramática do linguista (a descrição da estrutura linguística)” (Silva, 2008: 10).

### 2.1. A variedade angolana do português

O português é a língua oficial da República de Angola e, por isso, além de ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem, funciona como um dos elementos que solidifica a homogeneidade do povo angolano, ao permitir contactos entre os vários povos distribuídos em todo o território nacional.

Segundo Inverno (2004: 205), “Angola é hoje, pela sua extensão territorial [e número de falantes], o segundo maior país de língua oficial portuguesa”. Esta afirmação é atestada pelos dados obtidos do Censo Geral da População Angolana feito em 2014, segundo os quais 71,1% da população angolana usa o português em casa, ou seja, como língua de comunicação familiar. Porém, esta percentagem reduziria significativamente se se apresentassem dados daqueles que o têm como língua materna.

Apesar de Angola ter como norma o português europeu, constata-se que a língua que ali se fala é distante em quase todos os domínios desta variedade. Na verdade, a maioria da população tem o português europeu como língua segunda (sendo uma língua bantu a sua língua materna) ou é bilingue, visto tratar-se de indivíduos expostos a duas línguas desde a nascença.

Como consequência da variação no domínio da língua, observa-se que há estruturas gramaticais que nunca são adquiridas, mesmo por alunos que têm o português como língua materna. Esta constatação justifica-se por questões relativas ao desenvolvimento linguístico, ou pelo facto dessas estruturas não fazerem parte do input linguístico a que os alunos estão expostos. Por isso, as diferenças na utilização do português acentuam-se tendo em conta diversos fatores, como a distribuição territorial dos falantes, os diferentes estratos sociais, a coabitação com as línguas bantu, o nível de escolarização dos falantes, os usos sociais e individuais da língua, entre outros. São estas diferenças que dão origem à variedade angolana do português.

### 2.2. Colocação dos clíticos pronominais no português europeu

Os pronomes clíticos, “enquanto elementos que denotam a pessoa gramatical das entidades participantes no ato de comunicação (locutor, ouvinte e entidade acerca do qual se fala)” (Mateus *et al.*, 2003: 826), “correspondem prototipicamente às formas átonas do pronome pessoal que ocorrem associadas à posição dos complementos dos verbos”. Além disso, “[podem] exhibir a função predicativa, ou revestir-se de propriedades morfossintáticas características de alguns sufixos derivacionais” (ibid.: 827).

Quanto à sua ocorrência Raposo *et al.* (2013) dizem:

Por motivos fonológicos, os pronomes clíticos juntam-se ao verbo da oração em que ocorrem, podendo ligar-se à sua direita, numa configuração de ênclise, à sua esquerda, numa configuração de próclise ou, no condicional e no futuro, dentro da própria forma verbal, na configuração de mesóclise, separando a flexão verbal em pessoa-número do tema (historicamente uma forma infinitiva) desses tempos (Raposo *et al.* 2013: 905).

As gramáticas normativas apresentam um conjunto de regras a serem seguidas para a colocação dos clíticos em contextos de comunicação. As regras e frases abaixo que ilustram os padrões de colocação dos clíticos no português europeu, nos casos de próclise e de ênclise, foram retiradas de Madeira, Xavier e Crispim (2006: 495-496):



1. Ênclise (ordem verbo-clítico) é obrigatória nos seguintes contextos:
    - 1.1 Declarativas afirmativas;
      - (1) Levei-**as** para a praia.
    - 1.2 Interrogativas globais afirmativas;
      - (2) Ofereceste-**lhe** o último livro do Saramago?
  2. Próclise (ordem clítico-verbo) é obrigatória nos seguintes contextos:
    - 2.1 Frases negativas;
      - (3) O António não **a** vendeu.
    - 2.2 Frases com quantificadores em posição pré-verbal;
      - (4) Alguém **o** limpou ontem.
    - 2.3 Orações subordinadas introduzidas por um complementador;
      - (5) As mulheres disseram que a polícia as enganou.
    - 2.4 Frases com certos advérbios em posição pré-verbal;
      - (6) Eu já **a** vi na televisão.
      - (7) Eu só **lhe** contei ontem
    - 2.5 Interrogativas-*Qu*
      - (8) Quem **as** encontrou?
  3. Tanto ênclise como próclise são possíveis em orações infinitivas introduzidas por uma preposição:
    - (9) Pedi ao Rui para **lhes** telefonar / telefonar-**lhes** esta noite.
- 4 – Para a mesóclise, a norma gramatical europeia determina como padrão de ocorrência, e em situações em que não há elementos que justifiquem a próclise, os seguintes casos:
- 4.1. Quando a forma verbal estiver no futuro simples do indicativo;
    - (10) Dar-**te**-ei toda a minha atenção quando estiveres mais calma.
  - 4.2. Quando a forma verbal estiver no condicional presente.
    - (11) Encontrar-**me**-ias em casa se chegasses mais cedo.

De acordo com as regras acima, é possível perceber que a colocação dos clíticos em próclise, em ênclise ou em mesóclise depende de propriedade e condições morfossintáticas que regem a sua distribuição nas respetivas posições.

### 3. O presente estudo

Participaram neste estudo 64 alunos da 12ª Classe dos cursos de Ensino Primário e de Língua Portuguesa, do *Magistério Primário do Lubango* e do *Magistério Secundário do Lubango*, respetivamente, dos quais 37 são do sexo feminino e 27 do sexo masculino, da faixa etária entre os 17 aos 25 anos de idade. Relativamente aos professores, participaram 10, todos de português, afetos às respetivas escolas, dos quais um mestre, quatro licenciados e cinco bacharéis.

Embora a Lei de Bases do Sistema da Educação de Angola determine que os professores de todo o ensino de base devam possuir um diploma do ensino superior, situações históricas fazem com que o número de pessoas com um bacharelato ou uma licenciatura esteja muito longe de satisfazer a demanda. Em alternativa, foram criadas escolas do ensino médio especificamente direcionadas à formação de professores do I Ciclo do Ensino Primário (da Iniciação à 6ª Classe) e Secundário (da 7ª à 9ª Classe). Assim, o *Magistério Secundário do Lubango* está vocacionado à formação (com a duração de quatro anos) de professores para o I



Ciclo do Ensino Secundário. Possui sete cursos específicos, dos quais um de Língua Portuguesa. E o *Magistério Primário do Lubango* está vocacionado à formação (com duração de quatro anos) de professores para o Ensino Primário, capazes de exercer funções em educação regular, educação de adultos e educação especial. Estas escolas foram escolhidas por se situarem em contextos sociais distintos na cidade do Lubango – Sul de Angola (uma na zona periférica da cidade e outra no centro), o que nos permitiu coletar resultados que podem ser generalizados a outros contextos.

A pesquisa foi feita em dois momentos: no primeiro procuramos fazer um diagnóstico, por meio da aplicação de exercícios, para verificar se os alunos conheciam ou não a norma gramatical europeia, no que respeita à colocação dos clíticos pronominais, e, no segundo momento, fizemos a constatação da atitude do professor de português ao desenvolver as suas aulas, por meio da aplicação de questionários e da assistência de 10 aulas nas turmas dos alunos participantes.

Os clíticos pronominais foram escolhidos por serem estruturas linguísticas cuja utilização na variedade angolana é muito diferente da norma gramatical europeia. Desta forma, o teste aplicado aos alunos continha duas questões, uma de reconhecimento de frases agramaticais e posterior correção das mesmas e outra de pronominalização de alguns termos em frases previamente elaboradas.

### 3.1. Questões de investigação e hipóteses

Partido do pressuposto de que a escola deveria proporcionar aos alunos o acesso à norma gramatical de modo a que estes possam utilizá-la, levantaram-se para a realização desta pesquisa as seguintes questões de investigação:

Q.1 – Os alunos conhecem os padrões de colocação dos clíticos?

Tendo em conta que se trata de alunos que se encontram no penúltimo ano da sua formação, pressupõe-se que os mesmos estejam muito próximos do alcance dos perfis desejados para o ciclo de estudo em que se encontram. Por isso, a hipótese formulada para esta questão foi a seguinte:

H.1 – Os alunos da 12<sup>a</sup> classe conhecem os padrões de colocação dos clíticos, porquanto o ensino do português está orientado e organizado para o efeito.

Q.2 – Qual é a atitude do professor em relação à norma padrão ao ensinar a colocação dos clíticos?

Considerando que a norma gramatical do português que se ensina, e em que se ensina, em Angola, é a europeia, pode-se depreender que as atividades estejam direcionadas para o alcance da mesma. Por isso, para esta questão formulou-se a seguinte hipótese:

H.2 – A atitude do professor ao ensinar a colocação dos clíticos é normativa.

Q.3 – A atitude do professor ao ensinar a colocação dos clíticos exerce alguma influência sobre desempenho dos alunos em contextos de sala de aula?

Retomando a H.1, em que se considera que os alunos possuem as competências gramaticais necessárias à sua formação em português, pode-se supor que a atitude do professor ao ensinar a colocação dos clíticos exerce alguma influência sobre os alunos, e esta é positiva. Esta suposição levando-nos a formular a seguinte hipótese:

H.3 – A atitude do professor ao ensinar a colocação dos clíticos tem uma influência positiva sobre desempenho dos alunos pois os mesmos aprendem as competências gramaticais previamente estabelecidas pelos documentos orientadores.



## 4. Resultados

### 4.1. Exercícios

O exercício de reconhecimento, que nos permitiu fazer um diagnóstico para saber qual é o nível de conhecimento gramatical dos alunos sobre os padrões de colocação dos clíticos, consistia em fazer juízos de gramaticalidades a partir de frases que, com muita frequência, ocorrem na variedade angolana português, mais especificamente no que respeita à utilização dos clíticos pronominais e correção das que considerassem erradas.

1. Na primeira questão, pedia-se que os alunos identificassem nas frases os pronomes pessoais usados de forma incorreta e as reescrevessem corretamente, ou que deixassem em branco para os casos em que não achassem necessária a correção. Os resultados foram os seguintes:

(1.a) Eu te amo muito!

Respostas	Nº	%
Correções conforme a norma gramatical	13	20%
Correções erradas	10	16%
Em branco	41	64%
Total	64	100%

Tabela 1 – Resultados: frase (1.a)

(1.b) Vais me ajudar a fazer o trabalho?

Respostas	Nº	%
Correções conforme a norma gramatical	29	45%
Correções erradas	24	38%
Em branco	11	17%
Total	64	100%

Tabela 2 – Resultados: frase (1.b)

Podemos observar que 64% dos alunos não reconhecem como desvio a frase em (1.a), em que o pronome, de acordo com norma gramatical, deveria estar enclítico ao verbo. E dos que reconhecem, apenas 20% fizeram a correção de acordo com a norma gramatical, outros 10% fizeram outras correções, não solicitadas no exercício (como *Eu amo você*).

A percentagem de alunos que prefere colocar o pronome proclítico ao verbo principal ou depois deste, sobe para 45%, na frase (1b). Outros 38% fazem correções não solicitadas no exercício (como *Me ajuda a fazer o trabalho*) e 17% dos alunos deixaram em branco.

(1.c) Se lavei mais cedo.

Respostas	Nº	%
Correções conforme a norma gramatical	17	26%
Correções erradas	46	72%
Em branco	1	2%
Total	64	100%

Tabela 3 – Resultados: frase (1.c)

(1.d) Lhe vi na rua 11.

Respostas	Nº	%
Correções conforme a norma gramatical	22	34%
Correções erradas	36	56%
Em branco	6	9%
Total	64	100%

Tabela 4 – Resultados: frase (1.d)

Em Angola, é muito comum substituir o clítico pronominal reflexo da primeira pessoa (*me*), pela forma reflexiva da terceira pessoa (*se*), tal como na frase em (1.c). Por isso, 72% dos alunos, apesar de reconhecerem a agramaticalidade da frase, não conseguem fazer correções de acordo com a norma gramatical europeia e constroem frases como *Me lavei mais cedo*, que igualmente ocorre com muita frequência na variedade angolana do português. Apenas 26% corrigem de acordo com a norma gramatical europeia.



O mesmo acontece na frase (1.d), em que 56% dos alunos substituem, nas suas correções, o clítico *dativo* da terceira pessoa (*lhe*) pelo acusativo da terceira pessoa (*o*), porém colocam-no proclítico ao verbo (ficando *O vi na rua 11*). Apenas 34% dos participantes corrigiram de acordo com a norma gramatical europeia e 9% deixaram em branco.

(1.e) Ninguém falou-te sobre a aula?

Respostas	Nº	%
Correções conforme a norma gramatical	55	86%
Correções erradas	2	3%
Em branco	7	11%
Total	64	100%

Tabela 5 – Resultados: frase (1.e)

(1.f) Me falaram toda a verdade.

Respostas	Nº	%
Correções conforme a norma gramatical	26	41%
Correções erradas	0	
Em branco	38	59%
Total	10	100%

Tabela 6 – Resultados: frase (1.f)

A frase em (1.e) é reconhecida como desvio por 86% dos alunos e os mesmos corrigiram-na de acordo com a norma gramatical europeia. 11% dos alunos deixaram em branco.

A percentagem de alunos que, por não reconhecer o desvio, deixou em branco a frase sobre para 59% na frase em (1.f) em que apenas 41% dos alunos fizeram correções de acordo com a norma gramatical europeia.

2. Numa segunda parte do teste diagnóstico, pedimos aos alunos que substituíssem as expressões sublinhadas nas frases pelos pronomes átonos correspondentes. As repostas foram as seguintes:

(2.a) Entreguei o bolo ao Jota.

Respostas	Nº	%
Pronominalizações conforme a norma gramatical	11	17%
Pronominalizações erradas	32	50%
Sem resposta	21	33%
Total	64	100%

Tabela 7 – Resultados: frase (2.a)

(2.b) Entreguei o bolo ao Yano.

Respostas	Nº	%
Pronominalizações conforme a norma gramatical	2	3%
Pronominalizações erradas	18	28%
Sem resposta	46	72%
Total	10	100%

Tabela 8 – Resultados: frase (2.b)

Verificamos que na frase em (2.a) apenas 17% dos alunos conseguiram pronominalizar o objeto direto de acordo com a norma gramatical europeia, 50% fizeram alterações como *Entreguei-lhe ao Jota* ou *Entreguei ele ao Jota* e 33% não responderam à questão. A mesma situação verifica-se na frase em (2.b) em que o número de alterações erradas aumenta relativamente às pronominalizações conforme a norma, de 3% para 28% e a de alunos que não responde sobe para 72%. Este é um fenómeno que se explica pelo desconhecimento da regra de contração, segundo a qual “quando numa mesma oração ocorrem dois pronomes, um objeto direto e outro objeto indireto, podem combinar-se” (Cunha & Cintra, 1999: 309).



(2.c) Já fiz o meu trabalho.

Respostas	Nº	%
Pronominalização conforme a norma gramatical	14	22%
Pronominalização errada	23	36%
Sem resposta	27	42%
Total	64	100%

Tabela 9 – Resultados: frase (2.c)

(2.d) Preciso [de] ver o meu pai.

Respostas	Nº	%
Pronominalização conforme a norma gramatical	21	33%
Pronominalização errada	25	39%
Sem resposta	18	28%
Total	64	100%

Tabela 10 – Resultados: frase (2.d)

Na frase em (2.c), apenas 22% dos participantes conseguiram colocar o pronome na posição proclítica, 36% fizeram alterações erradas, preferindo, quase sempre, o pronome pessoal tónico na terceira pessoa (*Já fiz ele*), e os demais 42% dos participantes não responderam a essa questão.

Os resultados da frase em (2.d) são muito similares; 33% dos alunos conseguiram pronominalizar de acordo com a norma gramatical europeia. Ainda que na variedade angolana raramente o verbo precisar é regido pela preposição *de*, consideramos correta a colocação proclítica ou enclítica do pronome. 39% fizeram alterações erradas, preferindo igualmente o pronome pessoal tónico na terceira pessoa (*Preciso ver ele*) e 28% não responderam a essa questão.

Através de frases como *Não fiz ele* que, não poucas vezes, foi dada como respostas à pronominalização da frase (2.c), é perceptível a baixa a percentagem de alunos que conhece a regra gramatical segundo a qual ao pronominalizar termos como o das frases em (2.c) e (2.d), cujas formas verbais terminam por uma consoante sibilante ou por um verbo no infinitivo não flexionado, “os verbos sofrem queda (apócope) da sua consoante vibrante ou sibilante final” (Raposo, *et al.* 2013: 905) e o pronome acusativo toma a forma *lo(s)* ou *la(s)*.

(2.e) A Cassova tem um gato há muitos anos.

Respostas	Nº	%
Pronominalização conforme a norma gramatical	9	14%
Pronominalização errada	33	52%
Sem resposta	22	34%
Total	64	100%

Tabela 11 – Resultados: frase (2.e)

(2.f) Amanhã vou à Biblioteca. Trarei o livro de que precisas.

Respostas	Nº	%
Pronominalização conforme a norma gramatical	2	3%
Pronominalização errada	11	17%
Sem resposta	51	80%
Total	64	100%

Tabela 12 – Resultados: frase (2.f)

Na pronominalização do objeto direto da frase em (2.e), em que o verbo termina com um ditongo nasal, 52% dos alunos preferem utilizar o pronome pessoal tónico da terceira pessoa (*A Cassova tem ele há muito tempo*), ao invés da forma prevista pela norma gramatical europeia. Apenas 14% dos participantes fizeram correções acertadas e 34% não resolveram a questão.

Quanto à frase em (2.f), a maior parte dos alunos, 80%, não a resolveu. A percentagem de acerto é de apenas 3% e os outros 17% dos alunos usaram a o pronome pessoal tónico da terceira pessoa nas suas correções (*Amanhã vou à Biblioteca. Trarei ele*). Esta situação justifica-se porque a utilização da mesóclise no contexto comunicativo oral angolano é praticamente nula.



## 4.2. Questionários

A primeira questão do questionário aos alunos tinha como fim perceber se os mesmos notavam diferenças entre o português que normalmente usavam em casa e o que se usava na escola. Em resposta, 41% dos alunos disseram que o português que se usavam na Escola era igual ao que usavam em casa e 59% consideravam-no diferente.

De forma a favorecer uma comparação entre os resultados dos dois questionários, apresentam-se as demais perguntas e respostas dos professores e alunos, de forma paralela:

2. Participas com frequência nas aulas de português, perguntando ou opinando?

Respostas	Nº	%
Sim	16	25%
Não	35	55%
Mais ou menos	13	20%
Total	64	100%

Tabela 13 – Participação dos alunos nas aulas

1. Acha que os seus alunos se exprimem com correção (sem erros)?

Respostas	Nº	%
Sim	1	10%
Não	4	40%
Alguns	5	50%
Total	10	100%

Tabela 14 – Correção na linguagem dos alunos

Verifica-se que mais do que metade da turma, 55%, não participa das aulas. E os que participam com regularidade não se exprimem de acordo com as regras da gramática normativa europeia, conforme afirmam 40% dos professores.

3. Por que achas que alguns dos teus colegas não intervêm na aula de português?

Respostas	Nº	%
Porque têm medo de errar	18	28%
Porque o professor não dá essa oportunidade	10	16%
Porque não sabem	32	50%
Outra	4	6%
Total	64	100%

Tabela 15 – Causas da não participação nas aulas

2. Qual acha que tem sido a causa dos erros cometidos pelos seus alunos?

Respostas	Nº	%
Pela falta de interesse por parte deles	6	60%
Pela deficiente formação anterior	2	20%
Pelas influências sociolinguísticas	1	10%
Outra	1	10%
Total	10	100%

Tabela 16 – Causa dos erros dos alunos

Questionados sobre as possíveis causas da não participação de alguns alunos em contexto de sala de aula, 50% dos participantes consideram o desconhecimento dos conteúdos que normalmente são abordados como principal razão, 16% acham que o professor não dá essa oportunidade e 28% apontam o medo de errar.

Por outro lado, 60% dos professores consideram que os alunos cometem muitos erros porque lhes falta interesse e 20% atribuem a culpa à formação anterior dos mesmos e apenas 10% consideram que os erros cometidos pelos alunos se devem a influências sociolinguísticas, das quais o bilinguismo e o facto do português ser L2 certamente fazem parte. É importante recordar que os alunos que participaram da pesquisa encontravam-se na 12ª Classe e quase todos eles (exceto dois que tinham vindo transferidos de outras escolas) estavam com o mesmo professor de português desde a 10ª Classe, pois os regulamentos das referidas escolas



orientam que um mesmo professor deve acompanhar os seus alunos numa disciplina escolar ao longo de todo o curso médio.

4. Qual tem sido atitude do professor quando os teus colegas utilizam uma linguagem gramaticalmente incorreta?

Respostas	Nº	%
Não corrige	7	11%
Corrige imediatamente	28	44%
Deixa-os terminar, mas depois corrige	14	22%
Outra	15	23%
Total	64	100%

Tabela 17 – Alunos: Postura do professor

3. Qual tem sido a sua atitude quando os alunos utilizam uma linguagem gramaticalmente incorreta?

Respostas	Nº	%
Não corrige	3	30%
Corrige imediatamente	4	40%
Deixa-os terminar, mas depois corrige	1	10%
Outra	2	20%
Total	10	100%

Tabela 18 – Professores: postura do professor

Nas respostas à questão 4 do questionário, podemos observar que os professores corrigem imediatamente os alunos quando os mesmos cometem erros gramaticais na expressão oral, segundo 44% dos alunos. Essa posição é confirmada por 40% dos professores. Outros 22% dos alunos afirmam que os professores deixam os alunos terminar o que estiver a ser dito e só então corrigem, caso haja necessidade. Porém só 10% dos professores é que confirma esta posição.

5. O que achas que o professor prioriza mais na aula de português?

Respostas	Nº	%
Ensinar a distinguir a norma gramatical da variedade falada	14	22%
Ensinar a falar e a escrever de acordo com a norma gramatical	41	64%
Outra	9	14%
Total	64	100%

Tabela 19 – Alunos: Prioridade nas aulas

4. Para si qual é a melhor alternativa quando se trata de ensinar português?

Respostas	Nº	%
Ensinar a distinguir a norma gramatical da variedade falada	2	20%
Ensinar a falar e a escrever de acordo com a norma gramatical	50	50%
Outra	1	10%
Total	10	100%

Tabela 20 – Professores: prioridade nas aulas

Como era de se esperar, 64% dos alunos confirmam que o professor concentra as suas aulas no ensino da norma gramatical europeia. 50% dos professores afirmam que ensinar de acordo com a norma europeia é a melhor alternativa. Apenas 22% dos alunos, confirmados por 20% dos professores, dizem que o professor de português se preocupa em distinguir a norma gramatical europeia da variedade falada pelos alunos.

### 4.3. Observação das aulas

Para se confirmar os dados recolhidos através dos questionários aos professores e aos alunos e os o teste aplicado, foi necessário fazer um estudo de observação, assistindo a algumas aulas de Português. No total assistimos a doze aulas, isto é, seis em cada turma, as quais foram ministradas por dois professores. As aulas no Professor A e do Professor B só diferem no facto de o primeiro utilizar texto literário e o segundo não,



pois, no resto, assemelham-se muito, são unidirecionais, raras vezes os alunos intervêm, perguntando, e nunca opinam. Os exemplos utilizados nas aulas são trazidos pelo professor (retirados da gramática ou livro que estiver a utilizar). De uma forma geral, as sequências didáticas das aulas assistidas resumem-se às seguintes estruturas:

**Professor A**

Saudação  
Controlo de presenças  
Correção da tarefa  
Anúncio do tema e leitura do texto  
Interpretação do texto  
Exploração gramatical  
Tarefa  
Saída

**Professor B**

Saudação  
Controlo das presenças  
Correção da tarefa  
Anúncio do tema e desenvolvimento do novo conteúdo  
Consolidação  
Tarefa  
Saída

## 5. Discussão

Os resultados da primeira parte do teste sugerem que os alunos angolanos parecem preferir a próclise generalizada, mesmo em estruturas que não apresentam elementos que desencadeiam a próclise, à semelhança do que acontece na variedade brasileira do português (Martins, 2016) e ao contrário do que acontece em fases iniciais de aquisição do português língua materna em Portugal (Costa, Fiéis & Lobo, 2016).

No entanto, em estruturas com infinitivos em locuções verbais, os resultados não parecem ir no mesmo sentido. No único item que o teste contemplava, os participantes preferem colocar o pronome proclítico ao verbo principal ou depois deste. Trata-se de um contexto de utilização dos clíticos muito complexo (ver, por exemplo, Martins (2010), para a variedade brasileira) e, por isso, exige um estudo mais aprofundado.

Por outro lado, os resultados da segunda parte do teste (de pronominalização) sugerem que os alunos preferem utilizar pronomes fortes (e não clíticos) e manter o pronome numa posição pós-verbal e, mesmo quando optam pela utilização dos clíticos, apresentam problemas de seleção, motivados pela função sintática (ou seja, os alunos não conseguem distinguir os pronomes dativos dos acusativos e vice-versa) que os mesmos podem desempenhar e pelas transformações morfofonológicas que os verbos podem sofrer.

Este diagnóstico mostra claramente que os alunos não conhecem nem pela metade a norma gramatical europeia, o que faz com que a H.1, formulada para responder a Q.1, não seja confirmada, ou seja, os alunos não conhecem os padrões de colocação dos clíticos.

Os questionários aplicados, quer aos alunos, quer aos professores, e a observação das aulas confirmaram que a norma gramatical europeia usada em sala de aulas é diferente da variedade angolana que os alunos usam em outros contextos comunicativos. Apesar disso, os professores organizam as suas atividades letivas de modo a que os alunos aprendam uma norma gramatical com a qual 59% dos alunos só tem contacto na escola, como era de se esperar, se considerarmos os documentos orientadores. Além disso, 20% dos professores afirmam que interrompem os alunos e corrigem imediatamente quando estes não se expressam de acordo com a norma gramatical europeia. Desta forma, a H.2, formulada para a responder Q.2, segundo a qual a atitude do professor ao ensinar a colocação dos clíticos é normativa, é confirmada.

Por outro lado, essa atitude em nada ajuda na motivação dos alunos porque se 28% dos alunos consideram o medo de errar, a consequente correção do professor e a possível zombaria dos colegas como a principal razão da não intervenção nas aulas, outros 50% dos alunos apontam o desconhecimento dos conteúdos como a causa. De uma ou de outra forma, a não participação nas aulas é consequência direta da



falta de desenvolvimento, nos alunos, da competência gramático-discursivas por parte do professor. Esta situação faz com que a H.3, formulada para responder a Q.3, seja parcialmente confirmada, ou seja, a atitude do professor ao ensinar a colocação dos clíticos exerce sim influências sobre o desempenho dos alunos, mas a mesma é negativa e não positiva.

Neste particular, é muito útil citar Costa *et al.*:

Como em outras áreas do saber, a insegurança e a intolerância decorrem do desconhecimento. No caso particular da língua, decorrem, sobretudo, da falta de hábitos de tomada de consciência e de reflexão sobre a própria língua e sobre as possibilidades de variação entre as línguas. (2011: 20).

E, como sequência, Costa *et al* (2011: 21) acrescentam que “o que se torna pouco natural é adotar uma atitude dogmática perante esta ou aquela construção”. Assim, “corrigir frequentemente as construções que os alunos ouvem a toda a hora à sua volta, ou ouvem em casa desde que nasceram, fá-los-á tomar a postura de permanecerem calados para não dizerem o que, afinal, ‘não se diz’” (ibid.: 22).

Havendo poucas intervenções dos alunos ao longo das aulas, só foi possível, por meio da observação, constatar a atitude dos professores na altura da interpretação textual, para as aulas do Professor A, e na altura da consolidação, para o caso das aulas do Professor B, quando este faz perguntas aos alunos, para que estes lhes respondam. Este último professor pareceu-nos mais permissivo, pelo facto de dar aos alunos a oportunidade de fornecer outros exemplos, além do que lhes foi perguntado.

Relativamente aos desvios de linguagem, o Professor A não corrigiu nenhum ao longo de todas as seis aulas por nós assistidas, apesar da sua postura essencialmente normativa. O professor B corrigia as frases que os alunos apresentavam, se fosse necessário, depois de estes terminarem de responder.

### 5.1. Sugestões metodológicas para o ensino dos clíticos

Um dos principais objetivos do ensino do português é o de levar o aluno a ser um “‘poliglota’ dentro da sua própria língua, para que possa optar pelo registo adequado a cada situação comunicativa” (Bechara, 2002: 14). Isso só é possível se o ensino favorecer o desenvolvimento da capacidade comunicativa, ou seja, o professor deve ser capaz de traçar estratégias que proporcionem situações em que o aluno reflita sobre as realizações sociais das estruturas que constituem a língua (para o nosso caso, da colocação dos clíticos pronominais). Para tal, a não desvalorização da variedade angolana do português pode ser o ponto de partida para motivar e integrar os alunos na aula e, desta forma, reduzir a consciência das desigualdades linguísticas.

Amor (1993) expõe três grandes orientações no ensino das línguas e que podem igualmente ser aplicadas no ensino dos clíticos no contexto angolano: a produtiva, a prescritiva e a descritiva. A primeira está ligada ao “ensino de novas habilidades”; a segunda procura interferir com as habilidades existentes e tem em vista a “substituição de um padrão de atividade, já adquirido com sucesso”; a terceira procura “demonstrar como a língua funciona e não procura alterar as habilidades já adquiridas, mas mostrar como podem ser utilizadas” (Amor, 1993: 40-41).

Por sua vez, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), reconhecendo a heterogeneidade social, cultural, linguística e económica da população estudantil e docente, formulam, como princípio orientador do ensino da língua [da colocação dos clíticos] “possibilitar a todos o acesso ao português padrão e, simultaneamente, promover o respeito pelas restantes variedades” (Sim-Sim *et al.* 1997: 36).

Na mesma ordem de ideias, Duarte (1998: 119-120) propõe o método de descoberta, que se organiza em quatro fases. Na primeira, o professor seleciona e estuda o tópico gramatical a trabalhar com os alunos, organizando os “dados linguísticos” para as atividades. De seguida, são os próprios alunos que analisam e descrevem esses dados, descobrindo semelhanças, diferenças, regularidades e aprendendo os conceitos gramaticais designativos dessa realidade. A terceira etapa consiste na realização de exercícios de treino,



destinados a garantir a interiorização das “generalizações descritivas descobertas”. Finalmente, procede-se à “avaliação dos conhecimentos aprendidos sobre o tópico gramatical estudado”.

Além disso, visto que a língua deve ser encarada como um sistema, o seu ensino e aprendizagem, na opinião de Azevedo (2010: 16), “devem processar-se de forma global e integrada, e não como compartimentos estanques e fechados entre si”, pois, acrescenta este autor, “ouvir, falar, ler e escrever são competências intrínsecas à vida numa sociedade com cultura e que os alunos devem aprender a exercitar de forma articulada”.

Desta forma, para a consciencialização e sistematização do conhecimento da língua relativamente a colocação dos clíticos e das condições morfosintáticas que a regulam, pode privilegiar-se atividades diversas como:

1. Intercalar as metodologias de oralidade (discussões/debates que consistem em argumentação de um determinado enunciado ou de um texto literário) com as de escrita (redações dos argumentos), levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita e entre a norma gramatical europeia e a variedade angolana, atentando sempre para a estrutura em estudo (os clíticos);

2. Desenvolver, através de exercícios de redação, habilidades de uso dos clíticos em situações discursivas diversificadas. Os alunos podem, por exemplo, redigir dois textos: um para um advogado (ou outra entidade que use um registo de língua formal) e outro para um *zungueiro* (ou uma outra entidade que use um registo de língua informal);

3. No caso de haver necessidades de usar um texto literário, como é habitual e recomendável, deve-se escolher aqueles que reflitam a realidade social dos alunos e, conseqüentemente, a variedade angolana do português, para que sirvam de base para a discussão e análise gramatical.

4. Ter a conversação, debates, dramatização e/ou audição e análise de discursos (formais e informais) gravados, como alternativas a serem consideradas no desenvolvimento das aulas, de modo a desenvolver habilidades de interação oral e escrita em função do grau de competências linguísticas que o aluno traz do seu grupo familiar e cultural, uma vez que há uma grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de competência linguística entre os grupos sociais a que os mesmos pertencem.

Dadas as generalidades das propostas acima, apresentamos também um esquema ilustrativo da sequência didática de uma aula, elaborado tendo como ponto de partida a sequência de Cunha & Jorge (2011: 157), que, mesmo não sendo um paradigma para todas as aulas, pode ser considerado como exemplo no desenvolvimento de aulas reflexivas:



Figura 1 – Proposta de sequência didática

Nos conteúdos prévios, o professor faz uma consolidação dos conteúdos anteriores. Portanto, uma abordagem comunicativa para o ensino da língua deve assegurar uma transição à aula sobre os clíticos com base nas explicações da aula anteriores. Esta etapa assume um papel central, tanto para os alunos como para o professor, na medida em que são revelados os conhecimentos prévios que a turma tem sobre o tema em causa. Segue-se o momento de perguntas e respostas em que o professor diagnostica as principais dificuldades dos



alunos relativamente ao conhecimento sobre colocação dos clíticos, ajustando as suas metodologias às reais necessidades da turma. Cunha & Jorge (2011: 157), recorrendo ao método de Duarte (1991, 1997, 2008), dizem que é também na fase de perguntas e respostas, ou também conhecida como 'a oficina', “onde os próprios alunos trabalham os problemas detetados na etapa anterior e onde o professor facultava as ferramentas necessárias à superação dessas dificuldades”. As discussões, moderadas pelo professor, devem ser diversificadas e acerca de frases significativas para os alunos do ponto de vista semântico-pragmático. Isto pode dar aos alunos a possibilidade de aceder, por diferentes vias, à norma gramatical europeia, sem ter a necessidade de aprender e repetir de forma mecânica.

Terminada a fase da discussão, os alunos tomam nota das principais regras de colocação dos clíticos, assim como das condições morfofonológicas e sintáticas que favorecem a seleção de um pronome. Sempre que possível, exemplos utilizados na aula, devem ser criados ou retirados do texto pelos próprios alunos e melhorados pelo professor, se necessário. Por fim, na fase da consolidação, pode aplicar-se, entre outras possibilidades, a orientação metodológica em 2 (redação de enunciados – escritos ou orais – para distintos interlocutores). A produção final vai possibilitar que os alunos apliquem os conhecimentos já adquiridos, evidenciando a evolução atingida ao longo da aula.

Finalmente, é importante considerar ao longo de toda aula as demais variedades nacionais da língua portuguesa. Sabe-se que as turmas no sistema de ensino angolano são heterogêneas na medida em que são constituídas por alunos com diferentes capacidades relativamente domínios do português. Assim, é também necessário que o professor tenha uma visão pluricêntrica do português (Silva 2016; 2018), considerando que o aluno recebe direta ou indiretamente influências de outras variedades, além da que ele domina, por meio dos livros, da televisão, dos equipamentos eletrónicos entre outros.

## 6. Conclusões

Preocupados com o desfasamento da norma gramatical europeia em relação à variedade angolana do português no que a colocação dos clíticos pronominais diz respeito, e considerando os afeitos que esta situação pode ter sobre o ensino da língua, desenvolvemos esta pesquisa que tinha como fim perceber se os alunos das Escolas de Magistérios conheciam os padrões de colocação dos clíticos e com base nos resultados apresentar, se fosse necessário, uma proposta de metodologia para o tratamento dessa estrutura em sala de aula. A primeira parte do teste, que incluía questões de juízo de gramaticalidade e correção de frases, revelou que a maior parte dos alunos angolanos desconhece os padrões de colocação dos clíticos e, por isso, parecem preferir a próclise generalizada, mesmo em estruturas que não apresentam elementos que desencadeiam a próclise.

Por outro lado, os resultados da segunda parte do teste (de pronominalização) sugerem que os alunos preferem utilizar pronomes fortes (e não clíticos) e manter o pronome numa posição pós-verbal e, mesmo quando optam pela utilização dos clíticos, apresentam problemas de seleção, motivados pela função sintática (ou seja, os alunos não conseguem distinguir os pronomes dativos dos acusativos e vice-versa) que os mesmos podem desempenhar e pelas transformações morfofonológicas que os verbos podem sofrer.

Diante desta situação, uma postura normativa por parte do professor, constatada por meio da observação feita, não ajuda os alunos no desenvolvimento das suas capacidades cognitivas relacionadas com a autoestima na interação oral e de literacia, sobretudo pelo facto de 59% dos alunos considerar a variedade do português que se usa na escola diferente da que eles normalmente utilizam em suas casas.

Desta forma, é necessário que cada professor seja capaz de servir-se de todos os meios e metodologias que estiverem à sua disposição para que o aluno encontre na sala de aula o impulso de que precisa para compreender o meio linguístico em que o mesmo está inserido, ao mesmo tempo que reflete sobre as estruturas recomendadas pela gramática, de modo a que ele seja capaz de saber o que dizer, como dizer e em



que contextos dizer. Para a colocação dos clíticos em particular, que constituem o nosso foco nessa pesquisa, sugerimos a metodologia de laboratório gramatical, com as adaptações exigidas pelo contexto, mas é, antes de mais, necessário que os professores percebam que todo esse processo começa com uma mudança na sua postura ao ensinar português.

## Referências

- Amor, Emília (1993) *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*. 6.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, Fernando José Fraga de (2010) *Metodologia da Língua Portuguesa*. Coleção universidade – metodologias de ensino. Luanda: Plural Editores.
- Bechara, Evanildo (2002) *Ensino de gramática: Opressão ou liberdade?* 11.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ática.
- Costa, J., A. C. Cabral, A. Santiago & F. Viegas (2011) *O Conhecimento Explícito da Língua: Guião de Implementação do Programa*. Lisboa: DGIDC. Ministério da Educação.
- Costa, João, Fiéis, Alexandra & Maria Lobo (2016) A aquisição dos pronomes clíticos no português L1. Em Ana Maria Martins & Ernestina Carrilho (eds.), *Manual de Linguística Portuguesa*. Berlin/Boston: De Gruyter; pp. 431-445.
- Cunha, Ana Paula & Élen Suzana Borges (2011) Aprendizagem da gramática em sala de aulas de língua estrangeira na perspectiva de professores de inglês em serviço e pré-serviço. Em *Revista Thema*, n.º 07 (01), pp. 2-14.
- Cunha, Celso & Lindley Cintra (1999) *Gramática do português contemporâneo*. 15.<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Edições João Sá da Costa.
- Cunha, Lúcia & Noémia Jorge (2011) A discussão oral: proposta de sequência didáctica. Em Teixeira, Madalena; Silva, Inês & Santos, Leonor. *Novos desafios no ensino do português*, Santarém: IPSantarém, pp. 152-165.
- Duarte, Inês (1991) Funcionamento da Língua: a periferia dos NPP. Em AA.VV. *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 45-60.
- Duarte, Inês (1997) *Ensinar gramática: para quê e como? Palavras*. Lisboa: Associação de Professores de Português, N.º 11, pp. 67-74.
- Duarte, Inês (1998) Algumas Boas Razões para Ensinar Gramática. Em 2.º *Encontro de Professores de Português. A Língua Mãe e a Paixão de Aprender*. Actas. Porto: Areal, pp. 110-123.
- Duarte, Inês (2000) *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, Inês (2008) *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Inverno, Liliana (2004) Português vernáculo do Brasil e português vernáculo de Angola: Reestruturação parcial vs. mudança linguística. Em Mauro Fernández, Fernández-Ferreiro, Manuel. & Veiga, Nancy Vázquez (eds.) *Los Criollos de base ibérica*: ACBLPE, Madrid: Iberoamericana/Frankfurt, pp. 201-213.
- Madeira, Ana, Maria Francisca Xavier & Maria de Lurdes Crispim (2006) Clíticos pronominais em português L2. In Fátima Oliveira & Joaquim Barbosa (orgs.) *Textos Seleccionados do XXI Encontro da APL*. Lisboa: Colibri/APL, pp. 495-510.
- Martins, Ana Maria (2016) A colocação dos pronomes clíticos em sincronia e diacronia. Em Ana Maria Martins & Ernestina Carrilho (eds.), *Manual de Linguística Portuguesa*. Berlin/Boston: De Gruyter; pp. 401-430.
- Martins, Marco António (2010) Clíticos em complexos verbais em português. Em *Veredas online – Atemática* – 1, pp. 88-105.
- Mateus, Maria Helena Mira *et al.* (2003) *Gramática da Língua Portuguesa* (5.<sup>a</sup> ed. Revista e Aumentada). Lisboa: Caminho.



- Matos e Silva, Rosa Virgínia (2000) Da sócio-história do português brasileiro para o ensino do português no Brasil hoje. Em AZEREDO, José Carlos de (org). *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, pp. 19 - 33.
- Neves, Maria Helena de Moura (2000) A gramática: conhecimento e ensino. Em AZEREDO, José Carlos de (org). *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, pp. 52-73.
- Raposo, Eduardo Paiva *et al.* (Eds) (2013) *Gramática do Português*, V.I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, António Carvalho (2011) Autonomia e aprendizagem pela descoberta: o caso das gramáticas escolares da TLEBS. *Em Actas do Congresso Ibérico, 5º Encontro do GT-PA*. Braga: CIED.
- Silva, António Carvalho da (2008) *As configurações do ensino da gramática em manuais escolares de portugues*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, Augusto Soares da (2016) O português como língua pluricêntrica: indicadores linguísticos e sociais e novos métodos de investigação. Em Teixeira, José, *O Português como Língua num Mundo Global. Problemas e Potencialidades*, Vila Nova de Famalicão: CEL da UM & Edições Húmus, pp. 67 - 83.
- Silva, Augusto Soares da (2018) O português no mundo e a sua standardização: entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional. Em Barroso, Henrique, *O Português na Casa do Mundo, Hoje*, Braga: CEHUM, pp. 111 - 132.
- Sim-Sim, Inês, Inês Duarte & Maria José Ferraz (1997) *Língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho* (Reflexão participada 2). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Xavier, Maria Francisca & Maria Helena Mira Mateus (Org.) (1990) *Dicionário de termos linguísticos*, Vol. II. APL e ILTEC, Lisboa: Ed. Cosmos.

