

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

A importância da Linguística no Ensino de Português no 10.º ano

Luís Vilas Espinheira

M

2023



Luís Vilas Espinheira

A importância da Linguística no Ensino de Português no 10.º ano

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Maria Clara Ferreira de Araújo Barros Greenfield.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

A todos os que, por nunca me terem largado, sabem bem quem são.

Sumário

Declaração de honra	6
Agradecimentos	7
Resumo	8
Abstract	9
Índice de Figuras	10
Índice de Tabelas (ou Quadros)	11
Índice de Gráficos	12
Introdução	17
1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática	18
1.1. Caracterização do contexto educativo	18
1.1.1. A instituição escolar	18
1.1.2. Perfil dos alunos	19
1.2. Definição da área de intervenção	20
2. Fundamentação teórica	22
2.1. Trovadorismo galego-português	22
2.2. Crónica de Dom João I, de Fernão Lopes	27
2.3. Farsa de Inês Pereira, de Gil Vicente	29
2.4. Rimas de Luís de Camões	31
2.5. Os Lusíadas, de Luís de Camões	32
2.6. Gramática e funcionamento da língua	36
3. Metodologia	44
3.1. Objetivos da investigação	44
3.2. Técnicas e ferramentas de recolha de dados	44
4. Plano de ação	46
5. Análise dos dados	47
5.1. Análise da recolha de dados	47
5.1.1. Inquérito por questionário sobre mitos linguísticos	48
1.1.1. Inquérito por questionário sobre a língua na prática	90
Referências Bibliográficas	102

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e autoplágio constitui um ilícito académico.

Porto, setembro de 2023

Luís Vilas Espinheira

Agradecimentos

À minha mãe por me ter incentivado a voltar a estudar desde sempre e ser o meu maior porto seguro, a minha melhor conselheira e por ser ela a quem tudo devo.

Ao meu pai por me ter apoiado intensivamente em tarefas do quotidiano durante a realização deste relatório.

Ao meu irmão por ser um grande companheiro e por entender sempre as minhas lutas.

Aos meus avós por serem os meus segundos pais.

Às minhas tias, Maria José, Matilde e Liliana, pela preocupação, disponibilidade e companheirismo e aos meus primos João (e Vera), Francisca (e Sebastião), Carlota, Matilde e Bernardo. Aos meus pequenos primos-sobrinhos: Beatriz, Maria, António e Constança.

À minha tia Maria José Espinheira, à Susana Lara e à Mariana Anhas Lages por terem sido as minhas companheiras de casa e estarem sempre de portas abertas para me receber.

À Ana Luísa Baptista e à Prof.^a Isabel Alves pelos conselhos pertinentes e por terem sido o meu maior apoio durante o estágio.

À Professora Doutora Clara Barros por me apoiar na escolha do tema, ter sido sempre uma grande ajuda e por ser uma referência na minha jornada como aluno de Ciências da Linguagem e neste mestrado.

Aos meus colegas de turma da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Aos meus amigos por serem a família que eu escolhi, por estarem sempre presentes nos momentos de lazer, bem como nos momentos de reflexão, sempre com a palavra certa, fazendo com que eu refletisse e tomasse sempre as melhores decisões.

Resumo

No âmbito do estágio curricular, este relatório reflete o trabalho realizado ao longo da prática pedagógica supervisionada na disciplina de Português em duas turmas do 10.º ano (10.ºA e 10.ºH) da Escola Secundária de Rio Tinto, durante o ano letivo de 2022/2023.

A temática escolhida (*A importância da Linguística no Ensino de Português no Ensino Secundário*) pretende mostrar de que forma os conteúdos de 10.º ano poderão, de alguma forma, ser mais facilmente lecionados e aprendidos pelos alunos se houver abordagem e conhecimento linguísticos. Este trabalho decorre da observação direta em contexto de sala de aula, tendo em conta os conteúdos de 10.º ano e a sua natureza linguística, tanto a nível gramatical como a nível literário.

O objetivo será entender até que ponto a abordagem da linguística como ciência e nas suas mais variadas vertentes podem ajudar na compreensão de textos escritos em português não contemporâneo que fazem parte do programa, como *A Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente e *Os Lusíadas* de Luís Vaz de Camões e na introdução de conteúdos gramaticais como os processos fonológicos.

Primeiramente será analisado o programa de Português do 10.º ano. De seguida, será apresentado o projeto de investigação-ação aplicado tendo em conta o perfil da turma, os conteúdos lecionados e de que forma a linguística pode contribuir para melhor perceção dos alunos desses mesmos conteúdos. Depois, serão analisadas as respostas do inquérito por questionário aplicado a ambas as turmas e a quinze docentes do Departamento de Línguas da escola.

Depois da elaboração deste relatório, pode concluir-se que a Linguística é importante para a compreensão literária e gramatical, apesar de não ser diretamente abrangida pelos programas. Conclui-se também que a perceção linguística dos docentes nem sempre é adequada.

Palavras-chave: ensino de Português, Linguística.

Abstract

As part of the curricular internship, this report showcases the work done during the supervised pedagogic practice of the Portuguese course. The internship took place within the framework of two different 10th grade classes (10th A and 10th H) at "Escola Secundária de Rio Tinto" (Rio Tinto High School), during the 2022/2023 school year.

The chosen theme "A importância da Linguística no Ensino de Português no Ensino Secundário" (Linguistics relevance in high school teaching of Portuguese) had as its main aim to demonstrate the way in which the 10th grade programme can be taught and learned by the students in a simpler manner by resorting to the linguistic method. This project's observations take place during class, following the 10th grade programme and its linguistic nature, including literary and grammatical contexts.

The objective of the project is to understand the extent in which the linguistic approach as a science and all its aspects can help students to comprehend the programme's annual non-contemporary Portuguese texts (i.e. "A Farsa de Inês Pereira" by Gil Vicente and "Os Lusíadas" by Luís Vaz de Camões), and the introduction of the grammatical contents such as, for example, the phonological processes of evolution.

Firstly, the 10th grade Portuguese programme will be analysed. Secondly, the investigation-action project employed will be presented taking into account the 'profile of the class, the content taught and the best approach to linguistics in order for the students to understand the contents. And lastly, the answers to the questionnaire made to both classes and 15 teachers from the linguistic department will be analysed.

In summary, we can conclude that linguistics is of the utmost importance for literary and grammatical comprehension of the programme, although, it is not directly within its scope. Associated with it is also the insufficient linguistic knowledge of the teachers who are responsible for the class.

Key-words: portuguese teaching, linguistics

Índice de Figuras

FIGURA 1 - Logotipo da rubrica “Desculpe, Sr. Luís” da bloguista “A mãe imperfeita”	34
FIGURA 2 - Texto de estreia da rubrica “Desculpe, Sr. Luís” da bloguista “A mãe imperfeita”	34

Índice de Tabelas

TABELA 1 – Resultados da segunda parte do inquérito por questionário

92

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - Resultados da afirmação 1 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºA	49
GRÁFICO 2 - Resultados da afirmação 1 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºH	49
GRÁFICO 3- Resultados da afirmação 1 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas	49
GRÁFICO 4- Resultados da afirmação 2 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºA	50
GRÁFICO 5 - Resultados da afirmação 2 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºH	51
GRÁFICO 6 - Resultados da afirmação 2 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas	51
GRÁFICO 7 - Resultados da afirmação 3 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºA	52
GRÁFICO 8 - Resultados da afirmação 3 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºH	52
GRÁFICO 9 - Resultados da afirmação 3 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas	52
GRÁFICO 10 - Resultados da afirmação 4 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºA	53
GRÁFICO 11 - Resultados da afirmação 4 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºH	54
GRÁFICO 12 - Resultados da afirmação 4 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas	54
GRÁFICO 13 - Resultados da afirmação 5 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºA	55
GRÁFICO 14 - Resultados da afirmação 5 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºH	55
GRÁFICO 15 - Resultados da afirmação 5 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas	56
GRÁFICO 16 - Resultados da afirmação 6 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºA	57

GRÁFICO 17 - Resultados da afirmação 6 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºH	57
GRÁFICO 18 - Resultados da afirmação 6 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas	57
GRÁFICO 19 - Resultados da afirmação 7 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºA	58
GRÁFICO 20 - Resultados da afirmação 7 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºH	58
GRÁFICO 21 - Resultados da afirmação 7 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas	58
GRÁFICO 22 - Resultados da afirmação 8 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºA	59
GRÁFICO 23 - Resultados da afirmação 8 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºH	60
GRÁFICO 24 - Resultados da afirmação 8 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas	60
GRÁFICO 25 - Resultados da afirmação 9 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºA	61
GRÁFICO 26 - Resultados da afirmação 9 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºH	62
GRÁFICO 27 - Resultados da afirmação 9 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas	62
GRÁFICO 28 - Resultados da afirmação 10 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºA	64
GRÁFICO 29 - Resultados da afirmação 10 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºH	64
GRÁFICO 30 - Resultados da afirmação 10 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas	64
GRÁFICO 31 - Resultados da afirmação 11 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºA	65
GRÁFICO 32 - Resultados da afirmação 11 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºH	66
GRÁFICO 33 - Resultados da afirmação 11 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas	66
GRÁFICO 34 - Resultados da afirmação 12 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºA	67

GRÁFICO 35 - Resultados da afirmação 12 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºH	67
GRÁFICO 36 - Resultados da afirmação 12 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas	68
GRÁFICO 37 - Resultados da afirmação 13 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºA	69
GRÁFICO 38 - Resultados da afirmação 13 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºH	69
GRÁFICO 39 - Resultados da afirmação 13 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas	69
GRÁFICO 40 - Resultados da afirmação 14 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºA	71
GRÁFICO 41 - Resultados da afirmação 14 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºH	71
GRÁFICO 42 - Resultados da afirmação 14 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas	71
GRÁFICO 43 - Resultados da afirmação 15 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºA	72
GRÁFICO 44 - Resultados da afirmação 15 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºH	73
GRÁFICO 45 - Resultados da afirmação 15 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas	73
GRÁFICO 46 - Resultados da afirmação 16 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºA	75
GRÁFICO 47 - Resultados da afirmação 16 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºH	75
GRÁFICO 48 - Resultados da afirmação 16 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas	75
GRÁFICO 49 - Resultados da afirmação 17 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºA	77
GRÁFICO 50 - Resultados da afirmação 17 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºH	77
GRÁFICO 51 - Resultados da afirmação 17 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas	78

GRÁFICO 52 - Resultados da afirmação 18 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºA	79
GRÁFICO 53 - Resultados da afirmação 18 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºH	79
GRÁFICO 54 - Resultados da afirmação 18 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas	79
GRÁFICO 55 - Resultados da afirmação 19 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºA	80
GRÁFICO 56 - Resultados da afirmação 19 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºH	81
GRÁFICO 57 - Resultados da afirmação 19 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas	81
GRÁFICO 58 - Resultados da afirmação 20 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºA	83
GRÁFICO 59 - Resultados da afirmação 20 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºH	83
GRÁFICO 60 - Resultados da afirmação 20 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas	83
GRÁFICO 61 - Resultados da afirmação 21 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºA	84
GRÁFICO 62 - Resultados da afirmação 21 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºH	85
GRÁFICO 63 - Resultados da afirmação 21 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas	85
GRÁFICO 64 - Resultados da afirmação 22 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºA	86
GRÁFICO 65 - Resultados da afirmação 22 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºH	86
GRÁFICO 66 - Resultados da afirmação 22 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas	86
GRÁFICO 67 - Resultados da afirmação 23 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºA	87
GRÁFICO 68 - Resultados da afirmação 23 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºH	87
GRÁFICO 69 - Resultados da afirmação 23 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas	88

GRÁFICO 70 - Resultados da afirmação 24 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºA	89
GRÁFICO 71 - Resultados da afirmação 24 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.ºH	89
GRÁFICO 71 - Resultados da afirmação 24 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas	89

Introdução

Este relatório de estágio insere-se no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português do 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e recai sobre o estágio curricular na Escola Secundária de Rio Tinto, do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto, aplicado a duas turmas do 10.º ano de escolaridade, no ano letivo de 2022/2023.

A professora titular e orientadora do estágio tinha duas turmas a seu cargo: o 10.ºH e o 10.ºA, sendo diretora de turma desta última. Ambas as turmas estavam a frequentar o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, tendo a turma A a disciplina de Geometria A e a turma H a disciplina de Biologia e Geologia. Os perfis de ambas as turmas serão analisados mais adiante.

A escolha do tema da tese teve em conta a observação das aulas, bem como reuniões com a professora orientadora titular das turmas. Sendo o autor do estágio licenciado em Ciências da Linguagem (variante de Linguística) pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pôs a hipótese de que o conhecimento linguístico poderia facilitar o processo de ensino-aprendizagem das temáticas abordadas no 10.º ano de escolaridade.

São vários os novos conteúdos introduzidos no 10.º ano cujo processo de ensino-aprendizagem seria mais facilitado se existissem conhecimento e consciência linguísticos subjacentes. Refere-se, a título de exemplo: processos fonológicos, evitando criteriosamente à confusão entre grafemas e fonemas; funções sintáticas que se tornam difíceis de identificar, sobretudo se estiverem em contexto e não em frases com a ordem SVO; Cantigas de amigo, cantigas de amor e cantigas de escárnio e maldizer, com características muito específicas do galego-português medieval; *A Farsa de Inês Pereira* de Gil Vicente, devido à chamada “linguagem popular”, palavras, expressões e formas verbais que caíram em desuso, bem como o facto de estar escrita em português clássico; Rimas de Luís de Camões e *Os Lusíadas* devido aos hipérbatos e ao facto de estarem escritos em português clássico.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

1.1. Caracterização do contexto educativo

O estágio profissional ocorreu na Escola Secundária de Rio Tinto, do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto (concelho de Gondomar), na disciplina de Português no ano letivo de 2022/2023.

1.1.1. A instituição escolar

A Escola Secundária de Rio Tinto localiza-se em Rio Tinto, no concelho de Gondomar. A escola está reconstruída, tendo uma arquitetura moderna e as salas renovadas. Por estar recentemente renovada, não tem sinais de vandalismo e existe respeito pela conservação das infraestruturas.

As salas são amplas, com acesso ao computador e à internet, e estão equipadas com quadros brancos interativos com projetor, o que facilita a projeção de *slides* e/ou fichas de trabalho.

De entre os vários projetos da escola, destacam-se a interação das áreas científicas durante o intervalo, com a partilha de experiências por parte dos alunos mais velhos aos mais novos e de outras áreas. No que diz respeito às humanidades, a escola tem vários projetos de incentivo à leitura e à aprendizagem de línguas, bem como a divulgação de informação, através de cartazes, de mensagens inclusivas.

Existem vários projetos relacionados com a leitura, em paralelo com a disciplina de Português, que incentiva os alunos a participarem ativamente.

1.1.2. Perfil dos alunos

A professora orientadora era titular de duas turmas de 10.º ano (A e H), sendo diretora de turma da primeira. A boa interação dos alunos com a docente levou à facilidade de aplicação de técnicas como inquéritos, aulas sobre temas específicos para aplicação no relatório e propostas de atividades como expressão escrita e fichas de trabalho.

A turma 10.º H é constituída por 21 alunos, cinco do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino. Por norma, a turma é aplicada e atenta. Nos dias em que têm aulas no horário antes da hora de almoço, mostra-se um pouco mais irrequieta. Depois de várias reuniões com a orientadora, concluiu-se que a turma é bastante superficial na expressão escrita e com alguma falta de sentido crítico, havendo, no entanto, sempre exceções. Tem tendência a memorizar para obter bons resultados (por exemplo: memorizar conjunções e locuções conjuncionais para a identificação de funções sintáticas), o que por vezes compromete bastante a compreensão. Esta mesma turma tem aula de Oficina com a orientadora, em que é proposto trazer notícias e comentá-las. Apesar de haver alunos que trazem temas importantes para debate, outros são mais sensacionalistas nas suas escolhas, aproveitando o momento para rir e desviando um pouco a atenção da seriedade e pertinência da disciplina. A turma é bastante unida e existe espírito de interajuda. No entanto, há alguns alunos que revelaram alguma falta de maturidade não expectável para o nível em que se encontram, sendo várias vezes chamados à razão pelos restantes colegas.

A turma 10.º A é constituída por 24 alunos, catorze do sexo feminino e dez do sexo masculino. Inicialmente, foi apresentada aos professores estagiários como “turma delta” (turma com resultados excelentes à saída do 9.º ano), tendo essa denominação caindo em desuso à medida que o ano foi avançando. Trata-se de uma turma que revela um espírito crítico bastante apurado e uma maturidade superior à esperada para a fase de estudos em que se encontram. Apesar disso, revelaram algum choque com a mudança do 9.º ano para o Ensino Secundário. Queixavam-se variadas vezes da exigência das disciplinas científicas e de que métodos utilizados antes deixaram de ser eficazes. Utilizam muito a memorização e o “debitar matéria”, ficando várias vezes

desconfortáveis quando confrontados com o significado daquilo que diziam. A turma era perfeccionista, tendo algum medo de errar e, por vezes, nas aulas supervisionadas, deixava-se intimidar pela presença do professor supervisor, comprometendo a participação. Nas aulas, a participação da turma era desafiante, pois existiam elementos que problematizavam os assuntos e debatiam de forma bem fundamentada e pertinente.

1.2. Definição da área de intervenção

A professora titular da turma deixou a cargo do professor estagiário a introdução ao estudo dos processos fonológicos. Visto ter formação linguística, já era expectável para o estagiário que existissem alguns mitos por parte dos alunos sobre a matéria. Essas expectativas foram confirmadas. Os alunos tiveram alguma dificuldade em dissociar fonema de grafema e a forma como o manual explicava todos os processos recaía e coincidia em grafemas e não propriamente em fonemas.

Foi a partir desse momento, e prevendo as dificuldades que a existência de conteúdos escritos em português não-contemporâneo ao longo do programa iria provocar, foi tomada a decisão de desenvolver o tema da importância da Linguística no ensino de Português do 10.º ano.

Para além disso, a docente titular, juntamente com o estagiário, começou a colocar em causa alguns problemas neste assunto específico, nomeadamente o facto de existir abundante terminologia e de ser difícil para os alunos desfazerem-se das “letras” para passarem a atentar nos “sons”, daí a terem a perceção dos sons e do significado da designação “processos fonológicos. O próprio manual utilizava exemplos em que determinado processo fonológico coincidia com a queda, a adição ou a alteração de uma *letra* específica, fazendo com que os alunos se prendessem ainda mais a essa ideia.

Observou-se também que os exemplos utilizados eram sempre de processos fonológicos de palavras antigas para o português contemporâneo, anulando o facto de que a língua continua em evolução e de que tem variação em sincronia

Foi a partir dos processos fonológicos que surgiu a necessidade de intervenção. A Linguística, como ciência, poderia ajudar os alunos na percepção de algumas temáticas desenvolvidas ao longo do ano. Isto porque muitas vezes, para além de ser esquecida no processo de ensino, a sua ausência acaba também por dificultar a aprendizagem. E o 10.º ano, devido ao seu programa, é uma amostra ideal para se aplicarem conhecimentos linguísticos de forma a tornar os temas mais atrativos e mais fáceis de aprender.

Para aplicação da temática, teve-se em conta as *Aprendizagens Essenciais para o 10.º ano* (DGE, 2018) e o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017). Constata-se, assim, que a Linguística e a sua aplicação ao ensino da língua passam a ser úteis e importantes para os alunos ao longo do ano, sobretudo no que diz respeito a outros períodos do português estudados nas cantigas de amigo, de amor e de escárnio e maldizer, na *Crónica de Dom João I*, de Fernão Lopes, em *A Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente, nas Rimas de Luís de Camões e em *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões, bem como em relação a diversos conteúdos gramaticais.

A Linguística revela-se, para muitos docentes, parte não essencial para o ensino de Português nas escolas, como revela Vieira (2010) quando diz que “é natural que a linguística, enquanto ciência, investigue. Não é, no entanto, aceitável que se imponha a professores e a alunos o resultado de estudos estéreis que servem apenas para a promoção de quem os realiza”. O objetivo deste relatório é precisamente demonstrar a importância do conhecimento linguístico e da Linguística como ciência em facilitar e tornar mais acessível o processo de ensino-aprendizagem, mesmo que sejam tantas vezes ignorados e até marginalizados pelos docentes do ensino básico e secundário.

Atendendo também ao perfil dos alunos mencionado no ponto anterior, o facto de utilizarem a memorização como método base para o estudo não ajuda à compreensão

destas temáticas, algo que a Linguística pode perfeitamente colmatar, instaurando um clima de reflexão sobre os fenómenos e de observação do próprio idioma.

2. Fundamentação teórica

Tendo em conta o que já foi apresentado, nos seguintes capítulos serão referidas as temáticas em que a consciência linguística pode ser uma mais-valia no estudo e no processo ensino-aprendizagem dos alunos do 10.º ano. Cada subcapítulo analisará uma temática: trovadorismo galego-português (cantigas de amigo, cantigas de amor e cantigas de escárnio e maldizer), *A Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente, *Rimas* de Luís de Camões e *Os Lusíadas*, de Luís de Camões. Os últimos dois capítulos focar-se-ão na História da Língua Portuguesa e na gramática em geral. Em ambas as turmas, o manual adotado é o *Páginas 10* de Maria João Pereira e Fernanda Bela Delindro, da Porto Editora.

2.1. Trovadorismo galego-português

Antes da introdução ao estudo do trovadorismo galego-português, os alunos são brevemente contextualizados informados sobre o contexto histórico e linguístico, nomeadamente sobre a origem e evolução do português, desde o período de romanização, passando pelos estratos e substratos e dos povos dominados na Península Ibérica, incluindo os povos germânicos e árabes. São igualmente contextualizados relativamente à origem histórica de algumas palavras do quotidiano.

De seguida, é introduzida uma pequena cantiga de amigo para que os alunos se familiarizem com o estilo.

Durante o estudo das cantigas, as cantigas de amigo foram as mais facilmente interpretadas, devido à sua retórica de natureza mais simples. O principal problema incidiu, contudo, na leitura. Não havendo possibilidade de entender a forma como se falava na época, nem existindo nenhuma proximidade e pouco conhecimento relativamente ao galego, após a observação das aulas, as cantigas eram lidas em

grande parte com a pronúncia de português contemporâneo. Se por um lado se observou que os alunos sabiam muitas vezes quais as palavras equivalentes em português contemporâneo (por exemplo, liam *nom* como *não*), por outro lado não detetavam essa especificidade da palavra equivalente (por exemplo, liam *fremosa* e não *formosa*), acabando por se fazer um “híbrido” de fases do português durante a leitura. Veja-se o seguinte exemplo:

- *Digades, filha, mia filha velida,
por que tardastes na fontana fria?
Os amores hei.*

- *Digades, filha, mia filha louçana,
por que tardastes na fria fontana?
Os amores hei.*

- *Tardei, mia madre, na fontana fria,
cervos do monte a áugua volviám.
Os amores hei.*

*Tardei, mia madre, na fria fontana,
cervos do monte volviám a áugua.
Os amores hei.*

- *Mentir, mia filha, mentir por amigo,
nunca vi cervo que volvesse o rio.
Os amores hei.*

- *Mentir, mia filha, mentir por amado,
nunca vi cervo que volvesse'o alto;
- Os amores hei.*

Pêro Meogo,
in *Antologia da Poesia Trovadoresca Galego-Portuguesa*,

Durante a interpretação, o manual marcava a expressão “*dos amores hei*” com a nota que esclarecia que o seu significado era “estou apaixonada”. Segundo Barros (2019) “a prova de que não se considera a dificuldade de apreensão do sentido da sincronia do português mais afastada no tempo é, por exemplo, a quase inexistência de boas traduções dos textos medievais portugueses em português moderno”.

Neste caso, existe uma total anulação da intenção do verbo “haver” no seu sentido mais antigo, que na época era utilizado como sinónimo de “ter”, segundo explica Viotti (1998) “quando *tenere* passou a exprimir posse, concorrendo com *habere*, ele passou a substituir *habere*”. Esta percepção poderia levar a que os alunos, através de conhecimento linguístico e estando mais familiarizados com outras fases do português, conseguissem interpretar as particularidades do verbo “haver” ao longo do tempo, podendo adaptar o seu conhecimento a futuras ocorrências. Assim, não seria necessária uma dependência tão grande das notas apresentadas no manual e teriam mais independência na interpretação dos textos.

No que às *cantigas de amor* diz respeito, e atendendo ao facto de estas serem mais complexas a nível lexical, as dúvidas e as questões dos alunos perante a interpretação permaneceram. Mais uma vez, os alunos reconheceram empiricamente palavras que, a olho nu, e apesar da grafia, são semelhantes ao português contemporâneo. Veja-se o seguinte exemplo:

Proençaes soen mui ben trobar
e dizen eles que é con amor;
mais os que troban no tempo da frol
e non en outro, sei eu ben que non
an tan gran coita no seu coração
qual m'eu por mha senhor vejo levar.

*Pero que troban e saben loar
sas senhores o mais e o melhor
que eles poden, soñ sabedor
que os que troban quand'a frol sazón
á, e non ante, se Deus mi perdon,
non an tal coita qual eu ei sen par.*

*Ca os que troban e que s'alegrar
van eno tempo que ten a color
a frol consigu', e, tanto que se for
aquele tempo, logu'en trobar razón
non an, non viven [en] qual perdiçón
oj'eu vivo, que pois m'á-de matar.*

Dom Dinis (CV 127, CBN 524)

in *A Lírica Galego-Portuguesa*,

Elsa Gonçalves e Maria Ana Ramos

Lisboa: Editorial Comunicação, 1983, p. 286

O reinado de D. Dinis, o Rei-Trovador, representa uma etapa muito importante para a afirmação do português como língua escrita. Segundo Mateus e Cardeira (2007), antes do reinado, o português era ainda a língua materna dos portugueses e que embora “se escrevesse havia mais de um século, o modelo linguístico era ainda o latino”. Foi o Rei Dom Dinis, trovador, que trouxe o português para os documentos oficiais, sendo este “um passo decisivo para afirmação de uma língua em que já se desenvolvia um importante labor poético” (Mateus e Cardeira, 2007).

Segundo Barros (2019) em Leal et al (2019), “o estudo dos textos medievais e renascentistas constitui (...) um momento privilegiado da aula de português para a

reflexão sobre a origem e evolução da língua: para além da sua representatividade literária, devem também ser encarados como testemunhos linguísticos de estados de língua afastados no tempo”.

É neste contexto que surgem algumas cantigas de Dom Dinis, sendo pertinente sublinhar a importância do monarca para a credibilização da língua portuguesa e o alargamento do seu uso a diversas tradições textuais diferentes. D. Dinis, como se observa na cantiga de amor presente, utiliza alguns vocábulos que caíram em desuso, mas que coincidem com o galego atual. Relembre-se que foi apenas após a Revolução de 1383-1385 que o galego e português seguiram efetivamente caminhos distintos, tal como referem Mateus e Cardeira (2007), “enquanto o galego sofre um processo de castelhanização e sobrevive apenas o uso oral, o português adquire um centro hegemónico, uma força congregadora que absorve as variedades linguísticas num processo unificador que resultará na criação de um idioma nacional, símbolo do império”. Ou seja, no reinado de D. Dinis, o português e o galego mantinham ainda características muito semelhantes.

Neste sentido, a poesia de Dom Dinis referida, estaria mais próxima das características fonéticas do galego do que propriamente do português contemporâneo, à exceção eventualmente da variedade alto-minhota. A leitura ‘híbrida’ destas cantigas pelos alunos torna-se, assim, muito comprometida, perdendo a sua essência galego-portuguesa e as suas características. Mais uma vez, toda esta contextualização, que é pertinente, é esquecida e o conhecimento linguístico, sobretudo no que diz respeito à História da Língua, seria importante para interpretar melhor este tipo de textos e as suas características.

Existem vocábulos e expressões que caíram em desuso, como é o exemplo de *pero que* (que o manual deixa nota para “embora”), quando o espanhol mantém a conjunção *pero* nas adversativas. Outro exemplo é a palavra “color”, que passou a “cor”, mas que deixou marcas em palavras derivadas como “colorido” e “descolorar”.

O mesmo acontece com a grafia de *perdom*, *razom* e *perdiçom*, características do galego-português que permanecem em dialetos transmontanos e alto-minhotos e

baixo-minhotos e durienses beirões, como se observa no mapa (p. 63) em Mateus e Cardeira (2007), extraído de Cintra (1983).¹

Outra dúvida muito levantada pelos alunos foi o facto de a amada ser muitas vezes referida como “senhor” e não “senhora”. Os trovadores utilizam esta forma de tratamento para deixar clara a ideia de vassalagem perante a amada, referindo as relações de vassalagem e senhorio, que poderia ser relacionada também com o feudalismo, que conhecem do estudo de História. Um fenómeno semelhante acontece com a palavra “juiz”, que só recentemente se declinou em feminino como “juíza”. A explicação deste fenómeno poderia fazer com que os alunos não estranhassem esta forma de tratamento, mesmo estando o sujeito poético a referir-se a uma mulher.

2.2. *Crónica de Dom João I, de Fernão Lopes*

A *Crónica de Dom João I*, de Fernão Lopes, foi introduzida pelos professores estagiários e foi neste contexto que se deu a aula zero oficial de ambos, na turma 10.º H (o estagiário Luís Vilas Espinheira já tinha introduzido os processos fonológicos antes, num contexto mais informal).

Tendo o reinado de D. João I iniciado após a Revolução de 1383-1385, foi importante contextualizar a importância deste reinado para a língua portuguesa, à parte do que estava previsto no manual, que ignorava esse facto. Segundo Mateus e Cardeira (2007), foi nesta época que o português, a “linguagem vulgar” se emancipou e invadiu “todos os ramos do pensamento”. Segundo as autoras, foi com a Casa de Avis que se revelou interesse “pela tradução e pela leitura de novelas de cavalaria, de crónicas e nobiliários”, criando-se assim, “condições para uma evolução na escrita que se materializa no florescimento da prosa histórica”. Em consequência da Revolução, como foi dito no subcapítulo anterior, foi importante não só para a afirmação da língua

¹ Importa referir que, de acordo com o questionário que foi aplicado nas turmas, será possível ver, mais adiante, que grande parte dos alunos assumem que têm estas características dialetais. A identificação dessa curiosidade poderia ser interessante para aproximar e identificar ainda mais os alunos com a leitura das cantigas e dar credibilidade e legitimidade aos próprios dialetos que, mesmo sendo parte da sua identidade, não correspondem à norma-padrão do português europeu sendo, por isso, muitas vezes marginalizados.

portuguesa, separando-a definitiva e oficialmente do galego, como para a emergência da consciência da nacionalidade. A deslocação da norma padrão da língua para a região centro, em torno de novos centros culturais e de poder como Lisboa e Coimbra deu-se desde finais do século XIV. É com esta revolução (1383-1385) que Portugal se afirma como “nação no contexto peninsular”.

Segundo os conselhos da professora orientadora e do professor supervisor, os conteúdos devem estar relacionados e aparecerem “a propósito de algo”. A História da Língua, sendo um dos conteúdos de 10.º ano pode perfeitamente relacionar-se com a *Crónica de Dom João I*, que relata a história do Mestre de Avis, figura importante para a maior valorização da região de Lisboa, para a progressiva diminuição de prestígio e para a separação do português e do galego.

Os excertos da *Crónica* apresentados no contexto de sala de aula, apesar de terem algumas adaptações e alterações, mantêm algumas características do português da época em que esta foi redigida.

Existiu, porém, alguma dificuldade por parte dos alunos em reconhecer e consequentemente ler certos vocábulos como *dhũ* (“dum”) e *treedor* (traidor).

Neste contexto, e tendo em conta o conhecimento linguístico, ainda dentro da análise da *Crónica*, foi responsabilidade do estagiário introduzir um excerto do capítulo CXLVIII que tinha como título sugerido pelo manual - *Das tribulações que Lixboa padecia per mingua de mantimentos*. Os alunos tiveram, como previsto, dificuldade em perceber o que era *mingua*. O conselho dado pelo professor em casos em que não se reconhecia algumas palavras foi relacionar com outras. Perguntou-se, assim, aos alunos, se conheciam outras palavras que lhes “soassem” da família de *mingua* e rapidamente sugeriram “minguante” (associado à fase da Lua) e “mingar”, que se alterna com “minguar” ainda no português contemporâneo, sendo assim o seu sentido esclarecido. Ainda dentro do mesmo capítulo, a palavra *nojo* surge como sinónimo de “tristeza” ou “luto”. Segundo Fonseca (2006), a palavra “nojo” vem “de *enojo*, derivado regressivo de ‘enojar’, com aférese do /e/ inicial (...) luto é um [dos sentidos] que a palavra possui normalmente”. Tendo isto em conta, e tentando relacionar, o professor perguntou se os

alunos sabiam o que eram “dias de nojo”, expressão usada em contexto laboral. Os alunos não reconheceram a expressão, mas esta foi esclarecida.

Neste capítulo surgem outras palavras como *nom*, *razom* e *coraçom*, que, tal como aconteceu no capítulo anterior sobre o trovadorismo galego-português, se aproximam foneticamente dos dialetos dos falantes de ambas as turmas.

2.3. *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente

Para contextualizar a importância do conhecimento linguístico no estudo de Gil Vicente, importa contextualizar e diferenciá-lo de Camões, por exemplo, apesar de pertencerem a épocas literárias próximas. O dramaturgo situa-se entre o português medieval e o clássico sendo, segundo Barros (2019), a sua obra “classificada com uma baliza cronológica entre esses dois períodos”.

Assim, Gil Vicente demonstra, intencional e repetidamente, representatividade e diversidade linguística de forma estilística, sobretudo para diferenciar classes sociais e económicas das personagens dos autos. É também Gil Vicente quem traz muitos arcaísmos, na época ainda utilizados correntemente por muitos falantes, que são colocados em estudo, tanto em esclarecimentos em notas como no estudo dos processos fonológicos. Segundo Barros (2019) em Leal et al (2019), os chamados “arcaísmos” não passam de marcas da diversidade linguística da época e da variação em curso do período em questão.

A variação linguística e a marginalização de dialetos e “falares” específicos está presente já em Gil Vicente com os dialetos próprios das personagens consideradas rústicas. A mesma autora refere que essas personagens “atualizam dialetos setentrionais, já claramente desprestigiados, e algumas formas seriam sentidas como provincianas, afastadas dos usos-padrão inovadores”, usos esses mais característicos das personagens de prestígio social, como nobres e personagens mais cultas. Esta contextualização é importante para os alunos entenderem que, ainda nos dias de hoje existe essa marginalização, até nos dialetos dos alunos das turmas em questão, por exemplo, nas telenovelas, em que uma personagem que “fala à norte” é sempre rural

ou cómica, nunca séria e muito menos protagonista. Veja-se o exemplo da personagem “Quina” interpretada por Maria Rueff, na telenovela *Festa é Festa*, da TVI, que mantém de forma até exagerada pronúncia “nortenha” e revela atitudes rurais e cómicos de situação e linguagem. Este exemplo foi dado pelo professor estagiário em contexto de sala de aula, como se verá mais à frente.

Tendo o português apenas regras ortográficas regulamentadas oficialmente depois da primeira reforma ortográfica em 1911 com a queda da monarquia e consequente Implantação da República Portuguesa, “a grafia dos textos de sincronias do passado, parecendo transparente, é, de facto, opaca porque o leitor moderno está condicionado pela correspondência grafema-fonema atual” (Barros, 2019), muitas vezes não tendo em consideração alguns casos de homofonia atual, que exige um conhecimento do sistema do passado.

No caso da *Farsa de Inês Pereira*, estão presentes bastantes aspetos anteriormente referidos. Pêro Marques é claramente uma personagem rústica, cujas características e personalidade rurais o levam, muitas vezes, a cair em cómicos de linguagem e de situação. Importa referir que as turmas foram em visita de estudo ao teatro com os professores de português (o que incluía os estagiários das turmas A e H) e até na representação da personagem de Pêro Marques estas características dialetais específicas estavam presentes.

Outro aspeto a ter em conta, mais uma vez, é o uso de vocábulos que, apesar de terem caído em desuso no português contemporâneo, se terem conservado no espanhol como *mochacho*.

Entre Lianor Vaz e a mãe de Inês Pereira é recorrente uma forma de tratamento existente na faixa etária dos alunos das turmas em questão, pois ambas se referem uma à outra como “mana” (truncação de *irmana*). Mais uma vez, a representatividade deste tipo de expressões pode fazer com que os alunos entendam que ~~qualquer~~ certas realizações da sua própria linguagem são historicamente explicáveis e perfeitamente aceitáveis do ponto de vista linguístico, contrariamente à gramática normativa que, muitas vezes, marginaliza esses usos.

2.4. Rimas de Luís de Camões

Aproximando-se o momento do ano em que se iria retomar Camões (os alunos tinham tido o primeiro contacto no 9.º ano com o estudo de *Os Lusíadas*), os comentários dos alunos de ambas as turmas recaíram sobre a dificuldade de interpretação dos textos do autor, apresentando à partida uma atitude bastante defensiva para o seu estudo.

O principal problema na interpretação dos poemas do autor foram os hipérbatos (ex.: *Os bons sempre vi passar* > [eu] vi sempre passar os bons), que, fugindo à ordem SVO, comprometeram a compreensão dos versos. Neste caso, e tal como foi dito tanto pelo professor supervisor como pela professora orientadora, a gramática deveria surgir a propósito da interpretação e não como um elemento à parte. Mas, mesmo assim, aconteceu que os alunos, devido a essa mesma troca frequente e inesperada da ordem SVO, tiveram igual dificuldade em interpretar, por exemplo, as funções sintáticas dos elementos de um verso. A posposição do sujeito no português contemporâneo é rara e carregada de sentidos diversos. Logo, tornava-se muito difícil para os alunos perceber essa função sintática na ordem admitida no português clássico. Acontecia também, muitas vezes, lerem os versos de forma “isolada”, sem entoação que os interligasse aos outros versos de forma a formar frases com sentido. Bernardes (2005) já prevê essa dificuldade, pois, segundo o autor é necessário que a leitura dos alunos deva acontecer sempre após uma leitura expressiva por parte do professor “com ritmo e eufonia bastantes, de modo a reconstituir a lógica semântica e discursiva, evidenciando (...) as tónicas semânticas do texto”. Esta técnica fará com que os alunos tenham não apenas uma interpretação mais direta, entendendo, através da entoação, quem são os elementos sintáticos das frases, apesar dos hipérbatos, como por exemplo um vocativo, como também consigam ir construindo o sentido do texto, para lá do que está apenas escrito. Com esta leitura pelo professor, segundo o mesmo autor, “pode tornar-se mais fácil explicar a semântica do soneto, tanto no plano global como em termos pontuais”.

Para além disso, houve alguns vocábulos que não foram imediatamente interpretados, mais uma vez devido ao facto de Camões escrever numa fase do português distinta da

contemporânea. Por exemplo, houve alguma dificuldade em entender o “vós” dirigido a uma pessoa só. Para os alunos, esta realização do pronome é exclusiva da 2.^a pessoa do plural, não a associando ao singular, a uma pessoa individual, como acontece com o “tu” e com o “você”. Para além desse exemplo, existe divergência de palavras como *discurso*, que surge como sinónimo de “decurso”, o próprio verbo *cantar*, que aparece também n’*Os Lusíadas*, no sentido de realizar canções poéticas e não no sentido de produção musical através da voz. A palavra *mór* como sinónimo de “maior”, por sua vez, foi facilmente interpretada, talvez pela proximidade fonológica ou por ainda ser utilizada noutros contextos ainda no português contemporâneo, sobretudo da área dialetal dos alunos. Outro exemplo muito comum nesta fase do português, que surge também em Gil Vicente é o verbo *cuidar* como sinónimo de “pensar”, que também trouxe interpretações ambíguas.

Apenas uma pequena nota para o facto de Camões utilizar, por exemplo, a forma *sutil* em vez de “subtil” (português europeu contemporâneo), aproximando a grafia e talvez a fonologia da palavra ao português do Brasil atual, eliminando dois mitos que serão estudados mais à frente sobre Camões, em frases proferidas pelos alunos durante as aulas. É também a pronúncia anterior às realizações extremamente latinizantes de finais do século XVI, que em alguns casos irão permanecer no português posteriormente.

2.5. *Os Lusíadas*, de Luís de Camões

O programa de 10.^o ano retoma o estudo de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, mais especificamente as “reflexões do poeta”. Nesta temática, para além dos hipérbatos e das especificidades do português da época referidos no subcapítulo anterior, acrescenta-se as referências da mitologia greco-romana, características da epopeia camoniana. Este fator condiciona ainda mais a compreensão da obra, mas, segundo Bernardes (2005), as estrofes de *Os Lusíadas*, referindo-se especificamente ao episódio de Inês de Castro, podem “naturalmente demorar muito tempo a explicar, do ponto de vista semântico”. Não havendo melhor alternativa, o mesmo autor aconselha remeter os alunos para as notas do livro ou do manual de forma a poupar tempo letivo.

Linguisticamente falando, volta a obra de Camões a mostrar variação linguística numa “marcada coexistência da forma tradicional e da forma inovadora” (Barros 2019 em Leal et al 2019), evidenciando-se, segundo a autora “uma forte hierarquização de predicados”, que impulsionava o estudo da gramática para divisão de orações de forma exagerada.

Segundo a mesma autora, a utilização dos superlativos em -íssimo na epopeia, é um exemplo de algo “encarado pelo leitor moderno como normal”, mas que, no entanto, é uma inovação da época, que talvez tenha sido estreada por Camões (ex.: *Ó grandes e gravíssimos perigos...*). A mesma autora defende ainda que “o estudo dos textos deve ser marcado por profundidade histórica, dando conta da espessura temporal, o que revela uma sincronia movediça, com variação em curso”.

Durante a observação das aulas, e como se verá mais adiante, é recorrente os alunos reconhecerem Camões como referência da língua portuguesa. No entanto, utilizavam o poeta como argumento de autoridade para alguns chavões que revelariam preconceito linguístico (como, por exemplo, dizerem que *o verdadeiro português é o de Camões*). A contextualização da existência de variação já em Camões, e tendo em conta a autoridade que cultural, social e estruturalmente lhe é atribuída, poderia fazer com que os estudantes aceitassem melhor a variação e as inovações lexicais e semânticas atuais, muitas vezes marginalizadas em prol de um português mais conservador, tantas vezes referido precisamente como o “português de Camões” ou “o português puro”. Tendo conhecimento linguístico, poder-se-iam desfazer esses mitos relativamente ao poeta, não lhe retirando autoridade nem credibilidade, mas utilizando-as a favor do respeito pela variação, que sempre existiu, e que até o próprio Camões utilizou para estreitar novas formas que na altura não eram contempladas. O argumento do “português de Camões” é bastante recorrente nos falantes, independentemente da escolaridade, que se esquecem da época, período da língua e contexto em que Camões viveu e escreveu. Veja-se o seguinte exemplo de uma rubrica virtual escrita da bloguista “A mãe imperfeita” com o nome “Desculpe, Sr. Luís”:

Figura 1 - Logotipo da rubrica “Desculpe, Sr. Luís” da bloguista “A mãe imperfeita”

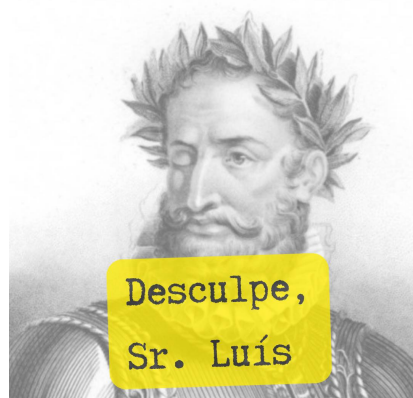


Figura 2 - Texto de estreia da rubrica “Desculpe, Sr. Luís” da bloguista “A mãe imperfeita”

E pronto. Está criada uma nova rubrica aqui no estaminé. Eu não queria, sabem? E resisti até onde me foi possível. Prendi com todas as minhas forças a Edite Estrela que tenho cá dentro. Mas hoje ela transformou-se no Hulk, rasgou tudo e tomou conta de mim. Não dá mais para aguentar. E, por isso, a partir de hoje, todas as semanas vou dar três “toquezinhos” para nos redirmos com o Sr. Luís, cuja fotografia ilustra esta publicação.

Vamos a isto?

NÚMERO 1

Ser morto. Ter matado. Ou seja, com o verbo auxiliar ser (e igualmente com o estar) utilizamos o particípio passado irregular que é morto. Com o verbo auxiliar ter utilizamos o particípio passado regular que é matado. Querem exemplos? O José foi morto. O Manuel fugiu depois de ter matado o José. E isto serve para os verbos terminados em “ar” com dois particípios passados, ok? Daí que o correcto seja dizer “ter pagado” ou “ter ganhado”. E não me venham com a conversa do “soa mal”. O que soa mal são as agressões à Língua Portuguesa.

NÚMERO 2

Há muito tempo. Há três anos. Há uma semana. Só assim. Porque o “há”, do verbo haver, já indica o passado. Dizer “há um ano atrás” ou “há muito tempo atrás” é uma repetição perfeitamente desnecessária. E não, não me interessa que toda a gente diga. Continua a ser incorrecto. Já agora, se há um ano atrás de vocês, o melhor é fugirem. Imaginem que ele voltou para pedir dinheiro?

NÚMERO 3

Vamos acabar a primeira semana mergulhadas de cabeça no palavrão. Mas o que tem de ser tem muita força. Pessoas, fod@-se escreve-se com hífen. Não leva dois “s”, não é pegado, não é porra nenhuma que não uma palavra que leva um sacana de um hífen. Que povo somos nós que viola constantemente um dos seus mais sólidos e importantes palavrões? Respeitar o vernáculo é respeitar a vida!

E pronto, para a semana há mais. Com “h”. Porque é do verbo haver.

Desculpe, Sr. Luís. Desculpe.

(fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=823009649182122&set=a.240815307401562>)

Importa neste subcapítulo referir também a dificuldade dos estudantes relativamente aos hipérbatos. Na última regência supervisionada, o professor estagiário aplicou uma técnica de “desfazer hipérbatos”, colocando os versos na ordem SVO.

Esta técnica foi aplicada nos seguintes versos da estância 96 do *Canto VIII: o poder corruptor do dinheiro*, das reflexões do poeta:

Veja agora o juízo curioso

Quanto no rico, assi como no pobre,

Pode o vil interesse e sede imiga

Do dinheiro, que a tudo nos obriga.

A proposta de ordem SVO dada pelo professor foi a seguinte: *Veja agora o juízo curioso: o vil interesse e sede inimiga do dinheiro, que a tudo nos obriga, pode [fazer] quanto no rico, assi como no pobre.*

Após “desfazer” este hipérbato, os alunos reconheceram que seria mais fácil interpretar os versos e eliminar algumas confusões. Ainda assim, alguns reconheceram alguma dificuldade no processo de ordenar pela ordem SVO. Assumiram, assim, que, com a ajuda do professor em ordenar os versos pela ordem SVO, os textos pareciam menos confusos, mas que talvez não conseguissem fazer essa ordenação sozinhos.

Esta dificuldade veio a confirmar-se com outro hipérbato no primeiro verso da estância 97, logo a seguir à estância anterior, que levantou bastantes dúvidas: *A Polidoro mata o Rei Treício*. O professor estagiário voltou a utilizar a técnica de desconstrução dos hipérbatos, questionando os alunos sobre a ordem “real”, deste verso, cumprindo a ordem SVO, através da pergunta “quem matou quem?”.

As respostas dividiram-se entre ter sido Polidoro o assassino ou o Rei Treício, mas a maior parte incidiu sobre Polidoro, por estar na posição tipicamente associada ao sujeito (ordem SVO). Ou seja, muitos dos alunos nem sequer reconheceram a existência da troca da ordem SVO naquela frase. A realidade é que Camões assumia o verbo “matar” como sendo regido pela preposição “a”, ou seja, “matar a alguém” em vez de “matar alguém”, como se utiliza no português contemporâneo, ao contrário, por

exemplo, do espanhol que ainda mantém a preposição neste verbo (*matar a alguien*). A existência e a intenção da preposição “a” foram ignoradas pelos alunos, que interpretaram o verso simplesmente pela posição dos constituintes, ignorando a intenção do autor e a preposição. As notas do manual esclareciam que tinha sido o Rei Tréicio a matar Polidoro, mas estavam subjetivas, porque os alunos acharam que “Tréicio” se referia ao nome próprio do rei e não ao gentílico de alguém natural de Trácia, como aparecia nas notas, aumentando ainda mais a dificuldade da interpretação do verso.

2.6. Gramática e funcionamento da língua

Segundo conselhos tanto da professora orientadora como do professor supervisor, os conteúdos gramaticais deveriam surgir “a propósito de algo”, não sendo aconselhado, portanto, aulas exclusivas de gramática, como refere Brito em Leal et al (2019) quando refere que “é atualmente consensual a ideia de que a reflexão gramatical, para ser útil e interessante, tem de ser feita em coordenação com o trabalho de leitura, de escrita, de compreensão e expressão do oral”.

O programa pressupõe, para além de uma retoma dos conteúdos gramaticais dos anos anteriores, a introdução de novos conteúdos: o português: génese, variação e mudança; processos fonológicos; etimologia; geografia do português no mundo; funções sintáticas (complemento do nome e complemento do adjetivo) e lexicologia. Do ponto de vista linguístico, considerar a História da Língua e a fonética e fonologia parte dos conteúdos gramaticais não é válido, pois trata-se de áreas distintas e essa distinção não é tida em conta.

Ainda assim, e apesar dos conselhos, os processos fonológicos foram introduzidos pelo professor estagiário, na impossibilidade de se encontrar um texto ou um contexto em que se trouxesse todos os processos fonológicos, de adição e supressão, de uma vez só. Era difícil introduzir a temática vindo esta “a propósito de algo” e não de forma isolada para aplicar mais tarde em exercícios de funcionamento da língua.

Para aplicação e ensino desta parte dos processos fonológicos, o professor estagiário começou por questionar os alunos sobre algumas mudanças do português que reconheciam. Rapidamente deram o exemplo de “vossa mercê” que passou a “você”, e “em boa hora” que passou a “embora”. Foi expectável que os alunos utilizassem exemplos antigos e que não partissem do princípio de que a língua e a sua evolução não estagnaram e continuam a existir. Confrontados com a questão “acham que a língua já evoluiu tudo o que tinha a evoluir?”, as opiniões dividiram-se. Uns defendiam que sim, sob o argumento de o “português correto” ser o de Portugal e ser o “que se fala agora”. Outros defendiam que não, justificando que ainda há “palavras que estão a evoluir”, dando como exemplo o verbo “estar” que, na linguagem oral, é muitas vezes substituído por “tar”.

Fora os exemplos de evolução fonológica, o professor acrescentou outras evoluções em curso da língua, como o desaparecimento do pronome “vós” na norma-padrão e do facto de o condicional e do futuro simples estarem ambos a cair em desuso no português europeu, apesar de serem ainda recorrentes, por exemplo, no português do Brasil.

O professor esclareceu que o processo de evolução da língua não é estanque e definitivo e que, precisamente por esse exemplo, pode entender-se que a língua é viva e que ainda está em evolução.

Para melhor entenderem os processos fonológicos, o professor projetou o seguinte documento da editora Santillana:

PROCESSOS FONOLÓGICOS

Na sua evolução ao longo dos tempos, as palavras podem sofrer diferentes tipos de alteração a nível fónico, ou seja, no domínio das unidades sonoras.

1. Processos de inserção (adição) de segmentos

- a) **Prótese** — inserção de um segmento sonoro em **início** de palavra.
Ex.: SPIRITU- > *espírito*; *rã* > *arrã* (arcaico e popular); *SCALA-* > *escala*
- b) **Epêntese** — inserção de um segmento sonoro no **meio** de palavra.
Ex.: UMERU- > *ombro*; *avea* (port. antigo) > *aveia*; *cranguejo* > *caranguejo*
- c) **Paragoge** — inserção de um segmento sonoro em **fim** de palavra.
Ex.: ANTE > *antes*; *amor* > *amori* (dialetos meridionais: Alentejo e Algarve)

2. Processos de supressão (queda) de segmentos

- a) **Aférese** — supressão de um segmento sonoro em **início** de palavra.
Ex.: EPISCOPU- > *bispo*; APOTHECA- > *bodega*; *(e)stá* > *tá* (informal)
- b) **Síncope** — supressão de um segmento sonoro no **meio** de palavra.
Ex.: RIVU- > *rio*; PEDE- > *pee* > *pé*; SOLERE > *soer*
- c) **Apócope** — supressão de um segmento sonoro em **fim** de palavra.
Ex.: ROSAM > *rosa*; MARE- > *mar*; CASTIGAT > *castiga*

3. Principais processos de alteração (qualitativa ou posicional) de segmentos

- a) **Metátese** — processo que consiste na **alteração da posição** de um ou mais segmentos na palavra.
Ex.: FLORE- > *frol* (port. antigo); SEMPER > *sempre*; INTER > *entre*
- b) **Assimilação** — processo pelo qual uma unidade fónica (ou sonora) se **torna igual** a uma outra, vizinha ou próxima, ou dela se **aproxima**.
Ex.: PERSONA- > *pessoa*; NOSTRU- > *nosso*; *amaram-lo* > *amaram-no*
- c) **Dissimilação** — processo pelo qual uma unidade fónica (ou sonora) se **torna diferente** de uma outra, vizinha ou próxima.
Ex.: LULIU- > *lírio*; ROTUNDU- > *rodondo* > *redondo*
- d) **Sonorização** — processo pelo qual uma consoante surda se torna **sonora**.
Ex.: FOCU- > *fogo*; TOTU- > *toda*; LUPU- > *lobo*
- e) **Vocalização** — processo pelo qual uma consoante se **transforma em vogal** (frequentemente realizada como **semivogal**).
Ex.: ACTU- > *auto*; CONCEPTU- > *conceito*; *pessoal* > *pessoal(w)* (português do Brasil)
- f) **Palatalização** — processo pelo qual se desenvolve uma unidade **palatal**, normalmente por influência de um som palatal vizinho.
Ex.: FILIU- > *filho*; SENIORE- > *senhor*; CLAMARE > *chamar*
- g) **Redução vocálica** — **enfraquecimento de uma vogal** em posição átona.
Ex.: b[o]lo / b[u]lino; ffe]sta / ff[iste]jar; c[a]sa / c[ei]samento
- h) **Crase** — **contração** ou fusão de dois segmentos vocálicos iguais num só.
Ex.: seer (port. antigo) > *ser*; door (port. antigo) > *dor*; a (prep) + a (det) > *à*
- i) **Sinérese** — **contração** de duas vogais num ditongo (duas vogais em hiato dão lugar a um ditongo, por semivocalização de uma delas).
Ex.: EGO > *eu* > *eu*; LEGE- > *lee* > *lei*; MALU- > *mao* > *mau*

A escolha deste documento incidiu no facto de este contemplar outras variedades do português, como a variedade brasileira (*pessoal* > *pessoaw*) e variação dialetal, como o exemplo dos dialetos meridionais (*amor* > *amori*). Para além disso, o documento continha exemplos de processos fonológicos em curso, não assumindo que o conteúdo tratava apenas de evoluções passadas até chegarem às formas atuais. É de ressaltar que nem todos os processos contemplados no documento fazem parte do programa. Contudo, foram devidamente citados e indicados.

A apresentação destes exemplos teve como objetivo fazer com que os alunos se desvinculassem da grafia da palavra e se focassem no “som” desta e que tivessem

consciência de que o tempo não é o único fator que causa os processos fonológicos, sendo também a variação um fator importante e que não é muitas vezes referido.

Para além dos exemplos do documento, o professor foi acrescentando outros, mais próximos do léxico e uso dos alunos, de forma a que eles se identificassem com os fenómenos e reconhecessem que no uso, também eles são agentes de evolução. Foram acrescentados os seguintes exemplos:

menina > *mina* (Português do Brasil)

você > *cê* (Português do Brasil)

embora > *bora* (ambas as normas)

espera > *pera* (ambas as normas)

amor > *mor* (ambas as normas)

Esta abordagem, e de acordo com o perfil das turmas, foi recebida de formas distintas em cada uma delas. Na turma H, houve bastante adesão e bastante interesse por parte dos alunos, que ficaram surpreendidos com os exemplos dados e aderiram através da participação. Por outro lado, na turma A, estes exemplos resultaram em alguma estranheza por parte dos alunos, por estarem presos ao conceito de “erro” da gramática normativa ou por acharem a linguagem “vulgar” ou pouco privilegiada, não a assumindo, à partida como variação ou processos evolutivos fonológicos, por estarem presos aos conceitos estanques anteriormente mencionados.

Ainda dentro dos conteúdos “gramaticais” previstos no programa, o tema que levantou várias questões foi a história e a variação geográfica do português. Importa realçar a dificuldade dos alunos em distinguir grafema de fonema. Essa dificuldade aumenta quando o próprio manual parte do princípio de que uma mera alteração ortográfica, por si só, se comporta como um processo fonológico. Atente-se no seguinte exemplo da página 249 do manual adotado, com as soluções propostas pela versão do professor:

“1. *Os Lusíadas* apresentam uma fase da língua portuguesa que se designa como português clássico. Identifica os processos fonológicos ocorridos em

1.1. *Tethys* > Tétis (síncope do *h*)

1.2. *Co* > com (paragoge do *m*)”

Esta interpretação do manual perante o conceito de “processo fonológico” anula totalmente o conceito de fonologia e fonética. Ou seja, as alterações contempladas trata-se apenas do desaparecimento de um grafema a meio da palavra e a adição de um grafema no fim da palavra. Mais uma vez, está evidente a confusão entre grafema e fonema. Para além disso, não existe por parte dos alunos conhecimento linguístico suficiente para perceber qual seria efetivamente a alteração, pois não sabem como é que a palavra era realizada no português clássico.

Segundo uma reunião informal via *Zoom* com a professora orientadora do relatório de estágio, ambos os casos são variações ortográficas e não fenómenos fonéticos. Tanto “*co*” como “*com*” eram grafias possíveis e que surgiam alternadamente, por exemplo em *Os Lusíadas*. Do ponto de vista fonético, a vogal era sempre nasal. No caso de *Tethys*, lembrando que não é possível por parte dos alunos perceber a pronúncia da palavra na época, esta surge com a grafia de latim clássico, característica do período de relatinização do Classicismo/Renascimento.

Ainda dentro dos conteúdos “gramaticais” previstos no programa, o que também levantou diversas questões foi a história e a variação geográfica do português. Foi pouco mencionado e pouco estudado e as obras que também vêm a propósito da história do português, estão igualmente mal contextualizadas sobre a fase do português em questão, parecendo que a história da língua não se associa a nenhum dos textos e não tem qualquer tipo de importância na interpretação destes. Para além disso, ambas as temáticas, além de não terem muita importância atribuída no programa, não são contempladas em nenhum momento de avaliação oral ou escrita.

As funções sintáticas, na sua generalidade, configuram igualmente um problema para os alunos. Em primeiro lugar, e vindo estas a propósito de algo, como foi referido anteriormente, muitas vezes os hipérbatos dificultavam o acesso à resposta

pretendida, visto que não cumpriam a típica ordem SVO. Para além disso, existiu claramente uma confusão entre o complemento do nome (nova função sintática introduzida) e o modificador restritivo do nome. Foi aconselhado pela professora orientadora a, enquanto se ensinava o complemento do nome, não fazer referência ao modificador restritivo do nome sob pena de os alunos poderem ficar ainda mais confusos. Na realidade, mais tarde, em exemplos até do próprio manual, ambas as funções sintáticas surgiram no mesmo exercício, na página 241. A seguir será apresentado esse exercício bem como as respostas propostas pelas soluções da versão do professor (entre parêntesis):

“1. Classifica sintaticamente as expressões sublinhadas:

- a) Virgílio, contemporâneo de Augusto, seguiu este modelo. (modificador do nome apositivo)
- b) A *Ilíada*, que narra os combates entre gregos e troianos, tem um carácter mais coletivo e étnico. (modificador do nome apositivo)
- c) A comunidade clerical não estava interessada em difundir o trabalho dos humanistas. (complemento do adjetivo)
- d) As viagens portuguesas prestavam-se a uma comparação vantajosa com as de Ulisses. (complemento do nome)
- e) A antiguidade clássica estava disponível para ser estudada. (complemento do adjetivo)
- f) Os promotores deste movimento são os humanistas. (complemento do nome)
- g) Os poemas épicos do Renascimento são vários. (modificador do nome restritivo)
- h) A construção da nossa epopeia resultou de um trabalho árduo. (complemento do nome)
- i) A ideia de que o Renascimento surgiu de modo abrupto é errada. (complemento do nome)”

Este exercício surgiu no contexto de trabalho de grupo que os alunos tiveram a oportunidade de realizar numa aula e apresentar noutra. Para surpresa da professora titular e dos professores estagiários, os alunos responderam às questões tal e qual

surgiam nas soluções propostas no manual do professor. No exercício seguinte, entendeu-se que algum dos elementos do grupo teve acesso às respostas, algo que foi mais tarde assumido pelos alunos em questão. Segue o exercício em questão, bem como as propostas de solução do manual do professor (entre parêntesis):

“2. Constrói frases que obedeçam à seguinte estrutura:

2.1. Sujeito + complemento do nome + complemento oblíquo + (verbo) + predicativo do sujeito. (A ideia de partir para a Índia foi importante)

2.2. Sujeito + modificador do nome apositivo + (verbo) + complemento oblíquo + modificador. (Camões, grande poeta, foi para a Índia de livre vontade)

2.3. Sujeito + complemento do nome + (verbo) + complemento direto + modificador do nome restritivo. (A construção da epopeia teve uma receção excelente)”

Os docentes entenderam que os alunos tinham tido acesso às soluções porque, num primeiro momento, hesitaram bastante em responder e, quando finalmente responderam, as frases que construíram iniciavam precisamente com o mesmo sujeito das soluções. Rapidamente foram confrontados, esclarecendo o motivo da surpresa dos docentes.

Indo ao fundo da questão, e mais especificamente nos exemplos referidos, existe claramente dificuldade em entender que as funções sintáticas (e as orações, como se verá mais à frente) não têm os nomes por acaso. Os alunos, nos seus métodos, tendem a associar conceitos, sem os questionar. No caso, por exemplo, do modificador do nome restritivo, não entendem que o adjetivo “restritivo” marca, por si só, a intenção do constituinte destacado, ou seja, restringir, de um universo, um elemento em particular. No exemplo da frase 1. g. “Os poemas épicos do Renascimento são vários.”, está a ser claramente restringido, de todos os poemas épicos existentes num universo, apenas um tipo específico, ou seja, os do Renascimento. Esta restrição não acontece no “complemento do nome”, que completa o sentido do nome. Esta frase poderia dar aso também a que os alunos, sem consultar as soluções, atribuíssem à expressão sublinhada a solução complemento do adjetivo porque o constituinte que a antecede é um adjetivo, não relacionando que é o nome que está a ser restringido.

Este desligar do “nome das coisas” e da intenção faz com que os alunos se frustrem muitas vezes durante o estudo, algo que é assumido pelas turmas em questão, sobretudo o 10.º H. Referem que “são muitos nomes”, sem se focarem no porquê de determinada função sintática ter aquele nome. O mesmo acontece, com maior destaque ainda, na identificação das orações coordenadas e subordinadas. Existe uma enorme tendência dos alunos em memorizar as conjunções e locuções conjuncionais para as associarem a orações específicas, mais uma vez, sem se questionarem sobre o nome destas. Quando surgem conjunções mais raras no uso dos alunos e que fogem às frases típicas, existe confusão. Veja-se o seguinte exemplo, ocorrido durante uma das aulas observadas, numa ficha entregue pela docente titular (esta ficha deu origem a comentários relativos à sua dificuldade e necessitou de muito tempo investido pelos alunos, mais do que seria expectável pelos professores):

“Conquanto as pessoas estejam preocupadas, é necessário fazer muito mais pelo planeta”.

Os alunos tiveram dúvidas sobre o significado de “conquanto”. A professora titular aconselhou-os a irem “pela lógica da frase”. Depois da reflexão, chegaram ao sinónimo “embora”, que relacionavam mais facilmente com uma oração subordinada adverbial concessiva. A realidade é que a conjunção “conquanto” não surge nos exemplos das páginas do manual relativas à gramática, que estavam em frente aos alunos enquanto faziam os exercícios. Mais uma vez, provou-se que os alunos procuram conjunções e não procuram o sentido e o professor deve investir na necessidade de reflexão.

3. Metodologia

Este estudo tem como metodologia a investigação-ação, definida por Barbier (1985, p.38) como tendo “origem como pesquisa psicológica de campo, e tem como objetivo uma mudança de ordem psicossocial”.

Segundo Cohen e Manion (1994) em Coutinho et al (2009), a metodologia consiste numa “intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção” (p. 363). Neste caso, aplicou-se o estudo às turmas anteriormente descritas no subcapítulo 1.1.2. Perfil dos Alunos.

Numa primeira fase, típica deste tipo de metodologia, foi detetado um problema relativo à inexistência de perceção linguística por parte dos alunos, bem como o facto de a Linguística ser pouco contemplada e não usada a favor do processo de ensino-aprendizagem.

3.1. Objetivos da investigação

Os objetivos da presente investigação-ação visam esclarecer mitos linguísticos dos alunos das turmas em questão, contextualizando e utilizando sempre os exemplos dos conteúdos previstos pelo programa de 10.º ano.

Ao contrário do que seria expectável, a aplicação da investigação-ação não ocorreu durante nenhum dos ciclos supervisionados, pelo que não fará sentido referi-los durante este relatório, pois iria sempre surgir fora de contexto.

3.2. Técnicas e ferramentas de recolha de dados

Para a recolha de dados, foi utilizada recorrentemente a observação das aulas onde, através de anotações, o professor estagiário foi recolhendo dados, analisando o perfil das turmas e tendo especial atenção a algumas frases que os alunos foram proferindo ao longo do ano letivo, que revelavam mitos linguísticos.

Para além disso, foram sempre tidos em conta os conselhos dados pela professora titular de ambas as turmas, que sempre se mostrou disponível para aplicação de temáticas específicas relativas ao relatório de estágio, cedendo momentos de aula e aulas completas para a recolha dos dados. A colega estagiária foi também muito importante para a confrontação de dados e para dados novos a que, na ausência do professor estagiário por motivos laborais, só ela tinha acesso.

Com a professora titular e com a colega estagiária ocorreram vários seminários e reuniões informais nas quais se discutiram as temáticas a lecionar e a dinâmica das turmas, bem como organização e planificação das aulas supervisionadas.

Os comentários do professor supervisor, que surgiram após a supervisão, apesar de não estarem diretamente relacionados com o tema do presente relatório, foram sempre considerados para melhoria das aulas que ainda faltavam reger.

A técnica mais consistente para o tratamento de dados foi, porém, os inquéritos por questionário. Para aplicação deste, utilizou-se a plataforma *Google Forms* e o objetivo foi recolher a sensibilidade linguística dos alunos através de frases-chave, que revelavam mitos linguísticos.

Parte desses mitos, por sua vez, foram proferidos pelos alunos de ambas as turmas. Os restantes foram acrescentados pelo professor estagiário, tendo em conta a sua formação linguística.

O inquérito estava dividido em duas partes: a primeira consistia em mitos linguísticos a que os alunos tinham de responder, numa escala de 1 (discordo totalmente) a 4 (concordo totalmente) a sua posição indicando a sua posição em relação a cada uma das frases; a segunda que dizia respeito à forma como os alunos falavam na prática. Foi escolhida uma escala de número par para evitar que existissem respostas neutras, de forma a que os alunos marcassem mesmo uma posição perante cada uma das questões.

A professora titular propôs em seminário a aplicação do questionário aos professores da escola do Departamento de Línguas, algo que foi aceite pelo professor estagiário, por achar que seria importante criar uma diferenciação entre as perspetivas dos

estudantes e dos docentes, atendendo sobretudo à faixa etária e ao grau de escolaridade dos requeridos, pois partirá da atitude dos professores fazer manter ou não esses mitos no processo de ensino.

4. Plano de ação

O plano de ação foi processual. Teve momentos estanques e formais solicitados pelo professor estagiário à professora titular, mas teve também momentos esporádicos, visto que a docente orientadora permitia a intervenção dos estagiários nas aulas e muitas vezes solicitava a intervenção destes, sobretudo quando sabia que um deles dominava bem a matéria em causa.

Do ponto de vista linguístico, o professor estagiário deu aulas exclusivas de História da Língua e processos fonológicos (ver 2.6. *Gramática e Funcionamento da Língua*), mesmo antes da aplicação do questionário. Foi nesse momento que os alunos tiveram o primeiro contacto com a Linguística como ciência que não julga o “erro”, mas que o estuda, numa atitude menos normativa e mais descritiva e explicativa.

O questionário foi aplicado numa aula utilizada pelo professor estagiário, em que os alunos deveriam responder em dez minutos. No resto da aula, o professor fazia referência a cada uma das afirmações do questionário, explicando-as do ponto de vista linguístico e tentando desvincular-se das crenças sociais dos alunos perante cada uma das frases apresentadas.

Posto isto, e depois das explicações sobre cada um dos mitos, cada aluno ficaria responsável por, através de uma distribuição aleatória, comentar um dos mitos, tendo em conta os esclarecimentos que tinham recebido nessa aula.

5. Análise dos dados

Nesta última parte, serão analisados os dados dos questionários feitos às turmas 10.º A e 10.º H, tendo sido o mesmo questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas, como foi referido anteriormente.

Para cada questão, serão apresentadas, as respostas de cada uma das turmas e dos docentes do Departamento de Línguas.

5.1. Análise da recolha de dados

O questionário dividiu-se em duas partes: uma primeira parte sobre mitos linguísticos que os alunos deveriam revelar se concordavam com as afirmações, numa escala de 1 a 4, sendo 1. discordo totalmente, 2. discordo, 3. concordo e 4. concordo totalmente e uma segunda parte sobre a forma de falar dos alunos na prática, em que estes deveriam revelar, para cada uma das questões a frequência com que utilizavam cada uma das formas linguísticas referidas, sendo 1. muito raramente, 2. raramente, 3. frequentemente e 4. muito frequentemente.

Antes da apresentação das duas partes do questionário, foram recolhidos alguns dados pessoais dos inquiridos.

Na turma 10.ºA, com 24 inquiridos, treze são do sexo feminino e onze são do sexo masculino, todos com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos e todos de nacionalidade portuguesa. Em relação ao concelho e distrito onde vivem, 18 dos inquiridos pertencem ao concelho de Gondomar, cinco ao concelho de Valongo e um ao concelho da Maia. Em relação à nacionalidade do pai, todos os alunos têm pai de nacionalidade portuguesa e dois alunos têm mãe de dupla nacionalidade: portuguesa e sul-africana.

Na turma 10.ºH, com 20 inquiridos, dezasseis são do sexo feminino, cinco são do sexo masculino, e um identifica-se com outro género, todos com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos e todos de nacionalidade portuguesa. Em relação ao concelho

e distrito onde vivem, todos pertencem ao concelho de Gondomar. Todos têm pai e mãe de nacionalidade portuguesa.

Quando aos docentes, com 17 inquiridos, quinze são do sexo feminino e dois são do sexo masculino, tendo um entre 41 e 50 anos, oito entre 51 e 60 anos e oito com 60 anos ou mais, todos de nacionalidade portuguesa. Apenas um tem mestrado, os restantes apenas licenciatura.

5.1.1. Inquérito por questionário sobre mitos linguísticos

Neste ponto, serão indicados os mitos linguísticos selecionados para o inquérito por questionário, bem como a explicação linguística de cada um deles, acrescentando o comentário que cada aluno fez ao mito que aleatoriamente ficou de comentar, depois de uma aula de esclarecimentos sobre o questionário, após a aplicação deste. Nem todos os alunos fizeram o comentário requerido.

O inquérito surgiu com uma breve explicação ~~deste~~, de forma a evitar que os inquiridos acreditassem que o intuito seria corrigi-los e julgar a forma como ~~eles~~ falam. A introdução do questionário era a seguinte:

Este inquérito serve para fazer um estudo sobre a perceção linguística a alunos do 10.º ano da Escola Secundária de Rio Tinto (das turmas A e H), de modo a tirar conclusões sobre a importância da linguística no ensino da disciplina de Português. O mesmo inquérito será partilhado pelos professores do Departamento de Línguas da mesma escola.

O inquérito é composto por duas partes: uma que contém afirmações gerais sobre linguística, na qual os inquiridos devem responder consoante a sua visão pessoal e outra que diz respeito à forma como os falantes realizam a língua na prática, tendo em conta as suas características dialetais, etárias e académicas.

NOTA: A intenção deste inquérito não é corrigir nem julgar os falantes. Por isso, é pedido que o inquirido seja o mais honesto possível.

Gráfico 1 - Resultados da afirmação 1 do inquérito por questionário aplicado ao

10.ºA

1. O português europeu (ou de Portugal) é mais correto do que o português do Brasil porque foi em Portugal que a língua nasceu

24 respostas

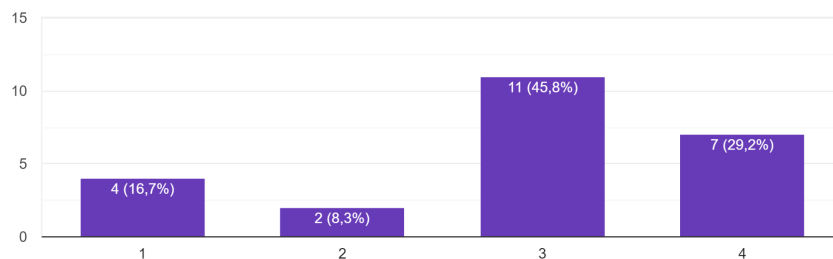
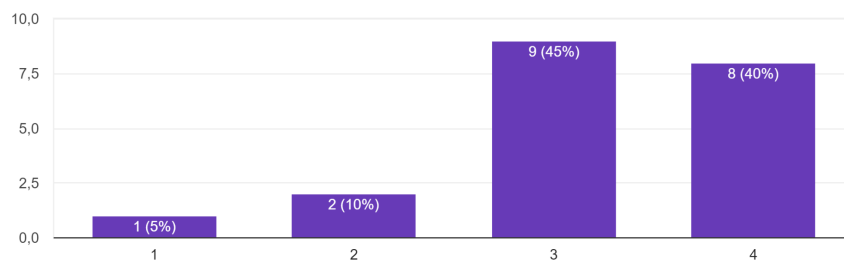


Gráfico 2 - Resultados da afirmação 1 do inquérito por questionário aplicado ao

1. O português europeu (ou de Portugal) é mais correto do que o português do Brasil porque foi em Portugal que a língua nasceu

20 respostas

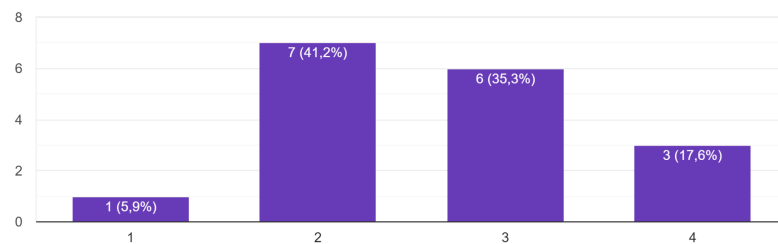


10.ºH

Gráfico 3 - Resultados da afirmação 1 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas

1. O português europeu (ou de Portugal) é mais correto do que o português do Brasil porque foi em Portugal que a língua nasceu

17 respostas



A expressão “mais correto” em Linguística, relacionada com normas e variação, não se aplica. Todas as normas são aceites linguisticamente, bem como a variação. Estes preconceitos, segundo Mateus e Cardeira (2007) citando Castro (p. 19) são “uma das mais velhas ilusões do homem é de que uma língua deve ser exatamente igual para todos os que a falam”. As mesmas autoras referem que “quando se fala em norma-padrão, convém distinguir entre língua portuguesa e língua de Portugal”. A comparação entre as normas brasileira e europeia é bastante comum entre os falantes portugueses, surgindo também algumas afirmações semelhantes à escolhida no contexto de observação de aulas, sendo evidente um prestígio da norma europeia relativamente à norma brasileira na mente dos falantes de ambas as turmas.

Esse prestígio é evidente, tanto na opinião dos alunos como nos docentes, que, na sua maioria, concordam ou concordam totalmente com a afirmação.

Gráfico 4 - Resultados da afirmação 2 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºA

2. O português do Brasil e o português europeu (ou de Portugal) são duas línguas distintas.
24 respostas

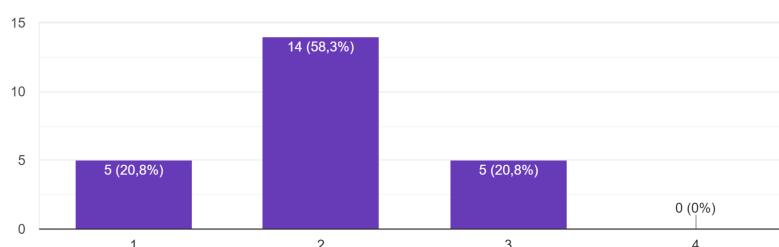
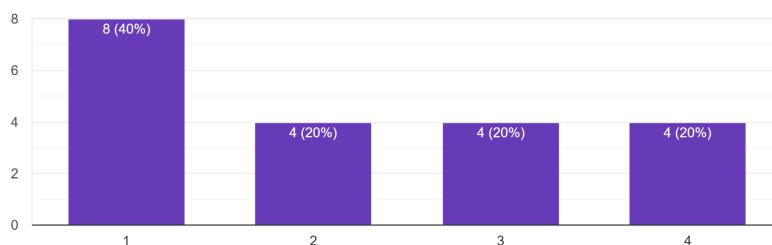


Gráfico 5 - Resultados da afirmação 2 do inquérito por questionário aplicado ao

2. O português do Brasil e o português europeu (ou de Portugal) são duas línguas distintas.

20 respostas

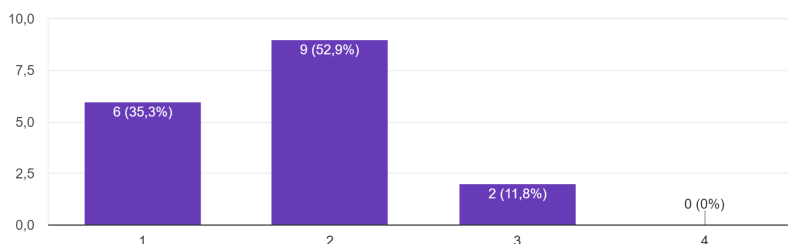


10.ºH

Gráfico 6 - Resultados da afirmação 2 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas

2. O português do Brasil e o português europeu (ou de Portugal) são duas línguas distintas.

17 respostas



Como referem Mateus e Cardeira (2007), “quando falamos de norma-padrão, convém distinguir entre língua portuguesa e língua de Portugal”. Os requeridos que concordam ou concordam totalmente com a afirmação, sobretudo os da turma 10.º H (ver 1.1.2. *Perfil dos alunos*), partem do princípio de que ambos os conceitos são um só, porque a língua, sendo “portuguesa” é de Portugal e as outras variedades não têm o mesmo prestígio, como foi referido anteriormente. É de salientar a percentagem de inquiridos que assume que no caso de ambas as variedades se trata da mesma língua, apesar de terem normas distintas. Ainda assim, há alguma resistência em colocar “discordo totalmente”, em ambas as turmas e com especial destaque para os docentes.

Gráfico 7 - Resultados da afirmação 3 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºA

3. O português do Brasil é uma cópia mal feita do português europeu (ou de Portugal).
24 respostas

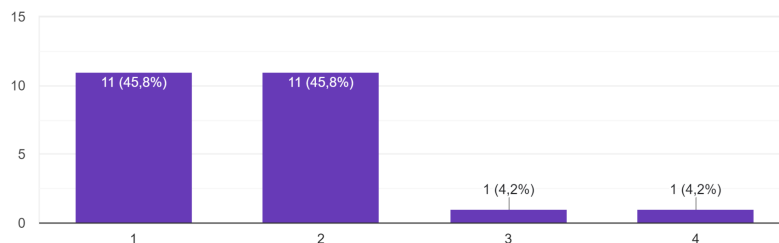


Gráfico 8 - Resultados da afirmação 3 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºH

3. O português do Brasil é uma cópia mal feita do português europeu (ou de Portugal).
20 respostas

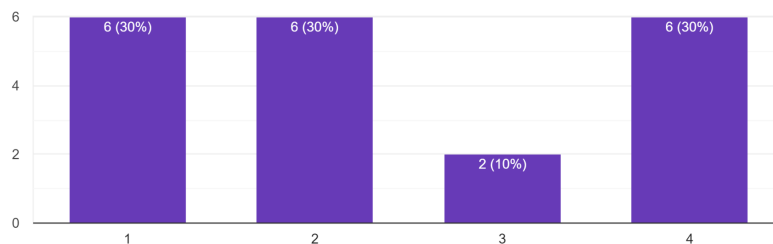
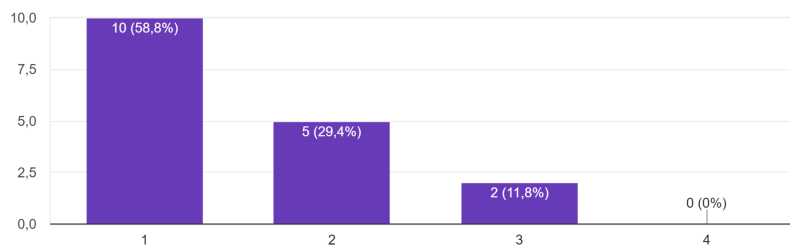


Gráfico 9 - Resultados da afirmação 3 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas

3. O português do Brasil é uma cópia mal feita do português europeu (ou de Portugal).
17 respostas



O mito 3. surgiu no contexto de sala de aula, na turma 10.ºH, proferida por um aluno. Como se observa, foi nessa mesma turma, e atendendo ao perfil desta, que houve mais

respostas em “4. concordo totalmente”. No momento em que essa frase foi proferida, a professora titular esclareceu que ambas as variedades apenas “evoluíram de formas distintas”, corrigindo o aluno, mas sem se estender na explicação.

O comentário selecionado para o esclarecimento deste mito foi *“A meu ver, o português do Brasil não é uma cópia mal feita do português europeu (ou de Portugal), as duas línguas partilham da mesma origem, ou seja, o português proveniente das colónias teve uma evolução diferente em ambas as regiões devido ao contacto com outros povos que influenciaram a língua, resultando em diferenças de pronúncia, vocabulário e gramática. Por exemplo, em português do Brasil diz-se trem, ônibus, terno e sorvete, enquanto em português de Portugal diz-se, respetivamente, comboio, autocarro, fato e gelado. Ambas as línguas têm a sua própria riqueza literária, artística e linguística, as duas variantes têm uma grande importância e ambas influenciaram outros países lusófonos. Considerando estes factos, na minha opinião, é incorreto considerar o português do Brasil uma cópia mal feita do português europeu (ou de Portugal).*

Existe, por parte do aluno selecionado, percepção do conceito de variedade de uma língua, que, no caso do português, é distinta no Brasil e em Portugal. Existe consciência de evolução e familiaridade com o vocabulário brasileiro, tendo o aluno recorrido a exemplos dados pelo professor durante a aula de esclarecimento.

Gráfico 10 - Resultados da afirmação 4 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºA

4. Os portugueses não têm sotaque. Os brasileiros, os moçambicanos e os angolanos, por exemplo, é que têm.

24 respostas

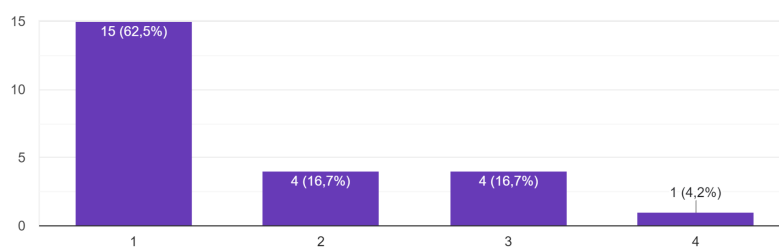


Gráfico 11 - Resultados da afirmação 4 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºH

4. Os portugueses não têm sotaque. Os brasileiros, os moçambicanos e os angolanos, por exemplo, é que têm.

20 respostas

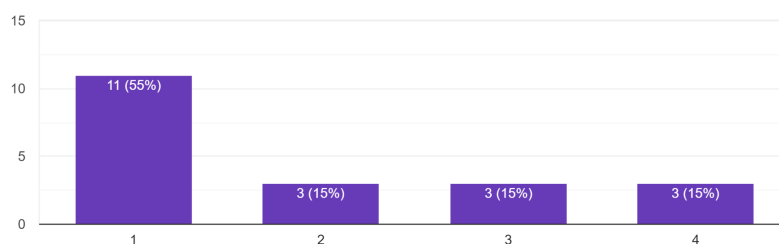
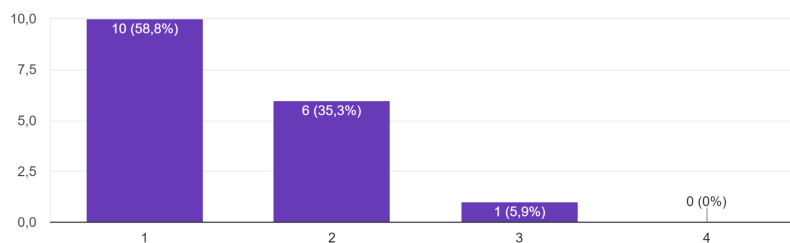


Gráfico 12 - Resultados da afirmação 4 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas

4. Os portugueses não têm sotaque. Os brasileiros, os moçambicanos e os angolanos, por exemplo, é que têm.

17 respostas



Esta citação foi recordada pelo professor estagiário após a ter lido várias vezes na internet a propósito da partilha de conteúdos de criadores de conteúdos portugueses

que possuíam vários comentários de brasileiros a dizer que “adoravam o sotaque de Portugal”. Alguns internautas portugueses costumavam responder com esta frase, afirmando que assim “os brasileiros é que têm sotaque, a língua nasceu em Portugal. Apesar de ser quase unânime a opção “1. discordo totalmente”, houve, contudo, algumas hesitações em selecionar essa opção, havendo até um docente que concordou.

É importante referir que, mesmo dentro do português europeu e em todas as variedades, existe muita variação, tornando-se, portanto, impossível apontar um falante ideal daquilo que seria o “português correto”, mesmo dentro da norma europeia. Este fenómeno de repulsa em relação ao português do Brasil já é referido por Mateus e Cardeira (2007) quando dizem que “quando a televisão começou a transmitir novelas brasileiras, os portugueses assustaram-se com a possibilidade de modificação da sua língua”. Ainda dentro da temática “português europeu vs. português do Brasil”, o professor adicionou as questões 5, 6 e 7, como se observa a seguir:

Gráfico 13 - Resultados da afirmação 5 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºA

5. A palavra "ônibus" não faz parte da língua portuguesa.
24 respostas

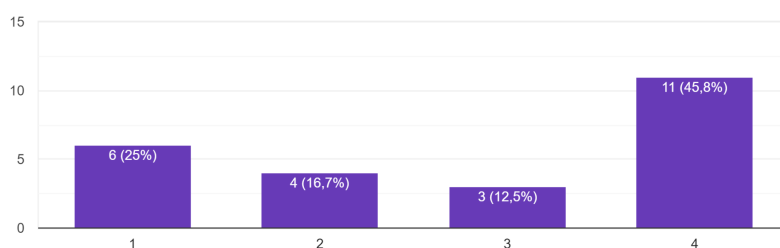


Gráfico 14 - Resultados da afirmação 5 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºH

5. A palavra "ônibus" não faz parte da língua portuguesa.

20 respostas

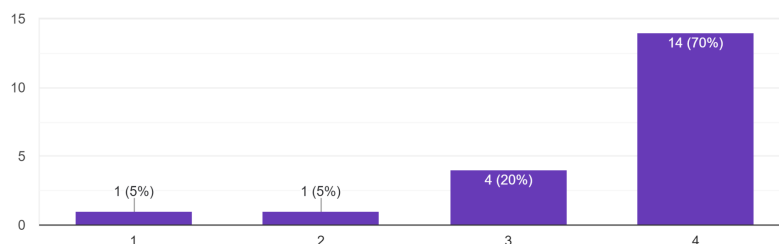
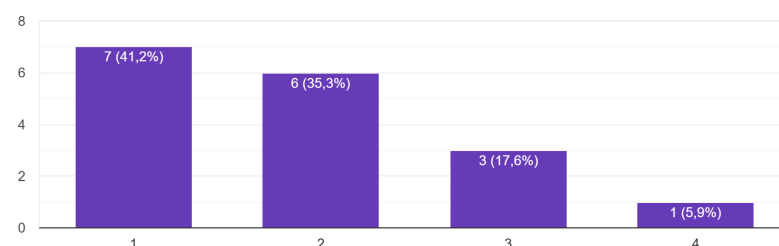


Gráfico 15 - Resultados da afirmação 5 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas

5. A palavra "ônibus" não faz parte da língua portuguesa.

17 respostas



A frase 5. teve o intuito de entender de que forma é que os inquiridos reconheciam vocabulário da norma brasileira como fazendo parte da língua portuguesa. Neste exemplo nota-se uma discrepância acentuada entre professores e alunos, pois a maioria dos alunos de ambas as turmas concorda totalmente com a afirmação. Já os docentes reconhecem que a palavra, mesmo pertencendo ao português do Brasil, faz parte da língua portuguesa porque o léxico da língua portuguesa, no seu todo, engloba a variedade brasileira.

Gráfico 16 - Resultados da afirmação 6 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºA

6. "Antônio" e "Antônio" são duas formas distintas e aceitáveis de escrever o mesmo nome em português
24 respostas

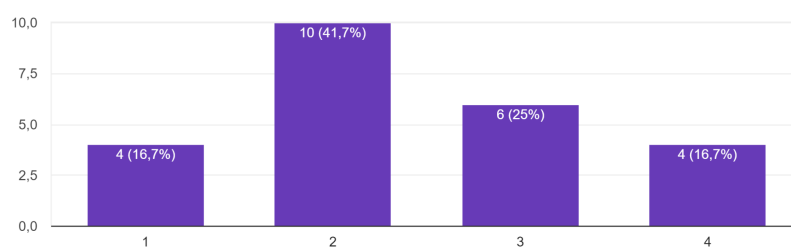


Gráfico 17 - Resultados da afirmação 6 do inquérito por questionário aplicado à turma 10.º H

6. "Antônio" e "Antônio" são duas formas distintas e aceitáveis de escrever o mesmo nome em português
20 respostas

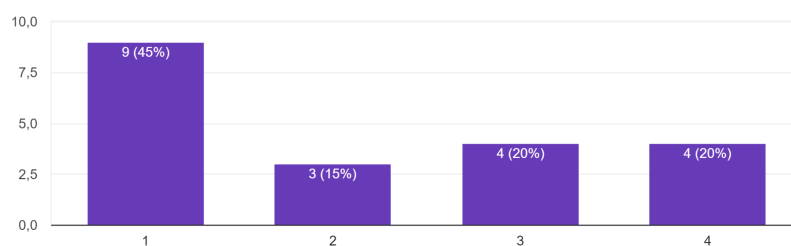
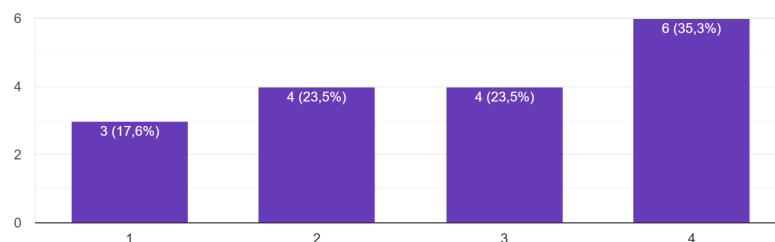


Gráfico 18 - Resultados da afirmação 6 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas

6. "Antônio" e "Antônio" são duas formas distintas e aceitáveis de escrever o mesmo nome em português
17 respostas



Num sentido semelhante à afirmação anterior, surge frase 6. *“António” e “Antônio” são duas formas distintas e aceitáveis de escrever o mesmo nome em português*, que contempla grafias alternativas entre as duas variedades, tal como acontece com *“atómico” e “atômico”*, por exemplo, que foi perfeitamente reconhecido pelo aluno selecionado quando comentou: *António e Antônio são duas formas diferentes e aceitáveis de escrever o mesmo nome na língua portuguesa. A forma mais comum de se escrever em Portugal é António e no Brasil a forma mais comum é Antônio. A norma portuguesa indica que o acento agudo neste caso só marca a sílaba tónica, podendo a pronúncia ser aberta ou fechada. No Brasil esta regra não se aplica. Existem outras palavras como por exemplo incómodo e incômodo.*

Gráfico 19 - Resultados da afirmação 7 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºA

7. “Tela” é mais correto do que “ecrã” porque “ecrã” vem do francês “écran”.
24 respostas

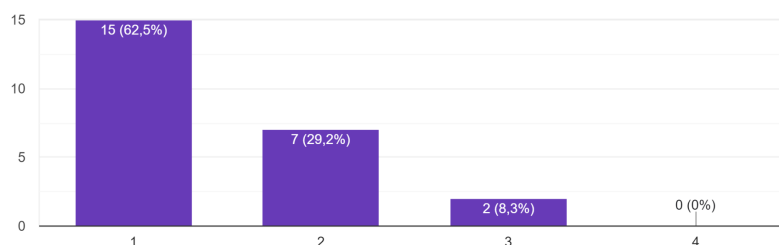


Gráfico 20 - Resultados da afirmação 7 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºH

7. "Tela" é mais correto do que "ecrã" porque "ecrã" vem do francês "écran".

20 respostas

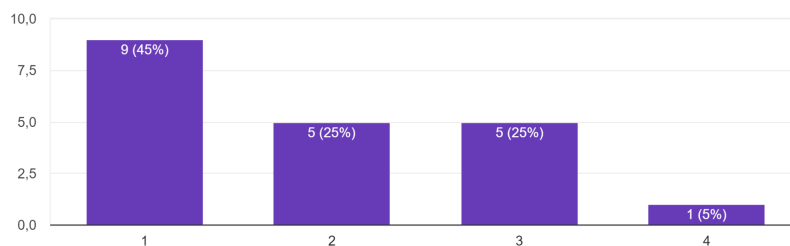
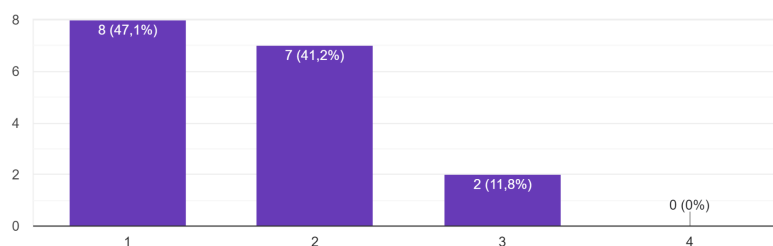


Gráfico 21 - Resultados da afirmação 7 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas

7. "Tela" é mais correto do que "ecrã" porque "ecrã" vem do francês "écran".

17 respostas



Por fim, a frase 7., teve como objetivo tentar entender de que forma os inquiridos se deixavam influenciar pela forma “mais aportuguesada” de uma palavra em detrimento de outra, que é uma adaptação estrangeira, sendo a palavra “tela” mais típica do português do Brasil e “ecrã” do português europeu.

No geral, os inquiridos não se deixaram trair pelas crenças conservadoras, havendo, contudo, algumas hesitações, com destaque para a turma 10.ºH, que foi o grupo de inquiridos que concordou, ou concordou totalmente com a afirmação, mesmo tendo quatro alunos que responderam que concordaram com a frase 1. *O português de Portugal e o português do Brasil são duas línguas distintas*, bem como quatro que disseram que concordavam totalmente.

Relembre-se que, na mesma turma, dois alunos concordaram e seis concordaram totalmente com a frase 3. *O português do Brasil é uma cópia mal feita do português*

européu (ou de Portugal), mas, mesmo assim, oito concordaram e concordaram totalmente que “tela”, mais típica do português do Brasil, é a forma mais correta. O intuito desta questão foi, assim, cumprido, pois houve inquiridos que contradisseram o que anteriormente tinham selecionado.

Gráfico 22 - Resultados da afirmação 8 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºA

8. Os estrangeirismos (meeting, post, story, feedback, briefing, etc.) podem entrar nos dicionários de língua portuguesa.

24 respostas

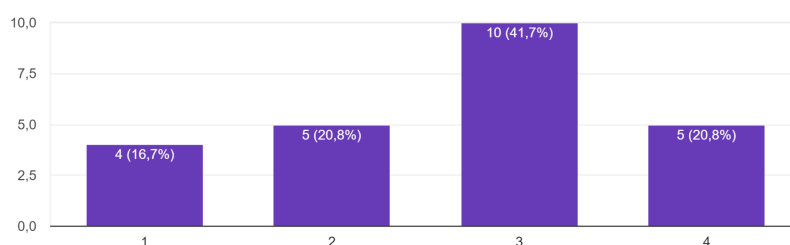


Gráfico 23 - Resultados da afirmação 8 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºH

8. Os estrangeirismos (meeting, post, story, feedback, briefing, etc.) podem entrar nos dicionários de língua portuguesa.

20 respostas

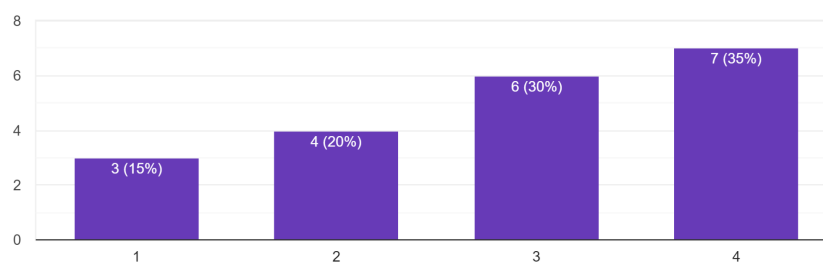
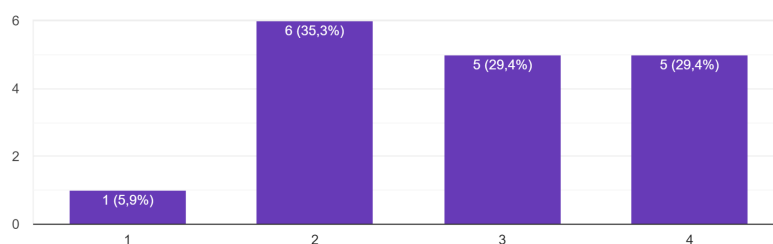


Gráfico 24 - Resultados da afirmação 8 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas

8. Os estrangeirismos (meeting, post, story, feedback, briefing, etc.) podem entrar nos dicionários de língua portuguesa.

17 respostas



O objetivo desta afirmação foi fazer com que os inquiridos reconhecessem que as palavras da nossa língua podem ter origem noutras línguas. Palavras como “bife”, “futebol”, “baguete” e “hambúrguer”, por exemplo, apesar de adaptadas às regras fonológicas e ortográficas do português contemporâneo, têm igualmente origem noutras línguas, com a diferença de que já estão em uso há mais tempo do que as que estão nos exemplos. Não é possível para um aluno de 10.º ano saber a origem de todas as palavras que utiliza. Para além desses exemplos, o *Dicionário Online Priberam de Português* assumiu o verbo “tuitar” como “publicar numa conta da rede social Twitter” (in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, 2008-2023, <https://dicionario.priberam.org/tuitar>), uma palavra recente, adaptada às regras ortográficas, de pronúncia e morfológicas (verbo regular da 1.ª conjugação) do português.

Os exemplos utilizados têm, essencialmente, origem em contexto laboral moderno (cujo uso se acentuou após a pandemia da COVID-19) e em contexto de redes sociais, facilmente reconhecidos pelos alunos.

É de lembrar que os alunos de 10.º ano foram informados sobre a origem de algumas palavras do português, a propósito de uma breve introdução feita pela professora titular sobre a história da língua e, mais tarde, retomada pelo professor estagiário.

O grupo dos docentes foi o que mostrou maior resistência à eventual entrada destas palavras na língua portuguesa, esquecendo-se de que existem muitas palavras que utilizam no dia a dia, em todos os contextos, que têm origem noutras línguas. As palavras dos exemplos, sendo mais recentes podem ter criado maior resistência nos

docentes, que, como visto nos exemplos anteriores e nos exemplos adiante, têm maior tendência a ser conservadores nas suas crenças linguísticas.

Gráfico 25 - Resultados da afirmação 9 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºA

9. O português falado em África tem muitos erros de gramática.
24 respostas

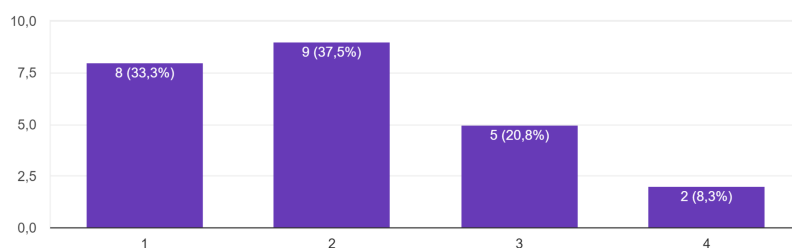


Gráfico 26 - Resultados da afirmação 9 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºH

9. O português falado em África tem muitos erros de gramática.
20 respostas

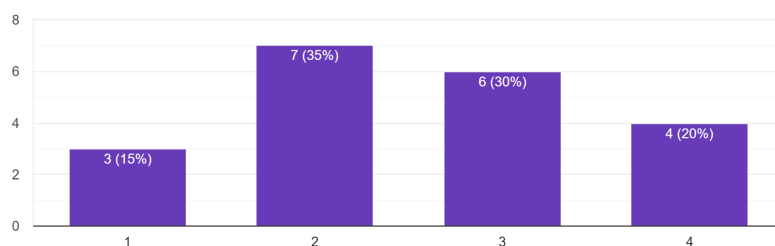
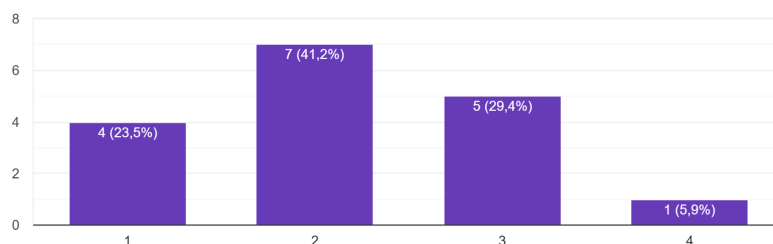


Gráfico 27 - Resultados da afirmação 9 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas

9. O português falado em África tem muitos erros de gramática.

17 respostas



Esta afirmação teve como objetivo detetar preconceito linguístico relativamente ao português falado nos países africanos. A generalização “português falado em África” foi propositada e referir a variação e fenómenos fonológicos específicos como “erros de gramática” também. As variedades do português faladas em África fazem parte do quotidiano dos alunos, tanto pela utilização das redes sociais, como na música, nomeadamente através dos estilos *kizomba* e o *kuduro*, cada vez mais mediáticos, pelo que, devido a esta familiarização, fez sentido detetar a posição dos estudantes relativamente a essas variedades.

Durante a aula de esclarecimento, esta afirmação levantou algum debate, sobretudo na turma 10.ºH e de acordo com o perfil desta.

Os alunos defendiam que, em África, “há muita gente que não sabe ler nem escrever”, de forma a justificarem o porquê de terem concordado ou concordado totalmente com a afirmação. Timbane (2018), citando Zamparoni (2009), prevê esse argumento, a propósito da variedade moçambicana, justificando que “os moçambicanos jamais falaram a norma-padrão europeia. Os poucos escolarizados começaram a simplificar algumas regras, influenciados, de certa forma, pelas LBm [Línguas Bantu moçambicanas], criando assim a variedade moçambicana. O processo de nativização ou moçambicanização pode ter-se iniciado mesmo antes do envio dos primeiros escravizados para a Europa e para as Américas.” O mesmo autor justifica o desprestígio dado às variedades africanas, quando referidas como “dialetos”. O autor refere que, no contexto das variedades africanas do português, um “dialeto” foi considerado durante muito tempo “uma forma errada, feia, ruim, pobre ou atrasada de se falar uma língua”,

sendo também “uma maneira de distinguir as línguas dos povos civilizados, brancos, das formas supostamente primitivas de falar dos povos selvagens. Essa separação é tão poderosa que se enraizou no inconsciente da maioria das pessoas.”

O comentário do aluno selecionado foi o seguinte:

O português falado em diferentes países africanos apresenta variações regionais e influências das línguas locais. Estas variações não devem ser consideradas como erros gramaticais e sim como características próprias. Assim como em qualquer outro lugar do mundo, a língua portuguesa sofre mudanças nas diferentes comunidades onde é falada. É mais adequado entender e valorizar a diversidade linguística presente nos países africanos, respeitando as variações e considerando-as como manifestações da riqueza cultural e histórica dessas regiões.

Gráfico 28 - Resultados da afirmação 10 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºA

10. O mirandês é um dialeto do português.
23 respostas

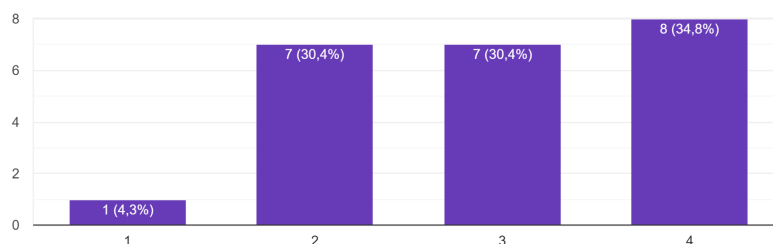


Gráfico 29 - Resultados da afirmação 10 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºH

10. O mirandês é um dialeto do português.

19 respostas

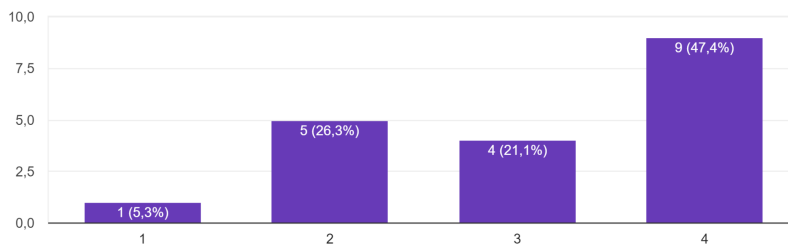
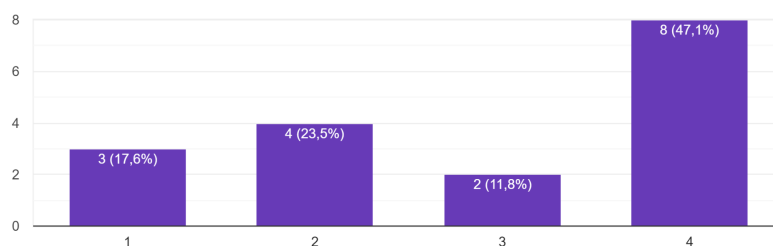


Gráfico 30 - Resultados da afirmação 10 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas

10. O mirandês é um dialeto do português.

17 respostas



Como se pode observar, ainda existe muita confusão sobre o conceito de “dialeto”. Para os estudantes, esta confusão é mais notória do que nos docentes. Foi esmagadora a quantidade de inquiridos que respondeu “concordo totalmente” com o facto de o mirandês ser um dialeto do português. No 10.º ano, e ainda mais sendo professor, deveria estar presente o conceito de língua vs. o conceito de dialeto.

Durante a aula de esclarecimento, o professor perguntou aos alunos “o que é um dialeto?” e nenhum se arriscou a responder. O professor esclareceu que um dialeto era uma forma de realizar uma língua numa zona específica. Esclareceu que, no caso do português europeu, existem vários dialetos e que dentro daquela sala, havia pessoas que falavam dialetos distintos, desde o professor estagiário a cada um dos alunos. Disse também que, linguisticamente, “dialeto” é aquilo que correntemente se chama “sotaque”.

O mirandês foi reconhecido como língua oficial em Portugal em 1999, ou seja, desde que os alunos nasceram, já o mirandês era considerado uma língua. No caso dos docentes, nem sempre o mirandês foi reconhecido como língua, provavelmente até durante a sua formação académica, visto que a maioria dos professores têm mais de 50 anos. Este facto não impede que saibam reconhecer o que é um dialeto e uma língua e diferenciar os conceitos, como se poderá verificar nas respostas às duas questões seguintes.

Gráfico 31 - Resultados da afirmação 11 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºA

11. Um dialeto é uma língua secundária.
24 respostas

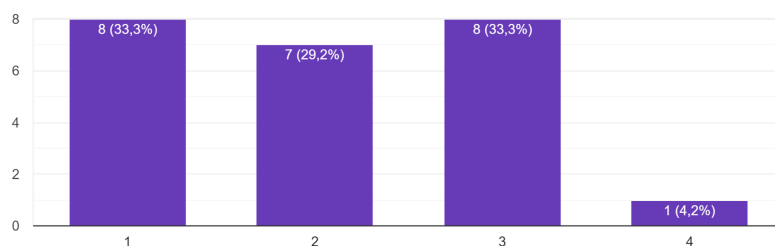


Gráfico 32 - Resultados da afirmação 11 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºA

11. Um dialeto é uma língua secundária.
19 respostas

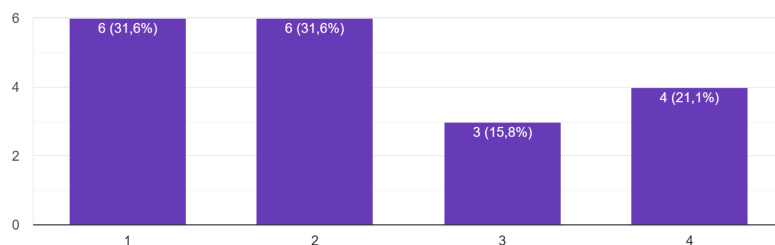
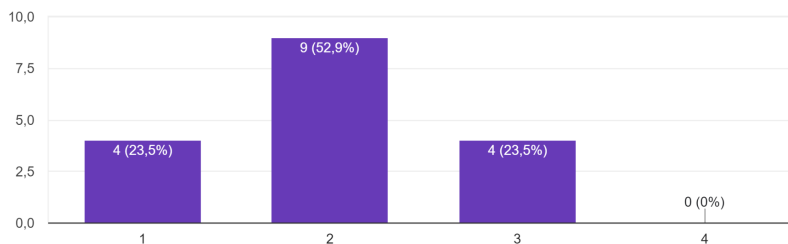


Gráfico 33 - Resultados da afirmação 11 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas

11. Um dialeto é uma língua secundária.

17 respostas



Em relação ao conceito de “dialeto”, foi possível verificar que os alunos não o reconheciam, tal como se concluiu após a questão do professor. Ainda assim, houve consenso entre as turmas, como se tivessem respondido aleatoriamente. No caso dos docentes, quase existe a certeza de que um dialeto não é uma língua secundária, e, como se poderá observar no exemplo da afirmação a seguir, reconhecem o seu verdadeiro significado.

Considerar um dialeto uma língua secundária é linguisticamente falacioso, porque um dialeto é a variedade de uma língua, não podendo, por isso, ser considerado uma outra língua. A utilização do adjetivo “secundária” teve como intuito retirar importância ao conceito de “dialeto”. Na afirmação 10., grande parte dos inquiridos considerou que o mirandês é um dialeto do português. Por isso, pode concluir-se que alguns dos inquiridos consideram o mirandês também uma língua secundária. Segundo Mateus e Cardeira (2007), “ao considerar que certas línguas, ou certos socioletos, não permitem explicitar as necessidades ou desejos dos falantes, estamos a usar um conceito sociocultural e não uma perspetiva linguística. Não há, do ponto de vista linguístico, línguas mais pobres do que outras”.

Gráfico 34 - Resultados da afirmação 12 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºA

12. Um dialeto é a forma de falar uma língua numa região específica.

24 respostas

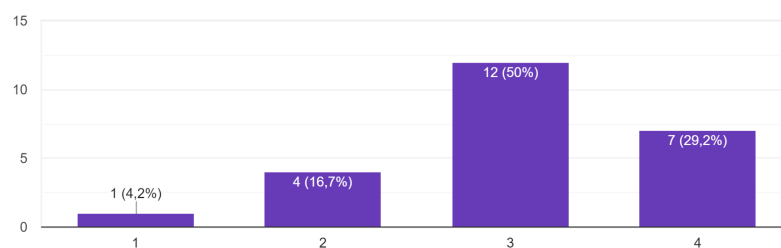


Gráfico 35 - Resultados da afirmação 12 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºH

12. Um dialeto é a forma de falar uma língua numa região específica.

19 respostas

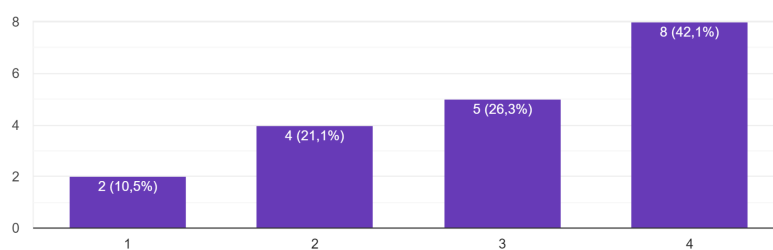
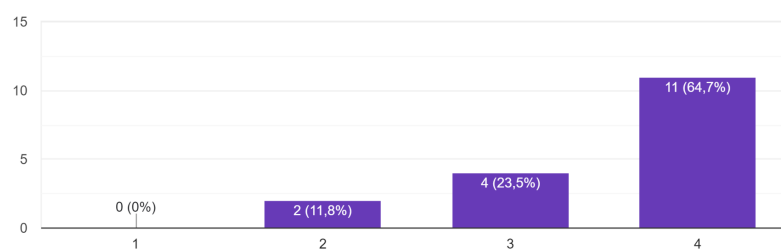


Gráfico 36 - Resultados da afirmação 12 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas

12. Um dialeto é a forma de falar uma língua numa região específica.

17 respostas



Os resultados da afirmação 12. vieram comprovar a confusão existente em relação ao conceito de dialeto, reconhecido, mais uma vez, com maior facilidade pelos docentes. É de salientar que, conforme as afirmações vão surgindo, os inquiridos vão aparentemente mudando a sua posição relativamente a alguns mitos linguísticos assumidos antes de responderem ao questionário. Isto porque, se de facto consideram que um dialeto é a forma de falar uma língua numa região específica, não é possível assumirem o mirandês como um dialeto, se de facto souberem que se trata de uma língua diferente do português e de outro grupo linguístico das línguas românicas, o grupo asturo-leonês.

Quanto aos alunos, importa voltar a referir que as dúvidas e as hesitações sobre o conceito de “dialeto” surgiram na aula de esclarecimento, após a aplicação do questionário, havendo, mais uma vez, a possibilidade de, na dúvida, terem respondido aleatoriamente.

Mateus e Cardeira (2007), concluindo a discussão sobre este conceito, definem “dialeto” como as variantes geográficas que constituem uma língua, ressalvando que “o termo *dialeto* não se aplica hoje a uma forma ‘diferente’ (e até desprestigiada) de falar uma língua, como foi durante séculos e por razões políticas, mas indica ‘qualquer’ forma de falar uma língua conforme a região a que pertence o falante”.

Gráfico 37 - Resultados da afirmação 13 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºA

13. Dizer “baca” em vez de “vaca” é errado porque a palavra “vaca” se escreve com a letra <v>.
24 respostas

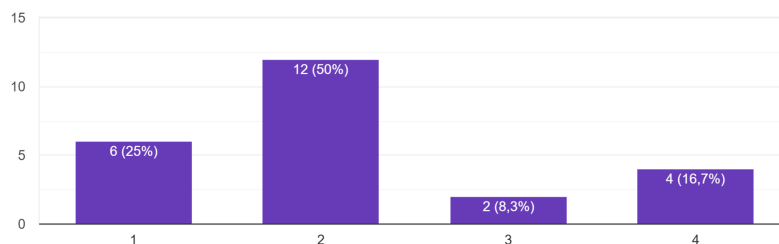


Gráfico 38 - Resultados da afirmação 13 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºH

13. Dizer “baca” em vez de “vaca” é errado porque a palavra “vaca” se escreve com a letra <v>.
20 respostas

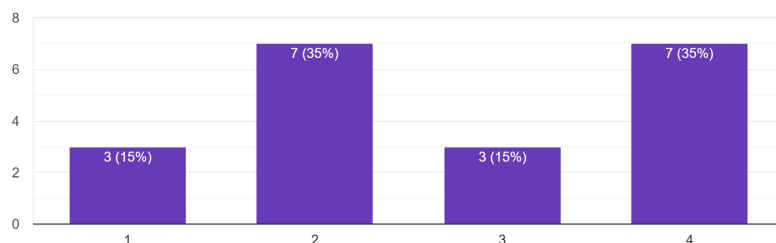
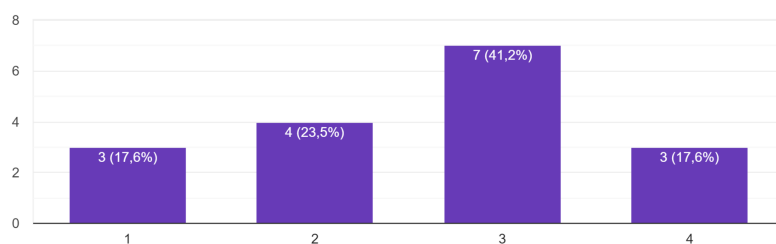


Gráfico 39 - Resultados da afirmação 13 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas

13. Dizer “baca” em vez de “vaca” é errado porque a palavra “vaca” se escreve com a letra <v>.
17 respostas



Esta afirmação foi inserida no questionário porque corresponde aos dialetos dos inquiridos dizer “baca” em vez de “vaca” e é importante perceber qual a posição dos alunos e professores relativamente à sua própria realização da língua.

A turma 10.ºA, pelas suas características, assume que não se pode considerar a variação um erro. Já a turma 10.ºH, que segundo o que se tem observado, tende a acreditar nos mitos linguísticos e a ser mais conservadora nas ideias, dividiu-se nas suas respostas. Os professores responderam na sua maioria “concordo” ou “concordo totalmente”.

Esta visão normativa pode ser, segundo a professora orientadora do relatório de estágio, uma tentativa de os professores “protegerem a face” relativamente à própria forma de falar, podendo concordar efetivamente com a afirmação por terem tido uma educação mais normativa ou então respondendo que concordam mesmo não acreditando, apenas para reforçar a sua autoridade ou credibilidade enquanto professores. Já os alunos, pela sua idade, e como se observou nas aulas, tendem a proteger a sua identidade linguística, como uma frase proferida em aula: “no Porto é que se fala bem!”. Como se verá mais adiante, esta será uma das questões da segunda parte do inquérito.

Segundo Mateus e Cardeira (2007), “o desaparecimento da oposição entre /b/ e /v/ e sua fusão numa única consoante, realizada quer como [b] quer como [v]” são características que fazem parte dos dialetos setentrionais “que abrangem as regiões de Trás-os-Montes, Alto e Baixo Minho, Douro e Beira Alta”.

Gráfico 40 - Resultados da afirmação 14 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºA

14. Dizer “tôro” em vez de “touro” é errado porque a palavra “touro” se escreve com o ditongo <ou>.

24 respostas

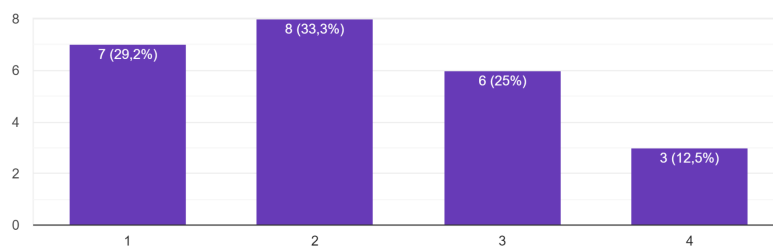


Gráfico 41 - Resultados da afirmação 14 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºH

14. Dizer “tôro” em vez de “touro” é errado porque a palavra “touro” se escreve com o ditongo <ou>.

20 respostas

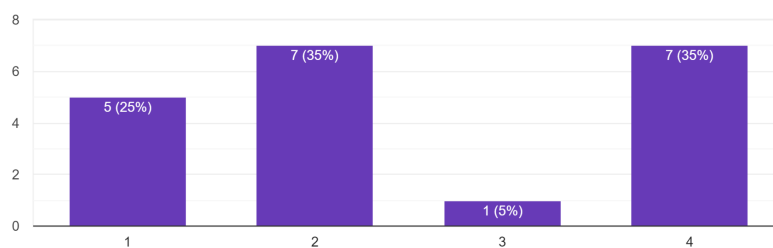
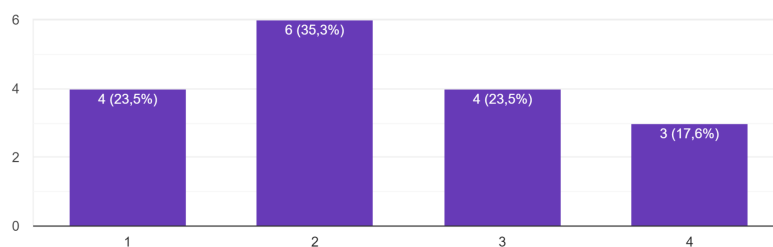


Gráfico 42 - Resultados da afirmação 14 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºA

14. Dizer “tôro” em vez de “touro” é errado porque a palavra “touro” se escreve com o ditongo <ou>.

17 respostas



Ainda dentro da mesma linha da afirmação 13., a afirmação 14. surge para entender a posição dos inquiridos relativamente à norma-padrão, utilizando-se um exemplo típico

dessa norma. Mateus e Cardeira (2007) reconhecem a “redução do ditongo [ow] a [o]” como uma característica dos dialetos centro-meridionais, que abrangem a Estremadura e a Beira Baixa, o Ribatejo, o Alentejo e o Algarve, abrangendo, assim, as regiões onde se fala a norma-padrão.

Na turma H, e consoante o perfil dos alunos, existe maior defesa da própria identidade linguística, podendo esta ser fruto de uma certa rivalidade existente com “a forma de falar de Lisboa”, existente também culturalmente, em diversas esferas, como acontece no futebol, por exemplo. Já os alunos da turma A tiveram maior cautela em concordar com a afirmação, reconhecendo talvez que precisamente por pertencer à norma-padrão, a forma “tôro” podia ser mais prestigiada.

Já os docentes discordaram na sua generalidade, pelos motivos enunciados anteriormente. Como professores, ensinam aos alunos, segundo Mateus e Cardeira (2007) “uma norma prescritiva, fusão de norma-padrão e norma culta”. Por a ensinarem, os professores adotam-na como modelo ideal no momento de responder ao questionário, protegendo, assim, e mais uma vez, a sua face.

Gráfico 43 - Resultados da afirmação 15 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºA

15. Dizer “póm” em vez de “pão” é errado porque a palavra “pão” se escreve com <ão>.
24 respostas

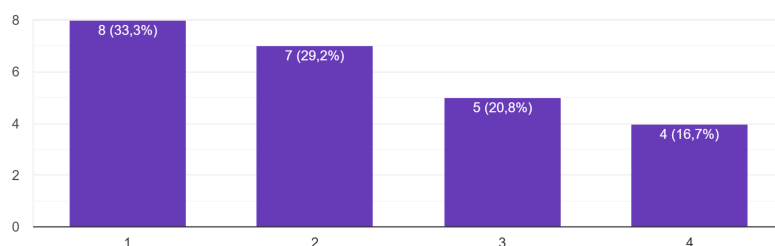


Gráfico 44 - Resultados da afirmação 15 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºH

15. Dizer “póm” em vez de “pão” é errado porque a palavra “pão” se escreve com <ão>.

20 respostas

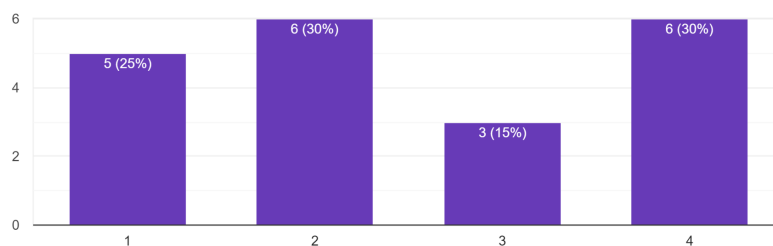
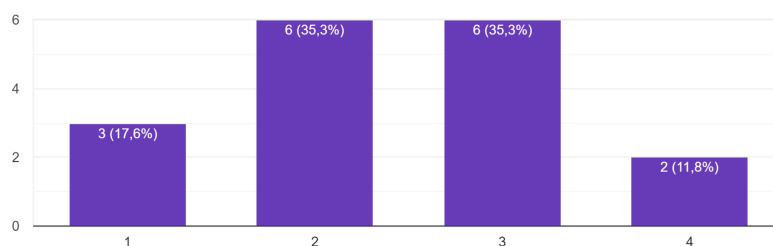


Gráfico 45 - Resultados da afirmação 15 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas

15. Dizer “póm” em vez de “pão” é errado porque a palavra “pão” se escreve com <ão>.

17 respostas



A questão das nasais foi utilizada precisamente porque os dialetos das regiões onde os alunos e os professores, na sua maioria, vivem têm esta característica e, mais uma vez, foi necessário perceber qual a posição dos inquiridos relativamente a esta questão.

Como foi referido em 2.1. *Trovadorismo galego-português*, era característica de períodos mais antigos do português a utilização destas nasais, como ainda acontece no galego e sobretudo nos dialetos do noroeste de Portugal e que é uma característica que vai desaparecendo conforme se “avança para sul” em Portugal, bem como no português do Brasil.

O facto de os alunos terem contacto com outros períodos do português é importante para entenderem que os dialetos que falam não só não são errados linguisticamente como, neste caso, mantêm características fonológicas de sincronias do passado do português falados no período da língua da língua dos trovadores, na de Gil Vicente e

até mesmo de Camões, que, como se verá adiante, e como já se viu a propósito dos conteúdos referentes à obra do poeta, é considerado pelos alunos uma referência muito importante para a língua portuguesa.

O que importa ressaltar é que o facto de se “escrever com <ão>”, como aparece na afirmação, não é argumento para que a única forma correta de se pronunciar a palavra seja necessariamente a padrão. Os alunos e os professores devem ter consciência de que aquilo que se escreve com <ão> na língua portuguesa se realiza de formas distintas em diversas variedades da língua, não havendo uma mais correta do que outra, em termos estritamente linguísticos, pois a diferente perspetivação e avaliação desta variável decorre de fatores de ordem sociolinguística. Tal como ocorre com outras questões, desta vez foi o 10.ºH, que normalmente defende mais a própria identidade linguística, o grupo que mais concordou que “*póm*” não é uma forma correta. Nesta questão, tanto a turma A como os docentes perceberam com mais facilidade que a pronúncia do ditongo não tem que ver com correção, mas sim com variação.

Na realidade, sabe-se que esta característica dos dialetos dos inquiridos é desprestigiada e, como referido em 2.3. *Farsa de Inês Pereira, de Gil Vicente*, é associada tipicamente a pessoas de baixa cultura e representado nos meios de comunicação social como característica de personagens cómicas de novelas, cujo dialeto representa cómico de linguagem, uma técnica já utilizada por Gil Vicente.

Gráfico 46 - Resultados da afirmação 16 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºA

16. O gerúndio (ficando, jogando, comendo, subindo, etc.) é apenas usado pelos brasileiros e não é muito correto gramaticalmente.

24 respostas

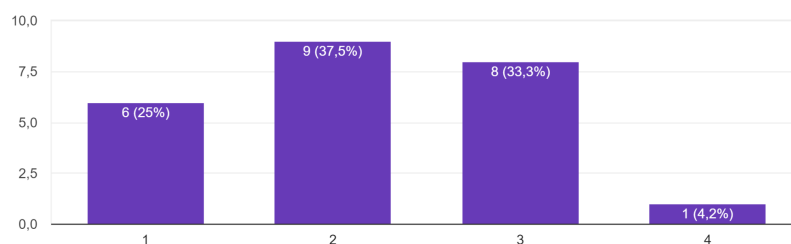


Gráfico 47 - Resultados da afirmação 16 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºH

16. O gerúndio (ficando, jogando, comendo, subindo, etc.) é apenas usado pelos brasileiros e não é muito correto gramaticalmente.

20 respostas

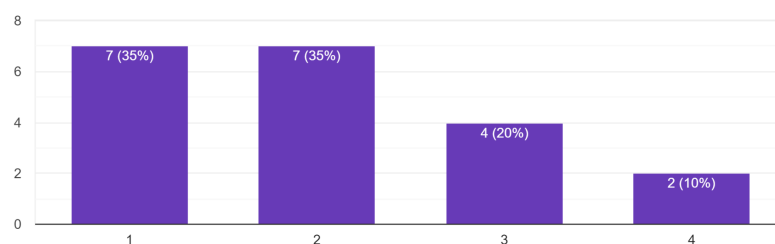
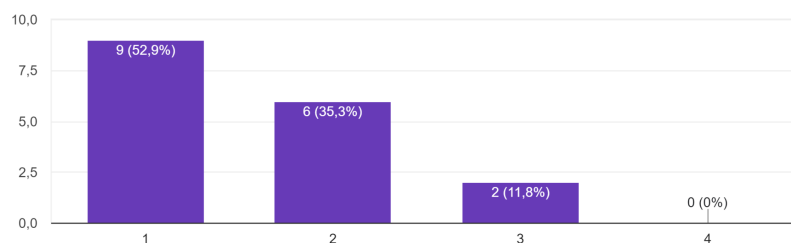


Gráfico 48 - Resultados da afirmação 16 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas

16. O gerúndio (ficando, jogando, comendo, subindo, etc.) é apenas usado pelos brasileiros e não é muito correto gramaticalmente.

17 respostas



A escolha desta afirmação diz respeito, mais uma vez, ao preconceito linguístico inerente aos portugueses relativamente à norma brasileira. A escolha do gerúndio,

sendo uma característica típica do português do Brasil facilmente reconhecida pelos inquiridos, foi propositada.

Na realidade, o gerúndio é uma característica conservadora do português de períodos não muito recuados, que se mantém tanto no português do Brasil como nos dialetos alentejanos e madeirenses do português europeu. Segundo Hricsina (2014), foi “só no século XIX que em Portugal, começam a aparecer com uma frequência maior as formações perifrásticas *estar, andar, ficar e continuar* a + infinitivo que até aí só ocorriam com o gerúndio. Note-se que estas perífrases coexistem com as formadas com o gerúndio e é muito difícil averiguar qual destas duas formas predomina”. A construção *estar/andar* + preposição “a” + verbo no infinitivo, típica dos outros dialetos do português europeu, é relativamente recente. Essa comparação pode ser feita até com outras línguas românicas, em que o gerúndio continua a ser característico, nomeadamente o espanhol, o galego e o italiano.

Ainda assim, em todas as variedades do português, o gerúndio utiliza-se para dar outros sentidos, para traduzir determinações aspetuais como o “progressivo”, como se observa nos exemplos enunciados por Hricsina (2014): *A tempestade vem -se aproximando cada vez mais; Os preços vão aumentando*. Estes exemplos são típicos do português europeu e de todas as suas variedades, pertencem à norma-padrão e não podem ser substituídos pela construção anteriormente referida.

A maior parte dos inquiridos de todos os grupos reconheceu a existência do gerúndio fora do português do Brasil, considerando-o uma característica típica da língua e não de uma variedade apenas ou variação dialetal.

Contudo, e em contraste, o comentário do aluno selecionado foi o seguinte:

O gerúndio é uma forma verbal utilizada no português do Brasil para indicar ações que ainda não terminaram (estudando, lendo ...) mas que nós portugueses consideremos um português menos correto, pois falamos português europeu e não estamos habituados a usa-lo mas não deixa de estar correto apenas é menos formal do que o (estudar, ler ...) e menos habitual.

Mesmo no comentário, o aluno reconhece que o português do Brasil e as suas particularidades são consideradas pelos falantes “menos formais” do que a norma europeia, sublinhando que o gerúndio é utilizado no português do Brasil apenas.

Gráfico 49 - Resultados da afirmação 17 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºA

17. No Porto, fala-se melhor português do que em Lisboa.
24 respostas

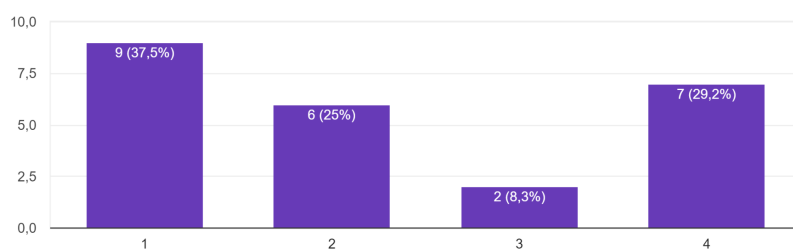


Gráfico 50 - Resultados da afirmação 17 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºH

17. No Porto, fala-se melhor português do que em Lisboa.
20 respostas

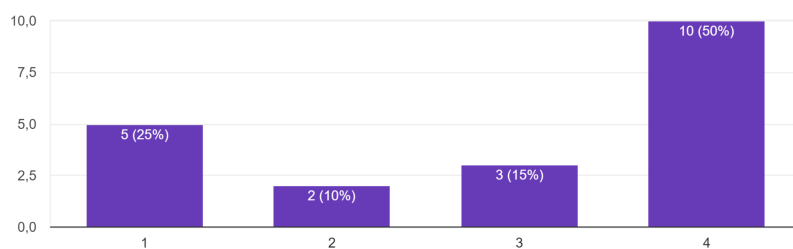
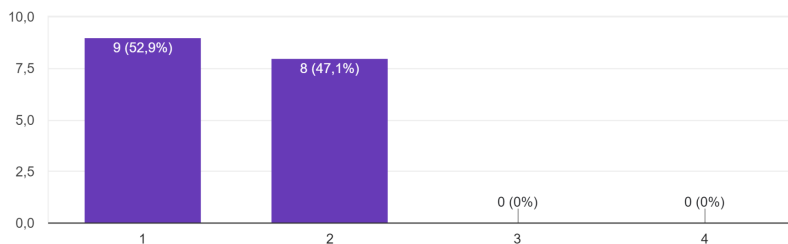


Gráfico 51 - Resultados da afirmação 17 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas

17. No Porto, fala-se melhor português do que em Lisboa.

17 respostas



O intuito desta afirmação foi entender de que forma os inquiridos reclamam a sua identidade linguística. As respostas vieram provar precisamente que os alunos têm maior tendência em proteger a sua identidade linguística e que os professores não protegem o dialeto que falam com a mesma intensidade que os alunos.

Segundo a professora orientadora, esta atitude reflete-se no facto de “os professores reivindicarem estatuto e os alunos reivindicarem identidades”, podendo as faixas etárias ser um fator de discrepância entre as respostas e também o facto de os docentes terem tido pouca formação linguística ao ponto de defenderem à norma-padrão, a forma prestigiada da língua que, na teoria, é a que ensinam na escola.

Os resultados não permitem, no entanto, perceber se os docentes privilegiam a norma-padrão ou se simplesmente consideram que uma forma de falar não é melhor ou mais correta do que outras. No entanto, as respostas às afirmações anteriores levaram a concluir que os professores, por reivindicação de estatuto e proteção da face, dão privilégio à norma-padrão.

Gráfico 52 - Resultados da afirmação 18 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºA

18. O português que se fala nos Açores está cheio de palavras mal pronunciadas.

24 respostas

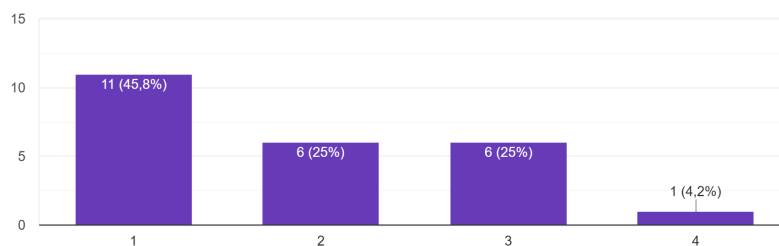


Gráfico 53 - Resultados da afirmação 18 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºH

18. O português que se fala nos Açores está cheio de palavras mal pronunciadas.

20 respostas

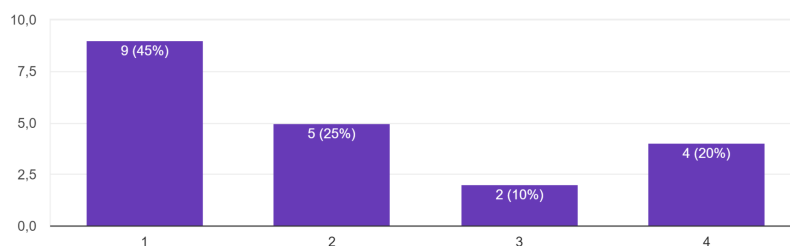
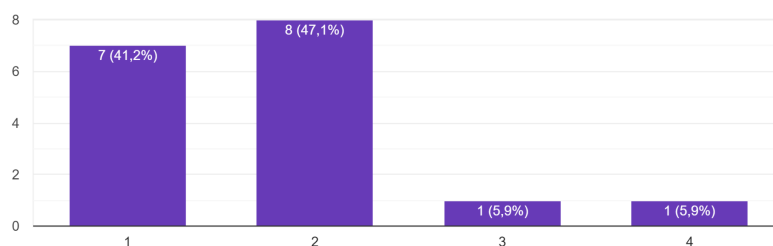


Gráfico 54 - Resultados da afirmação 18 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas

18. O português que se fala nos Açores está cheio de palavras mal pronunciadas.

17 respostas



O intuito desta afirmação foi entender a posição dos inquiridos (todos falantes de dialetos do continente), perante os dialetos açorianos. Importa salientar que se utiliza uma visão sincrética dos dialetos açorianos, reduzidos ao dialeto de São Miguel, que

tem características muito específicas, tal como refere Henriques (2021, p.9) quando diz que “a ilha de São Miguel é a que tem a pronúncia que mais se distancia da pronúncia das demais ilhas”, em exemplos como as pronúncias [io'gyRti] para “iogurte”, ['fyRnaŠ] para “furnas” e [yry'by] para “urubu”.

Muitas vezes percebido por falantes continentais como um dialeto com parecenças com o francês, o dialeto de São Miguel (tipicamente generalizando toda a variedade dialetal açoriana) surge com legendas em televisão nacional quando um falante nativo é entrevistado. Quando não é entendido, é necessária toda a atenção de um falante do continente para conseguir entender a pronúncia da ilha de São Miguel, o que, muitas vezes, faz com que os falantes continentais marginalizem esse dialeto e o avaliem negativamente.

Mais uma vez, a turma 10.º H foi o grupo de inquiridos que mais concordou com a afirmação, revelando que, por não entenderem muitas vezes “o português que se fala nos Açores”, terem a crença de que as palavras são “mal pronunciadas”. O rótulo de “mal pronunciado” pode existir tanto por ser muito diferente da norma-padrão do português europeu como dos próprios dialetos dos inquiridos.

Gráfico 55 - Resultados da afirmação 19 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºA

19. O sítio em Portugal onde se fala melhor português é em Coimbra.
24 respostas

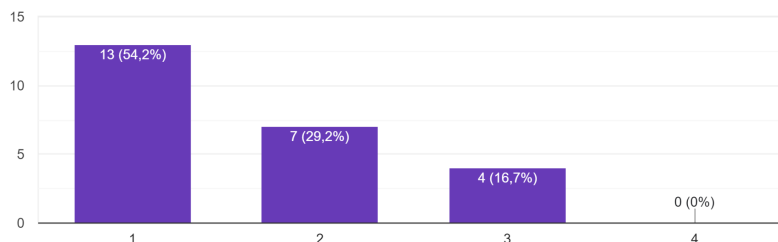


Gráfico 56 - Resultados da afirmação 19 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºH

19. O sítio em Portugal onde se fala melhor português é em Coimbra.

19 respostas

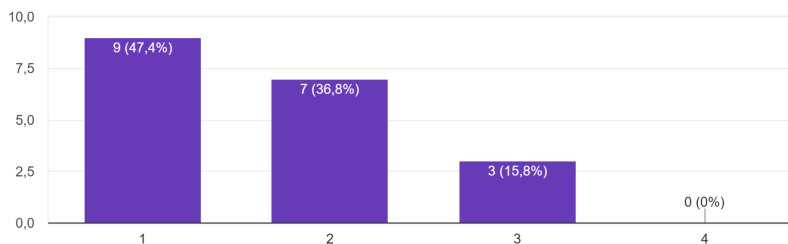
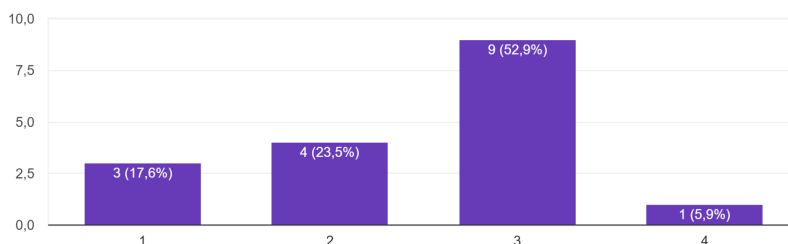


Gráfico 57 - Resultados da afirmação 19 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas

19. O sítio em Portugal onde se fala melhor português é em Coimbra.

17 respostas



Estando situada na área dos dialetos do centro-litoral, a região de Coimbra está localizada na zona da norma padrão. O objetivo desta afirmação foi detetar de que forma os inquiridos davam privilégio aos dialetos dessa região, atendendo também ao quadro de rivalidade cultural entre Porto e Lisboa. A primeira universidade do país acabou por ser estabelecida em Coimbra ainda no século XIII, durante o reinado de D.Dinis (ver os conteúdos do ponto 2.1. *Trovadorismo galego-português*), e durante séculos foi o centro cultural do reino, concentrando-se a classe culta na cidade. Segundo Mateus e Cardeira (2007, p. 36), esta fixação não foi um contributo decisivo para a língua portuguesa, visto que continuou uma tradição de ensino de nicho que se limitava às disciplinas de gramática, sendo ainda o latim a língua ensinada e a de prestígio. As autoras fazem ainda referência ao que se considerava norma culta, citando Verney (1746): “Em matéria de pronúncia, sempre se devem preferir os que

são mais cultos e falam bem na Estremadura, que todos os outros das outras províncias juntas”.

Esta linha de pensamento prolonga-se até aos dias de hoje, em que a pronúncia de Coimbra é considerada por muitos falantes a “norma culta” ou o “português neutro, sem sotaque”.

Mais uma vez foi notória a diferença entre professores e alunos na posição relativamente a esta afirmação. Não existe, em ambas as turmas, nenhum aluno que concorde totalmente com a afirmação, havendo apenas quatro inquiridos no 10.ºA e três no 10.ºH que concordem com a afirmação. No caso dos docentes, o panorama altera-se: apenas três discordam totalmente da afirmação, quatro discordam, nove concordam e um concorda totalmente.

Prova-se novamente que os alunos têm mais facilidade em reivindicar identidade, protegendo os próprios dialetos em prol de outros considerados mais prestigiados socialmente. Já os docentes, conservam a opinião de que se trata de uma pronúncia culta e prestigiada, sobrepondo o conceito de “falar bem o português” com a norma-padrão do português. A formação dos docentes pode também ser um fator para estas respostas.

Gráfico 58 - Resultados da afirmação 20 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºA

20. Os mais novos falam português pior do que os mais velhos.

24 respostas

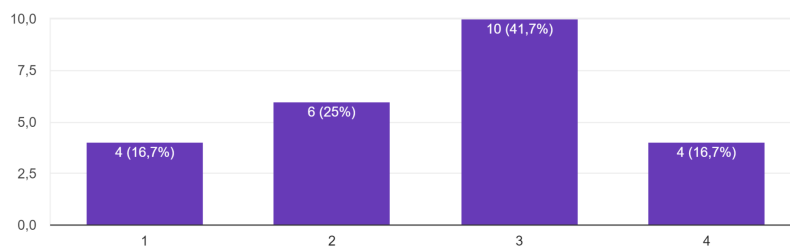


Gráfico 59 - Resultados da afirmação 20 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºH

20. Os mais novos falam português pior do que os mais velhos.

19 respostas

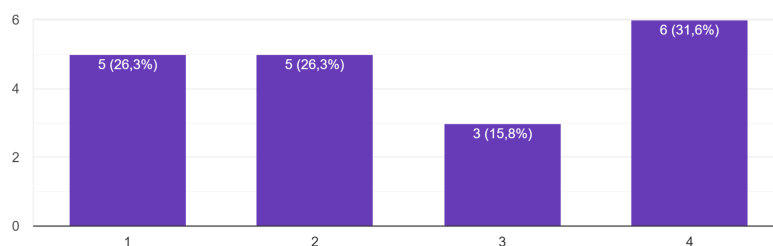
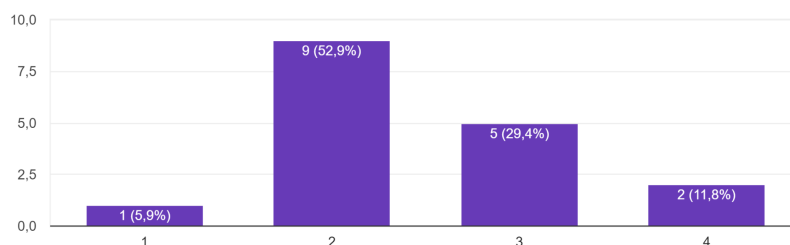


Gráfico 60 - Resultados da afirmação 20 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas

20. Os mais novos falam português pior do que os mais velhos.

17 respostas



O intuito desta afirmação foi perceber a perceção que cada inquirido tinha da sua forma de falar, tendo em conta a faixa etária. A generalização de “mais novos” e “mais

velhos” foi propositada e teve como intuito entender se existia alguma marginalização das gerações mais novas, conhecidas por “falarem mal” português, utilizando muitos estrangeirismos e desvios na conjugação verbal, em detrimento das gerações mais velhas que, à partida, serão mais conservadoras na forma de falar, dependendo sempre, em ambos os casos, do dialeto de cada falante e do contexto social em que se encontram.

Dependendo da faixa etária de cada grupo, torna-se difícil, porém, entender o intervalo de idades considerada como “mais velhos”. Para um aluno, um “mais velho” pode ter 40 anos e para os professores um “mais velho” pode ter 80, bem como para um aluno de 10.º ano “um mais novo” pode ser uma criança com 10 anos e para um professor ser um jovem de 20. É possível que esta diferença de perspetivas tenha dado origem a resultados tão distintos. Ainda assim, a turma 10.ºH foi a que mais concordou com a afirmação, havendo seis que concordaram totalmente. No 10.ºA, dez concordaram. Nota-se uma grande discrepância entre as respostas dos alunos e dos professores, que, na sua maioria, discordam da afirmação.

Gráfico 61 - Resultados da afirmação 21 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºA

21. O “português de Camões” é o verdadeiro português e os portugueses falam de forma mais semelhante ao que falava Camões do que quaisquer outros falantes do português no mundo.
24 respostas

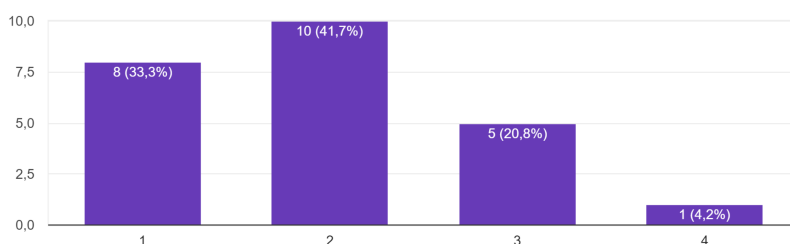


Gráfico 62 - Resultados da afirmação 21 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºH

21. O “português de Camões” é o verdadeiro português e os portugueses falam de forma mais semelhante ao que falava Camões do que quaisquer outros falantes do português no mundo.

18 respostas

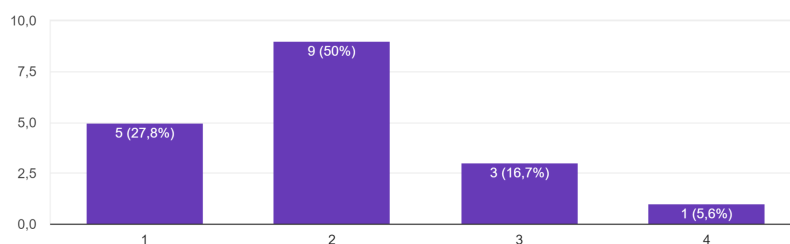
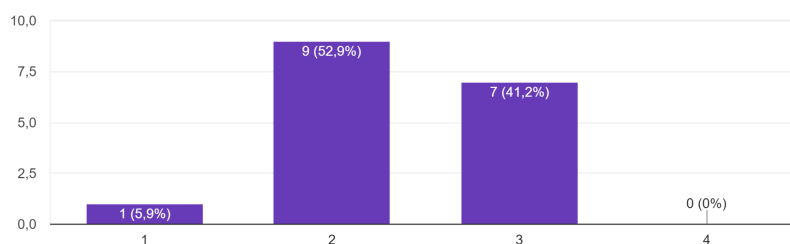


Gráfico 63 - Resultados da afirmação 21 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas

21. O “português de Camões” é o verdadeiro português e os portugueses falam de forma mais semelhante ao que falava Camões do que quaisquer outros falantes do português no mundo.

17 respostas



A escolha desta afirmação incidiu no facto de, durante as aulas, e mesmo no contexto dos falantes do português europeu, se ouvir Luís Vaz de Camões, considerado pai da língua portuguesa, ser muitas vezes apontado como uma espécie de falante ideal. As respostas dos inquiridos foram bastante unânimes, contra algumas expectativas, tendo a maioria, em todos os grupos, respondido “discordo”.

Gráfico 64 - Resultados da afirmação 22 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºA

22. A língua já evoluiu tudo o que tinha a evoluir e, atualmente, a maioria das pessoas já fala corretamente.

24 respostas

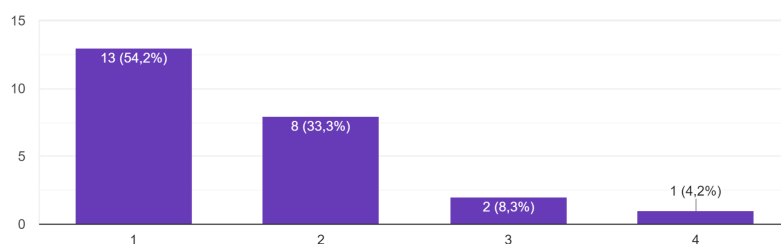


Gráfico 65 - Resultados da afirmação 22 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºH

22. A língua já evoluiu tudo o que tinha a evoluir e, atualmente, a maioria das pessoas já fala corretamente.

20 respostas

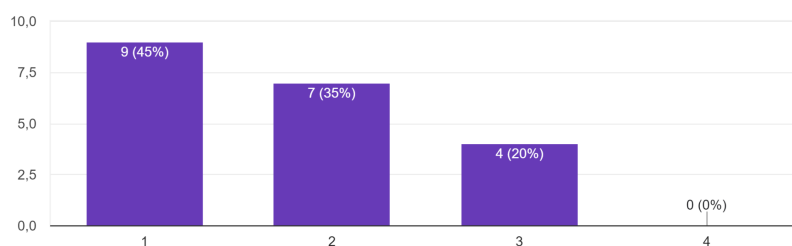
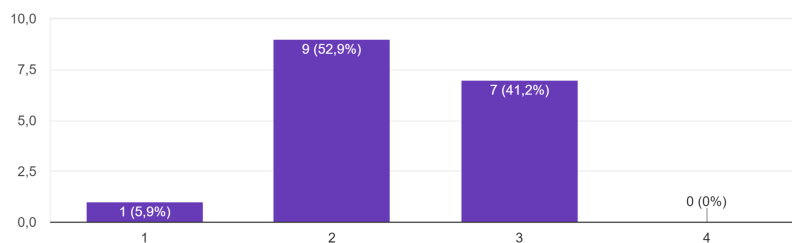


Gráfico 66 - Resultados da afirmação 22 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas

21. O "português de Camões" é o verdadeiro português e os portugueses falam de forma mais semelhante ao que falava Camões do que quaisquer outros falantes do português no mundo.

17 respostas



A afirmação 22 pretendeu perceber de que forma os inquiridos tinham a perceção de que a língua é um sistema vivo que permanece em mudança, ao contrário do que o

manual e o próprio sistema ensina (ver 2.6. *Gramática e funcionamento da língua*). É unânime a aceitação de que a língua continua a evoluir e que não é algo de estático. Ainda assim, houve alguma relutância em discordar totalmente da afirmação.

Gráfico 67 - Resultados da afirmação 23 do inquérito por questionário aplicado ao 10.º A

23. É possível uma pessoa falar com duas ou mais pronúncias distintas dependendo do contexto.
24 respostas

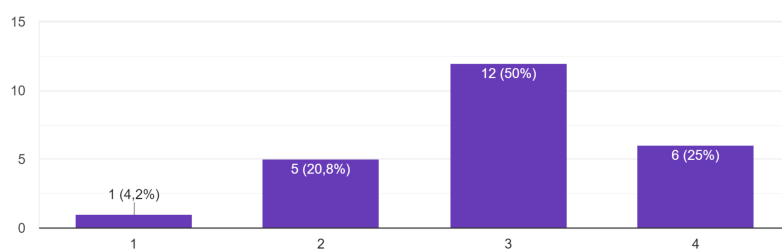


Gráfico 68 - Resultados da afirmação 23 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºH

23. É possível uma pessoa falar com duas ou mais pronúncias distintas dependendo do contexto.
20 respostas

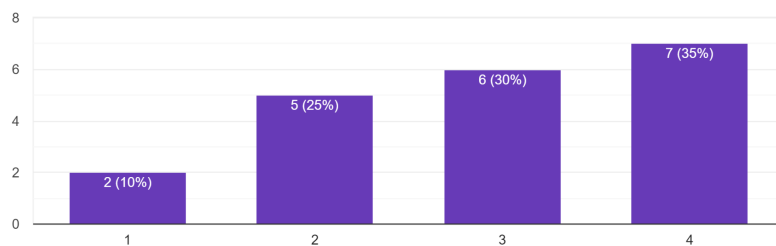
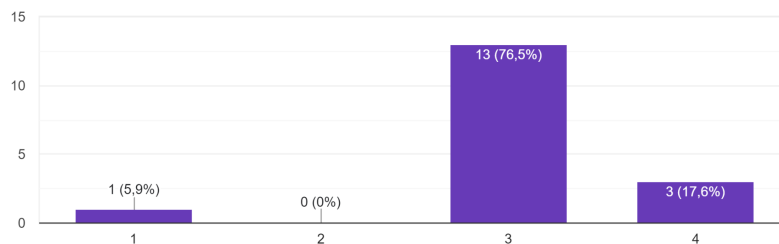


Gráfico 69 - Resultados da afirmação 23 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas

23. É possível uma pessoa falar com duas ou mais pronúncias distintas dependendo do contexto.

17 respostas



O objetivo deste gráfico está diretamente relacionado com a segunda parte do questionário que aborda a forma de falar dos inquiridos na prática. Foi suposto que os inquiridos reconhecessem que a pronúncia pode ser ou não autovidiada dependendo do contexto de interação, sobretudo de mais formal para menos formal. Foram os professores que reconheceram indiscutivelmente essa flexibilidade da própria forma de falar. Mais uma vez, e como já foi referido, os professores tendem a ensinar e a privilegiar a norma-padrão no exercício das suas funções, mesmo não reconhecendo, como se verá na segunda parte do questionário, que utilizam determinadas características dialetais próprias. Os alunos, como falantes que reivindicam identidade, têm maior incidência nas respostas “discordo” ou “discordo totalmente”, provavelmente por terem consciência de que não filtram nem adaptam a própria pronúncia a situações mais formais, algo que foi notório durante a observação das aulas em que os alunos, tanto em intervenções como em apresentações orais, mantinham, na sua maioria e em ambas as turmas (havendo raras exceções), as características dialetais das suas variedades linguísticas de pertença.

Gráfico 70 - Resultados da afirmação 24 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºA

24. Tratar as pessoas por “você” é considerado uma falta de respeito.

24 respostas

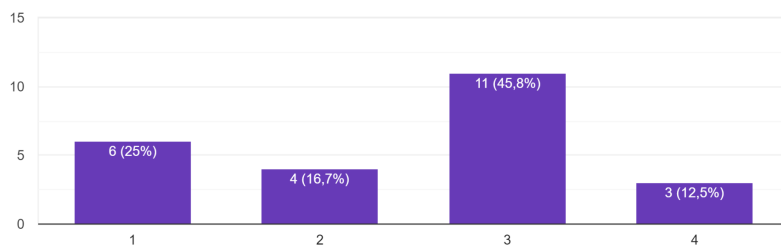


Gráfico 71 - Resultados da afirmação 24 do inquérito por questionário aplicado ao 10.ºH

24. Tratar as pessoas por “você” é considerado uma falta de respeito.

19 respostas

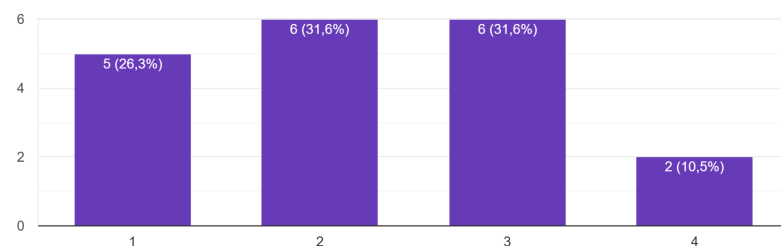
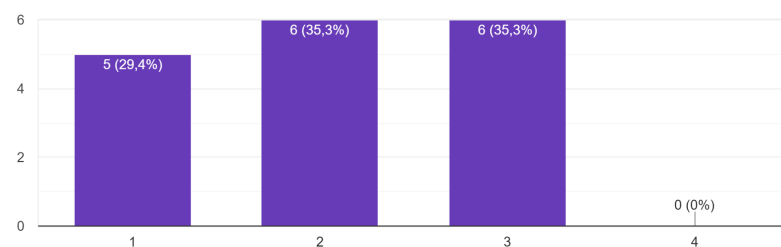


Gráfico 72 - Resultados da afirmação 24 do inquérito por questionário aplicado aos docentes do Departamento de Línguas

24. Tratar as pessoas por “você” é considerado uma falta de respeito.

17 respostas



A questão do tratamento por “você” foi várias vezes discutida nas aulas em forma de chamada de atenção por parte da professora titular aos alunos que se dirigiam a ela, quando não omitiam o pronome, proferindo-o, em vez de utilizarem “a professora” e a terceira pessoa do singular. A professora corrigia, justificando que o uso do pronome não era elegante.

A realidade é que situações semelhantes a esta justificam a expressão “você é estrebaria!”, que carrega uma referência clara à existência, em algumas zonas de Portugal, de uma marginalização do uso do pronome. Como é sabido, esta forma de tratamento pode ser considerada desrespeitosa em algumas zonas e pode, noutras ~~zonas~~, ser o máximo de respeito que se pode ter por alguém, sobretudo em alguns dialetos do norte de Portugal, dependendo de uma distribuição entre áreas mais urbanas com menor aceitação do uso do pronome e áreas mais rurais em que o uso de “você” é sentido como forma cortês e de respeito

As respostas a esta questão mostram precisamente que a opinião sobre esta forma de tratamento varia não só de pessoa para pessoa como de dialeto para dialeto havendo, dentro do mesmo dialeto, pessoas que consideram uma falta de respeito e outras não. Ainda assim, muitos dos alunos podem estar condicionados por constantemente ouvirem chamadas de atenção relativamente ao uso desta forma de tratamento, podendo ser esse um motivo para terem escolhido as respostas “concordo” ou “concordo totalmente”.

Nenhum dos professores assinalou que “concordava totalmente” com a afirmação, ao contrário do expectável. Por fatores diversos poderão ter achado a resposta demasiado assertiva e tiveram dificuldade em decidir. Na verdade o uso de “você” está a aumentar, segundo a professora orientadora do relatório mas as fronteiras do seu uso são variáveis como já foi referido.

1.1.1. Inquérito por questionário sobre a língua na prática

A segunda parte do inquérito teve como objetivo entender de que forma os inquiridos, após responderem à primeira parte, realizavam a língua na sua prática de falantes. A

tabela 1 resume os resultados de cada um dos grupos (10.ºA, 10.ºH e docentes do Departamento de Línguas) sobre a forma como cada inquirido afirma que fala. Cada um respondeu a cada questão avaliando-a com “muito raramente” (a vermelho), “raramente” (a cor de laranja), “frequentemente” (a amarelo) ou “muito frequentemente” (a verde). O objetivo deste inquérito foi perceber de que forma, na prática, os inquiridos assumiam algumas características dialetais em contextos mais ou menos formais e em variadas situações do quotidiano e entender a forma da perceção dessas características tanto nos alunos como nos professores. A segunda parte surge acompanhada com a seguinte introdução:

Selecione com um (x), tendo em conta a forma como fala no seu dia a dia, em contextos formais e não formais, familiares ou profissionais, considerando 1. Muito raramente; 2. Raramente; 3. Frequentemente e 4. Muito frequentemente.

É importante ressaltar que objetivo é analisar e não fazer juízos de valor, por isso seja o mais sincero possível nas respostas.

ATENÇÃO: Esta secção refere-se apenas à forma como se FALA e não à forma como se ESCRIVE.

Tabela 1 - Resultados da segunda parte do inquérito por questionário

Grupo de inquiridos	10.ªA				10.ªH				Docentes			
Frequência	MR	R	F	MF	MR	R	F	MF	MR	R	F	MF
1. Trato algumas pessoas por você.	10	7	6	1	1	5	11	3	9	5	3	0
2. Digo palavrões.	8	11	4	1	0	9	8	3	12	4	1	0
3. Troco os pelos <v> (ex.: "binho" em vez de "vinho", "baso" em vez de "vaso", e "Biana" em vez de "Viana", etc.)	3	7	8	6	4	3	4	9	8	5	4	0
4. Digo "póm" (pão), "Joóm" (João), "morcóm" (morcão), etc.	11	5	4	4	6	5	3	6	13	3	1	0
5. Uso palavras do português do Brasil.	10	11	1	2	12	4	4	0	14	3	0	0
6. Utilizo estrangeirismos.	0	4	6	14	2	5	8	5	6	6	4	1
7. Utilizo as regras gramaticais que me ensinam/ensinaram na escola.	2	3	15	4	2	5	8	5	0	0	10	7
8. As pessoas corrigem-me pela forma como falo.	2	3	15	4	9	6	1	4	13	3	1	0
9. Quando estou fora, reconhecem de onde sou devido à minha pronúncia. (ex.: És do Norte? / Nota-se mesmo que és de Rio Tinto!)	5	5	8	6	2	6	4	8	2	6	7	2
10. Quando apresento um trabalho ou falo em público, tento disfarçar o meu sotaque.	17	5	2	0	13	3	3	1	12	4	0	1
11. Falo para pessoas da minha idade ou mais novas de forma distinta da que uso para falar com pessoas mais velhas.	2	5	13	4	0	7	8	5	3	4	7	3
12. Escrevo como falo.	5	11	7	1	4	10	4	1	12	4	0	1
13. Utilizo vocabulário diferente para falar com os meus amigos e para falar com a minha família.	4	6	7	7	2	1	5	11	5	7	3	2
14. Utilizo muitas palavras relacionadas com as redes sociais (<i>post, feed, giveaway, like, sticker</i> , etc.).	1	4	8	11	0	3	9	8	9	7	0	1

A segunda parte do inquérito serviu também para desambiguar entre aquilo que os inquiridos creem ou “acham” que é a língua (como aconteceu na primeira parte) e aquilo que produzem na prática. Antes da aplicação do inquérito, já era expectável que alguns inquiridos, sobretudo do grupo dos docentes, protegessem a face, acreditando que o objetivo dos questionários fosse corrigir e julgar, apesar de este aspeto ter sido devidamente esclarecido na introdução, antes de ser realizado o inquérito. A escolha de cada uma destas afirmações visa confrontar a perceção dos falantes sobre o seu uso da língua com a sua própria prática linguística.

Em traços gerais, existem diferenças bastante flagrantes entre os grupos dos alunos e o grupo dos professores, que, como se observa na tabela, não teve ocorrências em muitas das opções, o que leva a concluir, em primeiro lugar que, como grupo, são mais assertivos nas respostas.

Contudo, de seguida serão brevemente analisados, uma a uma, as afirmações e as respetivas respostas:

1. Trato algumas pessoas por você.

Tendo em conta o perfil das turmas, o 10.ºA evita mais o uso do “você” em comparação com o 10.ºH. Os docentes afirmaram que não utilizam com muita frequência esta forma de tratamento. Relembre-se que, como foi referido anteriormente, os docentes tendem a corrigir os próprios alunos quando estes o utilizam.

2. Digo palavrões

À partida, os professores estão mais expostos a contextos que exigem uma formalidade maior, comparando com os alunos, daí a frequência da utilização de palavras do vocabulário vernacular ser mais observada nos estudantes. Os estudantes, durante os convívios, utilizam frequentemente o calão e, por isso, a utilização deste léxico passa a ser mais frequente, sendo geralmente filtrados apenas em contexto familiar e em sala de aula.

3. Troco os pelos <v> (ex.: "binho" em vez de "vinho", "baso" em vez de "vaso", e "Biana" em vez de "Viana", etc.)

Todos os inquiridos pertencem à região norte de Portugal. Como já foi referido, o betacismo é uma característica própria dos dialetos desta zona. Mais uma vez, nota-se uma resistência por parte dos professores em revelar que utilizam com frequência o fonema /b/ em vez do fonema /v/. Este fenómeno pode ser explicado pelo facto de os docentes, mesmo sabendo que o utilizam, queiram proteger a face, não revelando que utilizam uma característica dialetal socialmente desprestigiada. Já os estudantes, que, como foi visto, tendem a reivindicar identidade linguística, têm mais facilidade em assumir esta característica.

4. Digo “póm” (pão), “Joóm” (João), “morcóm” (morcão), etc.

Acontece um fenómeno semelhante à afirmação anterior, em que os estudantes reivindicam identidade e os professores reivindicam estatuto. É de ressaltar que os estudantes estão, desde muito cedo, expostos aos meios de comunicação social, que utiliza por defeito a norma-padrão, o que nem sempre ocorreu com os mais velhos, que nem sempre estiveram expostos com tanta intensidade, daí haver tantos estudantes que, mesmo tendo algum orgulho na sua identidade linguística, não admitem esta característica dialetal. A expansão do uso do ditongo da norma padrão ocorreu nas últimas décadas. Não deixa de haver, no entanto, transmissão pela linguagem familiar, identitária. Trata-se de um uso estereotipado conotado com o falar portuense e fortemente desprestigiado, o que poderá explicar a relutância em admitir a sua utilização.

5. Uso palavras do português do Brasil.

Sendo todos os inquiridos falantes do português europeu e existindo o preconceito de que esse é que é o “português correto”, observou-se resistência em todos os grupos em reconhecer o uso frequente de palavras do português do Brasil, mesmo estando os alunos altamente expostos à cultura brasileira através das redes sociais. Os

professores, mais uma vez, por terem tido uma educação mais normativa e devido à sua geração, não assumem a utilização de palavras do português brasileiro. Poderá mesmo haver palavras do português brasileiro que todos os grupos usam sem saber que fazem parte da norma brasileira, como é o caso de “compartilhar” e de “o quão”.

6. Utilizo estrangeirismos.

O 10.^ºA assumiu a utilização de estrangeirismos muito frequentemente com particular contraste em relação aos outros dois grupos, assumindo esse facto com 14 resultados em “muito frequentemente”. Já o 10.^ºH, pelas suas características mais conservadoras, não assume tanto esse uso. Os docentes manifestam opinião divergente dos outros dois grupo, assumindo a maioria que usa muito raramente ou raramente os estrangeirismos, pelos motivos enunciados em outros casos, como a sua faixa etária, a utilização mais frequente da norma, etc.

7. Utilizo as regras gramaticais que me ensinam/ensinaram na escola.

Sendo a língua um sistema vivo e sendo as regras gramaticais mais restritivas do que a gramática descritiva, à partida, esta afirmação não seria possível. Veja-se por exemplo o caso dos particípios passados regulares “matado”, “pagado” e “ganhado”. Sabe-se que, no uso, em alguns verbos, os particípios regulares estão a cair em desuso no português europeu e até talvez com maior frequência no português brasileiro sendo muitas vezes considerado até um erro, por exemplo, quando se corrige crianças que, por intuição e analogia os utilizam. Como seria expectável, os professores, para protegerem a face, consideram que utilizam as regras gramaticais que aprenderam na escola, mesmo tendo frequentado a escola há décadas, num decurso de tempo em que se observou mudança na língua. Os alunos têm mais facilidade em assumir. Isto porque ainda se sentem parte da escola como alguém que está no processo de aprendizagem, enquanto os professores sentem que o seu processo de aprendizagem já terminou.

8. As pessoas corrigem-me pela forma como falo.

Como é evidente, um aluno, quando comete um erro, está mais exposto a uma

correção do que um docente, precisamente devido ao respetivo estatuto e situação hierárquica. Assim, não é frequente um docente ser corrigido pela forma como fala, o que não significa necessariamente que não apresente desvios em relação à norma. Esta perceção dos docentes faz com que, muitas vezes, sintam que “falam bem”, mesmo quando se desviam das regras da gramática normativa que defendem, privilegiam e ensinam.

9. Quando estou fora, reconhecem de onde sou devido à minha pronúncia. (ex.: És do Norte? / Nota-se mesmo que és de Rio Tinto!)

Seria expectável que os alunos, por reivindicarem identidade, respondessem com mais explicitude que esta afirmação é frequente na sua experiência quotidiana. Por outro lado, mais de metade dos professores, que à partida não têm tanta facilidade em assumir a identidade dialetal, assumiram nesta afirmação que as suas características dialetais são identificadas facilmente por falantes de outras variedades da língua portuguesa. Esta afirmação cumpre, assim, um dos principais propósitos do questionário, que é surpreender os inquiridos em contradições entre os preceitos que defendem e a sua prática de sujeitos falantes.

10. Quando apresento um trabalho ou falo em público, tento disfarçar o meu sotaque.

De acordo com a questão anterior, em que os professores assumem serem reconhecidos pela sua pronúncia, e atendendo ao facto de, em princípio, ensinarem uma norma prestigiada, nota-se que acreditam dominar a norma-padrão em situações formais e outras, de acordo com o seu estatuto. As adaptações na pronúncia ocorrem nos falantes, sobretudo os mais escolarizados, precisamente por terem a perceção de que existem dialetos mais prestigiados do que outros, havendo, em situações formais, uma adaptação muitas vezes inconsciente aos usos mais prestigiados da língua.

11. Falo para pessoas da minha idade ou mais novas de forma distinta da que uso para falar com pessoas mais velhas.

A adaptação de formas de tratamento em diferentes situações de comunicação e de interação é natural em todos os falantes do português europeu, havendo uma sofisticada estratégia de estudo da relação com o outro em termos de eixos de hierarquia e distância. No entanto, entre os grupos de inquiridos, existe uma diferença a ter em conta: os adolescentes tendem a tratar outros adolescentes da mesma idade, mais novos ou até mais velhos com um tratamento igualitário, na ausência de relações hierárquicas e de distância, enquanto os professores inquiridos, atendendo à sua faixa etária, têm um intervalo de idades maior entre as pessoas que consideram “mais novas” do que a dos estudantes. As formas de tratamento evidenciam casos de evolução em curso. Por exemplo, no início do ano letivo do estágio curricular, ocorreu mais do que uma vez, os alunos que estavam sentados na mesa à frente dos professores estagiários, pedirem uma resposta a uma questão com a frase “sabes esta?” ou “diz-me esta, por favor”, provavelmente devido ao aspeto mais juvenil, forma de vestir e/ou à-vontade dos estagiários, que não era tão recorrente há vinte ou trinta anos. Ninguém lhes chamou a atenção para a situação e acabaram naturalmente por tratar os estagiários como tratavam a professora titular a partir da aula zero, revelando a capacidade de adaptação dos falantes a diferentes coordenadas de situação de interação; neste caso, instalou-se uma relação de hierarquia, não tanto etária, mas da função e estatuto profissional dos estagiários.

12. Escrevo como falo.

Esta afirmação diz respeito à comunicação oral e à comunicação escrita e aquilo que as diferencia. Os docentes têm noção das diferenças, havendo apenas um que, contra a expectativa, eventualmente para, mais uma vez, proteger a face, respondeu “muito frequentemente”. A comunicação escrita é sempre mais planeada do que a oral, que é mais imprevisível e flexível às regras gramaticais escritas e com características próprias de uma gramática do oral. Os alunos, tendo consciência disso, podem ter respondido “frequentemente” ou “muito frequentemente” precisamente por desconhecerem as regras gramaticais. Esta afirmação pode ser percecionada, por parte dos alunos, de forma negativa e, por parte do professor que respondeu “muito frequentemente” de

forma positiva. Contudo, é geral a percepção de que a linguagem oral e a linguagem escrita se comportam de formas distintas, de acordo com as diferentes situações de comunicação em que surgem, sobretudo no carácter imediato e a compreensão dos sujeitos falantes na situação de oralidade típica, partilhando o mesmo espaço e tempo e a ausência do alocutário na situação de comunicação escrita, a possibilidade de elaboração cuidada e de textualização mais complexa

13. Utilizo vocabulário diferente para falar com os meus amigos e para falar com a minha família.

O objetivo desta frase era perceber de que forma os inquiridos entendiam uma adaptação linguística ao contexto e, mais uma vez, os contextos a que os alunos e os docentes estão expostos são distintos. Para os estudantes, a família pode ser composta por superiores hierárquicos (pais, avós, tios, etc.) e por iguais hierárquicos (irmãos, primos, etc.). Para os docentes, é preciso ter em conta que muitos já podem ter filhos e netos e não falarão para estes da mesma forma que falam para os pais. O contexto de amigos dos alunos é extremamente informal e mais flexível do que o contexto de amigos dos docentes. A maioria dos alunos, em ambas as turmas, assume que faz essa diferenciação frequentemente ou muito frequentemente. Já os professores, na sua maioria, responderam que fazem essa diferenciação muito raramente ou raramente, pelos motivos acima enunciados, para sustentar que não utilizam uma grande variedade de registos e eventualmente que utilizam predominantemente registos cultos da língua.

14. Utilizo muitas palavras relacionadas com as redes sociais (*post, feed, giveaway, like, sticker, etc.*).

Como seria de esperar, os alunos, devido à sua faixa etária, estão mais expostos a estes estrangeirismos do que os docentes, devido às redes sociais e ao consumo de mais conteúdos estrangeiros. Para além disso, a educação dos docentes, como já foi referido, faz com que estes resistam aos estrangeirismos ou a assumir que os utilizam. É possível que alguns dos estrangeirismos enumerados nos exemplos sejam

reconhecidos facilmente pelos estudantes e nem tanto pelos professores.

Considerações Finais

Após a realização do estágio curricular e do relatório de estágio, tornou-se evidente a necessidade da formação em linguística e do conhecimento linguístico na preparação das aulas de português. No caso do 10.º ano, esta necessidade é especial, visto que os conteúdos exigem um conhecimento linguístico aprofundado, não só para construir estratégias como para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Como foi visível após a aplicação do questionário, as aulas de esclarecimento e as aulas supervisionadas, os alunos conseguiram colmatar dificuldades através da linguística, apesar da resistência do sistema de ensino e dos próprios professores em introduzi-la nos planos, nas estratégias e nas abordagens.

Existe alguma resistência por parte dos intervenientes do sistema de ensino em relação à aplicação da linguística para melhorar o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Português. A título de curiosidade, uma das perguntas do questionário sobre as línguas que os inquiridos falaram, que não foi utilizada neste relatório, e que era de resposta aberta, foi aproveitada por um docente para comentar que “este questionário apresenta questões que não abarcam a realidade da escola” e, curiosamente, é precisamente isso que se sente quando se utiliza os conhecimentos de linguística na elaboração de estratégias visando a melhor aprendizagem e esclarecendo todos os aspetos da matéria a ensinar, a da disciplina de Português. A sensação é de desconforto perante uma comunidade que olha para a linguística como algo que “desculpa o erro”, como algo que “não é necessário”, como se viu na introdução com a afirmação de Vieira (2010).

O principal problema reside na base, na origem de tudo, na formação linguística dos professores de Português Língua Materna e na perspectiva de que têm da língua. Como se viu pelo relatório, o conhecimento linguístico não só evita preconceito linguístico e marginalização como facilita a apreensão dos conteúdos pelos alunos.

A ideia da professora titular orientadora em aplicar o questionário aos docentes do Departamento de Línguas, detetou a questão de fundo, ou seja, a do conhecimento linguístico escasso dos alguns docentes. Se os docentes não têm formação linguística

nem compreendem a sua importância para o ensino de língua, dificilmente os alunos poderão aprender e relacionar-se com a reflexão sobre a língua, eliminando mitos mais divulgados e preconceitos e resolvendo de forma mais intuitiva os desafios que a disciplina de Português lhes coloca.

A ideia inicial seria medir o conhecimento linguístico, os mitos mais enraizados e a percepção linguística dos alunos e, por acréscimo, foi detetada a origem dessas opiniões e preconceitos, a origem da repulsa que os alunos revelam muitas vezes em relação à disciplina de português e que a gramática e a educação literária neles provocam. É muito difícil ensinar textos medievais sem conhecimento da História da Língua. É ainda mais difícil ensinar os hipérbatos de Camões sem conhecimentos aprofundados sobre o português da época. É ainda mais difícil ensinar, afastando a gramática, que tem sido muito marginalizada nos programas e nas metodologias, em prol de um extenso programa de educação literária que é ensinado e aprendido sem bases linguísticas sólidas.

Posto isto, pode concluir-se que tanto para docentes como para estudantes, a Linguística não pode ser vista como mais uma alínea num programa ideal. Deve ser vista como uma ajuda preciosa, como algo que nos mostra desde o interior da língua até à sua consciência e não apenas os aspetos exteriores, como acontece, esperando-se que olhando apenas para esses aspetos superficiais, se consiga exigir a um estudante que atinja um conhecimento aprofundado. Em Português, é muito difícil entender tudo apenas por recurso ao conhecimento intuitivo. Mas a Linguística estuda a língua com profundidade. Só por isso, já faz sentido que ela esteja muito mais implicada e subjacente na formação dos docentes de uma disciplina chamada “Português”.

Referências Bibliográficas

Barbier, R. (1985). *Pesquisa-Ação na Instituição Educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Bernardes, J. A. C. (2005) *Como abordar... A Literatura no Ensino Secundário*. Areal Editores

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologias preferenciais nas práticas educativas. *Psicologia, educação e cultura* (XIII). Instituto Superior Politécnico Gaya.

DGE – Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos. Português – 10.º ano | Ensino Secundário*. DGE/ Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2023, <https://dicionario.priberam.org/tuitar>

Fonseca, F. V. P. (2016) *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa* <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/nojo-como-sinonimo-de-luto/16869>

Gonçalves, E., Ramos, M. A. (1983). *A Lírica Galego-Portuguesa*. p. 286. Editorial Comunicação

Hricsina, J. (2014) *Substituição do gerúndio pela construção a + infinitivo no Português Europeu (estudo diacrónico)*. *Universos da Língua Portuguesa em Debate*. Faculdade de Filologia da Universidade Jagelónica

Henriques, C. C. (2021) *Os falares dos Açores e o Atlas Linguístico-Etnográfico das Ilhas*. *Revista do Instituto da Língua Portuguesa*

