



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

INSTITUTO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

GRUPO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

*“DIAGNÓSTICO DO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA
NO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL”*

**PORTUGUÊS
NO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL**

PERFIL LINGUÍSTICO DOS ALUNOS

e

PROGRAMAS DE ENSINO

MAPUTO – 2004

PORTUGUÊS

NO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL

PERFIL LINGUÍSTICO DOS ALUNOS

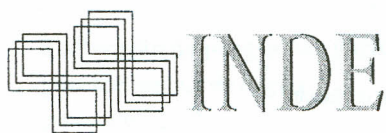
e

PROGRAMAS DE ENSINO

Coordenação geral: ANA MARIA NHAMPULE

Autores: **Perpétua Gonçalves** (*coordenadora científica*)

Carlito Companhia e Francisco Vicente (*assistentes*)



INSTITUTO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE APOIO AO SECTOR DE EDUCAÇÃO



MOÇAMBIQUE - FINLÂNDIA

MAPUTO – 2005

FICHA TÉCNICA

Título: Português no Ensino Secundário Geral: Perfil Linguístico dos Alunos e Programas de Ensino

Autores: Perpétua Gonçalves, Carlito Companhia e Francisco Vicente

Coordenação geral: Ana Maria Nhampule

Edição: @ Grupo de Avaliação Educacional

Subprojecto "DIAGNÓSTICO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL" – INDE – 2004

Capa: Salvador Boaventura

Composição: Autores e Salvador Boaventura

Maquetização: Salvador Boaventura

Arte Final: Salvador Boaventura

Reprodução: INDE – Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação

Tiragem: 1 500 exemplares

Número de Registo:INLD/2005

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL	7
“PERFIL LINGUÍSTICO DOS ALUNOS DA 8ª CLASSE E PROGRAMAS DE ENSINO”	9
1 - Introdução	9
1.1 - Apresentação geral	11
1.2 - Antecedentes da pesquisa	11
1.3 - Estrutura do documento	13
2 - Perfil linguístico dos alunos à entrada do ensino secundário: primeiro diagnóstico	13
2.1 - As bases de dados	13
2.2 - Diagnóstico geral	13
2.3 - Áreas críticas na aquisição do português	19
3 - Elaboração de um programa para a 8ª classe: primeiras reflexões sobre a componente ‘funcionamento da língua’	23
3.1 - Breves reflexões teóricas	23
3.2 - O actual programa de Português da 8ª classe: ‘funcionamento da língua’	24
3.3 - Do perfil linguístico dos alunos para um novo programa da 8ª classe	25
Anexo - “Amostragem Geral de Erros” - 7ª Classe (Corpus oral)	27
Referências bibliográficas	29
“PERFIL LINGUÍSTICO DOS ALUNOS DA 10ª E 12ª CLASSE E PROGRAMAS DE ENSINO”	31
1 - Introdução	32
1.1 - Apresentação geral	31
1.2 - Antecedentes da pesquisa	32
1.3 - Estrutura do documento	32
2 - Perfil linguístico dos alunos das 10ª e 12ª classes	33
2.1 - As bases de dados	33
2.2 - Diagnóstico geral	34
2.3 - Áreas críticas	36
3 - Elaboração de programas para as 10ª e 12ª classes: a componente ‘funcionamento da língua’	45
3.1 - Introdução	45
3.2 - Os actuais programas das 10ª e 12ª classes: ‘funcionamento da língua’	45
3.3 - Sugestões para a revisão dos programas das 10ª e 12ª classes: ‘funcionamento da língua’	46
Anexos	49
Anexo 1 - Amostragem Geral de Erros (10ª classe)	55
Anexo 2 - Amostragem Geral de Erros (12ª classe)	57
Referências bibliográficas	59

INTRODUÇÃO GERAL

O projecto “Diagnóstico do processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa no ensino secundário geral”, que decorreu de Fevereiro a Dezembro de 2004, tinha como objectivos gerais:

- (i) Caracterizar a prática pedagógica realizada no âmbito do ensino-aprendizagem da língua portuguesa;
- (ii) Descrever o perfil linguístico-comunicativo dos alunos em etapas-chave do seu percurso académico no ensino secundário geral (ESG).

O presente relatório diz respeito ao objectivo (ii), relacionado com a componente de investigação linguística. Estabeleceram-se como objectivos específicos desta componente da pesquisa os seguintes:

- 1 – Recolher dados linguísticos produzidos por alunos do ESG, em diversas fases do seu percurso estudantil, nomeadamente à entrada do ESG (8ª classe), numa fase intermédia (10ª classe) e na fase final deste nível de ensino (12ª classe).
- 2 – Tratar e analisar os dados linguísticos recolhidos, com vista à caracterização do seu perfil linguístico-comunicativo, nas três fases mencionadas em 1.
- 3 – Analisar e avaliar os programas de língua portuguesa do ESG, articulando-os com os dados linguísticos recolhidos e tratados.

No presente relatório os resultados da pesquisa realizada são apresentados em dois ‘cadernos’ distintos, “Português no Ensino Secundário Geral: perfil linguístico dos alunos da 8ª classe e programas de ensino” e “Português no Ensino Secundário Geral: perfil linguístico dos alunos das 10ª e 12ª classes e programas de ensino”. Este agrupamento dos resultados da pesquisa

está relacionado com a natureza dos dados empíricos tomados como base para a análise. Assim, para a caracterização do perfil linguístico dos alunos da 8ª classe usaram-se dados orais e escritos semi-espontâneos produzidos por alunos da 7ª classe, ao passo que a caracterização dos alunos das outras duas classes, 10ª e 12ª, foi feita com base num teste diagnóstico, aplicado às duas classes. Em qualquer dos casos, e tendo em vista o processo de Transformação Curricular, os resultados da análise linguística foram contrastados com os actuais programas de língua portuguesa destas classes, procurando-se identificar as suas lacunas e deficiências, e apresentando-se igualmente sugestões para a sua melhoria.

Num breve balanço da pesquisa realizada, considera-se que ela põe à disposição dos investigadores educacionais informação, empiricamente suportada, sobre o perfil linguístico dos alunos do ESG, nunca antes recolhida e tratada de forma tão sistemática. Contudo, considera-se também que, pelo seu carácter pioneiro, a pesquisa não fornece informação suficientemente sólida sobre as diferentes componentes da competência linguística e comunicativa da população escolar que frequenta o ESG, sendo ainda necessárias novas pesquisas sobre aspectos mais específicos. As lacunas de informação linguística dizem particularmente respeito aos seguintes aspectos:

- 1 – Conhecimento do léxico por parte dos alunos das três classes do ESG auscultadas e estudadas (8ª, 10ª e 12ª);
- 2 – Conhecimento das regras de ortografia e acentuação por parte dos alunos das 10ª e 12ª classes;
- 3 – Conhecimento das produções orais dos alunos das 10ª e 12ª classes, de forma a verificar se os problemas detectados nas suas produções escritas se encontram igualmente no registo oral.

No que se refere aos programas, considera-se que a reflexão apresentada em cada um dos ‘cadernos’ tem apenas carácter indicativo e necessita de ser aprofundada e discutida por mais agentes do processo de ensino-aprendizagem ligados ao ESG.

PORTUGUÊS
NO
ENSINO SECUNDÁRIO GERAL:

PERFIL LINGUÍSTICO
DOS ALUNOS DA 8ª CLASSE

E
PROGRAMAS DE ENSINO

1 - INTRODUÇÃO

1.1 - Apresentação geral

O sub-projecto “Diagnóstico do processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa no ensino secundário geral”, na sua componente de investigação linguística, tem como objectivo geral apresentar um diagnóstico do perfil linguístico dos alunos do ensino secundário geral (ESG), para apoio ao processo de Transformação Curricular, a decorrer no INDE (2003-08).

Tendo em vista este objectivo geral, foi definido para o ano 2004 um plano de investigação transversal (‘cross-sectional’), que permita fornecer informação sobre o perfil dos alunos em diversas fases do seu percurso neste nível de ensino, nomeadamente, na fase inicial do ESG (8ª classe), numa fase intermédia (10ª classe) e na fase terminal (12ª classe).

Numa primeira fase, a que corresponde o presente documento, foi realizada investigação com vista a fornecer informação sistematizada sobre o estágio de desenvolvimento linguístico dos alunos à **entrada do ESG**, pretendendo-se atingir os seguintes objectivos específicos:

- (i) Dar a conhecer características gerais da competência linguística dos alunos, baseadas em dados ‘autênticos’ - a nível do que já sabem assim como do que ainda não sabem ou dominam mal - em diversas áreas, nomeadamente ortografia/acentuação e gramática (sintaxe, morfo-sintaxe, léxico-sintaxe);
- (ii) Apresentar linhas de reflexão e propostas para a elaboração do novo programa de Português da 8ª classe.

Tendo em consideração que, no início desta pesquisa, estavam já disponíveis bases de dados orais e escritos, produzidos por alunos da 7ª classe, a última classe do ensino primário, considerou-se que esta faixa populacional poderia ser tomada como representativa dos alunos na fase inicial do ESG, ou melhor, considerou-se que a investigação realizada sobre alunos da última classe do ensino primário podia fornecer informação válida sobre o perfil dos alunos à entrada do ESG.

1.2 - Antecedentes da pesquisa

A recolha e tratamento de dados (orais e escritos) produzidos por alunos de várias classes do ensino básico tem já uma longa tradição no INDE (veja-se, entre outros, Meijer et al. 1982, Projecto UNESCO/MOZ.78/002 1983, Gonçalves et al. 1986, INDE-PASE 1999 e 2000, Gonçalves & Diniz 2004).

De um modo mais particular, pode referir-se que, a partir de 1996, teve início uma recolha sistemática de dados orais e escritos, produzidos por alunos de diferentes classes (3ª, 4ª e 5ª) de

várias regiões do país, que permitiu reunir uma base empírica representativa da população deste nível de ensino. No quadro I são brevemente caracterizados os diferentes *corpora* constituídos a partir destas recolhas.

CLASSE	CORPUS	INFORMANTES	TOTAL PALAVRAS
3 ^a	Oral 1996	37: <i>Cabo Delgado, Nampula, Maputo-Cidade, Maputo-Província</i>	11 000 <i>aproxim.</i>
4 ^a /5 ^a	Escrito 1999	100: <i>Cabo Delgado, Zambézia, Maputo-Cidade, Maputo-Província</i>	23 500 <i>aproxim.</i>
5 ^a	Oral 2002	60: <i>Cabo Delgado, Zambézia, Maputo-Cidade, Maputo-Província</i>	40 000 <i>aproxim.</i>

Quadro 1 - Dados de alunos das 3^a, 4^a e 5^a classes

Tomando como objecto de estudo estas bases de dados, foi possível caracterizar o estágio de desenvolvimento linguístico dos alunos destas diferentes classes, sobretudo quanto ao seu conhecimento de palavras/itens “funcionais”, como é o caso das preposições, conjunções, morfemas de flexão verbal, etc. (Cf. Gonçalves et al. 2001; INDE-PASE 2003). A título de exemplo dos resultados alcançados por estas pesquisas, pode destacar-se que os alunos das 4^a/5^a classes conhecem e usam a maior parte das preposições do Português (*a, até, com, de, em, para, por, sem, sobre*), assim como as principais conjunções de coordenação e subordinação (*e, mas, que, porque, quando, se*). Além disso, com base na pesquisa realizada, foram igualmente estabelecidas algumas áreas gramaticais do Português em que os alunos revelam mais dificuldades. Foi assim possível verificar, por exemplo, que os alunos das 4^a/5^a classes cometem erros em áreas como:

- estruturação do discurso directo (*Despede de que “já vou”*. (= despede-se, dizendo: ...));
- selecção de preposições que regem complementos verbais (*Tiraram arroz, deram os cães*. (= ... deram aos cães));
- concordância verbal em tempo (*Quando chega ao rio, pôs a pasta dele no chão*. (= ... chegou...)).

Note-se que, conforme salientado por Gonçalves et al. (2001), esta informação permitiu também fazer uma avaliação dos programas de língua portuguesa das 4^a e 5^a classes, que estavam em vigor nessa altura, mostrando que, nuns casos, estes propunham conteúdos gramaticais já dominados pelos alunos nesta fase do seu desenvolvimento linguístico, e, noutros casos, não incluíam como conteúdos itens/propriedades em que os alunos revelavam dificuldades.

1.3 - Estrutura do documento

Tendo em vista os objectivos acima apresentados, na secção 2 deste documento será apresentado o perfil linguístico dos alunos à entrada do ensino secundário. Assim, depois de uma breve apresentação dos dados, orais e escritos, usados como base empírica da investigação (secção 2.1), fornece-se um diagnóstico geral da competência linguística dos alunos, a nível do léxico, da gramática e do discurso (secção 2.2), apresentando-se, a concluir, e de forma mais desenvolvida, algumas 'áreas críticas' da aquisição do Português, em que os alunos revelam mais dificuldades (secção 2.3). Na última secção deste documento, depois de uma breve introdução teórica sobre questões de aquisição e ensino de L2 (secção 3.1), apresenta-se uma análise do actual programa do ESG para a 8ª classe, destacando-se alguns aspectos que merecem uma reflexão mais aprofundada (secção 3.2). A finalizar, propõem-se algumas pistas de trabalho, estabelecidas com base no confronto dos dados linguísticos com o actual programa, que podem ajudar os técnicos do INDE a produzir um programa de língua portuguesa mais apropriado para a população deste nível do ESG (secção 3.3).¹

2 - PERFIL LINGUÍSTICO DOS ALUNOS À ENTRADA DO ENSINO SECUNDÁRIO: PRIMEIRO DIAGNÓSTICO

2.1 - As bases de dados

Esta pesquisa tomou como base empírica dados orais e escritos produzidos por alunos da 7ª classe de diferentes províncias do país. Os dados orais foram recolhidos em 2003 por equipas do INDE, através de entrevistas semi-estruturadas a 60 alunos de Maputo-Cidade, Maputo-Província, Zambézia e Cabo Delgado (15 alunos por província). Os dados escritos, extraídos de Tovela (2000), foram produzidos por 65 alunos da cidade de Maputo (45 alunos) e Magude (20 alunos).

Do ponto de vista sociolinguístico, pode dizer-se que cerca de metade dos alunos que produziram estes dois *corpora* estão na faixa etária dos 14-15 anos, e cerca de 60 % tem uma língua bantu como língua materna. O quadro 2 fornece informações mais detalhadas sobre o perfil sociolinguístico dos alunos que produziram o *corpus* oral.²

VARIÁVEL/PROV.		ZAMBÉZIA		C. DELGADO		M-PROVÍNCIA		M-CIDADE		TOTAL	
Sexo	M	10	67%	11	73%	7	47%	9	60%	37	62%
	F	5	23%	4	27%	8	53%	6	40%	23	38%
Idade	12	1	7%	-	-	3	20%	1	7%	5	8%
	13-14	6	40%	2	13%	10	67%	8	53%	26	43%
	15-16	7	46%	4	27%	2	13%	6	40%	19	32%
	≥ 17	1	7%	9	60%	-	-	-	-	10	17%
L1	L. B.	13	87%	13	87%	2	13%	12	80%	80	67%
	Port.	2	13%	2	13%	13	87%	3	20%	20	33%

Quadro 2 - Dados sociolinguísticos dos alunos da 7ª classe que produziram o corpus oral (L.B. - língua bantu)

¹ Para além da informação fornecida neste documento, estão ainda disponíveis para os investigadores educacionais vários 'dossiers' com dados suplementares sobre várias sub-áreas da competência linguística dos alunos (concordância verbal, ortografia/accentuação, etc.).

² Não se fornece um quadro idêntico para os dados escritos dado que foram recolhidos no âmbito de um outro estudo, e os informantes não foram caracterizados de acordo com os mesmos critérios (cf. Tovela 2000).

2.2 - Diagnóstico geral

Antes de apresentar o diagnóstico geral da competência linguística em Português dos alunos à entrada do ESG, serão aqui realçados dois aspectos que podem contribuir para uma melhor compreensão das produções linguísticas desta população estudantil. Assim, em primeiro lugar, pode destacar-se que, num primeiro contacto com os dados orais produzidos pelos alunos da 7ª classe, o aspecto que mais sobressai é o seu ‘desembaraço’ linguístico - uma espécie de ‘turbilhão’ da fala - na comunicação em língua portuguesa, isto é, estes alunos falam mais e com maior à vontade do que a população escolar que frequenta classes anteriores.³ Este ‘desembaraço’ está frequentemente associado a uma falta de “foco-nas-formas”, parecendo os alunos estar mais preocupados com o conteúdo dos enunciados que produzem do que com a correcção gramatical das suas frases. Exemplos:

- (1) “Quando lutar jogam batota aquela batota que eles estão a jogar depois vem que foi ganhar depois enquanto aquele dinheiro que jogou com ele não é dinheiro dele depois vai bater o amigo porque quer dinheiro dele porque lhe mandaram. Às vezes lhe mandaram para comprar coisas leva aquele dinheiro joga batota e lhe ganham por essa razão provoca-se a lutar.”
- (2) “Isso aí só me contaram com a minha amiga como ela trabalha na cidade e isso aí me contou que um acidente de uma senhora que queria ser atropelada com um carro sei lá quantos lá na cidade mesmo/mesmo ela queria ser atropelada porque um dia ela andava confusa na estrada. Depois ela queria passar enquanto não direito dela de passar quando ela queria passar o carro veio com muita velocidade queria lhe atropelar.”

Note-se que este ‘turbilhão’ linguístico tornou em alguns casos impossível uma descrição formal do discurso dos alunos, visto que, em frases como as acima transcritas, onde se sobrepõem diferentes tipos de erros, não é possível, por exemplo, aplicar uma taxonomia de erros como a que foi usada para a identificação de áreas críticas do Português desta população escolar (cf. secção 2.3).

Em segundo lugar, vale a pena mencionar que, embora a pesquisa não tenha sido orientada para a análise do discurso, os dados recolhidos têm potencial para este tipo de estudo. Assim, numa breve análise do *corpus* oral, foi possível detectar, por exemplo, que os alunos recorrem a algumas ‘palavras-bordão’ como estratégia narrativa (*agora* (exemplo (3)), *então* (exemplo (4))), ou repetem certas palavras como uma espécie de marca do seu estilo de falar Português (*ter que* (exemplo (5)), *quando* (exemplo (6))).

- (3) Para ser guarda ali escolheu o macaco. Agora foram pôr o macaco como guarda agora o coelho sempre ia roubar água no poço naquele dia chegou ali começou a chamar «vovô vovô». Ali respondeu o macaco disse «quem és tu?». Disse «sou eu vovó trago uma prenda para ti». Agora foi levar meia xxx enganou o macaco. Disse «amarre». Disse «leva as mãos põe atrás e amarre depois eu ponho toda cabaça na tua bo//boca». Aí conseguiu tirar água foi se embora. Agora os animais não.
- (4) O coelho e a rã eram amigos então após de um mês a mãe da rã ficou muitíssimo doente ele vivia em cima da água. Então o coelho vivia na terra. A rã foi ao curandeiro então quando chegou lá o curandeiro disse «vai lá arranjar o coração do coelho».

³ Cf. INDE (2003) A competência gramatical dos alunos das 4ª/5ª classes - Entrevistas orais de alunos da 5ª classe (não publicado).

Então quando foi lá o coelho encontrou disse «meu amigo eu estou mal minha mãe está doente». Ele disse «como é que vou chegar lá?». Disse «xxx não entra lá aí». Então ele entrou. Nadaram/ nadaram até no meio da água disse-lhe ao coelho «oh amigo! Eu fui ao curandeiro o curandeiro disse vai lá arranjar o coração do coelho». Então o coelho disse «ah! Eu o meu coração esqueci em casa». Então a rã disse «quando voltarmos para lá vai me emprestar?». Ele disse «sim». Então voltaram até na margem então o coelho saltou para terra e começou a bater a rã bateu e disse-lhe «vou-lhe trazer um chamboco para amanhã». Então o coelho foi.”

(5) Quando ele foi visitar e ali o amigo dele que tinha levado aquele fardo tinha que já informar a senhora dele que «quando vir esse senhor aqui você tem que dizer que ele não está aquela viagem até agora não voltou e eu vou ficar ali no poço e ao me dar a comida tem que pôr no balde numa de que vinha tirar água para enganar e é para não descobrir que o amigo já veio». Depois tinha que chegar ali perguntar «onde está o meu amigo?». E ele tinham que explicar «não o teu amigo aqui não está aquela viagem que ele ia cumprir até aqui ainda não voltou/até agora não voltou». Depois ele tinha que voltar até quase uma semana inteira sem encontrar o amigo dele logo às tantas ele tinha que já descobrir o segredo que «afinal de contas o meu amigo está ali no poço» porque ele via o movimento assim. Então quando saiu para a casa tinha que voltar novamente. Quando chegava ali perguntou a senhora «olha amanhã onde é que vai?». E a senhora tinha que dizer que «amanhã de manhã não estarei cá irei à machamba». Então ele tinha que sair para a casa tinha que sair para casa.

(6) Em vez de comer a carne depois deitar os ossos levou a carne depois pôr na tromba do elefante quando pôs na tromba do elefante acordaram de manhã foram à machamba viram que falta uma pessoa quando viram faltava uma pessoa viram que era o elefante quando chegaram lá primeiro foram ver se tinha carne quando chegaram lá carne já não estava.

No diagnóstico geral da competência linguística dos alunos em Português, que a seguir se apresenta, serão contemplados aspectos relacionados com o seu conhecimento do vocabulário e de algumas palavras ou morfemas gramaticais.

Embora a metodologia de recolha de dados não tenha sido definida com vista a uma pesquisa sobre a competência lexical dos alunos da 7ª classe, o *corpus* oral permite extrair algumas conclusões, ainda que preliminares, sobre o vocabulário que conhecem.

Assim, fez-se uma breve pesquisa exploratória sobre os adjectivos usados pelos alunos, uma vez que estes podem constituir um bom indicador da riqueza vocabular desta população estudantil. Para esta pesquisa, tomou-se como referência a lista do “Português Fundamental” (1984), realizada para o Português europeu, que contém os itens mais frequentes usados no discurso oral por uma população portuguesa adulta, tendo em vista verificar se os alunos usam, pelo menos, os adjectivos mais comuns. Com base neste contraste, foi possível tirar as seguintes conclusões:

- os alunos mostram conhecer um grande número de adjectivos considerados ‘fundamentais’ na comunicação. Exemplos: *agradável, alegre, belo, curto, fácil, importante, lento, leve, possível, vazio*, etc.;
- os alunos não usam alguns adjectivos da lista do “Português Fundamental”, provavelmente devido à temática das entrevistas, e não porque os desconhecem. Exemplos: *feio, infeliz, útil, pesado*;

- os alunos usam adjetivos que não constam da lista do “Português Fundamental”, revelando assim um conhecimento do vocabulário que está para além das necessidades básicas de comunicação. Exemplos: *teimoso, podre, bêbado, nervoso*, etc.

Tendo como objectivo recolher alguma informação sobre as características do vocabulário usado pelos alunos, fez-se também uma breve pesquisa sobre os desvios encontrados no *corpus*-amostragem, tendo-se verificado que:

- os desvios mais frequentes são constituídos por neologismos semânticos, ou seja, os alunos usam palavras existentes na língua portuguesa, com um sentido diferente do que está previsto na norma europeia. Este tipo de erro tem carácter disperso, registando-se alguma regularidade apenas em alguns (raros) itens lexicais específicos, como no caso dos verbos *ter* (em vez de *haver*, exemplo (7a)), *negar* (em vez de *recusar*, exemplo (7b)), *assistir* (em vez de *ver*)⁴;
- os alunos usam vocabulário conhecido em contextos inapropriados ou com um novo sentido, como estratégia de cobrir lacunas lexicais (exemplos (8));
- nos casos em que ocorrem neologismos de forma (ou seja, palavras inexistentes na língua portuguesa padrão), sobressai a formação de novos verbos de tema em *-a* (exemplos (9a)), e a introdução de uma vogal inicial *a* em início de palavra (exemplos (9b)).⁵

- (7) a. *naquelas casas tinha velas* (= havia)
b. o coelho *negou, desistiu* (= recusou)

- (8) *pastagem* (= pescaria); *depenar peixe* (= escamar...); *presidentes do bairro* (= responsáveis...)

- (9) a. *avarentar* (= ser avarento); *catanar* (= cortar com catana); *pacientar* (= ter paciência)
b. *amostrar* (= mostrar), *apresenciar* (= presenciar), *arrebentar* (= rebentar)

No que se refere ao conhecimento e uso de palavras gramaticais, foi recolhida informação sobre preposições (e locuções preposicionais), conjunções (e locuções conjuncionais) e verbos irregulares.

No que diz respeito às preposições/locuções, fez-se uma pesquisa não só sobre os itens desta classe gramatical, como sobre verbos que regem complementos preposicionais. Note-se contudo que não foi feita pesquisa de alguns itens desta classe gramatical (*a, até, com, de, em, para* e *por*) porque já se sabe que os alunos conhecem e usam estes itens em classes anteriores (cf. Gonçalves et al. 2001).⁶ Assim, tomando como referência Bechara (2001), verificou-se que:

- no *corpus*, não ocorreram as seguintes preposições/locuções: *abaixo de, em baixo de, de acordo com, a fim de, junto de, diante de, detrás de, excepto, em favor de, em frente de, em lugar de, em razão de, para com, sob, acima de, à frente de, ao longo de, ao lado de*;

⁴ Note-se que estes casos são igualmente frequentes no discurso dos adultos, pelo que não parece correcto tratá-los como “erros de interlíngua”, próprios do processo de desenvolvimento linguístico destes aprendentes de L2, caso em que poderia esperar-se que viessem a desaparecer.

⁵ Refira-se ainda que, em alguns casos, raros, há também invenção de palavras. Exemplos: *cambalhada* (= cambalhota); *fisiolofia* (= fisioterapia).

⁶ Não foi igualmente feita pesquisa relativamente às preposições *ante* e *perante*, por se assumir que estes itens são raros, e provavelmente são desconhecidos pelos alunos.

- no que diz respeito às preposições/locuções usadas, registaram 5 ocorrências ou mais os seguintes itens: *durante* (5), *através de* (6), *trás* (8), *entre* (8), *antes de* (13), *sobre* (15) e *sem* (50).

O Quadro 3 contém mais informações sobre esta pesquisa.

Ainda em relação ao uso das preposições, vale a pena mencionar que é usado correctamente um grande número de verbos que requerem complementos preposicionados (exemplos (10)). Esta informação é tanto mais importante quanto ela mostra que os alunos deste nível de ensino não só conhecem os itens preposicionais como sabem usá-los nos contextos sintácticos apropriados.

- (10) a. Complementos verbais regidos por *a*: *ir a*, *pedir a*, *queixar-se a*, ...
 b. Complementos verbais regidos por *em*: *pôr em*, *ficar em*, *pensar em*, ...
 c. Complementos verbais regidos por *com*: *brincar com*, *discutir com*, ...
 d. Complementos verbais regidos por *para*: *ir para*, *voltar para*, ...

ITEM	PROVÍNCIAS				TOTAL
	Maputo-Cidade	Maputo-Província	Zambézia	Cabo Delgado	
acerca de	-	1	-	-	1
antes de	5	1	7	-	13
apesar de	-	-	1	-	1
Após	-	-	-	1	1
atrás de	-	1	-	-	1
através de	-	-	2	4	6
cerca de	-	1	-	-	1
Conforme	-	-	-	1	1
Como	1	2	2	1	6
Contra	-	-	4	-	4
debaixo de	2	-	-	-	2
dentro de	2	-	-	-	2
Desde	1	-	1	-	2
Durante	3	1	-	1	5
em cima de	2	-	1	1	4
em vez de	4	-	1	-	5
Entre	3	-	5	-	8
fora de	-	-	1	-	1
Segundo	2	1	-	-	3
Sem	10	7	26	7	50
Sobre	6	2	3	4	15
Trás	3	3	1	1	8s
TOTAL	43	18	55	20	134

Quadro 3 - Preposições e locuções usados pelos alunos da 7ª classe (corpus oral)

Quanto à pesquisa sobre o uso das conjunções e locuções conjuncionais coordenativas e subordinativas (e ainda pronomes relativos), refira-se em primeiro lugar que não foi feita pesquisa relativamente às conjunções *e*, *ou*, *mas*, *porque*, *se*, *quando* e *que* (conjunção integrante ou pronome relativo) porque já se sabe que os alunos conhecem e usam correctamente estes itens em classes anteriores (cf. Gonçalves et al. 2001). Não foi igualmente feita pesquisa sobre conjunções ou locuções que são usadas raramente no discurso corrente (exemplos: *quer...quer*; *visto que*; ...).

Assim, a pesquisa debruçou-se sobre conjunções e locuções que se espera que os alunos deste nível de ensino já conheçam e usem. O Quadro 4 resume a informação recolhida, podendo destacar-se o uso frequente de *como* (com diversos valores (causal, comparativo, ...), e das locuções *por isso* e *até que*. A conclusão que pode tirar-se com base nesta informação é que, pelo menos no discurso oral, os alunos continuam a usar um leque reduzido de conectores interfrásicos.

ITEM	PROVÍNCIAS				TOTAL
	Maputo-Cidade	Maputo-Província	Zambézia	Cabo Delgado	
Como (causal)	70	23	46	11	150
Como (comparativo/conformativo)	8	9	7	5	29
Como (pron. relativo)	3	-	7	6	16
Até que	1	2	4	-	7
Sempre que	1	1	-	-	2
Ainda que	-	-	-	-	-
Embora (que)	1	-	-	-	1
Mesmo que	1	-	-	3	4
Para que	2	-	2	-	4
Cujo/a (s)	-	-	-	1	1
Caso (= se)	-	-	-	-	-
Por isso	8	3	6	4	21
TOTAL	95	38	72	30	235

Quadro 4 - Conjunções e locuções usados pelos alunos da 7ª classe (corpus oral)

A finalizar este diagnóstico, refira-se ainda a breve pesquisa sobre o uso de verbos irregulares, que teve em vista verificar se o facto de não se registar um número elevado de erros na área da flexão verbal (cf. Quadro geral de erros, secção 2.3) se deve ao reduzido uso deste tipo de verbos ou se se deve ao facto de os alunos já possuírem algum conhecimento da flexão destes verbos. Esta breve pesquisa mostrou que os alunos usam correctamente um conjunto variado de verbos irregulares em diferentes tempos verbais, podendo talvez concluir-se que esta não é uma área crítica do uso do Português para a população escolar deste nível de ensino. Exemplos de verbos irregulares usados pelos alunos: *dar, dizer, estar, haver, ir, ler, pôr, pedir, querer, ser, saber, ter, ver, vir, ...*

Estas são algumas das características que podem ser apontadas relativamente à competência linguística em Português dos alunos à entrada do ESG. Esta informação deve ser tomada pelos investigadores educacionais, a quem se destina, apenas como indicador geral, visto que não só ficaram excluídas muitas áreas relevantes da gramática e do vocabulário, como as áreas que foram abordadas não receberam um tratamento suficientemente aprofundado.

2.3 - Áreas críticas na aquisição do Português

Como foi referido na secção 2.1, tendo em vista a identificação das áreas do Português que apresentam mais dificuldades para os alunos que concluem o ensino básico, foram tomados como base empírica dados orais e escritos produzidos por alunos da 7ª classe. Os primeiros foram usados para extrair informação sobre a área lexical e gramatical em sentido estrito (nomeadamente sintaxe e morfo-sintaxe). Os dados escritos foram utilizados para extrair informação sobre dificuldades dos alunos a nível da ortografia e acentuação.

Na impossibilidade de realizar uma análise de todo o *corpus* oral (produzido por 60 informantes), foi constituído um *corpus*-amostragem, produzido por 20 informantes (5 por província), isto é, equivalente a um terço da população auscultada, de 26483 palavras. No Quadro 5 estão registados os dados sociolinguísticos dos informantes seleccionados.

VARIÁVEL/PROV.		ZAMBÉZIA	C. DELGADO	M-PROVÍNCIA	M-CIDADE	TOTAL
Sexo	<i>M</i>	3	5	2	4	14
	<i>F</i>	2	-	3	1	6
Idade	<i>12</i>	.	-	2	-	2
	<i>13</i>	1	1	1	-	3
	<i>14</i>	2	-	2	2	6
	<i>15</i>	2	-	-	1	3
	≥ 15	-	4	-	2	6
L1	<i>L. B.</i>	3	5	1	3	12
	<i>Port.</i>	2	-	4	2	8

Quadro 5 - Dados sociolinguísticos dos alunos da 7ª classe que produziram o corpus-amostragem

Após uma identificação e classificação dos erros cometidos pelos informantes, utilizando a taxonomia de erros de Gonçalves (1997), ficou disponível um banco de erros que mostra as áreas gramaticais em que os alunos revelam mais dificuldades. Esta informação está lançada no Quadro 6.

ÁREA	TIPO DE ERRO	TOTAL			
		Nº DE OCORRÊNCIAS		PERCENTAGEM	
		Tipo de erro	Área	Tipo de erro	Área
Léxico	Neologismos de forma	29	133	21.8	12.4
	Neologismos semânticos	97		72.9	
	Empréstimos	7		5.3	
Léxico-Sintaxe	Seleção Categorical	184	298	61.7	27.9
	Seleção Semântica	6		2.1	
	Passiva	4		1.3	
	Expressões Locativas	19		6.4	
	Expressões Quantitativas	4		1.3	
	Expressões Temporais	33		11.1	
	Pronome Pessoal Reflexo	36		12.1	
	Nomes – Género	12		4.0	
Sintaxe	Pronome Pessoal-Colocação	54	354	33.1	33.1
	Encaixe	91		26.0	
	Determinação	5		1.4	
	Artigo	176		49.7	
	Ordem de palavras	28		7.9	
Morfo-sintaxe	Concordância Verbal	47	282	17.0	26.4
	Concordância Nominal	47		17.0	
	Infinitivo	14		5.0	
	Verbos – Flexão	6		2.0	
	Tempo Verbal	104		37.0	
	Pronome Pessoal – Flexão	40		14.0	
	Formas de Tratamento	24		8.0	
Dispersos		2	2	100	0.2
Total Geral			1070		100

Quadro 6 - Quadro geral de erros - 7ª classe - Corpus oral

Não sendo objectivo deste documento apresentar uma análise detalhada de toda a informação disponibilizada por esta pesquisa, serão aqui destacados apenas os aspectos que mais sobressaem dos dados recolhidos. Assim, tomando como base o Quadro 6, pode verificar-se que, a nível do léxico, sobressaem os 'neologismos semânticos' (72,9 %), que já foram analisados na secção anterior. Na área de interface léxico-sintaxe, dominam os erros de 'selecção categorial' (61,7 %), ou seja, predominam os casos em que os complementos (sobretudo dos verbos) não apresentam o formato requerido pelos itens que os regem, de acordo com a norma europeia. Na sintaxe, quase metade dos erros dizem respeito ao uso dos 'artigos' (49,7 %), que, na maior parte dos casos, são omitidos em contextos que requerem a sua utilização. Os erros de 'encaixe', relacionados com a estruturação de frases complexas (e ainda outro tipo de sintagmas), também apresentam um índice de frequência relativamente elevado (26 %). Por fim, na área da morfo-sintaxe, destacam-

-se os erros na escolha do tempo verbal (37 %) e os erros de concordância nominal e verbal (34 % no conjunto). No Anexo "Amostragem de Erros" fornecem-se exemplos de todos os tipos de erros constantes deste quadro.

Sabendo que as categorias linguísticas usadas para o tratamento dos erros - como 'neologismos semânticos', 'selecção categorial', etc. - cobrem um conjunto diversificado de subtipos de erros, pareceu interessante, tendo em vista objectivos educacionais, realizar uma análise mais aprofundada de algumas dessas categorias, nomeadamente aquelas que apresentam maior número de ocorrências (como no caso dos erros de 'selecção categorial' e do 'tempo verbal'), ou que têm mais interesse para a prática pedagógica (como no caso dos erros de 'encaixe' e 'concordância verbal').

No que se refere aos erros de 'selecção categorial', destaca-se a tendência para usar como transitivos verbos que, no padrão europeu, requerem um complemento preposicionado (47,9 % do total de erros deste tipo) (exemplo (11a)). Contudo, regista-se também uma percentagem considerável de erros (21,2 %) em que, embora não seja alterada a categoria sintáctica dos complementos, não é seleccionada a preposição requerida pela norma europeia (exemplo (11b)).

- (11) a. Queria dinheiro para entregar o filho (= ... ao filho)
b. O coelho tinha de arranjar maneira de como tirar os sacos no cesto (= ... do cesto)

Nos erros de 'encaixe', sobressaem dois tipos de construções. Por um lado, verifica-se o uso frequente da conjunção *quando* em contextos em que é requerida a locução *depois de/que* (exemplo (12a)). Por outro lado, em estruturas de discurso directo, é usada com muita frequência a conjunção *que* como introdutor deste tipo de discurso (exemplo (12b)).

- (12) a. Quando pôr panela de arroz aquela água ferve. (= ... depois de pôr...)
b. Ele disse que eu não posso carretar água. (= ... disse: «Eu não...»)

Nos erros classificados como 'tempo verbal', destaca-se particularmente o uso do presente em casos em que é requerido um tempo do passado, pretérito perfeito ou imperfeito (exemplo (13a)). Contudo, também têm alguma relevância quantitativa os casos em que o verbo deveria estar no presente do indicativo, mas ocorre no infinitivo (exemplo (13b)).

- (13) a. Vem um carro vermelho deu aquele senhor caiu no chão. (= veio...)
b. Lavo a panela pôr caril depois guisar. (= ... ponho... guiso)

Por fim, no que se refere aos erros de 'concordância verbal', o caso mais frequente (50 % do total de erros desta categoria) ocorre num contexto muito particular, em que é usada a 1ª pessoa do plural com o sujeito *a gente* (exemplo (14a)). Além disso, também são muito frequentes os erros de flexão do verbo no singular com sujeito plural (exemplo (14b)).

- (14) a. A gente vamos ter de passar tudo. (= ... vai...)
b. Os pais da Rita não queria o ratinho. (= ... queriam ...)

Conforme foi referido no início desta secção, para além dos erros lexicais e gramaticais, nesta pesquisa foi também examinado um *corpus* escrito, tendo em vista identificar as principais dificuldades na ortografia e acentuação das palavras. Esta informação é fornecida no Quadro 7.

ÁREA	TIPO DE ERRO	Nº DE OCORRÊNCIAS		
		Maxaquene	Magude	Total
Ortografia	Vogais Palatais (“e”/”i”)	3	8	11
	Ditongo “ou”	-	7	7
	Vogais Átonas (“o”/”u”)	2	3	5
	Consoantes Velares (“c”/”qu”)	2	1	3
	Consoantes Nasais (“m”/”n”)	7	16	23
	Consoantes Fricativas (“s”/”ss”/”ç”/”ç”/”z”/”j”)	4	15	19
	“r” Simples/Duplo	3	2	5
	Estrutura Silábica	2	2	4
	Amálgama de Sílabas	3	-	3
	Fronteira de Palavras	5	5	10
	Subtotal	31	59	90
Acentuação	Contraste Morfo-fonológico	4	9	13
	Palavras Esdrúxulas	1	1	2
	Subtotal	5	10	15
Palavras específicas		7	9	16
Nomes próprios		2	2	4
Dispersos		6	7	13
Total Geral		51	87	138

Quadro 7 - Quadro geral de erros ortográficos - 7ª classe - Corpus escrito

A pesquisa sobre erros de ortografia e acentuação mostra que há maior incidência de erros na grafia das consoantes nasais *m/n* (exemplos (15a)), das consoantes fricativas *s/ss/c/ç/z/j*

(exemplos (15b)), revelando-se também problemática a grafia das vogais palatais *e/i* (exemplos (15c)), e o estabelecimento de fronteiras entre palavras (exemplos (15d)).

- (15) a. *efim* (= enfim); *essinam* (ensinam); *grade* (grande)
b. *vizitar* (= visitar); *vivesem* (= vivessem); *ceparar* (= separar); *pobresinha* (= pobrezinha)
c. *dezer* (dizer); *priferem* (preferem)
d. *desejovos* (= desejo-vos); *com fusão* (confusão)

No que se refere à acentuação, destaca-se a dificuldade em usar acentos que permitem estabelecer contrastes morfo-fonológicos. Exemplos: *por* (preposição)/*pôr* (verbo); *e* (conjunção)/*é* (verbo), etc.

Para além destes tipo de erros, refira-se ainda a ocorrência de erros ortográficos em palavras específicas, nomeadamente o verbo *haver*. Por exemplo, a forma verbal *há* aparece escrita de três maneiras diferentes: *ha*, *a*, *à*.

Este é o panorama geral das áreas críticas da língua portuguesa para a população escolar que acede ao ESG. Apesar de breves, as informações recolhidas poderão ajudar os professores e, mais particularmente os investigadores educacionais, a reflectir sobre o programa da 8ª classe assim como sobre as metodologias que melhor se adequam a esta população.

3 - ELABORAÇÃO DE UM PROGRAMA PARA A 8ª CLASSE: PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE A COMPONENTE 'FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA'

3.1 - Breves reflexões teóricas

Antes de apresentar algumas reflexões sobre o actual programa da 8ª classe, e de sugerir linhas de trabalho para a elaboração de um novo programa, serão aqui recordados alguns aspectos do processo de aquisição de uma língua segunda (L2), assim como algumas questões relacionadas com o ensino da gramática em contexto instrucional.

Em primeiro lugar, é conveniente ter presente que os alunos que concluem a 7ª classe, e mais particularmente aqueles que frequentam o ensino básico em meio rural - onde praticamente a única fonte de acesso estruturado ao Português ocorre em contexto escolar - estão ainda numa fase intermédia do seu desenvolvimento nesta L2. Em termos linguísticos, isto significa que deve considerar-se que o seu conhecimento do Português não atingiu ainda o estágio final, pelo que os erros que cometem quando produzem enunciados nesta língua, devem ser tratados como erros próprios de gramáticas provisórias, que podem portanto vir ainda a desaparecer ao longo do seu desenvolvimento linguístico.

Com efeito, tanto quanto a investigação teórica já demonstrou, no processo de aquisição de uma L2, os aprendentes formulam frequentemente hipóteses incorrectas sobre a gramática da língua-alvo - os chamados 'erros de interlíngua' - que podem não sobreviver no estágio final deste processo, isto é, usando um termo técnico largamente difundido na literatura sobre aquisição de L2, podem não 'fossilizar'. A título de exemplo, pode referir-se que, embora os alunos do

ensino básico em Moçambique realizem estruturas com as que se seguem, sabemos que este tipo de erros não sobrevive na gramática ‘madura’ dos adultos, isto é, não fossiliza.

- (16) a. O leão correu até encontrou a gazela. (= ... até que encontrou...)
b. Começou a correr para no rio. (= ... para o rio)

Por outro lado, contudo, há estruturas erradas que os alunos deste nível produzem e que podem sobreviver no estágio final de aquisição do Português como L2. Exemplos:

- (17) a. Meu pai está negar. (= ... está a negar)
b. Como outros não rezam, outros não foram educados. (= ... uns não rezam...)

Estes podem ser designados ‘erros persistentes’, e resultam das dificuldades que estes aprendentes de Português L2 têm em adquirir estas estruturas específicas. É mais particularmente para este tipo de erros que parece justificar-se uma intervenção activa por parte das instituições escolares.

Note-se, contudo, que a questão do papel do ensino formal na superação de problemas de aquisição de L2 é até hoje uma questão polémica, estando os investigadores e pedagogos divididos entre várias perspectivas, que vão desde a chamada ‘opção zero’ até ao ensino com ‘foco-na(s)-forma(s)’. Especificando melhor, há autores que consideram que o ensino da gramática deve ser abandonado em favor da criação de oportunidades para o uso ‘natural’ da língua-alvo na sala de aula. Por outro lado, há aqueles que consideram que, para certas áreas gramaticais, é útil desenvolver e aplicar estratégias de ensino ‘intencional’ (versus ‘acidental’).

Não se trata aqui de defender nenhuma posição definida relativamente à perspectiva a adoptar na elaboração do programa da 8ª classe. Cabe aos investigadores educacionais envolvidos na Transformação Curricular equacionar os seus prós e contras, e verificar a sua aplicabilidade no contexto educacional moçambicano. Com esta breve introdução, pretendeu-se apenas recordar aspectos gerais da aquisição e ensino de L2s que devem estar presentes no processo de transformação curricular da disciplina de Português em Moçambique.

3.2 - O actual programa de Português da 8ª classe: ‘funcionamento da língua’

O principal aspecto que sobressai de uma análise da componente ‘funcionamento da língua’ do actual programa da 8ª classe é o seu carácter vago, quer no que se refere aos conteúdos gramaticais, quer quando se trata de propostas de actividades. A título de exemplo, no que diz respeito aos conteúdos gramaticais, podem encontrar-se afirmações com a que se segue: “Compreende mecanismos gramaticais de coordenação/ subordinação. Aplica-os.” Na verdade, este tipo de indicação dificilmente é transformável pelo professor em “actividades” de língua concretas, e que possam promover o desenvolvimento da competência linguística dos alunos. No que se refere às actividades, por sua vez, verifica-se que aparece frequentemente uma sugestão de realização de “exercícios gramaticais”, sem que esta seja acompanhada de indicações mais precisas, e que orientem o professor sobre o tipo de conteúdos que pode ser mais apropriado para este treino.

Um segundo aspecto que sobressai da análise do actual programa é a ausência de alguns conteúdos gramaticais que podem considerar-se (ainda) áreas críticas de aquisição e aprendizagem

para esta população escolar. Sem pretender esgotar os tópicos que poderiam ser incorporados, apresentam-se aqui, a título de exemplo, alguns conteúdos em falta:

- questões de ortografia e acentuação;
- concordância entre formas de tratamento *tu/você*;
- morfologia derivacional (derivação/prefixação).

Por fim, refira-se uma outra característica do programa, relacionada com o tratamento metalinguístico que frequentemente é sugerido para diversas áreas gramaticais. Por exemplo, em relação às preposições e conjunções, dão-se indicações como “nomeia” ou “conhece”, ficando assim esta área gramatical limitada a um conhecimento externo, de etiquetagem de palavras. Um segundo exemplo, pode encontrar-se na forma como são apresentados os verbos transitivos/intransitivos, relativamente aos quais se recomenda que os alunos saibam “identificar” estas classes de verbos.

É muito provável que a não inclusão de alguns conteúdos gramaticais, assim como o seu tratamento vago ou apenas numa dimensão metalinguística, resultem da ausência de informação concreta sobre a competência linguística desta população escolar, quer seja ao nível das regras e propriedades do Português que já dominam, quer seja ao nível das áreas críticas, que necessitam de ser incorporadas no programa. Espera-se pois que, ao disponibilizar informação como a foi fornecida na secção 2, se torne possível articular melhor os programas de Português - ao nível do ‘funcionamento da língua’ pelo menos - com a ‘língua-do-aluno’, respondendo assim, de forma mais realista às suas necessidades.

3.3 - Do perfil linguístico dos alunos para um novo programa da 8ª classe

Nesta última secção, pretende-se, por um lado, mostrar como é que a pesquisa sobre as produções linguísticas da população a quem o programa da 8ª classe se destina pode contribuir para tornar estes menos vagos, integrando conteúdos que mostraram ser relevantes para esta mesma população. Por outro lado, apresentam-se igualmente algumas sugestões de manipulação dos dados linguísticos analisados, que pode proporcionar uma concepção do programa mais flexível e também mais bem articulada com a própria natureza do conhecimento linguístico.

Tendo em vista mostrar de que maneira os dados obtidos por esta pesquisa, podem ser “transformados” em conteúdos gramaticais, apresenta-se aqui um quadro (indicativo, não exaustivo) com algumas áreas críticas de aquisição do Português para os alunos que entram no ESG.

ITEM GRAMATICAL	ÁREA CRÍTICA
Verbo	<ul style="list-style-type: none"> - Regência do complemento indirecto (omissão da preposição <i>a</i>) - Regência de complementos de verbos de movimento (<i>subir, sair, passar, entrar, vir</i>) - Concordância entre tempos verbais - Concordância com o sujeito
Pronomes: - <i>Pessoais</i> - <i>Indefinidos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Omissão do pronome reflexivo - Flexão do pronome objecto directo (<i>lhe</i> em vez de <i>o/a</i>) - Uso de “<i>um ... outro</i>”
Formas de tratamento	<ul style="list-style-type: none"> - Concordância entre formas <i>você /tu</i> (a nível do verbo, pronomes pessoais e possessivos)
Artigo	<ul style="list-style-type: none"> - Omissão do artigo definido
Concordância nominal	<ul style="list-style-type: none"> - Concordância do nome predicativo do sujeito com o sujeito - Concordância do pronome pessoal com um nome antecedente
Discurso directo	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de formas próprias do discurso indirecto
Ortografia	<ul style="list-style-type: none"> - Consoantes nasais e fricativas - Vogais palatais
Acentuação	<ul style="list-style-type: none"> - Acentuação para contraste morfo-fonológico

Quadro 8 - Conteúdos gramaticais - Áreas críticas - 7ª classe

Além de poder preencher algumas lacunas do actual programa, este tipo de informação pode também ser usado nas sugestões de “exercícios gramaticais”, que poderiam assim ser acompanhados de indicações mais precisas.

No que se refere à manipulação dos dados linguísticos, trata-se essencialmente de fazer o “cruzamento” de conteúdos gramaticais, uma estratégia que pode permitir tornar o ensino (do funcionamento) da língua mais dinâmico, mostrando ao mesmo tempo que o conhecimento das diversas propriedades gramaticais não é arquivado mentalmente de forma estanque. Assim, tomando como base os resultados da pesquisa realizada, apresentam-se em seguida algumas sugestões de tratamento de diferentes propriedades gramaticais que mostram, de forma concreta, as ligações possíveis entre essas propriedades.

PROPRIEDADES	ÁREA CRÍTICA	EXEMPLOS
Verbos (in)transitivos + Voz Passiva	Verbos que não são transitivos (= são preposicionados) ocorrem como verbos transitivos. Daí resulta a formação de frases passivas “estranhas”.	<i>Despedir-se de alguém = = despedir <u>alguém</u> - - <u>alguém</u> é despedido</i> <i>Bater/Pegar em alguém = bater/pegar <u>alguém</u> - <u>alguém</u> é batido/pegado</i>
Formas de tratamento + Imperativo	“Fusão” da 2ª (<i>tu</i>) e 3ª (<i>você</i>) pessoas, quer seja em frases imperativas ou afirmativas.	<i>Diga a <u>tua</u> opinião.</i> <i>Inscreeva-<u>te</u> neste curso.</i> <i><u>Você</u> não gosta da <u>tua</u> irmã.</i>
Discurso directo / indirecto + Regência de orações integrantes por preposição	“Fusão” do discurso directo/ indirecto, podendo o complemento frásico do verbo declarativo estar regido por uma preposição	<i>Disse <u>de que</u> estou <u>cansado</u> (= disse que estava cansado)</i>

Quadro 9 - “Cruzamento” de conteúdos gramaticais

Estas são algumas sugestões que pareceu oportuno partilhar com os técnicos do INDE envolvidos no processo de Transformação Curricular. Tal como já foi assinalado noutras secções deste documento, não se pretendeu apresentar uma proposta para um novo programa da 8ª classe, mas apenas apresentar algumas linhas de trabalho e reflexão, que possam contribuir para a execução desta tarefa.

4 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bechara, E. (2001) *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.

Gonçalves, P. (1997) Tipologia de “erros” do Português Oral de Maputo: um primeiro diagnóstico. In C. Stroud & P. Gonçalves (orgs.) *Panorama do Português Oral de Maputo - Vol. II: A Construção de um banco de “erros”*, pp. 37- 68. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

Gonçalves, P. & Diniz, M. (orgs.) (2004) *Português no ensino primário: Estratégias e exercícios*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

Gonçalves, P.; Moreno, A.; Tuzine, A.; Nhampule, A.; Soverano, M. (2001) A Competência gramatical em Português dos alunos das 4ª e 5ª classes. Comunicação apresentada na *Conferência sobre Avaliação Educacional* (Maputo: INDE-PASE).

Gonçalves P.; Carlos, N.; Ngunga, A. (1986) *O Português em Moçambique. Análise de erros em construções de subordinação*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane (não publicado).

Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação - Programa de Apoio ao Sector da Educação - Moçambique/Finlândia (2003) *A competência gramatical em Português dos alunos das 4ª e 5ª classes (2001-2002). Relatório final*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação- Programa de Apoio ao Sector da Educação- Moçambique/Finlândia (2000) *Avaliação das capacidades dos alunos das 3ª e 4ª classes na cidade de Maputo, províncias de Maputo, Zambézia e Cabo Delgado*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação - Programa de Apoio ao Sector da Educação - Moçambique/Finlândia (1999) *Avaliação das capacidades dos alunos das 2ª e 3ª classes na cidade de Maputo, províncias de Maputo, Zambézia e Cabo Delgado*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

Meijer, G.; Gonçalves, P.; Louzada, N. (1982) *A língua portuguesa em Moçambique: Elementos para uma análise de erros*. Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras (não publicado).

Português Fundamental - Vol. I: Vocabulário e Gramática (tomo 1 - Vocabulário) (1984). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica e Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

Projecto UNESCO/MOZ 78/002 (1983) *Inquérito Sociolinguístico*. Maputo: Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (não publicado).

Tovela, S. (2000) *Análise do erro no âmbito do Português-língua segunda: o caso da 7ª classe em Moçambique*. Tese de mestrado, Universidade de Aveiro.

ANEXO

“AMOSTRAGEM GERAL DE ERROS” - 7ª Classe (Corpus oral)

TIPO DE ERRO	EXEMPLO
NEOLOGISMO SEMÂNTICO	<ul style="list-style-type: none"> - “Começaram a lutar e daí veio o stori depois dividiu os dois.” (= ... separou...) - “Futebol joga-se através das pernas.” (= ... com)
NEOLOGISMO DE FORMA	<ul style="list-style-type: none"> - “Aquele miúdo pacientou tudo por querer dinheiro.” (= ... aguentou com paciência) - “Depois a gente faz a nota fizemos a contaço.” (= ... contagem)
EMPRÉSTIMO	<ul style="list-style-type: none"> - “Faço matange e outras brincadeiras que eu gosto” (= ... piquenique) - Mesmo agora que jogamos aqui na Educação Física me quenharam.” (= ...chutaram)
SELECÇÃO SEMÂNTICA	<ul style="list-style-type: none"> - “O coelho ficava a comer comida.” (= ...comer) - Aquele aluno apanhou nervos.” (= ...ficou nervoso)
PASSIVA	<ul style="list-style-type: none"> - “E foi dado e o porco reclamava que «amigo pelo menos me dar um mandicoca seca»” (= sem equivalente no PE) - “Então o outro foi perguntado aliás foi mandado para ir buscar sacos de farinha.” (= ..perguntaram ao outro)
EXPRESSÕES QUANTITATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> - “Cada vez mais que ele falava dizia «eh pá assim desconseguiram casar»” (= Quanto mais...) - O fogo estava a ameaçar muito bastante.” (= ... bastante)
EXPRESSÕES LOCATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> - “Depois Van Dame foi preso de novo para aquela cadeia.” (= ... naquela) - “Vai para casa e mostra à mãe dele o trabalho que ele fez perante a pesca” (= ... na pesca)

EXPRESSÕES TEMPORAIS	<ul style="list-style-type: none"> - “Consegui deixar cair antes quase de seis horas de tempo.” (= ... seis horas) - “Foi noventa e quatro que se queimou esse mercado” (= ... em noventa e quatro...)
EXPRESSÕES RECÍPROCAS	<ul style="list-style-type: none"> - “Quando estavam a fugir começaram a se disparar.” (= ... a disparar um para o outro)
PRONOME PESSOAL REFLEXO	<ul style="list-style-type: none"> - “O árbitro apita e nós espalhamos aos cantos.” (= ... espalhamo-nos) - “As casas que estão perto do mercado tinham queimado” (= ... tinham se queimado)
NOMES – GÉNERO	<ul style="list-style-type: none"> - “Estava um guarda chamado Joãozinho.” (= ... um guarda...) - “Agora devemos dormir aqui em casa amanhã resolvermos as problemas.” (= ... os problemas)
PRONOME PESSOAL-COLOCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - “O marido viu que a casa estava se queimar.” (= ... se estava a queimar/estava a queimar-se) - “As minhas histórias me contaram enquanto eu era pequeno.” (= ... contaram-me)
ARTIGO	<ul style="list-style-type: none"> - “Bombeiros chegaram muito tarde.” (= Os bombeiros...) - “O coelho era amigo de leão.” (=... do leão)
DETERMINAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - “Mas era casa de bloco.” (= ... blocos) - “Gosto de ir para assistir filme.” (= ... filmes)
ORDEM DE PALAVRAS	<ul style="list-style-type: none"> - “Várias brigas já assisti.” (= Já assisiti várias brigas) - “Sentou depois a mãe.” (= A mãe depois sentou-se)
CONCORDÂNCIA NOMINAL	<ul style="list-style-type: none"> - “Quando a pessoa é má eu também sou mau quando a pessoa é bom eu também sou bom.” (= ... boa) - Era uma vez uma senhora que vivia numa casa com o filho dele.” (= ... dela)
INFINITIVO	<ul style="list-style-type: none"> - “Vale a pena vocês entrarem porque vão apanharem muita fome.” (= ...apanhar) - “Eh pá preferiram darem-se mão.” (= ... dar-se)
VERBOS – FLEXÃO	<ul style="list-style-type: none"> - “Foram prendidos.” (=... presos) - Depois esprime o leite do coco.” (= ... espreme)
PRONOME PESSOAL – FLEXÃO	<ul style="list-style-type: none"> - O coelho lhe encontrou.” (=...encontrou-o) - Se ele for teimoso puxamos a ele.” (= ...puxamo-lo)
FORMAS DE TRATAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - “Meu amigo você fizeste mal.” (= ... fez) - “Você estás com fome como é que podes comer.” (= ... está... pode)

PORTUGUÊS

NO

ENSINO SECUNDÁRIO GERAL:

PERFIL LINGUÍSTICO

DOS ALUNOS DA 10^a E 12^a CLASSE

E

PROGRAMAS DE ENSINO

1 - INTRODUÇÃO

1.1 - Apresentação geral

O sub-projecto “Diagnóstico do processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa no ensino secundário geral”, na sua componente de investigação linguística, tem como objectivo geral apresentar um diagnóstico do perfil linguístico dos alunos do ensino secundário geral (ESG), para apoio ao processo de Transformação Curricular, a decorrer no INDE (2003-08).

Tendo em vista este objectivo, foi definido para o ano 2004 um plano de investigação transversal (‘cross-sectional’), que permita fornecer informação sobre o competência linguística dos alunos em diversas fases do seu percurso neste nível de ensino, nomeadamente, na fase inicial do ESG (8ª classe), numa fase intermédia (10ª classe) e na fase terminal (12ª classe).

Numa primeira fase, foi realizada investigação com vista a fornecer informação sistematizada sobre o estágio de desenvolvimento linguístico dos alunos à entrada do ESG.¹ Na segunda fase, a que corresponde o presente documento, foram alvo da investigação os alunos das 10ª e 12ª classes, tendo-se definido como objectivos do estudo:

- (i) Dar a conhecer os progressos alcançados pelos alunos destas classes no desenvolvimento das capacidades e habilidades de leitura, interpretação e produção de textos em língua portuguesa.
- (ii) Dar a conhecer características gerais da competência gramatical em Português dos alunos destas classes, e ainda as suas dificuldades no uso desta língua.
- (iii) Apresentar linhas de reflexão e propostas para a elaboração dos novos programas de Português destas classes.

No presente relatório, são apresentados resultados de investigação relativos aos objectivos (ii) e (iii),² para as 10ª e 12ª classes. A opção de reunir num mesmo documento estas duas classes prende-se com pressupostos de natureza linguística, que acabaram por se reflectir nas decisões tomadas relativamente à metodologia de recolha de dados. Assim, sabendo que esta população está exposta à língua portuguesa há, pelo menos, dez anos, assumiu-se que mesmo aqueles alunos que têm o Português como língua segunda (L2) não devem apresentar diferenças significativas quanto ao seu conhecimento desta língua, quer estejam na 10ª ou na 12ª classe.³ Por esta razão, considerou-se possível recolher os dados linguísticos dos alunos destas classes através dos mesmos métodos (cf. secção 2.1), tornando assim mais fácil uma análise comparativa dos resultados da pesquisa, ou melhor, tornando possível um contraste entre duas fases do ESG.

¹ Veja-se Gonçalves et al. (2004).

² Sobre os resultados relativos ao objectivo (i), veja-se “Relatório do Ensino Secundário Geral” (INDE 2004).

³ Esta situação distingue-se radicalmente da que pode encontrar-se em alunos das primeiras classes do ensino básico, em que a diferença de duas classes pode equivaler a níveis muito distintos de conhecimento da língua portuguesa.

1.2 - Antecedentes da pesquisa

Como foi referido em Gonçalves et al. (2004), existe já um conjunto considerável de estudos sobre o ensino do Português no nível básico, seja sobre o conhecimento e dificuldades dos alunos no uso desta língua, seja sobre metodologias e estratégias de ensino neste nível de escolarização. Quanto aos alunos do ESG, pelo contrário, existe pouca investigação sobre o seu perfil linguístico, não sendo possível, no momento actual, ter uma visão global das principais características da sua competência nesta língua, seja a nível do vocabulário, seja a nível da gramática em sentido mais estrito, ou mesmo da ortografia e acentuação.⁴ A falta de pesquisa sobre a população que frequenta o ESG deve-se, provavelmente, ao facto de se considerar que o nível básico constitui a fase crítica do ensino-aprendizagem do Português, e de se pressupor, por conseguinte, que no nível secundário, já estão superadas as principais dificuldades no uso desta língua.

Face a esta situação, o presente relatório pretende apresentar, de forma tão objectiva e precisa quanto possível, algumas das características mais salientes da competência em Português desta população escolar, apontando, simultaneamente, algumas pistas para a elaboração de programas desta língua para este nível de ensino, que tomem em consideração os resultados da pesquisa linguística.

1.3 - Estrutura do documento

Tendo em vista os objectivos acima apresentados, na secção 2 deste documento será apresentado o perfil linguístico dos alunos numa fase intermédia do ESG (10^a classe) e no último ano deste nível de ensino (12^a classe). Assim, depois de uma breve apresentação da metodologia de recolha dos dados tomados como base empírica desta investigação (secção 2.1), fornece-se um diagnóstico geral da competência linguística dos alunos das 10^a e 12^a classes, a nível do léxico, da gramática e do discurso (secção 2.2), apresentando-se em seguida, de forma mais desenvolvida, algumas áreas críticas do Português para os alunos destas classes do ESG (secção 2.3). Na última secção deste documento, depois de uma breve reflexão sobre a importância do ensino do Português nas últimas classes do ESG (secção 3.1), apresenta-se uma análise da componente 'funcionamento da língua' dos actuais programas das 10^a e 12^a classes, destacando-se alguns aspectos que merecem uma reflexão mais aprofundada (secção 3.2). A finalizar, propõem-se algumas pistas de trabalho, estabelecidas com base no confronto dos dados linguísticos com o actual programa, que podem ajudar os técnicos do INDE a produzir um programa de língua portuguesa mais apropriado para a população destas classes (secção 3.3).

⁴ Vejam-se os trabalhos de licenciatura de Pais da Cruz (1993), Ruco (2002), Mapogere (2002), Joaquim (2002) e Mapera (2003), defendidos na Universidade Pedagógica.

2 - PERFIL LINGUÍSTICO DOS ALUNOS DAS 10ª E 12ª CLASSES

2.1 - As bases de dados

A pesquisa sobre o perfil linguístico dos alunos das 10ª e 12ª classes tomou como base empírica dois tipos de dados:

- um *corpus* escrito semi-espontâneo, constituído por redacções de 60 alunos da província de Maputo (Boane (30 alunos/10ª) e Namaacha (30 alunos/12ª)), num total de cerca de 10000 palavras (4600/10ª e 5400/12ª);⁵
- testes sobre regras morfológicas e estruturas sintácticas, aplicados a 200 alunos das províncias de Cabo Delgado, Niassa, Zambézia e Sofala (50 alunos por província, sendo 25 de cada uma das classes testadas).

No total, foi auscultada uma população de 260 alunos, oriundos de seis províncias do país.

Numa breve justificação das razões que levaram a trabalhar com estes dois tipos de dados, pode dizer-se que, através das redacções, se pretende traçar um diagnóstico geral da competência linguística assim como das principais áreas críticas do Português para esta população escolar. Através da testagem, por seu lado, pretende-se obter informação mais precisa sobre áreas já previamente identificadas em pesquisas anteriores como apresentando dificuldades para os falantes de Português em Moçambique. Estão neste caso, por exemplo, a estrutura do discurso directo ou a flexão dos pronomes pessoais complemento.

O *corpus* escrito é constituído por redacções que os alunos escreveram a partir de três propostas-estímulo de temas à sua escolha, em que se pretendia, acima de tudo, que os alunos se sentissem estimulados a escrever. Assim, para além de um tema livre, foram ainda propostos os seguintes tópicos: carta a um amigo sobre aspectos da cultura dos alunos; descrição (real ou imaginária) de uma sociedade ideal.

Os testes, por sua vez, continham dois tipos de actividades:

- exercícios de preenchimento de lacunas, destinados a verificar o seu conhecimento da flexão verbal. Pedia-se assim aos alunos que preenchessem as lacunas em frases com o seguinte formato: “*Muitas mulheres pedem a alguém que _____ as suas cartas. (ler)*”;
- testes de gramaticalidade, destinados a verificar se os alunos aceitavam como gramaticais frases que, do ponto de vista da norma europeia, continham erros. Além disso, pedia-se que, caso localizassem alguma incorrecção nessas frases-estímulo, deveriam apresentar a sua contraparte correcta. Assim, dada uma frase como “*Ele disse o pai que estou cansado da escola.*”, pretendia-se verificar se os alunos reconheciam como erradas as partes desta frase aqui sublinhadas, e, em caso afirmativo, apresentassem a sua correcção (cf. *disse ao pai que estava cansado*).⁶

Ao definir esta metodologia de recolha de dados, que permite ter acesso a textos espontâneos, e também elicitar informação sobre regras e estruturas gramaticais específicas, espera-se traçar um perfil linguístico da população auscultada relativamente fiel. Não se pode, contudo, deixar de assinalar

⁵ Ao contrário do que estava previsto, não foi possível trabalhar com redacções produzidas por alunos de outras províncias do país, como aconteceu na testagem gramatical, devido ao atraso na saída das equipas do INDE para as províncias. Assim, e a fim de não privar a pesquisa deste tipo de dados, optou-se por analisar redacções recolhidas na pré-testagem, que decorreu apenas na cidade e província de Maputo.

⁶ Veja-se em anexo a parte do teste relativa à testagem gramatical.

que seria desejável que esta caracterização fosse complementada com dados orais, que forneceriam certamente informação adicional de relevo, que não é possível extrair dos dados escritos.

2.2 - Diagnóstico geral

Antes de iniciar esta caracterização geral do perfil linguístico dos alunos das 10^a e 12^a classes, é conveniente alertar para os limites da base de dados que serve de base a este diagnóstico, e que é constituída pelas redacções. Assim, diferentemente do que aconteceu relativamente aos dados da 7^a classe (cf. Gonçalves et al. 2004), em que se trabalhou com uma base de dados orais de 60000 palavras, a recolha que se serve de base a este diagnóstico é constituída por cerca de 10000 palavras apenas. Por esta razão, não será possível apresentar aqui generalizações muito fortes sobre o perfil linguísticos dos alunos destas classes, sendo ao nível das áreas críticas que este relatório pode fornecer informação mais consistente (cf. secção 2.3). Além disso, talvez também devido às reduzidas dimensões do *corpus*-base, não foi possível detectar diferenças significativas entre as 10^a e 12^a classes, pelo que a caracterização que aqui se apresenta diz respeito a estes dois níveis de escolaridade.

Apesar dos seus limites, as redacções dos alunos dão evidência de algumas tendências que vale a pena serem aqui mencionadas. Em primeiro lugar, sobressai a (aparente) falta de preocupação ou atenção dos alunos relativamente à elegância e até mesmo relativamente à correcção gramatical dos textos que escrevem. Assim, por exemplo, como se verá na secção 2.3, registam-se muitos erros de concordância nominal e verbal (exemplos (1)), que não parecem ser devidos ao desconhecimento das regras de concordância, mas a uma espécie de falta de “foco-na-forma”, algo que já tinha sido assinalado relativamente ao discurso oral de alunos da 7^a classe (exemplos (2) e (3)). Esta aparente falta de “foco-na-forma” pode tornar o discurso destes alunos quase incompreensível.

- (1) a. Temos o problemas dos meninos da rua. (10^a classe)
b. Os dançarinos usa a própria roupa. (10^a classe)
- (2) 10^a classe
 - a. *“Na nossa sociedade temos uma cultura diferente do teu país, meu amigo. Por enquanto já estás neste país tens de obedecer a nossa maneira de falar, vestir de modo como são nacionalistas do país. A alimentação, formas religiosas e os ritos.”*
 - b. *“Apesar de ser estrangeirosó eu me dar tempo para poder conversar com ele, ensinar a nossa língua, a nossa cultura. Como estrangeiro pode gostar se no coração dele querer gostar.”*
- (3) 12^a classe
 - a. *“Nós da família Chachuaio não nos torna fácil por exemplo deixar uma pessoa casar com a outra mais nova da família enquanto a outra mais velha estiver em casa e não só.”*
 - b. *“Moçambique como foi um país colonizado para melhor entendimento falamos o português. Ele por cima possuía poucos recursos não consegue alimentar o seu povo. O pouco que ele produz vende aos países desenvolvidos como por exemplo, tem fábricas de açucareira, o açúcar produzido nas fábricas e vendido para que o dinheiro compra produtos que ele não produz para a alimentação em Moçambique.”*

Só uma investigação mais aprofundada, e realizada sobre uma base de dados mais alargada, poderá permitir compreender se estas dificuldades que os alunos revelam na sua expressão em

Português são devidas a uma falta de conhecimento de regras (básicas) desta língua, ou se resultam de uma falta de atenção à elegância e correção gramatical do seu discurso escrito. Sejam quais forem os motivos que explicam o fraco nível das produções dos alunos das 10^a e 12^a classes, parece necessário que haja uma intervenção das instituições escolares, de forma a evitar que os alunos das últimas classes do ESG produzam textos em língua portuguesa com problemas desta natureza.

Apesar dos limites da base de dados, este diagnóstico da competência linguística dos alunos das 10^a e 12^a classes fornece informação sobre alguns aspectos relacionados com o vocabulário e com a ortografia.

Quanto ao vocabulário, provavelmente devido aos limites quantitativos do *corpus*, os dados disponíveis são dispersos, não permitindo estabelecer características que sejam válidas quer para a população que frequenta a 10^a classe, quer para aquela que frequenta a 12^a classe. Assim, a única generalização possível refere-se às dificuldades que os alunos revelam no uso de expressões quantitativas. Exemplos:

- (4) 10^a classe
 - a. Ele aprendeu pouco aos poucos (= pouco a pouco/aos poucos)
 - b. É preciso amostrar aos novos as panelas. (= mais novos/jovens)

- (5) 12^a classe
 - a. Fugiu por total a tradição (= por completo/totalmente)
 - b. Caminhou a passos longos (= a passos largos)

No que se refere à ortografia, é necessário alertar, em primeiro lugar, que na concepção geral desta investigação não se considerou que esta pudesse ser uma área crítica para os alunos das 10^a e 12^a classes, dado que estes estão expostos à língua portuguesa, em contexto natural e instrucional, há pelo menos dez anos. Assim, relativamente a esta área, pretendia-se fornecer apenas uma caracterização geral, e não realizar um levantamento exaustivo dos erros dos alunos, como aconteceu na pesquisa sobre a população escolar da fase inicial do ESG.⁷ Contudo, os textos produzidos pelos alunos dos últimos anos do ESG revelaram que esta é ainda uma área muito problemática, merecendo por isso ser estudada com profundidade. No presente relatório, apenas será possível apresentar uma amostra de alguns tipos de erros mais salientes (exemplos (6)), destacando-se alguns casos, mais graves, em que os alunos escrevem palavras quase irreconhecíveis (exemplos (7)).

- (6) a. Consoantes fricativas: *conçidero* ('considero'), *asim* ('assim'), *pença* ('pensa'), *paizes* ('países'), *circusição* ('circuncisão').
 - b. Consoantes nasais: *votade* ('vontade'), *muinto* ('muito'), *niguém* ('ninguém').
 - * c. Vogais palatais: *vıstir* ('vestir'), *intende* ('entende'), *prıciso* ('preciso'), *descurso* ('discurso').

- (7) *ant-passados* ('antepassados'), *pare-se-me* ('parece-me'), *sermonia* ('cerimónia'), *endividio* ('indivíduo').

Seria sem dúvida desejável que este diagnóstico geral da competência linguística dos alunos das 10^a e 12^a classes incluísse outras dimensões do seu conhecimento da língua portuguesa. Assim, a finalizar esta secção, fica a recomendação de se alargar este estudo a uma base de dados

⁷ Veja-se Gonçalves et al. (2004).

mais ampla, através da qual se possam formular generalizações mais consistentes sobre a competência dos alunos destas classes do ESG, enriquecendo assim a reflexão e as propostas sobre os programas de língua portuguesa mais adequados a esta população escolar.

2.3 - Áreas críticas

2.3.1 - *As bases de dados*

Como foi referido na secção 2.1, a pesquisa sobre o perfil linguístico dos alunos das 10^a e 12^a classes tomou como base empírica um *corpus* escrito e uma testagem de regras e estruturas gramaticais específicas. O *corpus* escrito foi tomado como base para o diagnóstico geral da competência linguística destes alunos (cf. secção 2.2) e ainda para a identificação das áreas críticas da língua portuguesa para os alunos destas duas classes, nomeadamente léxico-sintaxe, sintaxe e morfo-sintaxe (cf. secção 2.3.2). Através da testagem, por sua vez, pretendia-se obter informação sobre o conhecimento dos alunos relativamente a regras e estruturas morfológicas e sintáticas do Português que, de acordo com a pesquisa já disponível, constituem áreas críticas do Português em Moçambique.⁸ Assim, foram preparados exercícios destinados a eliciar informação sobre: flexão dos verbos irregulares no conjuntivo, flexão verbal do infinitivo, regência do complemento indirecto e do agente da passiva, uso dos pronomes pessoais complemento, encaixe do discurso directo, concordância entre formas de tratamento e uso de pronomes indefinidos. (cf. secção 2.3.3).⁹ Os dados desta testagem foram tratados através do programa “Statistic Programa in Social Sciences” (SPSS).

Nesta apresentação das áreas críticas da língua portuguesa, as características das duas classes alvo deste estudo só serão apresentadas separadamente nos casos em que os resultados da pesquisa mostram diferenças significativas entre elas.

2.3.2 - *Caracterização geral*

A caracterização geral das principais áreas críticas da língua portuguesa para os alunos das 10^a e 12^a classe foi realizada a partir de um levantamento dos erros, relativamente ao padrão europeu, cometidos pelos 60 informantes que fazem parte da amostragem (30/10^a classe e 30/12^a classe), utilizando a taxonomia estabelecida por Gonçalves (1997).¹⁰ Com base nesta metodologia de análise, ficou disponível um banco de erros que torna mais evidentes as áreas gramaticais em que os alunos destas duas classes apresentam mais dificuldades. Os quadros 2 e 3 contêm esta informação. Em anexo fornecem-se, para as 10^a e 12^a classes, exemplos de frases dos alunos correspondentes a cada uma das categorias linguísticas desta tipologia.

⁸ Cf. Gonçalves (2001) para uma visão panorâmica das principais regras e estruturas gramaticais que podem, com base nos dados de pesquisa já disponíveis, ser considerados áreas críticas do Português em Moçambique.

⁹ Em anexo, apresenta-se a parte do teste onde foram testadas estas estruturas gramaticais.

¹⁰ Esta mesma taxonomia foi usada na análise do perfil linguístico dos alunos à entrada do ESG (cf. Gonçalves et al. 2004). Considera-se que a utilização de uma mesma grelha classificatória pode permitir, numa fase posterior, contrastar os dados relativos aos diversos ‘cortes’ transversais das classes do ESG abrangidas por esta pesquisa.

ÁREA	TIPO DE ERRO	TOTAL			
		Nº DE OCORRÊNCIAS		PERCENTAGEM	
		Tipo de erro	Área	Tipo de erro	Área
Léxico		48	48	100	17
Léxico-Sintaxe	Seleção Categorical	43	60	71.6	21.2
	Passiva	3		5	
	Expressões Locativas	3		5	
	Expressões Quantitativas	5		8.3	
	Expressões Temporais	2		3.3	
	Pronome Pessoal Reflexo	2		3.3	
	Nomes – Género	2		3.3	
Sintaxe	Pronome Pessoal-Colocação	14	102	13.7	36.1
	Encaixe	43		42.1	
	Determinação	9		8.8	
	Artigo	29		28.4	
	Ordem de palavras	7		6.8	
	Concordância Verbal	21		29.1	
	Concordância Nominal	20		27.7	
Morfo-Sintaxe	Infinitivo	3	72	4.1	25.5
	Tempo Verbal	18		25	
	Pronome Pessoal – Flexão	5		6.9	
	Formas de Tratamento	5		6.9	
Total Geral			282		100

Quadro 2 - Tipologia geral de erros - 10ª classe

ÁREA	TIPO DE ERRO	TOTAL			
		Nº DE OCORRÊNCIAS		PERCENTAGEM	
		Tipo de erro	Área	Tipo de erro	Área
Léxico		39	39	100	13.5
Léxico-Sintaxe	Seleção Categorical	43	97	62.3	23.9
	Expressões Locativas	6		8.6	
	Expressões Temporais	7		10.1	
	Expressões Quantitativas	1		1.4	
	Pronome Pessoal Reflexo	3		4.3	
	Passiva	7		10.1	
	Nomes – Género	2		2.8	
Sintaxe	Pronome Pessoal-Colocação	14	97	14.4	33.6
	Encaixe	28		28.8	
	Determinação	6		6.1	
	Artigo	44		45.3	
	Ordem de palavras	5		5.1	
Morfo-Sintaxe	Concordância Nominal	43	83	51.8	28.8
	Concordância Verbal	20		24	
	Infinitivo	6		7.2	
	Tempo Verbal	10		12	
	Pronome Pessoal – Flexão	4		4.8	
Total Geral			288		100

Quadro 3 - Tipologia geral de erros - 12ª classe

Uma primeira observação geral dos quadros mostra que, para ambas as classes, a área em que se registam menos erros é a do Léxico (menos de 20% em qualquer das classes), e aquela em que há maior número de erros é a da Sintaxe (cerca de 35% em ambas as classes). Na área do Léxico-Sintaxe, sobressaem, para as duas classes, os erros classificados como “Seleccção Categorical” (71.6% na 10ª e 62.3% na 12ª), que afecta sobretudo a regência dos complementos verbais. Na área da Sintaxe, a 10ª classe distingue-se da 12ª, visto que naquela dominam os erros de “Encaixe” (42.1%), ao passo que nesta são mais frequentes os erros cometidos no uso do “Artigo” (45.3%). Na área da Morfo-Sintaxe, na 10ª classe os erros dominantes estão divididos entre os de “Concordância Verbal” (29.1%), “Concordância Nominal” (27.7%) e “Tempo Verbal” (25%), ao passo que na 12ª são os erros de “Concordância Nominal” que mais sobressaem (51.8%).

Não sendo objectivo deste relatório apresentar uma descrição de todos os tipos de erros identificados no *corpus*, serão aqui destacados apenas os aspectos mais salientes de cada área gramatical, à excepção do Léxico, que não será aqui incluída dado que não há regularidades assinaláveis nos erros detectados desta área.

Na área de interface Léxico-Sintaxe, entre os erros classificados como “Seleccção Categorical”, que afectam mais particularmente os complementos dos verbos, sobressai, a nível da 10ª classe, a tendência a usar diferentes preposições em casos em que a norma europeia requer a preposição *a* (exemplos (8a)), e também a tendência a omitir o complemento dos verbos (exemplos (8b e c)). No que se refere aos dados da 12ª classe, os erros mais salientes ocorrem na regência do complemento indirecto (exemplos (9)) e de complementos de verbos direccionais (exemplos (10)).

- (8) a. *Acostumar com/de, dedicar-se em, ir em, adaptar-se em* (= preposição *a*)
b. Gostaria de conhecer e viver de perto a cultura deles apesar de só conhecer através de conversas. (= a conhecer)
c. O teu amigo não conhece a tua cultura e não deixe sofrer. (= o deixe)
- (9) a. A melhor maneira de agradar um marido é perfumar o quarto. (= a um marido)
b. Distribuem o resto da comida para a população. (= à população)
- (10) a. Fugiram a tradição. (= da)
b. Aproximam-se onde as mulheres estão. (= de onde)

Na área da Sintaxe, sobressaem os erros da categoria linguística “Artigo”. Tanto os alunos da 10ª como da 12ª mostram tendência a omitir o artigo definido em contextos em que a norma europeia requer o seu uso (exemplo 11)). Contudo, os alunos destas classes diferem em relação a outros contextos de uso dos artigos. Assim, nos textos escritos pelos alunos da 10ª classe sobressai a tendência a omitir o artigo definido antes de pronomes possessivos e indefinidos (exemplos (12)), ao passo que nos textos de alunos da 12ª sobressaem os casos em que é usado o artigo indefinido em contextos inapropriados, de acordo com a norma europeia (exemplos (13)).

- (11) Vou te considerar indivíduo do meu país. (= um indivíduo)
- (12) a. Não deixe de brincar com teu amigo. (= o teu)
b. Todos homens e mulheres vão lá. (= todos os homens)
- (13) a. Gostaria de ser uma contabilista. (= ser contabilista)

- b. Muitas jovens da cidade têm desvalorizado uma mulher do campo. (= a)

Na área da Morfo-Sintaxe, como foi já aqui referido, sobressaem os erros de “Concordância Nominal”, em género e/ou número, sobretudo na 12ª classe (exemplos (14)), sendo que também se regista um número considerável de erros nas categorias “Concordância Verbal” (exemplos (15)) e “Tempo Verbal” (exemplos (16)), nos textos produzidos pelos alunos da 10ª.

- (14) a. Rituais religioso só conheço um. (= religiosos) (12ª classe)
 b. A nossa maneira de vesti vem de for a excepto algumas zonas nacional. (= nacionais) (10ª classe)
- (15) a. Muitos já não respeita aquela tradição. (= respeitam) (10ª classe)
 b. Esses objectos traduz a cultura moçambicana (= traduzem) (10ª classe)
 c. Isso consiste em nós rapazes fazer a circuncisão (= fazemos) (12ª classe)
- (16) a. Eu gostaria que os meus filhos crescerem a saber isso (= crescessem) (10ª classe)
 b. Antigamente há certas actividades que... (= havia) (10ª classe)

Este é o panorama geral das áreas críticas da língua portuguesa para os alunos das últimas classes do ESG. Apesar dos limites da base de dados usada para este estudo, considera-se que a informação recolhida fornece uma visão suficientemente objectiva das principais dificuldades que os alunos destas classes ainda enfrentam no uso da língua portuguesa.

2.3.3 - Morfologia verbal

Com vista a captar o conhecimento da flexão dos verbos irregulares no conjuntivo pelos alunos das 10ª e 12ª classes, pediu-se que estes realizassem um exercício de preenchimento de lacunas, através do qual deviam usar um conjunto de verbos previamente seleccionados. O quadro 4 contém os resultados do teste realizado. Como foi já referido, estes resultados foram obtidos através do programa SPSS.

VERBOS	PERCENTAGEM	
	Respostas correctas ¹¹	Respostas incorrectas
Haver	35	65
Fugir	80	20
Pôr	62	38
Ler	46.5	43.5
Ouvir	75.5	24.5
Dar	22	78
Ir	66	34

Quadro 4 - Flexão de verbos irre-gulares no conjuntivo - Síntese dos resultados das 10ª e 12ª classes

¹¹ Para efeitos de quantificação dos dados, consideraram-se ‘correctos’, os casos em que o verbo está bem flexionado, independentemente de haver ou não erros ortográficos. Assim, por exemplo, foram consideradas ‘correctas’ as formas do verbo *ouvir*, *oição* ou *oisam*, e não apenas a forma *oiçam*.

Como se pode notar no quadro anterior, não há regularidade nas respostas dadas pelos informantes, ou seja, apesar de todos os verbos serem irregulares, os informantes têm mais dificuldades em flexionar uns do que outros. Assim, os alunos mostram ter mais dificuldades em flexionar os verbos *dar* e *haver*, flexionados correctamente em apenas 22% e 35%, respectivamente. Os verbos *fugir* (80%) e *ouvir* (75.5%) são os que menos dificuldades oferecem aos informantes, ficando os restantes verbos numa posição intermédia, com percentagens entre os 46% e 66%.

Uma análise dos dados mostra que, neste exercício, os problemas de flexão dos verbos por parte dos informantes colocam-se ao nível da concordância verbal (exemplos (17)), do tempo verbal (exemplos (18)), do modo verbal (exemplos (19)), e da flexão dos verbos irregulares como se de verbos regulares se tratasse (exemplos (20)).

- (17) a. As mulheres de Macupulane querem que hajam mais jovens oleiras na povoação. (= haja)
b. As jovens querem que as mulheres mais velhas lhes deê/dêe espaço para também fazerem os potes grandes. (= dêem)
- (18) As mulheres de Macupulane querem que houvesse mais jovens oleiras na povoação. (= haja)
- (19) a. As mulheres de Macupulane querem que há mais jovens oleiras na povoação. (= haja)
b. As mulheres querem que os comerciantes porem a louça de barro nas lojas. (= ponham)
c. As jovens querem que as mulheres mais velhas lhes dão espaço para também fazerem os potes grandes. (= dêem)
- (20) a. As mulheres de Macupulane querem que os líderes ouvam as suas preocupações. (= oiçam/ouçam)
b. A população de Macupulane gostaria que o régulo isse negociar a venda das panelas e potes. (= fosse)

Note-se que, para além dos erros que se relacionam com as categorias linguísticas acima apresentadas, houve outros casos que foram agrupados na categoria 'outros', e que estão relacionados com uma (ou mais) das categorias acima apresentadas (exemplos (21)).

- (21) a. As mulheres de Macupulane querem que houvessem mais jovens oleiras na povoação. (= haja)
b. Elas não querem que as jovens fugi-se de Macupulane. (= fujam)
c. As jovens querem que as mulheres mais velhas lhes delha espaço para também fazerem os potes grandes. (= dêem)
d. A população de Macupulane gostaria que o régulo irem negociar a venda das panelas e potes. (= fosse)

Fazendo uma comparação dos resultados obtidos pelos alunos das duas classes, nota-se que, em todos os casos, os da 12ª classe revelam maior domínio da flexão verbal do que os da 10ª classe, como se pode ver no quadro que se segue.

VERBOS	PERCENTAGEM (RESPOSTAS CORRECTAS)		
	10ª classe	12ª classe	Geral
Haver	29	41	35
Fugir	71	91	80
Pôr	45	79	62
Ler	37	56	46.5
Ouvir	62	89	75.5
Dar	13	31	22
Ir	50	82	66

Quadro 5 - Flexão de verbos irregulares no conjuntivo - 10ª e 12ª classes

Só uma informação complementar poderá dizer se esta melhoria significativa no domínio da flexão verbal, que se regista nos alunos da 12ª classe, resulta do processo de ensino-aprendizagem, ou se, por exemplo, está relacionada com o perfil sociolinguístico dos alunos que ingressam no último nível do ESG, o nível pré-universitário.

2.3.4 - Sintaxe

Como foi já referido, na área da sintaxe, pediu-se aos informantes que identificassem e corrigissem erros em frases previamente elaboradas. Cada uma destas frases continha, do ponto de vista da norma europeia, erros relacionados com diversas propriedades gramaticais. Como foi já referido, foram testadas as seguintes regras e estruturas morfo-sintácticas: flexão do pronome pessoal, encaixe do discurso directo, uso dos pronomes pessoais complemento, regência do objecto indirecto e do agente da passiva, flexão dos verbos no infinitivo, concordância entre as formas de tratamento e uso dos pronomes indefinidos.

CATEGORIAS	RESPOSTAS	%
Flexão do pronome pessoal	Correctas	2
	Parcialmente correctas	8
	Incorrectas	90
Encaixe do discurso directo	Correctas	29
	Parcialmente correctas	25.5
	Incorrectas	45.5
Pronome pessoal complemento	Correctas	9.5
	Parcialmente correctas	5
	Incorrectas	85.5
Regência do objecto indirecto	Correctas	47
	Parcialmente correctas	16
	Incorrectas	37
Flexão do infinitivo	Correctas	54.75
	Parcialmente correctas	13.25
	Incorrectas	32
Formas de tratamento <i>Tu - Você</i>	Correctas	5
	Parcialmente correctas	6.75
	Incorrectas	88.25
Regência do agente da passiva	Correctas	16.5
	Parcialmente correctas	2.5
	Incorrectas	81
Pronomes indefinidos <i>Um/algum...outro</i>	Correctas	12
	Parcialmente correctas	4
	Incorrectas	84

Quadro 6 - Sintaxe - Síntese dos resultados das 10ª e 12ª classes

O quadro ao lado contém as categorias linguísticas testadas, assim como os resultados obtidos pelo conjunto das duas classes. Antes de apresentar o quadro, refira-se que, para efeitos de tratamento dos dados pelo programa SPSS, foram consideradas respostas ‘correctas’, aquelas em que o informante sublinhou e corrigiu o erro; ‘parcialmente correctas’, aquelas em que o informante sublinhou o erro mas corrigiu mal ou, nos casos em que ocorriam dois erros, apenas corrigiu um deles; e ‘incorrectas’, aquelas em que o informante não corrigiu nem sublinhou o erro.

O quadro acima demonstra que, relativamente a cinco das oito categorias testadas, as estruturas desviantes são aceites pelos informantes em mais de 80% das respostas. O encaixe do discurso directo é aceite por quase metade dos informantes, enquanto que menos de metade aceita estruturas incorrectas na área da regência do objecto indirecto e na flexão do infinitivo.

Depois de apresentar os resultados gerais obtidos pela população auscultada, serão aqui descritos os resultados parciais obtidos em cada uma das categorias testadas.

2.3.4.1 - Flexão do pronome pessoal

No se refere à flexão do pronome pessoal, foi proposta aos alunos a frase que a seguir se apresenta, através da qual se pretendia verificar o seu conhecimento da flexão deste pronome no acusativo.

(22) Não conheço a ela mas... (= Não a conheço...)

Nos juízos de gramaticalidade sobre esta frase, constatou-se que a maior parte dos alunos das 10^a e 12^a classes não reconhece o erro nela contido (90%)¹².

2.3.4.2 - Encaixe do discurso directo

Relativamente ao encaixe do discurso directo, pretendia-se testar o conhecimento dos alunos sobre as regras de encaixe deste tipo de discurso. Foi proposta aos alunos a seguinte frase:

(23) Ele disse o pai que estou cansado da escola. (= estava)

Com a testagem realizada, notou-se que quase metade dos alunos aceita a introdução do discurso directo por *que*, introdutor próprio do discurso indirecto (45.5%).

2.3.4.3 - Pronome pessoal complemento

Para verificar o conhecimento dos alunos sobre o uso do pronome pessoal complemento, estes foram confrontados com a frase que a seguir se apresenta:

(24) Não conheço a ela mas gostava de conhecer. (= conhecê-la/a conhecer)

Com o teste realizado, verificou-se que a maior parte dos informantes aceita uma estrutura em que o verbo não aparece acompanhado por um pronome complemento (85.5%).

¹² Os resultados apresentados daqui em diante, relativos à sintaxe, são baseados no quadro 6, acima apresentado.

2.3.4.4 - Regência do objecto indirecto

Para testar o conhecimento dos informantes sobre a regência do objecto indirecto, na frase a estes proposta não é usada a preposição *a* na regência deste objecto, como se pode ver a seguir:

- (25) Ele disse o pai que... (= ao)

Relativamente à estrutura acima apresentada, notou-se que apenas menos de metade aceita o não uso da preposição *a* na regência do objecto indirecto (37%).

2.3.4.5 - Flexão do infinitivo

Com vista a verificar o conhecimento dos alunos sobre os contextos sintácticos que permitem a flexão do infinitivo, foram propostas as seguintes frases:

- (26) a. Os alunos não querem fazerem os TPCs. (= fazer)
b. Podemos encontrarmos coelhos à venda no mercado. (= encontrar)

Relativamente a esta categoria, e à semelhança do que acontece com a regência do objecto indirecto, verificou-se que apenas menos de metade aceita a flexão do infinitivo num contexto em que não devia ser flexionado (32%).

2.3.4.6 - Formas de tratamento

A verificação do conhecimento dos alunos sobre as formas de tratamento foi feita partindo-se das frases abaixo, que contêm formas próprias para concordância com a 2ª pessoa/*Tu* e para concordância com a 2ª pessoa/*Você*.

- (27) a. Você ainda não lavou a roupa do teu irmão. (= Você...lavou...seu/Tu...lavaste...teu)
b. Não podes desistir do curso, venha lá conversar um pouco sobre isso.
(= pode...venha/podes...vem)

Com a frase aqui apresentada, notou-se que a maioria dos alunos não considera errado o uso na mesma frase das formas acima mencionadas (88.25%).

2.3.4.7 - Regência do agente da passiva

A testagem do conhecimento da preposição que rege o agente da passiva foi feita, confrontando os alunos com a seguinte frase:

- (28) Ela é muito mimada com os avós. (= pelos)

Com a testagem realizada, verificou-se que a maior parte dos alunos aceita a regência do agente da passiva pela a preposição *com* (81%).

2.3.4.8 - Pronomes indefinidos

Relativamente aos pronomes indefinidos, pretendia-se captar o conhecimento dos alunos sobre o uso do pronome *outro*. Assim, foi proposta aos alunos a seguinte frase:

(29) Nesta turma, outros alunos têm notas altas, outros não sabem nada. (= uns/alguns)

A estrutura acima permitiu notar que a maior parte dos alunos aceita o uso do pronome indefinido *outro* num contexto em que devia ser usado *um/algum* (84%).

Fazendo uma comparação dos resultados obtidos pelos alunos das duas classes, nota-se que, em todos os casos, os da 12ª classe revelam maior domínio das propriedades gramaticais testadas do que os da 10ª classe, como se pode ver no quadro se segue.

CATEGORIA	PERCENTAGEM (<i>RESPOSTAS CORRECTAS</i>)		
	10ª classe	12ª classe	Geral
Flexão do pronome pessoal/flexão	-	4	2
Encaixe do discurso directo	20	38	29
Pronome pessoal complemento	5	14	9.5
Regência do objecto indirecto	36	58	47
Flexão do infinitivo	42	67.5	54.75
Formas de tratamento <i>Tu – Você</i>	4	6	5
Regência do agente da passiva	6	27	16.5
Pronomes indefinidos <i>Um/algum...outro</i>	1	23	12

Quadro 7 - *Sintaxe – Contraste das 10ª e 12ª classes*

Note-se que, relativamente a algumas categorias, nomeadamente a flexão do pronome pessoal e a concordância entre formas de tratamento, não há melhoria significativa nos alunos da 12ª classe. Estes resultados parecem indicar que estas são áreas gramaticais ‘fossilizadas’, isto é, trata-se de propriedades que já estabilizaram, e que fazem parte da gramática do Português de Moçambique fixada pelos falantes instruídos.

¹³ Vejam-se, por exemplo, os erros de concordância verbal e nominal cometidos pelos alunos destas classes.

3 - ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS PARA AS 10ª E 12ª CLASSES: A COMPONENTE 'FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA'

3.1 - Introdução

Antes de propor algumas pistas de trabalho com vista à revisão dos programas de língua portuguesa para as 10ª e 12ª classes, serão aqui apresentadas algumas reflexões que podem contribuir para que essa revisão seja feita de forma mais fundamentada.

Em primeiro lugar, refira-se que, ao analisar as instruções sobre “Metas de ensino de Língua Portuguesa” que presidem aos programas do ESG (8ª-12ª classes), se verifica que, nas últimas classes, se espera dos alunos uma capacidade de reflexão sobre a língua maior do que nas classes anteriores, o que parece pressupor que se considera que, neste nível de ensino, os alunos já alcançaram um relativo domínio da gramática do Português, não necessitando, por conseguinte, de um treino especial na área do “funcionamento da língua”. Na verdade, como foi possível verificar, os resultados da presente pesquisa revelam que estes pressupostos parecem ter de ser questionados, uma vez que os alunos das 10ª e 12ª classes apresentam ainda muitas dificuldades no domínio de regras e propriedades básicas da língua portuguesa.¹³

Um segundo aspecto a ressaltar, quando se reflecte sobre a forma como a área “funcionamento da língua” deve ser integrada nos programas das últimas classes do ESG, diz respeito à fase do processo de aquisição desta língua em que estes se encontram. Assim, ao contrário do que acontece com os alunos que entram para o ESG, que estão ainda numa fase “intermediária” deste processo – e, por conseguinte, os erros de Português que cometem devem ser tomados como etapas provisórias que poderão vir a ser ultrapassadas através da exposição a dados desta língua – os alunos das 10ª e 12ª classes estiveram expostos ao Português há, pelo menos, dez anos, pelo que os erros que cometem, relativamente ao padrão europeu, têm de ser tomados como áreas “resistentes” de aquisição. Isto significa, do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem desta língua, que se trata de áreas gramaticais que deverão ainda ser integradas nos programas de língua portuguesa deste nível de ensino, e que terão de ser tratadas usando estratégias de ensino apropriadas para a fase de desenvolvimento linguístico em que se encontram.

3.2 - Os actuais programas das 10ª e 12ª classes: ‘funcionamento da língua’

O principal aspecto que sobressai da análise da componente “funcionamento da língua” dos actuais programas das 10ª e 12ª classes é o seu carácter vago. Em alguns casos, torna-se mesmo difícil compreender o objectivo a atingir através das instruções fornecidas pelo programa (veja-se, por exemplo, a sugestão que aparece nos programas das 8ª-10ª classes, relativamente ao “reconhecimento da importância das classes gramaticais”). Noutros casos, não se compreende de que forma os conteúdos indicados nos programas podem contribuir para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos deste nível de ensino (veja-se, por exemplo, a sugestão de proceder ao “reconhecimento da frase”). No que se refere aos programas das 11ª-12ª classes, verifica-se que estão quase ausentes os conteúdos relacionados com o “funcionamento da língua”, provavelmente por se considerar, como foi referido na secção anterior, que, neste nível de ensino, os alunos já não têm necessidade deste tipo de treino.

No que se refere às actividades propostas, estas também se caracterizam por serem, em geral, muito vagas, limitando-se frequentemente à realização de “exercícios de gramática”. Nos

casos em que se apresenta um objectivo específico, as actividades parecem tomar como alvo estruturas demasiado simples para os alunos das últimas classes do ESG. Exemplos: “escrever frases ligadas por coordenação” ou “conjugação de formas verbais”.

Um outro aspecto que sobressai dos actuais programas das 8^a-10^a classes é a ausência de conteúdos gramaticais que podem considerar-se áreas críticas da língua portuguesa para esta população escolar (cf. secção 2). Estão neste caso, por exemplo:

- questões de ortografia e acentuação;
- regência de complementos verbais;
- concordância nominal e verbal.

É muito provável que a não inclusão de alguns conteúdos gramaticais, ou o seu tratamento de uma forma vaga resultem da falta de informação sobre o perfil linguístico dos alunos destas classes do ESG. Como foi já ressaltado, os programas parecem ter como pressuposto que, nas últimas classes, os alunos do ESG deverão já dominar as regras e propriedades básicas da língua portuguesa, e, por essa razão, o peso desses conteúdos poderia ser aliviado em favor do estudo de outras funções da língua portuguesa, incluindo o seu uso literário.

Espera-se pois que, ao disponibilizar informação objectiva sobre áreas críticas da língua portuguesa para os alunos das 10^a e 12^a classes, se torne possível produzir programas melhor articulados com o uso real desta língua, e que contemplem os problemas que ainda subsistem na população escolar deste nível de ensino.

3.3 - Sugestões para a revisão dos programas das 10^a e 12^a classes: ‘funcionamento da língua’

A finalizar esta breve reflexão sobre os programas de língua portuguesa das 10^a e 12^a classes, serão aqui apresentadas algumas regras e propriedades gramaticais que a pesquisa mostrou constituírem ainda áreas críticas para esta população escolar. Na sua quase totalidade, estes tópicos não estão incluídos nos actuais programas destas classes.

ITEM GRAMATICAL	ÁREA CRÍTICA
Verbos	- Regência de complementos verbais por diferentes preposições - Concordância com o sujeito - Flexão de verbos irregulares no conjuntivo
Pronomes Pessoais	- Colocação - Uso dos pronomes pessoais complemento
Pronomes indefinidos	- Co-ocorrência com artigo definido
Nomes	- Concordância entre constituintes do sintagma nominal
Formas de Tratamento	- Concordância entre as diversas formas de tratamento “tu” e “você” (verbo, pronomes pessoais e possessivos)
Frases Complexas	- Encaixe de orações relativas - Estrutura do discurso directo e indirecto

Quadro 8 – Conteúdos gramaticais – Áreas Críticas (10^a e 12^a classes)

Como foi anteriormente referido, a área da ortografia e acentuação revela-se também particularmente crítica. Ela não é, contudo, incluída neste quadro visto que os dados produzidos pelos alunos não chegaram a ser tratados de forma suficientemente sistemática.

Os conteúdos gramaticais incluídos no Quadro 4 podem ser tratados de diferentes formas. Por um lado, dada a faixa etária em que se encontram os alunos das últimas classes do ESG, esses tópicos gramaticais podem ser abordados numa dimensão metalinguística, através da qual os alunos sejam convidados a reflectir sobre as regras e propriedades que estão subjacentes ao uso de determinadas estruturas. Como afirma Coutinho (2004), “o conhecimento gramatical explícito (ou progressivamente explicitado) [é] um recurso necessário para o desenvolvimentô do domínio da língua, tanto em compreensão como em produção – e constitui por isso uma mais-valia que a aula de português não pode deixar de proporcionar”. Por outro lado, estes mesmos itens gramaticais podem ser tomados como base para a realização de exercícios de treino, tendo em vista a correcção dos erros dados pelos alunos na produção de estruturas em que estes itens estão envolvidos. Por exemplo, tendo-se verificado que os alunos têm problemas de vários tipos relacionados com a flexão verbal – quer porque desconhecem o paradigma da sua flexão, quer porque falham na concordância com o sujeito, quer ainda porque erram na concordância entre tempos verbais – podem organizar-se actividades “mistas”, que incluam não só o treino destas estruturas problemáticas, como também a sua análise metalinguística.

Refira-se ainda, a concluir esta reflexão sobre os programas de língua portuguesa, que, embora não se possa ignorar que, nas últimas classes do ESG os alunos têm de se familiarizar com as várias dimensões do uso desta língua – como é o caso dos diferentes níveis de língua ou das suas diferentes funções (incluindo a poética/literária) – é necessário não tornar a componente “funcionamento da língua” demasiado periférica. Tanto quanto esta investigação mostrou, os alunos destas classes têm ainda muitas dificuldades no uso de estruturas básicas da língua portuguesa, que não seriam talvez esperáveis neste nível de ensino, e que é necessário tomar em consideração na elaboração dos programas assim como na condução do processo de ensino-aprendizagem desta língua.

4 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Coutinho, M. A. (2004) Saber teórico e saber aplicado. *Jornal de Letras (Suplemento Educação)*, 18/02/04.

Gonçalves, P. (1997) Tipologia de “erros” do Português Oral de Maputo: um primeiro diagnóstico. In C. Stroud & P. Gonçalves (orgs.) *Panorama do Português Oral de Maputo - Vol. II: A Construção de um banco de “erros”*, pp. 37- 68. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

Gonçalves, P.; Companhia, C.; Vicente, F. (2004) Português no ensino secundário geral: perfil linguístico dos alunos da 8ª Classe e programas de ensino. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação- PASE- Programa de Apoio ao Sector da Educação (Moçambique - Finlândia).

Joaquim, M. (2002) *Alguns aspectos sobre a realização do conjuntivo por alunos da 10ª Classe na cidade de Maputo*. Tese de Licenciatura, Universidade Pedagógica.

Mapogere, A. (2002) *O uso dos pronomes clíticos por alunos da 10ª Classe em Manica*. Tese de Licenciatura, Universidade Pedagógica.

Pais da Cruz, P. (1993) *Algumas reflexões sobre o processo de ensino- aprendizagem da leitura na 11ª Classe*. Tese de Licenciatura, Universidade Pedagógica.

Ruco, M. (2002) *A selecção e posição do pronome pessoal clítico em frases produzidas por alunos da 11ª classe das escolas secundárias Francisco Manyanga e Josina Machel*. Tese de Licenciatura, Universidade Pedagógica.

ANEXOS

ANEXO 1 – AMOSTRAGEM DE ERROS - 10ª Classe (*Corpus Escrito*)

LÉXICO	
<ul style="list-style-type: none"> - “Os mais velhos vão ao serviço, só que temos o problemas dos meninos da rua. O país está a tentar ajudar esse problema.” (...resolver...) - “Eu gostaria de viver numa aldeia muito calma não apertada com pessoas cultivadas, civilizadas onde eu possa viver bem sem confusões.” (=...com muita gente...) - “Mas quem tem o direito de cozinhar (...) são as mulheres.” (=... o dever...) - “Por minha opção a olaria é ...” (=Na minha opinião...) 	
LÉXICO - SINTAXE	
<i>SELECÇÃO CATEGORIAL</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Eles não estão acostumados de usar roupa curtas.” (=...a usar...) - “Eu insisto com que ele aprenda a minha cultura.” (=...para que/em que...)
<i>PASSIVA</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Muitas vezes é acompanhada por uma dança tradicional do sul de Moçambique (...) e com alguns instrumentos tradicionais.” (=...por...)
<i>EXPRESSÕES LOCATIVAS</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Eles não estão acostumados com vestuário daqui em Moçambique.” (=...de ...)
<i>EXPRESSÕES QUANTITATIVAS</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Na nossa tradição de moçambicanos, a cultura é uma das coisas muito importantes.” (...mais...)
<i>EXPRESSÕES TEMPORAIS</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “No caminho encontramos muitas crianças e jovens de idade dos 11 a 22 anos.” (=...de idades entre 11 e os 22 anos)

<i>PRONOME PESSOAL REFLEXO</i>	- “ Não esquecemos do que é nosso.” (=Não nos esquecemos....)
<i>NOMES- GÊNERO</i>	- “... Por exemplos, nos seus vestes , a sua maneira de falar, as suas danças...” (...nas suas vestes...)
SINTAXE	
<i>PRONOME PESSOAL-COLOCAÇÃO</i>	- “Ele o ensinava o seguinte...” (=...ensinava-lhe...) - “É preciso que a educação introduza uma disciplina que retrata-se da olaria e não faltar também aulas práticas.” (=...em que se trate...)
<i>ENCAIXE</i>	- “A olaria é uma actividade que os seus produtos deviam...” (=...cujos...) - “Eu gosto da maneira que elas se vestem .” (=...como elas se vestem)
<i>DETERMINAÇÃO</i>	- “Com a democracia não há actividade de homens e de mulheres. Tudo por igual.” (=...actividades...) - “Acho que a actividade da olaria é a mais adequada para as mulheres do chope .” (=...chopes)
<i>ARTIGO</i>	- “Os dançarinos usam a roupa própria .” (= ...roupa própria) - “Aqui na nossa província nossa cultura é diferente que tua meu amigo.” (=...a nossa cultura...a tua...) - “A olaria é uma actividade muito importante para quem se dedica e para sociedade em geral.” (...para a sociedade...)
<i>ORDEM DE PALAVRAS</i>	- “Neste país temos a crise maior de fome .” (...a maior crise de fome)
MORFO-SINTAXE	
<i>CONCORDÂNCIA VERBAL</i>	- “Depois da festa todos volta para as casas felizes com mais vontade de continuar a festa.” (=...voltam...) - “Vocês que são de fora e não conhece a nossa tradição...” (=...conhecem...) - “Esta dança dança-se quando os homens estiverem a se preparar .” (=...estão a preparar-se)
<i>CONCORDÂNCIA NOMINAL</i>	- “A nossa maneira de vestir vem de fora excepto algumas zonas nacional .” (...nacionais) - “Olá querida amigo .” (=...querido amigo)
<i>INFINITIVO</i>	- “Ir à escola e estudares Português.” (=...estudar...) - “Todos sabemos fazer todos trabalhos, isto é, aprendermos fazer actividades que...” (=...aprender...)
<i>TEMPO VERBAL</i>	- “Esta dança dança-se quando os homens estiverem a se preparar .” (...estão a preparar-se)
<i>PRONOME PESSOAL- FLEXÃO</i>	- “No fim-de-semana levei a ele ...” (=...levei-o...) - “Ele o ensinava o seguinte...” (=...ensinava-lhe...)
<i>FORMAS DE TRATAMENTO</i>	- “Tenho uma cultura muito complicada. Portanto, para poderes descobrir a minha cultura, you não pode reparar muito para o meu vestuário.” (=...poder...you.../poderes...tu...) - “ Não deixe de brincar com teu amigo.” (=...deixes...o teu...)

ANEXO 2 – AMOSTRAGEM DE ERROS - 12ª Classe (*Corpus Escrito*)

LÉXICO	
<ul style="list-style-type: none"> - “Primeiro manda as pessoas velhas para terem palavras com o responsável da família.” (=...conversar...chefe...) - “Na vestuária o nosso país civiliza muito apesar de não ter muitas indústrias téxteis.” (=...é muito civilizado...) - “Elas fabricam a partir da argila muitos produtos (...) e que depois são levados para o mercado ou trocam em outros produtos beneficiosos.” (=...úteis...) - “Elas fazem isso para o nosso bem nós devemos recontribuir por alguma coisa.” (=...retribuir...) 	
LÉXICO - SINTAXE	
<i>SELECÇÃO CATEGORIAL</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Daí encontram em um consenso.” (=...um consenso) - “A circuncisão é feita por um homem mais velho que é chamado «nalowbi» pela uma faca que só serve para este trabalho.” (=...com...)
<i>PASSIVA</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “No regresso as crianças que foram circuncidados e são comprados novos vestuários com um visual diferentes e são ditos que já cresceram.” (= sem equivalente no PE)
<i>EXPRESSÕES LOCATIVAS</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Em cada província tem a sua língua local para além do português, tem também as suas danças.” (= Cada...)
<i>EXPRESSÕES QUANTITATIVAS</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Chamo-me Ilda de Lurdes tenho dezanove de idade.” (= dezanove anos de idade...)
<i>EXPRESSÕES TEMPORAIS</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “E a mulher como de sempre continuou com o seu trabalho ou arte e até hoje.” (=...sempre...)
<i>PRONOME PESSOAL REFLEXO</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Não pode perder o tempo por estar nas actividades da olaria por que aquilo já que tratava de instrumentos das cozinhas.” (=...se tratava...)
<i>GÉNERO</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “E o olaria tem em si diversas categorias ou muitos objectos a serem feito.” (=...a olaria...)

SINTAXE	
<i>PRONOME PESSOAL-COLOCAÇÃO</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Esta cerimónia é acompanhada por uma dança chamada <i>xigubo</i> onde os dançarinos vestem-se de peles de animais.” (=...se vestem...) - “Sofremos influência do ocidente queremos nos adaptar como eles são como eles vivem” (=...queremos adaptar-nos/queremo-nos adaptar...)
<i>ENCAIXE</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Porque sou uma mulher devia fazer coisas tão leves do que o homem.” (=...como...) - “Não vejo a necessidade de talvez criticarem em como os homens não vão a esta actividade pesada.” (=...os homens porque não vão...)
<i>DETERMINAÇÃO</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Não pode perder o tempo por estar nas actividades da olaria já que se tratava de instrumentos das cozinhas.” (=...da cozinha...)
<i>ARTIGO</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Nos tempos passados era maior distrito produtor do gado bovino.” (=...o maior...de...) - “Para orientarem a cerimónia fazem de seguinte maneira: ...” (=...da...)
<i>ORDEM DE PALAVRAS</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “É raro encontrar uma mulher do campo vestida mal.” (=...mal vestida...)
MORFO - SINTAXE	
<i>CONCORDÂNCIA VERBAL</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Ela consiste em nós rapazes fazer a circuncisão.” (=...fazermos...) - “A população desta zona usa roupa importada da África do Sul e para a limpeza dos dentes usam o mulala.” (=...usa...)
<i>CONCORDÂNCIA NOMINAL</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Na família a pessoa é bem respeitado.” (=...respeitada) - “Eu acredito que os homem não estão de mãos cruzado na sombra da bananeira as mulheres trabalhando.” (=...os homens...cruzadas...)
<i>INFINITIVO</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “As mulheres devem fabricar janelas de barro e depois vão venderem.” (=...vender...)
<i>TEMPO VERBAL</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Longos anos passaram, vendo que a vida está difícil no país foram a terras vizinhas.” (=...estava...)
<i>PRONOME PESSOAL-FLEXÃO</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Sem se saber ao certo se o filho pertence a ele ou não.” (=...lhe pertence...) - “Elas fazem isso para o nosso bem nós devemos recontribuir por alguma coisa para lhes ajudar.” (=...ajudá-las)