



Universidade de Aveiro Departamento de Línguas e Culturas

2014

William Carlos Zona

A Didática de Gestão Linguística de Erros no Português



Universidade de Aveiro
2014

Departamento de Línguas e Culturas

William Carlos Zona A Didática de Gestão Linguística de Erros no Português

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Línguas, Literaturas e Culturas, realizada sob a orientação científica do Prof. Doutor João Manuel Nunes Torrão, Professor Catedrático do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

*À memória de Carlos Zona, meu pai, que sempre me incentivou a progredir
nos meus estudos para ser um grande doutor....
À minha família, com muita devoção.*

o júri

presidente

Prof. Doutor Carlos Manuel Ferreira Morais
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutor Nobre Roque dos Santos
Reitor da Universidade de Zambeze (Unizambeze)

Prof. Doutor João Manuel Nunes Torrão
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro (orientador)

Doutora Mafalda Maria Leal de Oliveira e Silva Frade
Bolseira de Pós-Doutoramento da Universidade Nova de Lisboa (arguente)

agradecimentos

A materialização deste trabalho não dependeu somente de força, inspiração, vontade e conhecimentos do autor, mas sim do envolvimento direto e indireto de instituições e individualidades, às quais endereçamos os nossos singelos agradecimentos por terem garantido a plena efetivação desta pesquisa.

À minha família, que sempre me compreendeu nas ausências e nos momentos em que desejei um ambiente privado para os meus estudos, agradeço de forma muito especial.

À Universidade Pedagógica, pela bolsa que cedeu para o pagamento das propinas e pelo tempo de serviço disponibilizado para realizar atividades de pesquisa dentro e fora da instituição.

À Universidade de Aveiro, em cooperação com a Unizambeze, que, juntamente com o Projeto Pensas, como pioneiros, fizeram chegar a Moçambique, o primeiro curso de Especialização e Mestrado na área de Línguas e Literaturas.

Ao Prof. Doutor João Torrão, pelas sábias orientações desta pesquisa, pela bibliografia facultada, pela tolerância e pelo tempo que sempre disponibilizou em prol do sucesso desta pesquisa vai o meu agradecimento muito especial.

Ao Doutor Rui Azevedo, leitor do Instituto Camões e coordenador do Ensino de Português na África Austral, a quem devo muito na minha carreira académica, pela força e inspiração científica e abertura de horizontes que me deu.

Aos meus colegas, meus pares, do Departamento de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes, da Universidade Pedagógica, com maior destaque para os do Curso de Português, pelo calor profissional e académico que sempre me transmitiram.

Aos meus amigos, que em muitos convívios, no momento dos brindes, sentiram a minha aparente ausência e a todos que direta ou indiretamente estiveram ao meu lado transmitindo sinergias positivas, fica o meu *kuzukulo*, *Asante Sana*, *Khanimambo*, conforme a língua.

palavras-chave

gestão linguística, tratamento, erros, autocorreção, *feedback*.

resumo

Esta pesquisa nasce da experiência do dia-a-dia na medida em que se objetiva na compreensão das causas do cometimento repetitivo dos mesmos erros protagonizados pelos falantes da língua portuguesa em Moçambique. Por esse facto, o *leitmotiv* desta pesquisa não é a compilação de erros cometidos, antes se alicerça na gestão e tratamento que se deve dar aos erros que de forma cíclica voltam a aparecer na vida do aprendente depois de, muitas vezes, ter havido um trabalho aturado por parte do mediador. Para a materialização da pesquisa, foi realizado um trabalho de campo envolvendo 195 inquiridos entre alunos dos níveis primário, secundário, universitário e 45 professores, sendo quinze para cada nível, com a intenção de verificar o(s) tipo(s) de gestão e tratamento pedagógico que dão aos erros dos aprendentes no ensino da língua. Os resultados dos *corpora* analisados demonstraram que não existe o privilégio de técnicas de gestão e tratamento de erros ligadas às novas abordagens de ensino. A correção dos trabalhos escritos não é, como deveria ser, um instrumento ou elo de comunicação, um espelho ou um *feedback* dos pontos fortes e fracos, pontos positivos e negativos da aprendizagem. A correção do professor não aponta para uma pesquisa individual ou para uma autocorreção do aprendente por meio de gramáticas, dicionários, internet, etc. para que o aprendente conheça os contornos que ditam determinados erros que comete. Assim, o trabalho chegou à conclusão de que uma das razões do aparecimento cíclico dos erros é a inobservância e inexistência de um *feedback* significativo e comunicativo que remeta para a autocorreção dos trabalhos, o que propicia o cometimento repetitivo de mesmos erros na vida dos aprendentes. Para além das estratégias de gestão e tratamento de erros no quarto capítulo, o proponente deixa, no último capítulo deste trabalho, as conclusões e sugestões de gestão e tratamento de erros dos aprendentes.

keywords

language management, treatment, errors, self correction, *feedback*

abstract

This research is based in day-to-day experience since it aims at understanding the causes of committing the same mistakes repetitively by the Portuguese language speakers in Mozambique. By this fact, the leitmotif of this research is not the compilation of errors rather it is grounded in the management and treatment that should be given to errors that cyclically reappear in the life of the learner often after a hard work by the mediator. For the materialization of the research a field work was conducted involving 195 respondents among students of primary, secondary, university and 45 teachers, being fifteen from each level, with the intention of checking the type(s) of management and pedagogical treatment they give to learners' errors in language teaching.

Results of analyzed corpora have shown that there is no privilege of management skills and treatment of errors related to new teaching approaches, the pedagogical treatment of error is not beneficial. The learner continues to be seen as a patient and the teacher as an agent in all learning activities. The correction of written work is not as it should be an instrument or communication link, a mirror or a feedback of strengths and weaknesses, positive and negative points of learning. The correction of the teacher does not point towards a self-correction of the learner. Ideally, the teacher could provide feedback on written work necessary to refer the student for individual research, meaning to, self-correcting their mistakes through grammars, dictionaries, internet, etc. so that the learner knows the outlines which dictate certain mistakes he/ she makes.

Therefore, the work reached the conclusion that one of the reasons of cyclically reappear is the failure to comply with and the absence of a meaningful and communicative feedback referring to self-correction of the work, which propitiates the repetitive committing of same mistakes in the lives of learners. The proposer in addition to management strategies and treatment of errors in the fourth chapter leaves in the last chapter the conclusions of this work and suggestions for management and treatment of learners' errors.

Mots-clés

gestion linguistique, traitement, erreurs, autocorrection, *feedback*

Resumé

Cette recherche est née de l'expérience du jour à jour dans la mesure où on objective la compréhension des causes qui entraînent la réalisation répétitif des erreurs commises par les parlants de la langue portugaise au Mozambique. Pour ce fait, le *leitmotiv* de cette recherche n'est pas la compilation des erreurs commises, au contraire se fonde sur la gestion et traitement qu'on doit donner aux erreurs, que d'une forme cyclique, reviennent dans la vie de l'apprenant, après plusieurs fois, un grand effort du médiateur. Pour la matérialisation de cette recherche, on a réalisé une étude sur le terrain auprès de 195 enquêtés parmi lesquels, des étudiants des niveaux primaire, secondaire, universitaire et 45 professeurs, étant quinze pour chaque niveau, avec le but de vérifier le(s) type(s) de gestion et traitement pédagogique qu'on donnent aux erreurs des apprenants de l'enseignement de langue..

Les résultats des *corpora* analysés démontrent qu'il n'existe pas le privilège de techniques de gestion et traitement des erreurs liées aux nouveaux abordages de l'enseignement. La correction de devoirs écrits n'est pas, comme devrait être, un instrument ou outil de communication, un miroir ou un *feedback* des points forts et faibles, de points positifs et négatifs de l'apprentissage. La correction de l'enseignant n'incite pas vers une recherche individuelle ou vers l'autocorrection de l'apprenant par le biais de grammaire, dictionnaire, internet, etc. pour que celui-ci connaisse les enjeux qui déterminent certaines erreurs commises.

Ainsi, le travail est arrivé à la conclusion que l'une des raisons de la réalisation cyclique des erreurs c'est la non observance et le manque d'un *feedback* significatif et communicatif, remettant à l'autocorrection des devoirs, ce qui entraîne la réalisation répétitive de mêmes erreurs chez les apprenants. Dans le quatrième chapitre, le proposant fait référence aux stratégies de gestion et traitement des erreurs et dans le dernier chapitre, il laisse les conclusions et les propositions visant la gestion et traitement des erreurs des apprenants.

ÍNDICE

CAPÍTULO I

1. Introdução -----	21
1.1. Problematização da Pesquisa -----	25
1.2. Objetivo geral -----	26
1.2.1. Objetivos específicos -----	26
1.3. Hipóteses -----	26
1.4. Justificativa -----	27
1.5. Metodologia -----	27
1.6. Delimitação e Caracterização da Amostra -----	28

CAPÍTULO II

2. Situação Linguística de Moçambique e o Espaço do Português perante as Línguas Moçambicanas-----	29
2.1 O Ensino do Português em Moçambique-----	30

CAPÍTULO III

3. Apresentação dos <i>corpora</i> recolhidos -----	33
3.1. Análise Descritiva dos <i>corpora</i> recolhidos -----	33
3.2. A Situação Escolar e Socioprofissional dos Pais/Encarregados de Educação -	33
3.3. Seriação dos Dados dos Aprendentes -----	35
3.4. Análise dos Dados dos Professores -----	40

CAPÍTULO IV

4. O Tratamento do Erro Linguístico no Processo de Ensino e Aprendizagem-----	47
4.1 O Papel do Professor de Português perante o Erro Linguístico do Aprendiz	49

4.1.1 O Papel do Professor de Ciências Sociais e Naturais perante o Erro Linguístico do Aprendiz-----	50
4.2 Atitude do Aprendiz perante o Erro Linguístico e a Autocorreção -----	51
4.3 O Papel dos Pais/Encarregados de Educação perante o Erro Linguístico do Aprendiz-----	53
4.4 Estratégias de Tratamento, Gestão e Eliminação de Erros -----	54

CAPÍTULO V

5. Conclusão e Recomendações -----	57
5.1 Conclusão -----	57
5.2 Recomendações -----	58
Referências Bibliográficas -----	61

APÊNDICES

ANEXOS

LISTA DE SÍMBOLOS, SIGLAS E ABREVIATURAS

IFP – Instituto de Formação de Professores

IMAP – Instituto do Magistério Primário

IFEA – Instituto de Formação e Educação de Adultos

PEA – Processo de Ensino e Aprendizagem

SNE – Sistema Nacional de Educação

QEQR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Epígrafe

Nascemos para ser bem-sucedidos, não para fracassar.

Henry David Thoreau

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação intitulada *A Didática de Gestão Linguística de Erros no Português: Um Suplemento para as Novas Abordagens de Ensino das Línguas* constitui, segundo preceitos académicos e científicos, uma pedra angular para a obtenção do grau de mestre. A pesquisa nasce de uma observação de atividades didático-profissionais do dia-a-dia no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA).

O problema que constitui o cerne da pesquisa foi identificado em alunos moçambicanos. De facto, foi constatado que os aprendentes de vários níveis de ensino em Moçambique cometem muitos erros na escrita.

A gravidade do fenómeno afluído assenta na repetibilidade do aparecimento das mesmas estâncias linguísticas erradas em vários contextos de realização. Saliente-se *a priori* que por mais vezes que os professores tentem corrigir os erros num determinado trabalho escrito, os mesmos erros voltam amiúde a aparecer noutros contextos similares. Pretende-se, então, nesta pesquisa, por um lado, analisar de forma profunda as razões que levam os alunos moçambicanos a cometer, de forma continuada, os mesmos erros na escrita, descobrir o tratamento linguístico-pedagógico que os professores dão aos erros dos alunos nos exercícios escritos e, por outro lado, traçar estratégias e técnicas de gestão e tratamento linguístico de erros cometidos pelos alunos nos trabalhos escritos em língua portuguesa com vista a ajudá-los a superarem esta anomalia.

A partir desta linha de pensamento, queremos reiterar que a pesquisa não assenta na necessidade de recolha de um *corpus* linguístico dos erros mais comuns que os aprendentes moçambicanos realizam, como seria de esperar. O *leitmotiv* deste trabalho alicerça-se no tratamento e gestão que se deve dar aos erros que de forma cíclica voltam a aparecer na vida do aprendente depois de, muitas vezes, ter havido um trabalho aturado por parte do mediador. Entenda-se como erro(s) de natureza cíclica, aquele(s) que aparece(m) na aprendizagem inicial, salta(m) ou escapa(m) à vista de forma inconsciente, volta(m) a aparecer nos níveis subsequentes de aprendizagem, perpetuam-se e podem ser propagados a outrem.

Assim, não surpreende afirmar que o sustento desta abordagem é a constante crítica, que tem espaço hoje em Moçambique, sobre a qualidade de ensino como sendo bastante deficitária pelo facto de existirem alunos que frequentando, inclusive, classes terminais do ensino básico não sabem ler nem escrever. O fenómeno ganha contornos

assustadores quando estes mesmos alunos prosseguem do secundário até outros níveis subsequentes sem terem sanado os erros, o que os prejudica em grande medida. Os erros produzem, certamente, consequências desastrosas na vida dos seus autores provocando descrédito e, até mesmo, exclusão socioprofissional.

A situação atual de Moçambique, marcada por altas taxas de população estudantil como resultado de algumas mudanças de comportamento da população, políticas governativas (educação para todos – ensino primário gratuito), decréscimo das taxas de mortalidade infantil em resultado de alguns avanços na Saúde e pequenas melhorias sociais e económicas da população moçambicana, proporciona de certa maneira um desequilíbrio entre a oferta e a procura, seja de estabelecimentos de ensino para acomodar a todos, seja de mão-de-obra qualificada para responder à demanda. Assim, nesta escala de desequilíbrio, o eixo de proporcionalidade entre a qualidade e a quantidade também é antagónico e diverge a passos largos. Se não vejamos: com o crescimento da população estudantil, em cada ano o governo vê-se na contingência de redobrar esforços com vista a acomodar a todos nas famosas “turmas numerosas”, sob pressão, e oferecer, para corresponder, cursos, capacitações aceleradas de formação de professores primários – cursos de emergência de nove meses letivos – Instituto de Formação de Professores (IFP), Instituto do Magistério Primário (IMAP) e Instituto de Educação de Adultos (IFEA) – cujo nível de ingresso é a 10ª Classe. Assinale-se que os candidatos a estes cursos entram com inúmeros problemas linguísticos. A este grupo de profissionais, apesar de receber e possuir pouca prática pedagógica, é confiada a nobre e difícil missão de assegurar o ensino na base (1º ciclo de ensino primário) onde faltam profissionais qualificados e experientes. Apesar de estes empreenderem um esforço considerável, a sua competência e *performance* dificulta a aprendizagem proficiente da língua por parte dos aprendentes. Concordamos com o postulado de Mendes (2000:34) que apresenta alguns itens que marcaram o ensino e a aprendizagem em Moçambique. Este autor afirma que, depois de 1975, o ensino foi entregue aos professores moçambicanos, e a disciplina da língua portuguesa também, e “...muitos dos que se viam na contingência de se expressarem na língua oficial não a tinham aprendido em moldes adequados”, Mendes (2000:34).

Mendes não desvaloriza a importância que teve a passagem de testemunho do PEA para as mãos dos moçambicanos, tão pouco critica o facto de isto ter acontecido, porém, aponta as consequências que do ato resultaram para o PEA no Sistema Nacional de

Educação (SNE) em Moçambique, como, de seguida apresenta: “apesar de este processo ter assegurado a continuidade do ensino, não podemos deixar de observar que alguns jovens... não estavam vocacionados para leccionar... não desempenharam com competência a tarefa da docência”, Mendes (2000: 35).

Esta situação dramática, parecendo que não, ainda é uma realidade no ensino nas escolas moçambicanas. Dadas as dificuldades de emprego, hoje, em muitas instituições moçambicanas, a Educação é aquele espaço aberto onde todos, querendo, podem desempenhar as funções de docência independentemente da vocação ou habilitações para o efeito. A língua portuguesa, pela mesma circunstância, é a disciplina que muitos ou, quase todos, podem dar/dão, independentemente do perfil linguístico, da competência, ou da formação psicopedagógica. Este cenário provoca consequências desastrosas no ensino e aprendizagem da língua portuguesa: os aprendentes recebem um ensino deficiente que lhes proporciona o cometimento de erros de várias ordens e insucesso escolar tanto na disciplina de Português como nas disciplinas em que se usa o Português como língua veicular.

Num outro ângulo, queremos acreditar que, entre os professores, existe um conhecimento sobre as novas abordagens didáticas de ensino e aprendizagem que colocam o aluno como o centro de aprendizagem, apesar de ser de forma deficiente. Os novos paradigmas de ensino são referenciados nos discursos de todos os fazedores do processo ensino e aprendizagem, mas pouco aplicados ou, mesmo, não aplicados em várias atividades didáticas: caso de correção de exercícios escritos.

A correção de um exercício escrito deve constituir um elo de comunicação, um espelho ou um *feedback* dos pontos fortes e fracos da aprendizagem. A correção do professor deve apontar para uma autocorreção do aprendente. É daí que, no ato da correção, marcar cruces sobre a resposta dada pelo aprendente, riscar ou pôr somente a cotação na margem da folha, transcrever a forma correta sobre a palavra ou frase errada num qualquer enunciado escrito pelo aluno, textos, redações, testes, etc., é regredir o desenvolvimento linguístico do aprendente, visto que, os erros, por mais que sejam corrigidos milhares de vezes nos textos pelo professor, tendem a perpetuar-se na vida do aluno até à vida profissional e, possivelmente, serão transmitidos às gerações futuras porque o próprio aluno nunca tem a possibilidade de se autocorrigir.

O termo corrigir engloba várias aceções algumas das quais descontextualizadas com as novas abordagens de ensino e aprendizagem. Importa salientar que à luz das

tendências de ensino que colocam o aluno no centro de aprendizagem, para o professor, isto é, mediador, a carga valorativa do vocábulo corrigir, semanticamente, deve ser entendida como sublinhar ou assinalar o texto de modo que a tarefa de correção final seja novamente remetida para novas pesquisas, ao invés do que acontece em Moçambique onde a quase totalidade da atividade de correção é centrada no professor. O professor corrige e, de seguida, volta a corrigir o exercício em sala de aulas na presença dos aprendentes, explicando as respostas corretas e não dando espaço para as autocorreções por meio de consultas pessoais aos dicionários, às gramáticas, à internet, etc. Uma vez autocorrigido, ficará plasmada a forma correta na mente do aprendente. Aliás, esta atividade de remissão ajudaria o aluno a fazer leituras que desenvolvessem o seu vocabulário porque ao procurar, sempre, uma determinada palavra leria, algo diferente, um pouco mais.

Os alunos devem aprender a partir dos seus erros, ou seja, o ensino atual deseja professores que saibam capitalizar o erro para a aprendizagem. O estudo seguinte defende que “...é preciso que o aluno leia e escreva, erre, tente de novo, até conseguir” (Waddington & Veloso (1999)). Paralelamente a Waddington & Veloso, Tavares e Alarcão (1990:86) referem que “... nada se aprende verdadeiramente se o que pretende aprender-se não passa através da experiência pessoal de quem aprende, numa procura de equilíbrio entre o adquirido e o que falta adquirir através de mecanismos de assimilação e equilíbrio”.

Sócrates, um dos maiores educadores de todos os tempos, usou sempre a maiêutica, agiu sempre como um parteiro. Este pensador, na Antiguidade, já usava o método centrado no aprendente. A senda de abordagem socrática leva o aluno a parir o conhecimento e está de acordo com as atuais tendências didático-pedagógicas de ensino e aprendizagem.

Assim, no nosso entender, o professor de língua deve saber agir à luz dos novos paradigmas de ensino, deixando que o aprendente chegue à correção dos seus erros. A mediação, por meio de uma grelha de códigos simples que oriente para a ação, seria uma estratégia ideal que ajudaria o aprendente a superar algumas dificuldades ortográficas. Não nos referimos ao tratamento neutro do erro por parte do professor, nem recusamos a correção do professor. Aconselhamos a colocação de pistas, sinalizações nos espaços onde decorrem os erros para que o aprendente vá à procura da expressão correta. Isto desenvolve no aprendente o raciocínio, o espírito de luta, a procura de vitórias e soluções individuais de problemas nos vários contextos de vida futura. O aprendente caminha numa linha

controlada por um mediador e, em casos extremos, no despiste, lá está novamente a mão do mediador para o pôr na linha.

A aprendizagem com base no erro torna-se mais eficaz e permanente do que aquela que é baseada em soluções ou respostas.

Defendemos que, em todas as atividades didáticas, o aprendente deve ir atrás do conhecimento, errar, autocorriger-se até conseguir, como é óbvio, sob a mediação do professor. O uso de métodos ativos, isto é, fazer do aprendente o centro de resolução dos seus erros/problemas em todas as atividades didáticas é condição *sine qua non* para uma aprendizagem eficiente e proficiente no PEA de uma língua.

Refere Marinis (1983) que “o erro constitui uma parte integrante da aprendizagem de uma língua, cabendo ao professor da disciplina de Português, desenvolver as metodologias adequadas para a correção de tais “erros””. Disto resulta que “é necessário criar oportunidades para que os alunos exercitem os conhecimentos adquiridos de forma a consolidá-los. No processo de ensino-aprendizagem de uma língua aprende-se melhor a falar, falando; a escrever, escrevendo; ...”, Susana Monteiro e Flávia Martins (1997).

Importa, agora, apresentar a organização lógico-estrutural deste trabalho que concorre para a materialização das metas desta pesquisa em prol dos anseios científicos nele previstos. Assim, o capítulo primeiro espelha a introdução da pesquisa com enfoque na apresentação do problema identificado, dos objetivos, da justificativa, da metodologia de estudo, da delimitação e caracterização da amostra; o capítulo segundo descreve a situação linguística de Moçambique, o espaço atual da língua portuguesa no contexto das línguas nacionais do grupo bantu e o papel da língua Portuguesa em Moçambique; o capítulo terceiro faz menção ao tratamento que os fazedores do PEA, nomeadamente, professores, aprendentes, pais e/ou encarregados de educação, dão ao erro, deixando claras algumas estratégias úteis no tratamento, gestão e eliminação de erros linguísticos dos aprendentes; o capítulo quarto apresenta, descreve e analisa os *corpora* recolhidos dos informantes desta pesquisa de forma a substanciar o desenvolvimento do trabalho; o quinto e último capítulo sistematiza as conclusões obtidas nesta pesquisa.

1.1 Problematização da Pesquisa

O que temos vindo a testemunhar em matéria desta pesquisa tem vindo a ser uma apresentação, isto é, descrição das experiências didáticas das práticas do PEA. Foi

verificado que aprendentes dos níveis primário, secundário e universitário cometem repetitivamente os mesmos erros o que os torna desacreditados como titulares de determinado grau académico no âmbito socioprofissional. A análise de documentos escritos pelos aprendentes, cadernos, diários de apontamentos, exercícios escritos, testes corrigidos pelos professores, demonstrou uma lacuna na aplicação dos métodos ativos que colocam o aluno no centro das atividades didáticas no PEA, prevalecendo, apesar de permanecer na boca dos mediadores do PEA o veredito “o aluno é o centro da aprendizagem”, o predomínio dos métodos tradicionais de ensino. Se o aprendente é o centro da aprendizagem porque é que as correções das atividades didáticas ainda continuam centralizadas na execução exclusiva dos professores? Não é dado ao aluno o sentido de luta, a autoconfiança e autocorreção, tudo chega como respostas acabadas, correções efetuadas. O erro do aluno não é capitalizado para a aprendizagem. O aprendente erra e nunca conhece as situações que estão à volta do erro cometido, por isso, erra e volta a cometer o mesmo erro vezes sem conta até, muitas vezes, no nível superior. A pergunta inicial permanece: porque é que os alunos cometem erros linguísticos de forma repetitiva? Será que os professores deixam o espaço para a autocorreção dos documentos escritos e só em casos extremos dão a resposta ou usurpam a atividade do aprendente realizando as tarefas e dando as correções?

Em conformidade com o tema que afluamos nesta pesquisa urge a necessidade de destacar os objetivos seguintes, motores impulsionadores das diretrizes desta pesquisa na materialização das metas desejadas.

1.2 Objetivo geral:

Compreender as causas dos erros cometidos pelos falantes da língua portuguesa em Moçambique.

1.2.1 Objetivos específicos:

- Descrever as causas dos erros cometidos pelos alunos no Português;
- Identificar as razões de prevalência de erros na escrita de textos em Português;
- Traçar estratégias didáticas de gestão e tratamento de erros no Português.

1.3 Hipóteses

Duas hipóteses são postas em evidência como fazendo parte da problemática que descrevemos nesta pesquisa:

a) o cometimento repetitivo de erros por parte dos aprendentes é motivado, provavelmente, pela falta de uso das novas abordagens de ensino das línguas na realização das atividades didáticas no PEA por parte dos professores;

b) aventa-se igualmente a hipótese de que a usurpação das atividades didáticas dos aprendentes no ensino das línguas, por parte dos mediadores, seja a causa do relaxamento, passividade e inatividade do espírito de luta dos aprendentes na resolução dos problemas que enfrentam no PEA das línguas.

1.4 Justificativa

A presente pesquisa torna-se relevante porque, em primeiro lugar, este fenómeno de cometimento de erros de forma repetitiva requer uma adaptação de novas técnicas didáticas que auxiliem a gestão e o tratamento linguístico dos erros dos alunos para evitar o descrédito dos futuros profissionais na sociedade. Por outro lado, espera-se que esta pesquisa ajude os académicos e professores a priorizarem, como centro de aprendizagem, o aprendente em todas as atividades didáticas, inclusive na correção de documentos escritos, dando para o efeito mediações, pistas ou sinalizações ao aprendente e oportunidade de autocorreção. Que o aprendente erre e tente de novo até conseguir, para que se desenvolva nele o espírito de luta e solução individual dos seus problemas.

1.5 Metodologia

Nesta pesquisa, servimo-nos, em ampla medida, da recolha bibliográfica sistematizada de informações avançadas por vários teóricos para corroborar as ideias que desenvolvemos ao longo de todo o trabalho. Por sua vez, o método analítico-descritivo permitiu tecer uma reflexão profunda e descritiva da problemática de gestão e tratamento de erros linguísticos. Foram analisados, de igual modo, documentos normativos, nomeadamente, programas de ensino dos centros de formação e universidades. Por último, não podemos descurar o uso consistente de instrumentos de pesquisa como o inquérito sociolinguístico e a análise de documentos escritos, como é o caso de testes escritos e corrigidos pelos professores que ofereceram uma análise comparativa dos dados teóricos com os apurados nesta pesquisa. Os documentos corrigidos espelharam os procedimentos usados pelos professores na correção dos erros não dando espaço ao aprendente. Digamos que foi notória a escrita de palavras corretas sobre as erradas, o predomínio de riscos

oblíquos, horizontais ou verticais, cruces, círculos sobre as respostas dos aprendentes, sem nenhuma mediação, nos documentos escritos.

1.6 Delimitação e Caraterização da Amostra

A amostra desta pesquisa é composta por cento e noventa e cinco (195) informantes, nomeadamente: cinquenta aprendentes do ensino primário (7^a classe), sendo 27 do sexo masculino e 23 do sexo feminino; cinquenta do ensino secundário geral (10^a classe), sendo 20 do sexo masculino e 30 do sexo feminino; cinquenta do ensino superior, sendo 29 do sexo masculino e 21 do sexo feminino e quarenta e cinco professores dentre os quais 33 são do sexo masculino e 12 do sexo feminino, sendo quinze informantes por cada um dos níveis de ensino.

Os informantes aprendentes foram selecionados de forma aleatória em escolas consideradas modelos no centro da cidade da Beira (segunda maior cidade de Moçambique) e a escolha dos informantes professores seguiu a especificidade da disciplina que lecionam, abrangendo professores de línguas, ciências sociais e ciências naturais, para poder verificar se todos se envolvem na mediação da problemática de erros linguísticos dos aprendentes.

Saliente-se que a escolha das classes acima evidenciadas se ficou a dever ao facto de serem terminais de cada nível para melhor analisar o fenómeno de prevalência dos erros e da transferência dos mesmos aos níveis subsequentes.

CAPÍTULO II

2. Situação Linguística de Moçambique e o Espaço do Português Perante as Línguas Moçambicanas

Moçambique é um país multilingue por excelência. Fica situado na África Austral e faz fronteira com muitos países não falantes do português. No vasto território moçambicano coabitam com o Português mais de vinte línguas organizadas em quatro zonas linguísticas, subdivididas em oito grupos linguísticos, quem o diz é Ngunga (2004:37-49) citando Doke (1945), Cole (1961) e Guthrie (1967/71)¹. Nesta ordem de ideias, as línguas bantu são as mais faladas pela maioria dos moçambicanos.

A partir de 1975, com a independência e devido ao crescimento atual da rede escolar e das emergentes concentrações urbanas, o número de falantes do português tende a crescer, apesar de ser em ritmo ainda lento. Segundo indicadores estatísticos, “... a língua materna mais frequente em Moçambique é o emakhuwa (25.3%). Em segundo lugar está o Português (10.7%)...” Censo da População (2007). Esta cifra apresentada em 2007 mostra um aumento significativo de falantes do Português relativamente aos dados do Censo anterior.

Sendo país lusófono, Moçambique é membro dos PALOP e tem o Português como língua oficial usada na diplomacia e burocracia. O Português é língua de unidade nacional e é língua veicular, na transmissão dos conhecimentos científicos no processo de

¹ De acordo com Guthrie, citado por Ngunga (2004:46), as línguas bantu de Moçambique distribuem-se por quatro (4) zonas a saber: **G, P, N, S** (de Norte a Sul). Distribuídas por estas zonas, as línguas moçambicanas apresentam-se nos seguintes grupos linguísticos: a Zona G tem um grupo linguístico com o código G.40, designado Grupo Swahili e envolve as línguas Kiswahili e Kimwani; a Zona P tem dois grupos linguísticos, nomeadamente, P.20: Grupo Yao e P.30: Grupo Makhuwa-Lomwe e têm as línguas Ciyao, Shimakonde, Shimaviha, Cimákwe e Emákhuwana, Elómwè, Emetto, Echuwabo, Ekoti; a Zona N tem dois grupos linguísticos, nomeadamente, N.30: Grupo Nyanja, constituído pelas línguas Cinyanja, Cicewa, Cimaganja e o Grupo N.40: Grupo Nsenga-sena, constituído pelas línguas Cinsenga, Cikunda, Cinyungue, Cisena, Ciruwe e Cipodzo; a Zona S é constituída por três (3) grupos linguísticos, nomeadamente, S.10: Grupo Shona, S.50: Grupo Tswa-Ronga e S.60 designado Grupo Copi. Nesta última zona as línguas distribuem-se da seguinte maneira: o S.10 tem as línguas Korekore, Zeruru, Cimonyika, Ciwutewe, Cindau, e Cindanda, o S.50 tem as línguas Xitswa, Xigwamba, Xichangani, Xironga, e Xihlengwe e, finalmente, o S.60 é constituído pelas línguas Cicopi e Gitonga. A maioria destas línguas, aqui apontadas, apresenta variantes que são descritas pelos autores.

escolarização. Todavia, dia-após-dia, esta língua, em Moçambique, tem-se diferenciado da norma do PE Português Europeu. O multilinguismo, aliado ao fator localização geográfica de Moçambique, contribue para o aparecimento de novas estruturas linguísticas que interferem no ato de comunicação oral ou escrita em Português. Um estudo realizado em 1998 diz-nos que no

“processo de disseminação do Português, vários factores concorreram para o desenvolvimento de novas formas de uso desta língua. Na verdade, factores como a falta de professores capacitados e de materiais de ensino da LP, ausência de contacto com a variante europeia – adoptada como norma a seguir em Moçambique – aliados ao facto de o Português ser língua segunda (L2) para a quase totalidade dos seus utentes, aceleraram o processo de formação do que se poderia chamar Português de Moçambique (PM)”. Gonçalves (1998:110)

Desde a implantação da língua portuguesa em Moçambique, com a chegada dos portugueses, até à atualidade, muitas têm sido as interferências que ela recebe no dia-a-dia no contacto com outras línguas do grupo bantu faladas no território moçambicano, línguas maternas da maioria da população. Por esse facto, é notório que muitos aprendentes em Moçambique cometem muitos erros ortográficos e desvios em relação ao PE. Consideramos erros no linguajar de Gallisson, R. & Coste, D. (1983:246) os “... diversos tipos de enganos ou desvios com relação a norma...”. De recordar que Moçambique usa ainda a norma europeia.

A problemática de erros ortográficos e desvios cometidos pelos falantes do Português em Moçambique já mereceu vários estudos e análises, pois pessoas cultas, estudantes de diferentes níveis do ensino, académicos e profissionais cometem erros ortográficos/desvios nos seus discursos escritos e orais de forma recorrente. Os erros precisam de uma erradicação, pois desprestigiam a pessoa que os comete sendo motivo, nalguns casos, de descrédito na sociedade, nos grupos sociais, nos grupos profissionais, no mercado de emprego: quem assim o afirma é Reis e Adragão (1992:67): “...é certo que os erros ortográficos marcam negativamente o seu autor, desprestigiando-o socialmente”.

2.1 O Ensino do Português em Moçambique

A escolha do Português como língua oficial, língua da diplomacia e da burocracia, língua de unidade nacional e língua veicular remonta há várias décadas em Moçambique. A ideia nasce com a escolha da língua portuguesa como a língua de unidade nacional, tendo sido usada para quebrar diferendos etnolinguísticos no seio dos combatentes, nos

campos de concentração militar da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) e amadurece com a independência ao verificar-se que o mesmo Português era a única língua preparada na altura para assumir os papéis que a ela são imputados.

Hoje, há um significativo avanço no concernente ao estudo das línguas moçambicanas, dicionarização e gramaticalização, mas a língua portuguesa continua sendo a língua de ensino em muitos níveis escolares, nomeadamente, secundário e superior, e as línguas moçambicanas do grupo bantu são usadas como disciplinas e como línguas auxiliares do Português em algumas classes do nível primário em casos de cortes de comunicação.

É, portanto, dentro de toda esta realidade que o Português continua ainda ganhando protagonismo no ensino moçambicano. Dada a importância que esta língua tem para os utentes, há necessidade de a conhecer de forma aprofundada, pois nos representa a nível nacional e internacional.

Ora, na atual conceção de ensino da língua portuguesa, refira-se que este não tem encontrado um terreno fértil de aprendizagem. Enfrenta entraves pelo facto de os seus aprendentes serem falantes multilingues e transferirem estruturas linguísticas para o Português, o que lhes proporciona o cometimento constante de erros e fracassos noutras disciplinas curriculares lecionadas em Português. Estes erros, cometidos de forma continuada, são amiúde constrangedores, suscitando um insucesso escolar tanto na disciplina de Português como noutras. Contente (1995: 27) sublinha “... que o insucesso escolar de certos alunos se verifica devido à sua incapacidade de transmitir por escrito os seus saberes”. Assim, a erradicação dos mesmos carece de estratégias por parte dos fazedores do PEA. O erro precisa de ter um tratamento condigno na aprendizagem para que o aprendente possa prosperar linguisticamente e cientificamente com eficiência e proficiência. Contente vai mais longe ao afirmar que “para ter sucesso na avaliação, o aluno terá que saber escrever”, “no entanto, nem sempre os alunos são devidamente ajustados a dominar a escrita.” Contente (1995: 27)

Segundo este autor, o aprendente consegue superar os problemas da escrita se tiver uma mediação eficaz que o ajude melhor a dominar a mesma. Mobilizamos aqui mais uma vez o papel do professor no uso de mecanismos ativos que geram uma aprendizagem ativa no aprendente.

“A apreciação crítica do aluno relativamente ao seu trabalho e ao processo de ensino-aprendizagem permite identificar, analisar e compreender os erros cometidos e os sucessos alcançados, confrontar o produto obtido com o esperado, planificar as tarefas de aprendizagem a desenvolver... a auto-avaliação consiste na regulação do processo de aprendizagem pelo próprio aluno” Pais e Monteiro (2002: 28)

Reafirmamos que, para reverter a situação do insucesso escolar na disciplina de Português, caracterizado por cometimento repetitivo dos mesmos erros, e noutras áreas do saber científico lecionadas em Português, convém, parafraseando as palavras de Amor (2003: 159), saber que é fundamental que o aprendente se assuma como principal protagonista da sua aprendizagem.

CAPÍTULO III

3. Apresentação dos *Corpora* Recolhidos

3.1 A Situação Sociolinguística dos Informantes

A pesquisa realizada recaiu em estudantes e professores dos vários níveis de ensino, na cidade da Beira em Moçambique, nomeadamente: o primário, o secundário e o universitário, tendo esta mostrado que os inquiridos selecionados para responder ao inquérito são maioritariamente falantes do Português L1. Este é um dado extremamente importante: apurar que o número de falantes do Português L1 tem vindo a crescer em Moçambique, principalmente nos grandes centros urbanos. O facto é notório principalmente em falantes mais jovens. De entre os cento e cinquenta (150) informantes alunos que responderam ao inquérito, oitenta e cinco (85), o correspondente a 56.7%, têm a língua portuguesa como língua materna. À medida que os níveis aumentam verticalmente do primário ao superior, o número de falantes do Português L1 tende a reduzir-se, sinónimo de ser este facto um dado ainda recente, que se observa desde os anos 90 até aos nossos dias. Ora vejamos: entre os cinquenta (50) informantes do ensino primário, trinta e cinco (35) falam o Português como L1, o que perfaz 70% dos mesmos.

A partir do secundário, o gráfico tende a decrescer e isto vai-se acentuando até ao superior. Os números apontam para uma descida para 31 e 19, ou seja, na ordem de 62% e 38% do secundário ao universitário, respetivamente. Queremos acreditar com este facto que a língua portuguesa está a ganhar espaço, pois, segundo o Censo da População de 2007, esta é a segunda mais falada em Moçambique depois da Emakhuwa. Entre os professores inquiridos verificamos que todos aprenderam o Português na escola como língua segunda. Estamos em crer que isso seja a consequência de uma escolarização antiga e rural ou de terem emigrado para as cidades tardiamente à procura de condições de trabalho.

3.2 A Situação Escolar e Socioprofissional dos Pais /Encarregados de Educação

Como se sabe, Moçambique é um país do terceiro mundo com um índice de desenvolvimento ainda muito baixo. Por esse facto, verificamos que a maior parte dos pais/encarregados de educação dos nossos informantes realizam atividades económicas deficientes, viradas para o autossustento. Estamos a falar de pais/encarregados de educação que realizam atividades dos sectores primário e terciário, entre elas passamos a citar como

exemplos a agricultura, a pecuária, o extrativismo vegetal, o comércio, a educação e a saúde, transportes, serviços de limpeza e de alimentação, serviços e administrativos. Há que salientar que a pesquisa mostrou igualmente a existência de pais/encarregados de educação desempregados. O emprego precário e o desemprego dos pais/encarregados de educação propicia uma crise que gera problemas de várias ordens nos educandos. A crise que se vive no sector da educação nos países pobres pode ser, em parte, explicada pela incapacidade de o Estado enfrentar adequadamente a crise económica e social. O fosso entre os ricos e os pobres está a acentuar-se de forma galopante: quem assim o diz é Hildizina Dias (2002:42). Não é, então, de duvidar que, certamente, a condição social e económica dos pais/encarregados dos nossos informantes influa na competência e proficiência, no cometimento dos erros no português de forma repetitiva e até no insucesso escolar na medida em que os educandos, tendo falta de alimentação e material didático para a aprendizagem, estão impossibilitados de aprender a língua nos moldes desejados.

Seria ideal que houvesse nas escolas um envolvimento direto dos governos e organizações não governamentais para proporcionar aos aprendentes material didático necessário, satisfatório para a aprendizagem, equipando as escolas com bibliotecas recheadas de livros e acesso às novas tecnologias, mas também garantindo às comunidades um equilíbrio económico para conter o problema da alimentação que chega, inclusive, aos aprendentes, impedindo-os de uma progressão satisfatória no processo de ensino e aprendizagem. Esta oferta, no nosso entender, faria reverter, de certa maneira, o fracasso escolar dos aprendentes moçambicanos, caracterizado por altos índices de cometimento de erros linguísticos de forma repetitiva e reprovações massivas nas áreas científicas lecionadas em Português.

Noutra vertente, percebe-se que a situação escolar e profissional dos pais/encarregados de educação também influi em grande medida na aprendizagem dos educandos. Sendo estes, maioritariamente, detentores de uma escolaridade precária que oscila entre o primário e o secundário e um setor de atividades primário e terciário, i.e., atividades viradas para o autossustento, posicionam os aprendentes em linhas de desigualdade do nível de competência e proficiência da língua no sistema de educação,

pois, podemos concordar que “...os elementos principais que rodeiam o fracasso escolar são a **sociedade** com as suas **desigualdades**²...”, Hildizina Dias (2002:29).

O tipo de escolaridade que tem o pai/encarregado de educação pode dificultar, de certo modo, o acompanhamento, o auxílio em algumas tarefas didáticas aos seus aprendentes, limitando-os e fazendo com que estes esperem somente pela escola ou pelo professor para ajudar a superar os seus erros.

3.3 Seriação dos Dados dos Aprendentes

Analizados os pontos 1.4.2 e 1.4.3 e 1.4.4 (cf. os apêndices, ficha A do informante aluno, as questões relacionadas com o gosto, entendimento da língua e cometimento de erros na escrita), todos, consensualmente, afirmaram gostar de falar a língua portuguesa e fazerem-se entender no ato comunicativo; porém, 100% dos informantes reconhecem que cometem erros quando escrevem em Português.

Vejam a questão 1.4.5: como corrige(m) o(s) seu(s) professor(es) os erros que você comete na escrita?

De entre as várias opções de respostas desta questão, vimos que, no ensino primário, dos 50 informantes, 11, ou seja 22%, respondeu que os professores escrevem sobre a palavra ou a frase errada a correta, i.e., a primeira opção. Paralelamente, 15 informantes, o correspondente a 30%, assinalaram a segunda opção, afirmando que os professores somente riscam a palavra ou a frase errada; 18 informantes, 36% dos mesmos, refletem que os professores, no ato de correção das atividades escritas, somente põem a cotação/ valores e seis informantes, um total de 12%, afirmam que os professores usam códigos na correção. Por sua vez, os dados recolhidos no ensino secundário mostraram que, de entre os 50 informantes, 17, uma taxa correspondente a 34%, assinalaram a primeira opção; 14 informantes, o correspondente a 28%, optaram pela segunda opção; 10 informantes, i.e. 20%, assinalaram a terceira opção e 9 informantes, um total de 18%, apontam para a quarta opção. Finalmente, no ensino superior, as opções rondam os 50% para a primeira opção, 30% para a segunda opção, 20% para a terceira opção, não havendo ninguém que tenha optado pela quarta opção: estamos a falar de 25, 15, 10 e zero informantes, respetivamente.

² Os destaques são dos autores.

Os dados mostram efetivamente que a opção um é a mais utilizada, em todos os níveis, apontando para 35.3%, o que significa que os professores de todos os níveis privilegiam a técnica de escrever sobre a palavra ou a frase errada a correta, seguindo-se a segunda com 29.3% dos professores que somente riscam a palavra ou a frase errada; a terceira alternativa teve opções na ordem dos 25.3%, significando que há, também, um número significativo de professores que, no ato de correção das atividades escritas, somente põe a cotação/valores; e, finalmente, a quarta opção foi selecionada por seis informantes, ou seja, 10.1% dos inquiridos. Assim, pode-se afirmar, a partir dos dados fornecidos pelos aprendentes, que os professores privilegiam a primeira opção (escrever sobre a palavra ou a frase errada a correta), seguindo-se a segunda e terceira opções (cf. a ficha do informante A). Resumindo, apresenta-se a seguir, no gráfico 1, os resultados em percentagens:

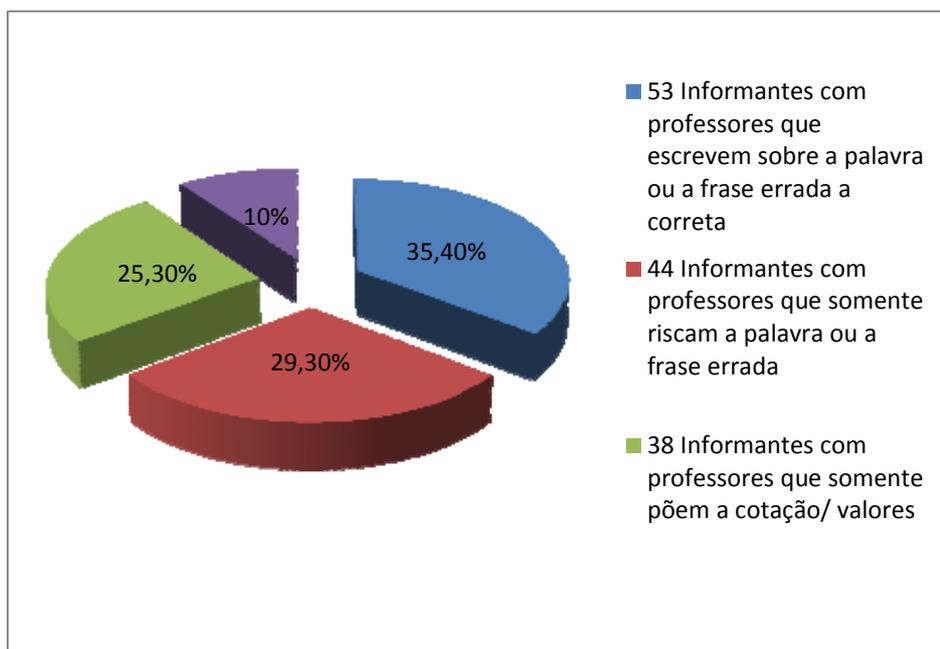


Gráfico 1

Uma das desvantagens de uso destas três opções de correção mais privilegiadas, (cf. o gráfico 1) consiste no facto de serem, por um lado, procedimentos que usurpam a atividade do aprendente, colocando-o numa total passividade ou, segundo as teorias tradicionais, situando-o na posição de paciente; por outro lado, as duas opções vistas como as que se seguem à primeira na tabela de privilégio de técnicas de correção não oferecem

nenhum indicador concreto, não oferecem nenhuma pista ou informação sobre uma atividade de aprendizagem por realizar, ou seja, não dão um *feedback* completo ao aprendente.

Citamos: “somente riscam a palavra ou a frase errada”, ou ainda, “somente põem a cotação/ valores”. Estes procedimentos indicam uma grande lacuna, desperdício, na medida em que os erros não recebem um tratamento pedagógico adequado e não dar um tratamento pedagógico ao erro é desperdiçar um diamante ainda por delapidar. Se não levamos o próprio aprendente a reconhecer os seus erros e levá-lo a autocorreção, se nos limitarmos a riscar, colocar cruzes, ou números simplesmente, fracassamos no PEA das línguas. A técnica de escrita de palavras ou frases corretas sobre as erradas seria viável só nos níveis iniciais em que os aprendentes iniciantes precisam, ainda, de dominar as formas gráficas e estruturais morfossintáticas.

“A aprendizagem ocorre quando o aluno participa ativamente do processo de reconstrução do conhecimento aplicando seus esquemas operatórios de pensamento aos conteúdos estudados. Por isso, a aprendizagem supõe atividade mental, pois aprender é agir e operar mentalmente, é pensar, reflectir”. Haidt (1994: 148)

O trecho supracitado partilha analogamente a ideia com o postulado seguinte: “... pensamos que os erros só podem ser eficazmente corrigidos por quem os comete...”. Pais e Monteiro (2002: 30). O autor avança mais ao constatar que “... a apropriação dos critérios de avaliação pelos alunos, a reflexão sobre os seus processos de aprendizagem, o conseguir identificar quando erra e porque erra. Trata-se, portanto, de desenvolver competências de auto-avaliação”, Pais e Monteiro (2002: 30).

É pertinente que os professores de línguas, além de facilitadores, digo mediadores do PEA das línguas, sejam utentes de técnicas que melhorem a aprendizagem. Devem olhar para o exercício/trabalho escrito do aprendente como um instrumento de comunicação que reflete um *feedback* tanto para o aprendente como para o mediador do PEA das línguas, “... parece-nos que o caminho mais eficaz não passa pela punição dos erros cometidos, mas pela sua análise e pela sua utilização com sentido pedagógico...”, quem assim o diz é Pais e Monteiro (2002: 30)

Na questão 1.4.6 (cf. a ficha A do informante), colocada para verificar se os informantes se preocupam e lutam para superar os seus erros de forma voluntária e individual, verificou-se, através dos dados, que a opção privilegiada pelos informantes de

ambos os níveis foi a primeira e não a segunda: a maior parte dos informantes referiu interessar-se mais pelas notas/cotação (valores atribuídos) do que verificar os erros cometidos. Ora vejamos: no ensino primário dos 50 informantes, 32, i.e., 64% dos inquiridos, assinalou a primeira opção (valores atribuídos) e não a segunda (erros cometidos); no secundário, os dados estão na ordem dos 58% para a primeira opção e 42% para a segunda opção, ou seja, 29 e 21 informantes, respetivamente; no ensino superior, a situação é paralela à do secundário, ou seja, 58%, 29 informantes, optaram pela primeira opção e 42%, 21 informantes, optaram pela segunda opção. Resumidamente tem-se:

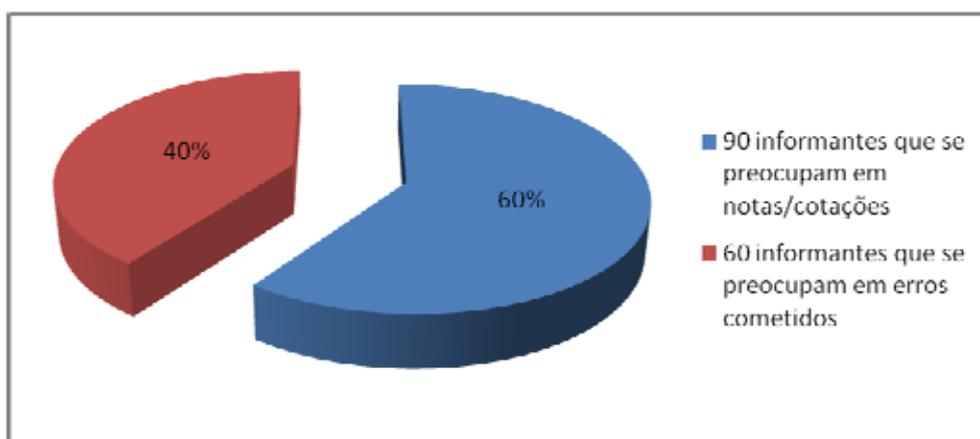


Gráfico 2

Os dados espelham que a maioria dos aprendentes não se preocupa com os seus erros. Seria uma estratégia ideal que os professores fizessem com que os aprendentes se interessassem e se preocupassem pelos seus erros, proporcionando, para o efeito, atividades de autocorreção, antes de apresentar as cotações que obtiveram, mas tendo-as previamente registado, pois, se os aprendentes não se preocuparem com os erros por eles cometidos, mas se preocuparem somente com a cotação, continuarão a escrever milhares de vezes o mesmo erro. O erro permanecerá plasmado na vida do aprendente.

Percebemos que os aprendentes se interessam mais pelas cotações, pois não lhes é fornecida no teste uma indicação clara dos seus erros, ora porque alguns já escrevem a forma correta sobre a palavra ou frase errada, ora porque outros somente riscam marcando cruces nas respostas dos aprendentes sem uma orientação para nenhuma atividade (cf. extratos de testes corrigidos por professores, nos anexos). O *feedback* deve ser detalhado. Deve ter indicações para dar aos alunos sobre o que se deve fazer para ultrapassar os erros cometidos. Assim, terão mais oportunidades de aprender com o

feedback. Por esse facto, é necessário que os professores entendam que a avaliação não passa somente pela atribuição de notas, a avaliação do aluno não deve trazer números somente, mas deve ter atividades concretas para o aprendente voltar a corrigir os erros, isto é, autocorrigir-se. As teorias recomendam que se veja se não é mais produtivo entregar aos alunos os trabalhos já codificados/sinalizados para proporcionar-lhes um *feedback*, sem as respetivas classificações, mas com elas já anotadas nas respetivas cadernetas. Um estudo realizado em 2000 aponta que a ideia de entregar aos alunos os trabalhos já codificados/sinalizados para autocorrigirem sem as respetivas classificações, os obriga a ler atentamente... com mais interesse, pois, passam a saber que durante a autocorreção a avaliação ainda se processa, isto é, está em curso, Brown & Race & Smith (2000: 50). O fim da avaliação não são os números. A avaliação deve oferecer ao aprendente e ao professor uma medida para a tomada de decisões.

A questão 1.4.7 da ficha do informante serviu para verificar o que os aprendentes fazem com um trabalho escrito, já corrigido pelo professor. Os dados mostram nas quatro opções (cf. ficha do informante A) a seguinte realidade: no ensino primário 13 de entre os 50 inquiridos, i.e., 26%, aceitam a primeira opção que refere que guardam o teste sem fazer mais nada com ele; 15 informantes, o equivalente a 30%, assinalaram a segunda opção, demonstrando que se preocupam somente com a cotação; 14 informantes assinalaram a terceira opção que diz que se conformam com a correção dos erros dada pelo professor e não fazem a pesquisa individual; e, 8 informantes ficaram com a quarta opção que indica um trabalho pessoal/individual de pesquisa das formas corretas dos erros cometidos no teste, sendo 28% e 16%, respetivamente; já no secundário, obtivemos 14%, 12%, 40%, 34% na primeira, segunda, terceira, quarta opções, respetivamente; no ensino superior, 6 informantes, o correspondente a 12%, assinalaram a primeira opção; ninguém optou pela segunda, i.e., 0%; massivamente, 33 informantes, o equivalente a 66%, assinalaram a terceira opção; e 11 informantes, ou seja 22%, marcaram paradoxalmente a quarta opção, demonstrando que eles corrigem os erros pessoalmente, pesquisando a forma correta. Todavia, estes últimos contradizem-se por terem afirmado na primeira opção em 1.4.5, anteriormente, que os professores já fazem todo o trabalho, escrevendo sobre a palavra ou frase errada a forma correta. Por esse facto, concordamos que seja a terceira opção da questão 1.4.7, a mais privilegiada: os professores corrigem todos os erros dos aprendentes:

confirmam-no 67 informantes do total dos 150 contra 26, 21, 36 que assinalaram as opções 1, 2, 4, respetivamente (cf. o gráfico 3 que a seguir se apresenta):

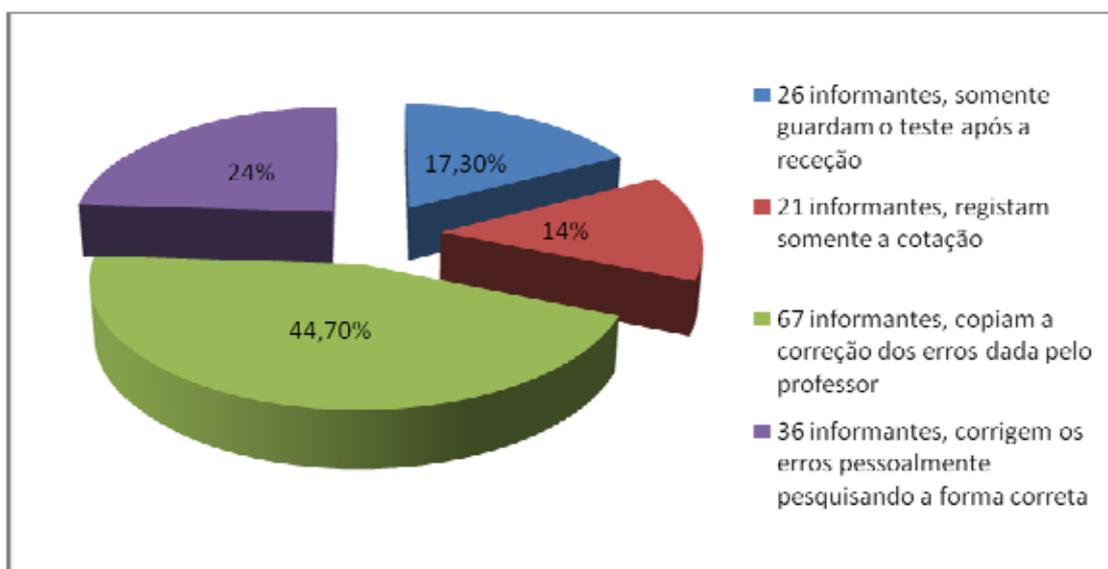


Gráfico 3

Em relação à pergunta 2 (cf. ficha do informante A), os dados apontam para a seguinte realidade: uma cifra de 70 % dos nossos inquiridos afirmou não ter oportunidade de se sentar com os encarregados ao longo da semana para dissipar as dúvidas ou erros que trazem do PEA. Quanto à questão 2.1 do inquérito (cf. ficha A, do informante, em apêndices), dos 150 informantes alunos, 98, i.e., 65.3% dos mesmos, afirmaram não ter auxílio por parte dos encarregados para ultrapassar os erros que cometem na escrita. Este posicionamento dos pais/encarregados de educação prejudica em certa medida os aprendentes, pois estes têm apenas única oportunidade de sanar as dificuldades com o professor em contexto escolar. Por isso, chamamos as escolas a redobrem os esforços para responder à demanda, capacitando os professores com metodologias que levem o aprendente a gerar conhecimentos. O facto de muitos pais não conseguirem dar um acompanhamento aos seus educandos em Moçambique prende-se, por um lado, com a baixa escolaridade de alguns pais ou mesmo com as circunstâncias profissionais que não dão uma abertura de espaço para corresponder às expectativas educacionais.

3.4 Análise dos Dados dos Professores

O inquérito submetido aos professores (cf. ficha do informante B) abrangeu um total de 45, sendo 15 por cada nível de ensino, i.e., 15 do primário, 15 do secundário e 15

do superior. Os professores inquiridos pertencem a diversas áreas de ensino desde a área de ensino das línguas, área de ensino das ciências naturais e áreas de ensino de ciências sociais. A iniciativa de inquirir os professores teve a intenção de verificar, por um lado, o nível de envolvimento destes na erradicação dos erros linguísticos que os aprendentes cometem de forma repetitiva no PEA, mas também descobrir se os mesmos privilegiam as técnicas de facultar *feedback* para uma autocorreção sustentável em atividades didáticas; por outro lado, foi nossa intenção confrontar as respostas dadas no inquérito pelos aprendentes para uma posterior comparação e validação dos dados.

Assim sendo, a maior parte dos professores envolvidos no inquérito, 30 inquiridos, o equivalente a 66.7% — contra 33.3% com menos de cinco anos —, têm mais de cinco anos na área de ensino, o que nos dá a certeza de serem professores experientes. *A priori* todos afirmaram que os seus aprendentes cometem erros na escrita, uma afirmação que se consubstancia com a declaração dos informantes aprendentes (*vide* os dados dos aprendentes acima analisados).

Seguidamente, os professores foram confrontados com a questão 2.2.4 (cf. inquérito do informante B), a questão relacionada com a técnica que privilegiam na correção dos erros linguísticos que os alunos cometem num exercício/teste escrito. Obtivemos as seguintes informações: de entre os 45 informantes, 29, o equivalente a 64.4%, assinalaram a opção que refere que escrevem sobre a palavra ou a frase errada a expressão correta, técnica apontada também pelos aprendentes, quando questionados sobre a técnica que os seus professores privilegiam na correção. A sexta opção figura na lista como segunda mais votada, demonstrando que 14 informantes, i.e., 31.1%, corrigem os erros dos aprendentes em presença, na sala; e os restantes informantes, um total de dois, ou seja, 4.4% , optaram pela opção que refere que riscam, somente, a palavra ou a frase errada; as restantes não tiveram nenhuma representatividade.

Confira-se, a seguir, o gráfico resumo que espelha a distribuição dos dados referentes à questão 2.2.4 do inquérito B.

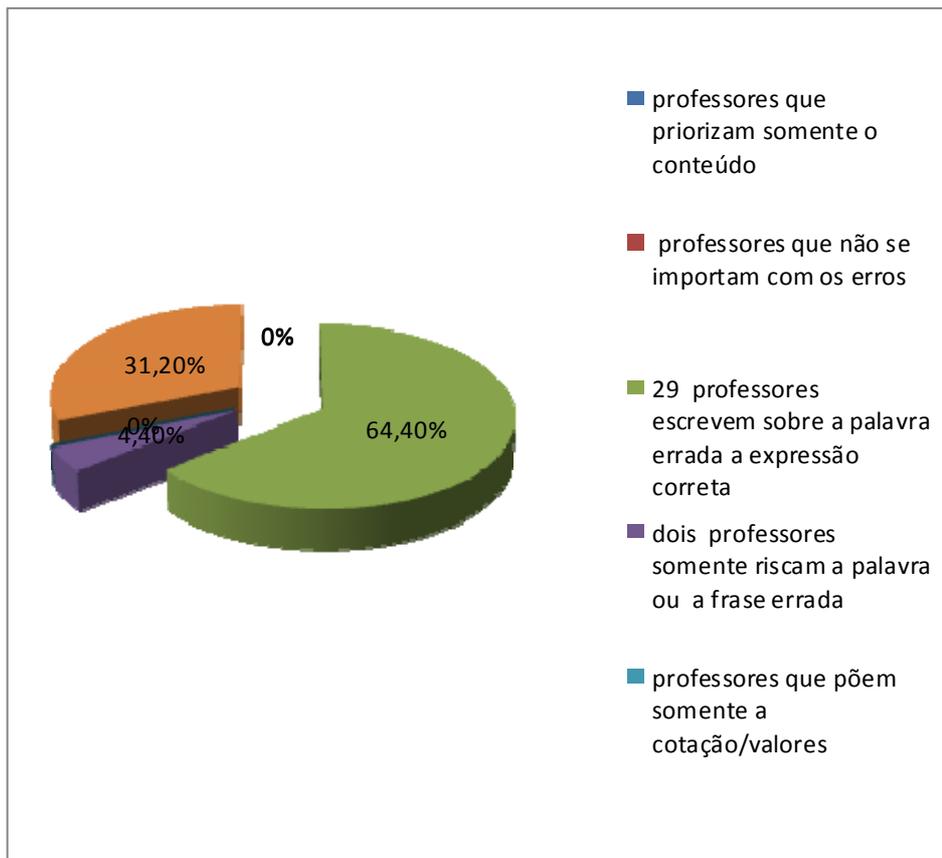


Gráfico 4

Os dados espelham que os professores privilegiam a opção que refere que escrevem sobre a palavra ou a frase errada a expressão correta e, ainda, outros a opção que refere que corrigem os erros dos aprendentes na presença dos mesmos na sala ou riscam, somente, a palavra ou a frase errada. Assim procedendo, não observam as técnicas de correção prevista pelas novas abordagens do ensino das línguas na medida em que eles usurpam a atividade dos aprendentes, limitando-os e dificultando-os a desenvolver a sua aprendizagem significativa, segundo entende Curto *et alii* (2000:84) ao afirmar que a aprendizagem significativa é que nos permite pensar, desenvolver e expressar as próprias ideias, discuti-las, confrontá-las, melhorá-las, ampliá-las. Partir das ideias pessoais, dos conhecimentos prévios, do que já se sabe, pô-lo em movimento.

Confrontados com a questão 2.2.5 (cf. a ficha do informante B), 35 informantes, o equivalente a 77.8%, consideram que o professor de qualquer disciplina deve corrigir os erros linguísticos dos aprendentes e apenas 10 informantes, i.e., 22.2%, entendem que o

professor de língua portuguesa é o único responsável pelos erros linguísticos que os aprendentes cometem.

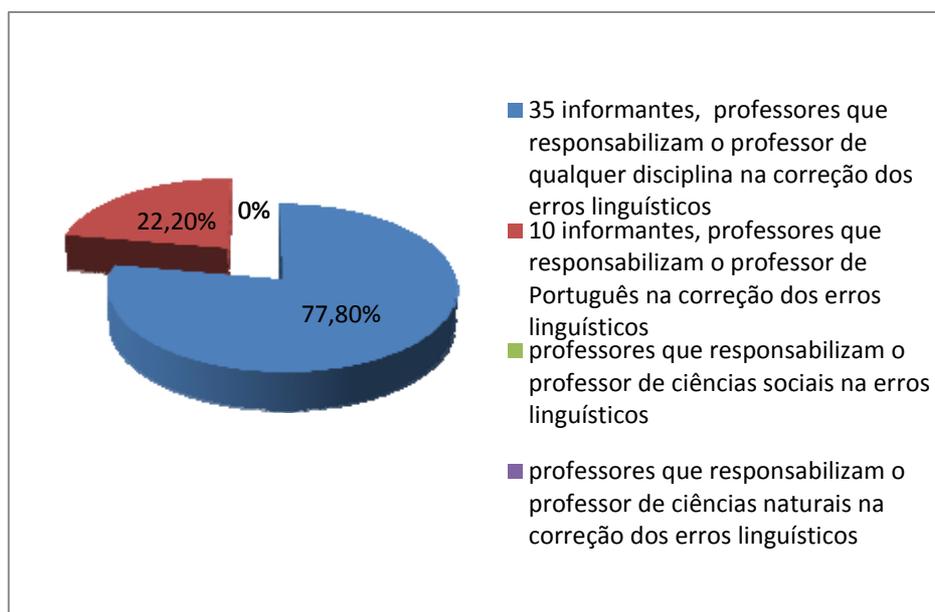


Gráfico 5

Realmente, cabe ao professor de língua dar um *input* linguístico necessário aos aprendentes, mas constitui um atropelo pensar que os problemas linguísticos que os aprendentes apresentam podem ser sanados somente pelo professor de língua portuguesa. O tempo que é proporcionado para a disciplina de Português não é maior que a soma dos tempos de todas outras cadeiras curriculares, o que quer dizer que o professor de Português tem pouco tempo de contacto com os aprendentes e fica sem saber o que acontece noutros momentos em outras atividades curriculares. Por esse facto, todos são chamados a enfrentar o problema dos erros linguísticos dos aprendentes para que se possa minimizar ou erradicar o cometimento repetitivo dos mesmos na vida dos aprendentes. A citação que se segue é favorável ao envolvimento de todos os fazedores do PEA nos problemas linguísticos dos aprendentes. Torna-se verdadeiro afirmar que

O professor de Português não conseguirá grandes resultados se os demais professores se mostrarem indiferentes aos erros de expressão (orais ou escritos) cometidos. Não será de mais lembrar que todos utilizam, preferencialmente, a língua portuguesa como veículo de comunicação. Há também aqui que partilhar as dúvidas e dificuldades. Pais e Monteiro (2002:30)

Segundo a perspetiva supracitada, existe uma necessidade de partilhar responsabilidades dos erros cometidos pelos aprendentes. Os professores que não lecionam

a língua portuguesa não devem ficar indiferentes perante o erro linguístico alegando não serem professores de língua. Se somos utentes da língua portuguesa no processo de comunicação e na transmissão de saberes científicos, então, somos todos chamados a defendê-la.

Ao afirmar que todos têm a tarefa de partilha de responsabilidades de correção de erros linguísticos dos aprendentes com vista à proficiência e eficiência da língua queremos referir que todos os professores, sejam de que disciplinas forem, deveriam ser capazes de corrigir os erros linguísticos. Todo o professor pode encontrar sempre um espaço fértil nas suas aulas para poder gerir o erro linguístico do aprendente.

Como a maior parte dos inquiridos que afirmou ser da apenas responsabilidade dos professores de Português são professores de Ciências Naturais pois acham que as disciplinas que lecionam não favorecem a correção de erros linguísticos, partilhamos aqui alguns exemplos viáveis no tratamento e gestão de erros linguísticos que possam ajudar os professores na erradicação de erros linguísticos aquando da resolução de exercícios vários.

Vejamos os exemplos que a seguir apresentamos como provas que demonstram a responsabilização de todos no tratamento dos erros que surgem de forma repetitiva na vida do aprendente. Todos podem partilhar a correção dos erros linguísticos: o professor de Matemática nas suas aulas, na resolução da equação $3x/4 + 2 = 1/6(X-2)$ com vista a ajudar o aprendente a aprimorar os conhecimentos matemáticos e linguísticos, não deve sentir-se satisfeito por o aluno apresentar os passos de resolução e a solução $X = - 4$. A resolução deste exercício passa necessariamente pelo conhecimento, sim, de resolução de equações, mas o professor deve submeter o aprendente a explicitar a linguagem matemática por palavras escritas para verificar o domínio linguístico que o aprendente associa à linguagem matemática. Assim, seria viável se o aprendente escrevesse ao lado de cada passo da equação o seguinte: no primeiro passo $3x/4+2 = x/6 - 2/6$, desembaraçamos de parênteses, no segundo $9x/12 + 24/12 = 2x/12 - 4/12$ reduzimos todos os termos ao mesmo denominador: m.m.c (4,6) = 12, no terceiro passo $9x+24 = 2x - 4$ desembaraçamos de denominadores, no quarto passo $9x-2x = - 4 - 24$ passamos os termos em X para um membro e os independentes para o outro e efetuamos as operações de cada membro, no quinto passo $7x = - 28$ dividimos ambos os membros pelo coeficiente de x, que é 7 e, finalmente, temos no sexto passo $X = - 4$. Em resposta tem-se que - 4 é a solução da equação, ou seja, é o número incógnito que substituindo o X da equação principal satisfaz

a equação. Envolvendo o raciocínio de associação de termos matemáticos e linguísticos no exercício em epígrafe, auxiliaríamos o aprendiz no domínio da linguagem matemática e verbal, em simultâneo e minimizaríamos, então, o cometimento de erros linguísticos de natureza cíclica. Se ao aprendiz for pedido para descrever por escrito, primeiro, a percepção que tem sobre o problema antes de resolvê-lo, ou pedir para que apresente por palavras escritas o resultado das soluções, será possível verificar em que medida ele compreende a linguagem Matemática e verbal.

De igual modo, o professor de Física ao falar, por exemplo, de conteúdos de Física, relacionados com o Movimento Retilíneo Uniforme, também usa a língua como veículo de transmissão dos saberes. O sucesso ou insucesso do aprimoramento deste conhecimento depende em certa medida do conhecimento da língua que se tem e que se oferece. Vejamos o exercício: “o João encontra-se a 2m da sua sala de aulas. Ele parte com uma velocidade de 3m/ em direção à cantina da escola, onde chega 5 s depois. Calcule a distância entre a sala de aulas e a cantina” (*in Física 8ª Classe*, pp. 18-19). Para resolver o exercício, o professor de Física não deve ficar satisfeito com a representação dos cálculos do exercício, somente, $s = 2m + 3m/s \cdot 5s = 17 m$. Será viável levar o aprendiz a descrever por palavras o resultado, ou mesmo os passos que opera para verificar a compreensão do exercício ao nível das terminologias linguísticas que descrevem os dados e as situações e as incorreções que comete ao expressar o conhecimento para poder auxiliá-lo.

Paralelamente, o professor de Química ao propor o exercício, “calcular a concentração molar de uma solução de cloreto de hidrogénio (HCl) que contém 7,3 g desse composto por 500 cm cúbicos de solução” (*in Química 8ª Classe*, pp.44-45), a resposta a este exercício não passa somente pela apresentação da solução $X = 14,6 \times 1g : 36,5g = 0,4 \text{ mol}$ mas também pela descrição do aprendiz nos seguintes moldes: em 1dm cúbico existem 0,4 mol de HCl. Logo a concentração molar da solução é 0,4 M (massa molar em g/mol). A partir das respostas dadas pelos aprendentes será possível observar possíveis cometimentos de erros linguísticos na escrita e sua posterior gestão e tratamento dos mesmos.

Porém, esta partilha de responsabilidade ainda não é tomada a peito por todos os fazedores do PEA: há os que realmente alegam que a tarefa de tratamento de erros linguísticos cabe somente ao professor de Português e há os que conhecendo as suas responsabilidades se desleixam por fatores profissionais de vária ordem. A atitude que acaba sendo descrita foi verificada em testes corrigidos pelos professores em estudo.

Dentro das respostas dos aprendentes contendo erros linguísticos de natureza diversa encontramos: os números que indicam a cotação obtida pelo aprendente à direita ou à esquerda da resposta, riscos oblíquos que atravessam horizontalmente a resposta ou cruces indicando erro conteudístico somente e em poucos testes sobrepostas palavras ou expressões corretas às erradas. Estas técnicas de correção foram inclusive observadas em testes de língua portuguesa, testes sem *feedback* que remeta o aprendente a uma atividade de aprendizagem. Quando perseguimos o problema descobrimos que este tem a sua origem nos programas curriculares de ensino em Moçambique. A partir da questão 4. a 4.1 do inquérito do informante B onde a maioria referiu que aprendeu como corrigir um teste do aprendente durante a formação, levou-nos a ter acesso aos programas curriculares dos vários subsistemas de formação profissional de professores, nomeadamente Universidade Pedagógica (UP), Universidade Católica de Moçambique (UCM), Instituto de Formação de Professores (IFP) a extinta IMAP, Instituto de Formação de Professores para o Futuro - ADPP tendo-se constatado que, de uma forma geral, o conteúdo aparece nos programas de forma indireta como um tema geral “Avaliação”, sem no entanto discriminar as várias facetas conteudísticas desse macro tema. Daí que se pressupõe que os formadores/instrutores dos vários subsistemas de educação abordem conteúdos relacionados com a avaliação na sua forma teórica, excetuando o conteúdo de técnicas de correção de testes ou exercícios escritos, talvez pela dificuldade de ter a criatividade de desmembrar o macro tema e perceber que este último é um dos microtemas que não deve faltar sempre que falarmos da avaliação a um futuro profissional de ensino e aprendizagem.

O professor/formador/instrutor, como são designados, dos centros de formação devem ser um exemplo a ser seguido pelos seus formandos no uso das novas abordagens de ensino das línguas inclusive no processo de avaliação. Os aprendentes que têm a nobre missão de replicar a tarefa de ensino devem ser levados à autocorreção dos seus erros linguísticos depois de uma orientação ou *feedback* primário fornecido pelo professor durante a sua primeira correção para que esta atividade seja usada por estes como modelo. Não se procedendo assim, os futuros professores encararão o teste/exercício escrito do seu aprendente em primeira instância e passará a fazer a correção de forma “empírica” usando técnicas que lhe convierem ou reproduzirá uma que o tenha marcado bastante durante a sua formação, sem, no entanto, observar se respondem às novas abordagens de ensino.

CAPÍTULO IV

4. O Tratamento do Erro Linguístico no Processo de Ensino e Aprendizagem

A educação é um processo complexo que envolve fenómenos psíquicos próprios para a construção da aprendizagem. Assim, na construção de um saber, o erro aparece, muitas vezes, a interferir na construção do conhecimento. É nesta teia de pensamento que afirmamos ser necessário um controlo do mesmo durante a construção do conhecimento, pois, em casos de manifestação do erro, este deve ter um tratamento pedagógico próprio em tempo e espaço próprio.

Os erros linguísticos que aparecem na aprendizagem do Português são devidos, na sua maioria, ao facto de “no sistema de escrita do Português, nem sempre existir uma correspondência biunívoca entre sons e grafemas, o que dificulta a aplicação das normas ortográficas”, Gonçalves (2010:53). O que é necessário é capitalizar o erro para amadurecer a aprendizagem do aprendente e levá-lo a superar o problema linguístico, qualquer que ele seja. Todavia, tudo depende da criatividade do mediador do PEA. Se este não traçar estratégias de uma aprendizagem ativa, os erros podem permanecer na vida do aprendente e serem repetidos várias vezes, passarem de um nível para o outro, isto é, progredirem à medida que os níveis escolares do aprendente aumentarem e, possivelmente, serem transmitidos aos outros no que chamaríamos natureza cíclica dos erros.

O tratamento do erro do aprendente requer estratégias de envolvimento ativo daquele que o comete através de uma mediação do professor para que o aprendente conheça as circunstâncias de aparecimento daquele tipo de erro, o que lhe dará a possibilidade de lembrar noutros momentos que uma determinada linha de ação pode tender para um erro. Um estudo realizado em 1994 aponta que “... mais importante do que essa transmissão... será procurar situações capazes de gerar aprendizagem, em que se encontre implicado de dentro e que lhe facultem um papel activo na construção pessoal desses saberes”. Fonseca *et alii* (1994: 121).

A prática de envolvimento de aprendentes na construção do seu próprio saber, na erradicação dos seus erros é bastante aplaudida hoje no PEA e tem produzido sucessos enormes no mundo inteiro. A prática é bastante antiga, mas as designações têm-se alterado ao longo dos tempos. Se atualmente se fala dos *métodos ativos*, abordagem comunicativa

ou no *aluno como o centro de aprendizagem*³, no método socrático o lema da educação era “fazer perguntas para obter a opinião do interlocutor”, seguidamente fazer outras perguntas que levassem o interlocutor a descobrir a verdade. Este princípio socrático da maiêutica significa parto ou partejamento [sic]. A maiêutica é conhecida como arte de fazer nascer as ideias. Parafraseamos Piletti & Piletti (2008: 33).

Como se pode ver, o denominador comum destas tendências educativas é a necessidade de desprender do professor as práticas tradicionais de ensino que olham o aprendente como uma tábua rasa e o professor um transmissor de conhecimentos. “O expositivo/modelo tradicional de ensino repara “o professor como *agente* e o aluno um *paciente* (ouvinte)”, Piletti & Piletti (2008: 126 e 145).

Em função destas abordagens, reafirmamos que no PEA da língua portuguesa impera a necessidade de uma mudança radical na forma de administrar o ensino da língua. Os mediadores da aprendizagem das línguas devem abdicar das formas tradicionais de ensino levando o aprendente a ser protagonista da sua aprendizagem. Os erros cometidos pelos aprendentes em todos os documentos escritos, inclusive os dos testes, devem ser remetidos para a autocorreção de modo a evitar o aparecimento do mesmo erro noutros momentos da vida do aprendente.

O professor precisa de ter muita atenção na mediação do ensino de língua, evitando usurpar a atividade do aprendente ou assumir nalgum momento o papel deste, qualquer que seja a função didática em vigor. Fonseca *et alii* (1994: 112) afirmam que quando isto acontece há muita probabilidade de o aprendente voltar a cometer os mesmos erros:

“... o aluno produz o texto pedido, entrega-o ao professor, este corrige-o, anota-o, classifica-o e devolve-o ao aluno. Por vezes chama a atenção para um ou outro erro mais grave, geralmente ortográfico ou sintático... e o aluno guarda o texto, quantas vezes sem ter lido sequer com atenção as anotações ou correções do professor que, ao fazê-las, teve um trabalho insano totalmente inútil...” Fonseca *et alii* (1994: 112)

Por fim, a experiência, que Fonseca transmite, aponta para uma chamada de atenção em relação à rotina de o aluno produzir o texto e o professor fazer as correções e devolvê-lo sem dar atividades que remetam novamente o aluno a outras pesquisas

³ O destaque é nosso.

referentes aos erros ortográficos ou sintáticos. Esta atitude traz falhas na mediação didática do ensino das línguas, ou seja, o professor realiza um trabalho aturado que por sua vez se transforma em insano e inútil porque o aluno se limita a guardar o texto sem o ter lido. Devemos cativar, incentivar o aprendente a ler as nossas anotações nos textos e levá-lo a procurar sanar os seus erros linguísticos por meio de códigos que auxiliam a autocorreção.

4.1 O Papel do Professor de Português perante o Erro Linguístico do Aprendente

Ao falarmos do papel do professor perante o erro, queremos-nos debruçar sobre o posicionamento que o professor, na qualidade de mediador, deve assumir, ou seja, falamos do tratamento ou gestão linguística que o erro deve merecer por parte do professor.

Começamos então por afirmar que o erro não deve ser encarado como uma derrota no PEA, mas deve ser visto como um indicador do nível de profundidade entre a mediação feita e a assimilação tida pelo aprendente na construção do saber. O que é importante saber primeiro, para saber resolver casos concretos de erros, é conhecer a génese de um erro ou de uma série de erros.

Acreditamos deste modo que o professor deve saber mais sobre os erros que os seus aprendentes cometem, para que os possa mediar com facilidade.

O traçar estratégias de tratamento e gestão de erros passa necessariamente pelo uso de uma criatividade tal que se entendam primeiro as circunstâncias em que determinado erro ocorre. Entenda-se que, em Moçambique, nos moldes em que é aprendida a língua portuguesa, L2 para a maioria dos moçambicanos, muitos têm o contacto com esta língua somente em contextos escolares; ora isto condiciona o aparecimento de transferências de estruturas das L1 para a L2 em aprendizagem. O professor deve ter conhecimentos sobre a origem dos erros que os seus aprendentes cometem e deve conhecer os fatores que condicionam o aparecimento dos mesmos para que consiga ajudar os aprendentes a superarem as dificuldades de cometimento repetitivo de erros linguísticos. Perpétua (2010:53) acentua que a falta de contacto com a imagem gráfica, isto é, nunca os aprendentes terem visto escritas determinadas palavras, como estando na origem dos erros de ortografia, dentre outros, são alguns dos fatores que devem ser tomados em conta como estando na origem do cometimento constante de certos erros. A transferência de estruturas da L1 para a L2 em aprendizagem é outro fator que propicia o aparecimento de erros, mas

estes erros provenientes da influência da L1 podem ser capitalizados na aprendizagem da L2 se forem usados, convenientemente, fazendo a comparação dos fenómenos linguísticos das línguas em questão.

Vimos repetidas vezes sublinhando que o professor deve fazer mediação nas atividades didáticas porque ele é o mediador do PEA. Estudos referem que “devemos habituar os alunos à autocrítica dos seus trabalhos. Esta autocrítica e consequente autocorreção poderá ser realizada de várias maneiras: os alunos tentarão, na mesma folha e a lápis, melhorar e corrigir o que escreveram...” Frias (1982:9). Por sua vez, Curto *et alii* (2000:84) convida-nos a elevarmos os nossos aprendentes às nuvens para sentirem a sensação de viajar no pensamento em busca de soluções ao afirmar que o prazer de pensar, “...ter o que se chama prazer, estar nas nuvens, só o experimentamos quando uma tarefa nos exige esforço e obtemos êxito”.

Em concordância com estes autores, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR) alude à necessidade de o mediador ter a função de “ajudar os aprendentes a apreciar os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia”, (p. 263), sublinhe-se esta ideia aplaudida, recentemente, por Schargel & Smink (2002) ao afirmar que “os professores devem transmitir aos alunos as habilidades de investigação e análise, redação... devem desenvolver aprendizes confiantes e independentes que sejam capazes de trabalhar sozinhos...”, Vide p. 277.

Em suma, é ao professor que se exige que desempenhe o seu papel de mediador criativo, que não usurpe em nenhum momento a atividade do aprendente, mas que trace estratégias de tratamento e gestão dos erros linguísticos, levando o próprio aprendente a ir atrás do conhecimento ou, dito de outra forma, dos contornos dos seus erros. Por último, espera-se que o aprendente deva assumir o seu papel de construir um aprendizado duradouro.

4.1.1 O Papel do Professor de Ciências Sociais e Naturais perante o Erro Linguístico do Aprendente

O processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando se trata de ensino das línguas, precisa do envolvimento de todos os seus fazedores para que esta atividade tenha um mérito. A língua é o veículo de transmissão dos outros saberes, como já referimos neste trabalho. Todos usam a língua como um meio importante para comunicar interesses: tanto

os que lecionam a língua, como os que a não lecionam vêm-se na contingência a utilizar. Por isso, é imperativo o envolvimento de todos no ensino desta língua para se conseguir colmatar os problemas dos erros que barram muitas vezes a comunicação que se pretende.

Se o empenho for de todos, se o erro for combatido em todos os sentidos, se o combate ao erro vier de todas as frentes, facilmente pode ser minimizado o problema. Difícil será deixar que os erros sejam corrigidos somente pelos professores que lecionam a língua como muitas vezes acontece. O tempo de que o professor de Português dispõe, segundo as exigências curriculares, não é suficiente para resolver todos os problemas advindos da língua, por isso, é necessário que haja o comprometimento dos professores de todas as disciplinas curriculares na irradicação dos erros linguísticos dos aprendentes. Ninguém se isenta desta magna tarefa, cf. Pais e Monteiro (2002:30).

Assim sendo, os professores que não lecionam a língua portuguesa, apesar de não serem professores de língua, não devem deixar escapar erros linguísticos dos seus aprendentes no PEA, alegando importarem-se somente pelo conteúdo do enunciado, deixando a problemática de tratamento e gestão de erros na responsabilidade dos professores de Português. Caso assim aconteça, os erros linguísticos dos aprendentes prevalecerão porque encontrarão um espaço fértil de desenvolvimento.

Os professores que lecionam as Ciências Sociais e Naturais, quer seja de forma oral, quer seja de forma escrita, nas aulas ou fora delas, sempre que estiverem com os aprendentes e estes cometerem erros linguísticos, devem chamar a atenção para eles e dar-lhes o devido tratamento. Falar do erro linguístico com o/s aluno/s, ter sempre alguns minutos para falar do erro e encontrar mecanismos para superar esses erros é um ganho para todos, na medida em que esses erros, se receberem o devido tratamento, podem ser sanados e não voltarão de forma repetitiva na vida dos aprendentes. Seria, pois, a nosso ver um ganho para todos os usuários desta língua, já que a nossa missão é facilitar o aprendente a ter cada vez mais domínio na compreensão da língua para a comunicação e percepção de enunciados de outras disciplinas lecionadas na mesma língua.

4.2 A Atitude do Aprendente perante o Erro Linguístico e a Autocorreção

O aprendente é um elemento integrante, ativo no PEA. É um agente protagonista na construção de sua aprendizagem. É ele, mais do que ninguém, que deve ir atrás do

conhecimento, fazendo todas as pesquisas necessárias com vista a enriquecer o conhecimento que lhe valha.

Por este facto, o aprendente não deve ficar à espera que o conhecimento chegue a si sob a forma de um produto acabado, resoluções ou respostas formuladas para o consumo passivo. O aprendente deve resolver atividades delineadas para um fim de aprendizagem. Realizar tarefas por mais difíceis que pareçam, admitir errar, tentar de novo até conseguir é uma via de aprendizagem mais produtiva do que a que se baseia na apresentação de soluções dadas pelos professores.

Assim, aquando da realização de atividades como redações ou testes, o aprendente não deve sossegar sem conseguir questionar-se e responder-se sobre o tipo de incorreções conteudísticas e linguísticas assinaladas pelos professores. Deverá tirar proveito das anotações, sublinhados, sinalizações para, a partir delas, gerar novas aprendizagens, pesquisando a forma correta nos livros ou pesquisa avançada pela internet ou consultas orais. Esta seria, em nosso entender, uma das soluções ideais, apesar de acarretar muitas dificuldades para a sua concretização, dependendo do contexto situacional. De acordo com Pais e Monteiro (2002:30), “os erros só podem ser eficazmente corrigidos por quem os comete”.

Ao retirar-se o protagonismo do professor nas referências acima, pretende-se privilegiar a abordagem comunicativa, incentivar, de algum modo, o uso dos métodos ativos e o dever de colocar o aprendente no ápice das atenções, o centro da aprendizagem das línguas, ou seja, o aprendente deve ser considerado o sujeito do processo educativo. Só assim a aprendizagem se realiza de forma sustentável e a repetição dos erros na vida do aprendente pode ser superada.

Paralelamente, os autores, que a seguir convocamos, são de opinião que “o aluno aprende de forma mais rápida e permanente quando aprende fazendo”. Piletti & Piletti (2008: 33). A ideia é comungada, igualmente, por Thorndike *apud* Abreu (1979: 16), que defende *learning by doing and success* (aprender pela ação e pelo sucesso) ou *learning by doing and selecting* (aprender fazendo e selecionando). O aprendente aprende fazendo, mobilizando as suas ferramentas cognitivas para resolver os erros linguísticos e outros aspetos concretos da vida.

4.3 O Papel dos Pais/Encarregados de Educação perante o Erro Linguístico do Educando

Os pais/encarregados de educação dos aprendentes são elementos importantes no PEA dos seus educandos, pelo que não descuraríamos o seu destaque, o seu envolvimento, pois estes completam no nosso entender, a tríade da aprendizagem por serem parte integrante enquanto família, isto é, núcleo de acolhimento dos aprendentes dentro de uma determinada sociedade. Estudos realizados mostram que quanto maior for o envolvimento dos pais na educação de seus filhos em casa, seus filhos se saem melhor na escola, Henderson e Berla (1995) *apud* Schargel & Smink (2002:58).

Refira-se que toda a educação tem início em casa, na família. Sendo assim, considera-se a casa um polo essencial da aprendizagem. Os aprendentes estão mais tempo com os seus pais/encarregados de educação, ou seja, com a família, inseridos dentro da sociedade do que com os seus professores. O estudo realizado por Schargel & Smink (2002:71), num contexto similar ao nosso, revela que “as crianças passam 91% de seu tempo sob a influência de seus pais, e apenas 9% na escola”. Por isso, convém frisar que os pais/encarregados de educação desempenham um papel extremamente importante para acompanhar o PEA dos seus educandos enquanto primeiros educadores no lar. Os pais, segundo estes autores, têm a responsabilidade básica de cuidar e orientar seus filhos da infância à adolescência.

Os pais/encarregados de educação são chamados a participar na educação dos seus educandos. O que se tem verificado hoje no ensino é a ausência total ou parcial dos pais/encarregados de educação, optando por cobrar somente os resultados do processo. As teorias apontam que “...o envolvimento dos pais diminui à medida que a criança progride dentro do sistema educacional. Justamente quando os estudantes necessitam de mais apoio para superar as pressões...”, *ibidem*.

Face ao distanciamento, ou seja, o não envolvimento dos pais/encarregados de educação na aprendizagem dos seus aprendentes, alguns analistas entendem que “a sociedade e o poder público não valorizam a educação como ocorria no passado, os alunos deixaram de se preocupar com os estudos...” Reis e Rosemeire (2006: 127). Hoje, é notória a despreocupação dos aprendentes no que tange à realização de atividades didáticas, o poder público aparece preocupando-se cada vez mais com as estatísticas quantitativas para justificarem seus interesses, por sua vez os pais aparecem no final da

etapa do processo de ensino e aprendizagem para cobrar os resultados do processo, sem, no entanto, terem feito ao longo do período um acompanhamento eficiente. É um imperativo, cada um conseguir dar uma melhor contribuição no PEA.

É preciso que a sociedade, pais/encarregados, voltem a valorizar a educação, a dar um melhor acompanhamento na aprendizagem dos seus educandos para que os ganhos do processo sejam partilhados.

Entendemos que em Moçambique o envolvimento total dos pais/encarregados de educação pode ser deficiente e dificultoso visto que a maioria da população moçambicana ainda é analfabeta, principalmente nas regiões suburbanas o que dificultaria a intervenção linguística para a correção dos erros dos seus educandos. Porém, não se isenta o seu papel de envolvimento e participação na vida escolar dos aprendentes. Nestes casos, convoca-se o redobrar dos esforços das instituições escolares sobre as quais reside a total responsabilidade de inculcar a aprendizagem nos aprendentes com vista a obter o *feedback* necessário dos mesmos segundo as necessidades da sociedade onde o aprendente se encontra inserido. Em contrapartida, os pais/encarregados de educação que possuem um *background* educacional aceitável desempenham um papel crucial: devem corrigir, sempre que consigam fazê-lo, os erros linguísticos dos seus educandos, para que estes erros não apareçam de forma repetitiva, e devem auxiliar nas dificuldades dos trabalhos escolares de casa.

Explicitar, orientar, indicar a ocorrência de um erro linguístico, oral ou escrito, pode ajudar o aprendente a buscar a forma correta com mais precisão e naturalidade. Os pais não devem deixar que seja a escola ou os professores somente os únicos atores do PEA dos seus educandos; se fizerem isto, estão a delegar as suas funções ou a abandonar o seu papel.

4.4 Estratégias de Tratamento, Gestão e Eliminação de Erros

As estratégias a usar na gestão e tratamento de erros são aquelas que são privilegiadas pelas novas abordagens de ensino das línguas. As abordagens apontam para o cuidado necessário que um professor deve ter para nunca usurpar a atividade do aprendente, tanto em aula como fora dela. A tarefa de correção de qualquer exercício do aprendente é integrada nas atividades didáticas do PEA e, por esse facto, precisa também de receber a mesma atenção e forma de tratamento.

O professor deve, após a correção, entregar os trabalhos aos aprendentes e mediar a autocorreção, dar procedimentos e acompanhamentos viáveis com vista a levar o aprendente a chegar ao resultado pretendido. Esta atividade pode ser realizada de forma individual ou em grupo: que os aprendentes saibam capitalizar os seus erros, pesquisar e encontrar a resposta para o seu problema. Só assim, o aprendente poderá conservar a aprendizagem de forma duradoira. Curto *et. alii* (2000:84) já falavam da vantagem da aprendizagem significativa como sendo aquela que nos permite pensar, desenvolver e expressar as próprias ideias, discuti-las, confrontá-las, melhorá-las, ampliá-las, ou seja, “...partir das ideias pessoais, dos conhecimentos prévios, do que já se sabe, pô-lo em movimento e atacar um problema novo e estimulante...”, *idem*.

Estudos mais recentes incentivam a que, realmente, “... o aluno deve ser envolvido contratualmente em todas estas decisões (quer sejam da ordem de planificação de actividades correctivas, quer sejam de juízo avaliativo propriamente dito), no respeito pela sua sensibilidade e aspirações pessoais.” Emília Amor (2003: 157).

Outros estudos paralelos realizados em 2008, apontam que “o aluno é o *agente* e o professor um orientador... o professor não ensina, ajuda o aluno a aprender. Parte de uma situação-problema (desafio), seguida de uma investigação pessoal ou em grupo orientada pelo professor”, Piletti (2008: 126 e 145). Ficam claras as evidências aqui avançadas que colocam o aprendente como o motor que coordena a sua aprendizagem. Por esse facto, traçamos algumas estratégias de correção de erros, atinentes às novas abordagens do ensino das línguas. Estas estratégias poderão ajudar os fazedores do PEA das línguas na gestão e tratamento condigno dos erros cometidos pelos aprendentes de forma repetitiva.

Algumas sugestões de orientação didáctica avançadas por Frias (1982) e muito recentemente por Pais e Monteiro (2002:32) e Azevedo, Rui (2006) figuram na lista das estratégias mais aplaudidas nas novas abordagens de ensino das línguas. Os autores, em estudos separados no tempo e no espaço, chegaram em paralelo às seguintes estratégias de correção de erros:

— sublinhar os erros, a fim de permitir que seja o próprio aluno a corrigi-los, embora sob orientação;

— anotar cada exercício com observações breves mas precisas para o esclarecimento do aluno e do respetivo encarregado de educação;

— estabelecer com os alunos um código simples que será registado no caderno diário e que vai elucidar rapidamente o aluno sobre o tipo de erro assinalado.

Os excertos evidenciam os papéis assumidos ora pelo aluno, ora pelo orientador, não se deixando de lado o papel crucial dos pais/encarregados de educação. Concordamos com Pais e Monteiro (2002:30) quando afirmaram que contrariamente ao que muitos professores pensam ser correto, “... o caminho mais eficaz não passa pela punição dos erros cometidos, mas pela sua análise e pela sua utilização com sentido pedagógico...”.

É ideal privilegiar-se autocorreção, pois esta visa ensinar o aluno a aprender a desempenhar um papel ativo na sua aprendizagem como treino de superação individual dos obstáculos mais complexos que a vida lhe reserva. Por isso, no ato da correção é preciso dar um *feedback* que produza efeitos significativos no aprendente. Na ótica de Brown & Race & Smith, “o feedback deve ser detalhado... quanto mais indicações der aos alunos sobre o que está certo e o que está errado, mais oportunidades eles terão para aprender com o *feedback*”. Brown & Race & Smith (2000:49).

Se pretende dar um *feedback* produtivo aos seus aprendentes elabore em coordenação com os alunos um código simples a usar nas correções em forma de grelha. As grelhas podem variar, ser ampliadas para elucidar outras tipologias de erros, como procedemos neste trabalho (cf. apêndices — proposta de grelha de correção). Assim, ao dar uma tarefa escrita, dialogue antecipadamente com os aprendentes sobre a possibilidade de deixar sempre uma linha de permeio em todos os trabalhos escritos para a respetiva autocorreção que posteriormente eles farão após receberem os exercícios codificados, segundo a tipologia de erros. Ponha as cotações na margem direita para permitir que os códigos se visualizem à esquerda da folha ou vice-versa.

CAPÍTULO V

5. Conclusão e Recomendações

5.1 Conclusão

O trabalho desenvolvido nesta pesquisa teve como objetivos: compreender as causas dos erros cometidos pelos falantes da língua portuguesa em Moçambique; descrever as causas dos erros cometidos pelos alunos no Português; identificar as razões de prevalência de erros na escrita de textos em Português e, finalmente traçar estratégias didáticas de gestão e tratamento de erros no Português. Para o efeito, o trabalho ficou organizado em cinco capítulos. Assim, começamos por apresentar no capítulo 1 a introdução que compreende a problematização da pesquisa, os objetivos gerais e específicos, a justificativa, as metodologias, a delimitação e caracterização da amostra. No capítulo 2 descrevemos a situação linguística de Moçambique e o espaço do Português perante as línguas moçambicanas. No capítulo 3 apresentamos os *corpora* recolhidos e fizemos a análise dos mesmos. No capítulo 4 falamos sobre o tratamento do erro no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA), seguido das estratégias de eliminação, de gestão e tratamento do erro linguístico no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA). Finalmente, neste capítulo, deixamos ficar as conclusões do trabalho.

Importa lembrar que o trabalho parte alicerçado em duas hipóteses que nortearam toda a pesquisa, destacando-se, desta feita, as hipóteses que pressupunham que o cometimento repetitivo de erros por parte dos aprendentes seja motivado pela falta de uso das novas abordagens de ensino das línguas na realização das atividades didáticas no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA), por parte dos professores e a hipótese que pressupunha a usurpação das atividades didáticas dos aprendentes no ensino das línguas, por parte dos mediadores, propiciando o relaxamento, a passividade e a inatividade do espírito de luta dos aprendentes na resolução dos problemas que enfrentam no PEA das línguas.

Com base neste estudo e com base nos *corpora* recolhidos e analisados nesta pesquisa concluímos que as hipóteses acima avançadas se confirmam plenamente. Os dados dos inquiridos demonstraram que predomina ainda o uso dos métodos tradicionais na realização das atividades didáticas no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) em detrimento das novas abordagens de ensino das línguas. Os professores usurpam as atividades dos aprendentes. Digamos que os professores não oferecem uma

aprendizagem significativa dando um *feedback* detalhado, em todas as atividades didáticas, que remetam à ação, à nova pesquisa e autocorreção. É necessário desenvolver um *feedback* mais comunicativo nos trabalhos escritos para que sirva como meio de desenvolvimento de habilidades e novas aprendizagens e incentivar a autocorreção por meio de pesquisas individuais.

Verificamos, igualmente, que os professores corrigem os trabalhos, excluindo na totalidade a ação do aprendente neste processo. O aprendente espera o teste no dia da receção como uma atividade acabada com todos os erros ortográficos, sintáticos, etc. corrigidos e sem espaço para nenhuma outra atividade para o aprendente, a não ser guardar depois de ver a nota e ouvir as respostas modelo que deviam ter sido dadas, lidas pelo professor ou escritas no quadro pelo mesmo. Em seguida, nada mais se diz ou se faz para as cruces, círculos, traços oblíquos ou horizontais, sublinhados, etc. patentes no trabalho de cada aprendente. É preciso levar o aprendente a ser o sujeito protagonista da sua aprendizagem fazer do trabalho do aprendente um instrumento de comunicação, um espelho dos aspetos positivos e negativos ou aspetos fortes e fracos do processo de aprendizagem.

5.2 Recomendações

No rol das análises, desta pesquisa, que temos vindo a apresentar até ao momento, em prol do sucesso do processo de ensino e aprendizagem das línguas, recomendamos:

1. Que se privilegie o uso de novas estratégias, no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) das línguas e se rompam os métodos tradicionais que colocam o professor como *agente* e o aprendente como um *paciente*;

2. Que os programas curriculares dos vários níveis que abordam o conteúdo Avaliação possam abarcar o tema procedimentos de elaboração, correção e entrega de um trabalho do aprendente;

3. Que se desenvolva um *feedback* detalhado e mais comunicativo nos trabalhos escritos para que sirva como meio de desenvolvimento de habilidades e novas aprendizagens.

4. Que o trabalho do aprendente seja visto como um elo de comunicação, *feedback* detalhado entre o mediador e o aprendente, e que espelhe os pontos fortes e fracos no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA)

5. Que se privilegie a autocorreção dos erros que aparecem nos trabalhos dos aprendentes, incentivando-os a pesquisarem a forma correta nas gramáticas, dicionários, internet, etc., exceto nos casos de aprendizagem inicial em que os aprendentes precisam de entrar em contacto permanente com a forma gráfica da palavra, fornecida pelo mediador.

6. Que se evite colocar somente riscos, cruces, transcrever a forma correta sobre a palavra ou frase errada (exceto em casos de aprendizagem inicial), ou somente pôr as cotações no trabalho do aprendente, pois isto não remete para nenhuma atividade concreta para o aprendente superar as suas dificuldades.

7. Que se elabore com os aprendentes, no início de um novo período, uma grelha de códigos simples que serão usados num trabalho como comunicadores dos pontos fortes e fracos no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA).

Referências Bibliográficas

- AAA, *QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS – Aprendizagem, ensino, avaliação*, Europa, Edições ASA
- ABREU, Manuel Viegas *Questões de Psicologia e Pedagogia*, Lisboa, Livros Horizonte, 1979
- AZEVEDO, Rui Manuel Vicente de, *Material Didático para a Correção de trabalhos de Língua Portuguesa 5*, 2006, [não publicado]
- BROWN, Sally, RACE, Phil, SMITH, Brenda, *Guia da Avaliação*, 1ª ed, Lisboa, Editorial Presença, 2000
- AMOR, Emília, *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*, Lisboa, Texto Editora (s/d)
- III CENSO DA POPULAÇÃO E HABITAÇÃO – MOÇAMBIQUE, 2007
- CONTENTE, Madalena, *A Leitura e a Escrita: Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas*, 2ª ed., Lisboa, Editorial Presença, 1995
- CURTO, Lluís Maruni, MORILLO, Maribel Ministrall, TEIXIDÓ, Manuel Miralles, *Escrever e Ler: Como as Crianças Aprendem e Como o Professor pode Ensiná-las a Escrever e a Ler*, Porto Alegre, Artmed, 2000, Vol. 1
- DIAS, Hildizina Norberto, *As desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar: Em Direção a uma Prática Linguístico-Escolar Libertadora*, Maputo, PROMÉDIA, 2002
- FARIA, Manuela, TOCOLI, Felismino, RIQUIXO, Carlos, *Química 8ª Classe*, Maputo, Diname, s/d
- FONSECA, Fernanda Irene, *et alii. Pedagogia da Escrita: Perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1994
- FREIRE, Paulo, *A Importância do Acto de Ler: em três artigos que se completam*, 45ª ed., São Paulo, Cortez Editora, 1992
- FRIAS, Alice Maria L. Almeida, *A Composição Escrita: Técnicas de Correção*, Coimbra, Coimbra Editora, 1982
- GALLISSON, R., COSTE, D., *Dicionário de Didáctica das Línguas*, Coimbra, Livraria Almedina, 1983
- GOMES, Aldónio, *Guia do Professor de Língua Portuguesa*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1991, 1º Vol
- GONÇALVES, Perpétua, *Mudanças do Português em Moçambique*, Maputo, UEM, 1998
- GONÇALVES, Perpétua e VICENTE Francisco, *O Português Escrito por Estudantes Universitários: Descrição Linguística e Estratégias Didácticas*, Maputo, Texto Editora, 2010
- Haidt, Regina Célia Cazaux (s/d), *Curso de Didáctica*, S. Paulo, S/ed.
- IMBERNÓN, F., *et alii, A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato*, S.P, ARTMED Editora, 1999

- MENDES, Gregório, *O Léxico no Português de Moçambique: Aspectos Neológicos e Terminológicos*, Maputo, SDC, 2000
- MONTEIRO, Susana e MARTINS, Flávia “Aplicações do banco de “erros” ao ensino do Português” in *Panorama do Português oral de Maputo*, Maputo, 1997, vol. II
- MARINIS, H. *Teoria e Aplicação: Um caso de Análise de Erros de Português*. Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras, 1983 [não publicado]
- NGUNGA, Armindo, *Introdução à Linguística Bantu*, Maputo, UEM, 2004
- NHÊSE, Ismael Cassamo e JOÃO, Rafael, *Matemática 9ª Classe*, Maputo, Diname, s/d
- POPOV, Oleg, HOLMEN, Gitte, RUFINO, Aurélio, *Física 8ª Classe*, Maputo, Diname, s/d
- PAIS, Ana & MONTEIRO, Manuela, *Avaliação uma Prática Diária*, 2ª ed, Lisboa, Editorial Presença, 1996
- PILETTI, Claudino, *Didática Geral*, 23ª ed., São Paulo, Editora Ática, 2008
- PILETTI, Nelson & PILETTI, Claudino *História da Educação*, 7ª ed., São Paulo, editora ática, 2008
- TAVARES, José e ALARCÃO, José, *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, Coimbra, Edições Almedina, 1985
- TISHMAN, Shari, PERKINS, David, N., JAY, Eileen, *A Cultura do Pensamento na Sala de Aula*, Porto Alegre, Artmed Editora, 1999
- REIS, Carlos & ADRAGÃO, José Victor *Didáctica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta, 1992
- REIS e Rosemeire, *Os Professores da Escola Pública e a Educação Escolar dos seus Filhos: uma contribuição ao estudo da profissão docente*, S. Paulo, Paulinas, 2006
- SCHARGEL, Franklin P., & SMINK, Jay, *Estratégias para Auxiliar o Problema de Evasão Escolar*, Rio de Janeiro, DUNYA, 2002

APÊNDICES

1. Proposta de grelha de correção

A – erro de acentuação

VC- verbo mal conjugado

SV – seleção verbal inadequada

O – erro de ortografia

S – sintaxe deficiente

P – erro de pontuação

? palavra ilegível

PO – palavra omitida

R – repetição desnecessária

- linguagem inadequada

I – Ideias pobres

M – uso indevido de maiúsculas

PM – preposição mal selecionada

Es – espaçamento entre palavras

SV – separar vocábulos

Ci – caligrafia ilegível

Vi – vocábulo inexistente

Et – erro de translineação

Vs – valor semântico forçado ao verbo

Pl – parágrafos longos

Cn – concordância em número

Cg – concordância em género

2. FICHAS DOS INFORMANTES

2.1 (Ficha do informante A)

Caro informante! Escreva o nome da sua instituição escolar e a profissão dos encarregados em 1.2.4 e 1.3.3/1, respetivamente, marque [X] a opção correta nos restantes casos.

1. FICHA DO INFORMANTE

1. O INFORMANTE

1.1. Código: ()

1.2. Identificação

1.2.1. Sexo: M [] F []

1.2.2. Profissão/ocupação: Aluno []

1.2.3. Nível atual de escolaridade: Primário [] Secundário [] Superior []

1.2.4. Nome da instituição escolar que frequenta -----

1.3. INFORMAÇÃO RELATIVA AOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

1.3.1 Língua (s) maternas do pai/encarregado de educação - Português [] outras []

1.3.1.1 Língua (s) maternas da mãe/encarregada de educação - Português [] outras []

1.3.2 Grau de instrução do pai/encarreg. de educação - Primário [] Secund. [] Superior []

1.3.2.1 Grau de instrução da mãe/encarreg. de educação - Primário [] Secund. [] Superior []

1.3.3 Profissão/ocupação do pai/encarregado de educação -----

1.3.3.1 Profissão/ocupação da mãe/encarregada de educação -----

1.4. INFORMAÇÃO RELATIVA AOS INFORMANTES

1.4.1. Tem o Português como Língua materna? Sim [] Não []

1.4.2. Gosta de aprender Português? Sim [] Não []

1.4.3. Quando escreve em Português, faz-se entender? Sim [] Não []

1.4.4. Quando escreve em Português comete erros? Sim [] Não []

(Assinale uma resposta mais privilegiada)

1.4.5. Como corrige(m) o(s) seu(s) professor(es) os erros que você comete na escrita?

Escreve(m) sobre a palavra ou a frase errada a correta []

Somente risca(m) a palavra ou a frase errada []

Somente põe(m) a cotação/ valores []

Põe(m) um código que indica o erro por corrigir []

(Assinale uma resposta mais privilegiada)

1.4.6. O que lhe interessa mais, ver primeiro, no teste escrito corrigido pelo professor?

Valores atribuídos []

erros cometidos []

(Assinale uma resposta mais privilegiada)

1.4.7 Seguida a receção, o que faz com o teste escrito após verificar o que lhe interessa: guarda o teste []

registra somente a cotação []

copia a correção dos erros dada pelo professor []

corrige os erros pessoalmente pesquisando a forma correta []

2. Vezes que estuda por semana com encarregados de educação 1 [] 2 [] 3+ [] Nenhuma []

2.1 Encarregados de educação ajudam a corrigir os erros escritos que comete. Sim [] Não []

2.2 (Ficha do informante B)

Caro informante! Escreva o nome da sua instituição escolar em 1.2.5 e **marque [X]** a opção correta nos restantes casos (assinale, apenas, uma resposta).

1. FICHA DO INFORMANTE

1. O INFORMANTE

1.1. Código: ()

1.2. Identificação

1.2.1. Sexo: M F

1.2.2. Profissão/ocupação: Professor

1.2.3. Nível de escolaridade: Primário Secundário Superior

1.2.4. Disciplina que leciona: Língua Portuguesa Outras ciências sociais

Ciências exatas (naturais)

1.2.5. Nome da instituição escolar -----

2. 2. INFORMAÇÃO RELATIVA AOS INFORMANTES

2.2.1 Anos de experiência na docência: 1- 5 5+

2.2.2 Os seus alunos cometem erros linguísticos? Sim Não

2.2.3 Tem o Português como Língua materna? Sim Não

(Assinale uma resposta)

2.2.4 Como corrige os erros linguísticos que os alunos cometem num exercício/teste escrito?

Dada a natureza da disciplina que leciona, prioriza somente o conteúdo

Não se importa com os erros linguísticos

Escreve sobre a palavra ou a frase errada a expressão correta

Risca, somente, a palavra ou a frase errada

Põe, somente, no trabalho do aluno a cotação/ valores

Corrige os erros dos alunos na turma

Põe um código que indica o erro por corrigir

(Assinale uma resposta)

2.2.5. Na sua opinião, quem deve corrigir os erros linguísticos dos alunos é:

O professor de Português

O professor de ciências naturais

O professor de ciências sociais e humanas, somente

O professor de qualquer disciplina

3. Leciona alguma disciplina curricular, Metodologia de ensino ou Didática, que aborda algum conteúdo que instrui como se deve corrigir os erros dos alunos num trabalho escrito? Sim Não

4. Durante a sua formação lembra uma aula que abordasse algum conteúdo que instrui como se deve corrigir os erros dos alunos num trabalho escrito? Sim Não

4.1 Se sim, escreva o ano de escolaridade (classe) do Sistema de Educação em que se tenha administrado essa aula -----

5. A primeira vez que corrigiu um trabalho escrito de um aluno:

Terá sido ensinado por alguém, depois da formação, como proceder?

Começou a corrigir sinalizando lógica e instintivamente

Terá aprendido durante a formação profissional em sala de aulas

ANEXOS

Nº do Processo Curso de Português

Professor ou assistente que recebeu a prova Classificação

7,6 (Sete, seis)

1) Segundo Guthrie, as línguas moçambicanas classificam-se da seguinte maneira: são da família: Kongo-Kordofariana; sub-família: Níger-Kongô; grupo: Bantu; língua: moçambicana e dialecto-determinado.

Exemplo: Cindau é dialecto de Shona.

Assim terá a classificação seguinte:

pertence a família: Kongo-Kordofariana;
Sub-família: Níger-Kongô; grupo Bantu; língua-Shona
e dialecto - Cindau.

3. Quando há falta de Vitamíno no organismo
consequentemente provoca alterações do metabolismo
no do crescimento através nervosa e física
diminuindo assim a resistência física e provocando
até problemas de manutenção das células e tecidos

Alimentação é um veículo de saúde quando respeita
todos os seus princípios e há através um
fator diretamente de combate a doença e
desequilíbrio. Quando esses princípios não são
respeitados e de maneira há excesso e
carência e daí pode-se considerar dois
tipos de alimentação para o surgimento das
doenças

4.10 uso de personagens que denotam laicidade na
língua, por vezes crianças, como acontece na fábula
de Ritas de gente que passaram; ^{de} intenção
No entanto, com esta intenção a única referên-
cia pretende-se afirmar que o texto de Ritas
de gente que passaram, de Sophia M. B. Andresen é
reconhecido também em narrativas de Guimarães
Rosa, Manuel Bandeira, Mia Couto, porque ambas
evitam uma cidade, em seus textos e em outras

4.10 A intenção do uso de personagens que denotam laicidade
na língua por vezes crianças, como acontece no texto Ritas de
gente que passaram, a semelhança das narrativas de autores
brasileiros, como Manuel Bandeira, Mia Couto, etc. É por
isso que trata-se das narrativas onde verifica-se a
distinção entre a ficção e o real. Neste caso
trata-se de textos literários onde constata-se o predomínio da
ficção. Mas importa dizer que a intenção principal
em certos personagens é para levar o leitor ao con-
hecimento de modo que o leitor compreenda que trata-se
de ficção que na realidade espelham abordam
o que não existe. Mas em outros momentos relembra
realidade onde por vezes o grupo a quem se refere
trata a realidade no texto sem se aperceber. a t

acontecimentos, as ações repre-
personagens. Entende-se que intertextuali-
de um texto a partir de um outro pre-
a qual defende-se a não existência e
o dado que a maioria dos textos se
outros ou dão uma continuidade de
nabim ainda mais, falar de intertextua-
ger que ~~mas~~ nada vem do nada.

a partir

2. É obviamente verdade, porque é
dos textos que recebemos informações e
temos alguma coisa ~~se que~~ a pessoa
e esteja presente, através do texto
qualquer ocorrência quer seja trágica
de satisfação, tendo muita ~~das~~
Chega a ~~se~~ comunicar com o erro
e, aprendendo o modo de ser dura
de texto, como mostra o excerto do
de erguia as suas paredes escura
va alto, desolado, cor de frio. C
contando-se uns

