



**Angelina Paulino
Comé**

**Representações de Professores de Português em
Moçambique**

UA-SD



252727

✓ 199354 of



**Angelina Paulino
Comé**

**Representações de Professores de Português em
Moçambique**
sobre as Competências Linguísticas de Alunos da 10^a
Classe

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica de Línguas, realizada sob a orientação científica da professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

À memória do meu pai.

O júri

Presidente

Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã,
Professora Associada da Universidade de Aveiro (Orientadora).

Professor Doutor Luís António Pardal,
Professor Associado da Universidade de Aveiro.

Professor Doutor Paulo José Tente da Rocha Santos Osório,
Professor Auxiliar da Universidade da Beira Interior.

Agradecimentos

Aos professores de Português que colaboraram, respondendo ao inquérito que conduziu o estudo, e às direcções das escolas onde trabalham, o meu muito obrigado.

Especial agradecimento ao *The Afriaca-America Institute* e a *Ford Foundation*, pelo voto de confiança depositado ao conceder-me a bolsa de estudos, sem a qual este trabalho não se teria concretizado.

À Doutora Célia Diniz que com zelo, estímulo e disponibilidade incondicional, me apoiou e acompanhou passo a passo.

À minha orientadora, professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, pela atenção, carinho e, acima de tudo, pela apreciação crítica e paciente das versões deste trabalho.

Este trabalho foi também possível graças ao apoio incondicional de todos os meus amigos, em particular, das colegas do LEIP – UA, a quem expressei o meu profundo agradecimento.

O meu agradecimento é igualmente extensivo aos meus professores do Mestrado em Didáctica de Línguas da Universidade de Aveiro e da Escola Superior de Educação de Setúbal, em especial, à Dra. Luísa Solla, pelo acolhimento e atenção prestados.

À todas as colegas do Mestrado, pelo acolhimento e apoio; e à Leonarda José Maria Menezes, por tudo quanto partilhámos nesta caminhada.

À Laila, amiga e companheira de todos os momentos, por mais uma prova de lealdade à nossa amizade.

Ao Abílio.

À toda a minha família.

Palavras-chave

Representações, Língua não Materna, Língua Segunda, Língua Oficial, Competências Comunicativas, Competências Linguísticas, Norma e Variação Linguística, Erro ou desvio.

Resumo

O presente trabalho de investigação, centrado na especialidade de Português como língua não materna, enquadra-se no decurso de formação ao nível do mestrado em Didáctica de Línguas e tem como temática as representações de professores de Português em Moçambique sobre as competências linguísticas de seus alunos da 10^a classe.

O estudo desenvolvido tem como foco os professores que leccionam em escolas situadas na zona suburbana, uma vez que os alunos destas escolas são falantes fluentes de línguas maternas de origem Bantu, tendo, maioritariamente, o Português como sua língua segunda.

Por outro lado, seleccionamos os professores que leccionam a 10^a classe, classe terminal do ensino secundário geral que precede o ensino pré-universitário e, em que se exige do aluno uma competência linguística que responda às exigências deste nível.

E, mais ainda, será para nós importante saber como lidam os professores com os erros dos alunos, que tratamento dão a esta matéria, e que norma(s) privilegiam em suas aulas, de modo a desenvolver a proficiência linguística destes.

Pretendemos, também com este trabalho, poder ajudar a desmontar preconceitos à volta das normas linguísticas, da concepção (e relatividade) do erro.

Pelas razões apontadas, acreditamos que estas representações nos permitirão compreender fenómenos a respeito da temática anunciada que, depois, nos ajudarão a desenhar melhor as estratégias de ensino com vista o desenvolvimento das competências linguísticas destes alunos em Língua Portuguesa.

Keywords

Representations, Non-Mother Tongue, Second Language, Official Language, Communication Competency, Linguistic Competency, Linguistic Norm and Variation, Error or deviation.

Abstract

The present investigation work, centred on the speciality of Portuguese as a second language, fits in with the masters' level training course in Language Didactics and has as its theme the portrayals by Portuguese teachers in Mozambique of the linguistic competencies of their 10th Grade students.

The study carried out focuses on the teachers that teach at schools located in the suburban areas, seeing as the students from these schools are fluent speakers of Bantu-origin mother tongues, with most of them speaking Portuguese as their second language.

On the other hand, we selected teachers that teach the 10th Grade, the final year of the general secondary education which precedes the pre-university education, and where a linguistic competency, which meets the demands of this level, is required from the students.

Furthermore, it will be important for us to know how the teachers deal with the students' mistakes, what action is taken with regard to this issue, and what norm(s) prevail in their classes, in order to develop the students' linguistic proficiency.

With this work, we also intend to be able to help demonstrate the prejudices surrounding linguistic norms, formation (and relativity) of the mistake.

For the reasons pointed out, we believe that these representations will allow for an understanding of the phenomena regarding the stated theme that, afterwards, will help us to better develop the teaching strategies with a view to developing these students' linguistic competencies in the Portuguese Language.

Índice

PÁGINA

INTRODUÇÃO.....	7
-----------------	---

I PARTE

CAPÍTULO 1. Objectivos da Investigação.....	9
---	---

1.1. Problemática da investigação.....	9
1.1.1. Contextualização sociolinguística de Moçambique.....	9
1.1.1.1. A Língua Portuguesa em Moçambique	10
1.1.1.2. Conhecimento da Língua Portuguesa	11
1.1.1.3. As práticas linguísticas na Cidade de Maputo	12
1.1.1.4. Uso do Português na Cidade de Maputo.....	13
1.1.1.5. A Língua Portuguesa e o seu ensino.....	14
1.1.1.5.1. A variedade escolhida como norma no ensino do Português.....	17
1.1.1.5.2. O tratamento do “erro” na aula de Português.....	18
1.1.2. O problema.....	19
1.1.3. Justificação do estudo.....	20
1.1.4. Questões de investigação / objectivos.....	21

CAPÍTULO 2. Revisão da Literatura.....	23
--	----

2.1. Língua.....	23
2.1.1. Língua materna.....	23
2.1.2. Línguas não maternas.....	24
2.1.3. Língua oficial.....	26
2.2. Competências gerais substanciais no desenvolvimento das competências comunicativas.....	26
2.2.1. O conhecimento declarativo.....	26
2.2.2. As capacidades e a competência de realização	26
2.2.3. A competência existencial	27

2.2.4. A competência de aprendizagem	27
2.3. As competências comunicativas	28
2.3.1. As competências linguísticas.....	29
2.3.1.1. Competência lexical	30
2.3.1.2. Competência gramatical	30
2.3.1.2.1. Morfologia	31
2.3.1.2.2. Sintaxe.....	31
2.3.1.3. Competência semântica	32
2.3.1.4. Competência fonológica	32
2.3.1.5. Competência ortográfica	32
2.3.1.6. Competência ortoépica.....	32
2.3.2. A competência sociolinguística	33
2.3.3. As competências pragmáticas	33
2.3.3.1. A competência discursiva.....	33
2.3.3.2. A competência funcional	33
2.4. Variação e conservação linguística	34
2.4.1. Variação e norma	35
2.5. Normas e suas funções.....	39
2.5.1. A noção de norma.....	39
2.5.2. Tipos de normas linguísticas	40
2.5.2.1. As normas objectivas.....	41
2.5.2.2. As normas subjectivas.....	41
2.5.2.3. Norma prescritiva.....	42
2.5.2.4. Norma descritiva	43
2.5.3. Funções da norma linguística	43
2.5.4. Factores de variação da norma linguística	45
2.6. Representações	46
2.6.1. Representações sociais.....	46
2.6.2. Principais aspectos a considerar na noção de representação social	48
2.6.3. A noção de atitude e de opinião.	49
2.6.4. Constituição social das representações e seu funcionamento.....	51

2.6.4.1. A objectivação	51
2.6.4.2. A ancoragem	52
2.6.5. Utilidade e importância da noção de representação social	52
2.6.6. Representações sociais e educação	53
2.6.7. Representações linguísticas	54
2.7. Erro ou desvio	56
2.7.1. Tipos de erros ou desvios.....	58
2.7.1.1. Desvios ortográficos	58
2.7.1.2. Desvios fonéticos.....	59
2.7.1.3. Desvios morfológicos	59
2.7.1.4. Desvios morfossintáticos	60
2.7.1.5. Desvios sintáticos.....	60
2.7.1.6. Desvios sintático-semânticos.....	60
2.7.1.7. Desvios semânticos.....	60
2.7.2. Erros ou desvios na aprendizagem de uma língua segunda	61
2.7.2.1. Erros de compreensão.....	62
2.7.2.2. Erros baseados na forma linguística.....	62
2.7.2.3. Erros baseados em causas hipotéticas	63
2.7.2.4. Erros de transferência	63
2.7.2.5. Erros de desenvolvimento.....	64
2.7.2.6. Erros de sobregeneralização.....	64
2.7.2.7. Erros de simplificação.....	65
2.7.2.8. Erros induzidos pelo ensino	66
2.7.3. A noção de correcção.....	66
2.7.4. Atitude pedagógica perante o erro.....	67
2.7.5. Razões para remediar o erro	71
2.7.6. Tratamento do erro ou desvio.....	73
2.7.7. Importância dos erros ou desvios do aluno no desenvolvimento das suas competências linguísticas	75

II PARTE

CAPÍTULO 3. Enquadramento Metodológico.....	81
3.1. O paradigma investigativo.....	83
3.2. Contexto da investigação.....	85
3.3. Descrição do estudo.....	85
3.4. Processo de investigação.....	87
3.4.1. Elaboração do questionário	87
3.4.2. Validação do questionário	88
3.4.3. Descrição do questionário	89
CAPÍTULO 4. Análise e interpretação dos resultados da investigação.....	93
4.1. Descrição e análise dos dados do questionário.....	93
4.2. Síntese dos resultados	161
CAPÍTULO 5. Conclusões e sugestões/recomendações para futuros estudos.....	163
5.1. Limitações do estudo.....	165
BIBLIOGRAFIA GERAL.....	167
ANEXOS	175
Anexo 1: Mapa de Moçambique	176
Anexo 2: Mapa linguístico de Moçambique	177
Anexo 3: Questionário.....	178
Anexo 4: Codificação de algumas questões do questionário	188

Lista de Quadros

Quadro 1: Sexo	95
Quadro 2: Idade	95
Quadro 3: Habilitações literárias	96
Quadro 4: Curso e/ou Especialidade	97
Quadro 5: Língua materna do professor	98
Quadro 6. a): Língua materna do pai	99
Quadro 6. b): Língua materna da mãe	100
Quadro 6. c): Língua materna dos avós paternos	100
Quadro 6. d): Língua materna dos avós maternos	101
Quadro 7: Localidade onde nasceu	102
Quadro 8: Localidade(s)/país(es) onde já viveu	103
Quadro 9: Línguas moçambicanas ou estrangeiras que aprendeu em contexto informal	104
Quadro 10: Momento em que aprendeu as línguas indicadas em contexto informal ...	105
Quadro 10.a): Língua Portuguesa.....	105
Quadro 10.b): Língua Inglesa.....	106
Quadro 11: Lugar onde aprendeu as línguas indicadas em contexto informal	106
Quadro 11.a): Língua Portuguesa	106
Quadro 11.b): Língua Inglesa.....	107
Quadro 12: Línguas que aprendeu em contexto formal	108
Quadro 13: Momento em que aprendeu as línguas indicadas em contexto formal.....	108
Quadro 13.a): Língua Portuguesa.....	108
Quadro 13.b): Língua Inglesa.....	109
Quadro 14: Lugar onde aprendeu as línguas indicadas em contexto formal	109
Quadro 15: Línguas que usa no quotidiano	111
Quadro 16: Pessoas com quem usa as línguas indicadas	111
Quadro 16.a): Língua Inglesa.....	111
Quadro 17: Situação em que usa as línguas indicadas	112
Quadro 17.a): Língua Inglesa	112
Quadro 18. a): Compreensão oral	113
Quadro 18. b): Expressão oral	113
Quadro 18. c): Compreensão escrita	114

Quadro 18. d): Expressão escrita	114
Quadro 19: Tempo de ensino do Português	116
Quadro 20: Cursos de formação frequentados	117
Quadro 21: Conceito de norma	119
Quadro 22: Conceito de norma para o professor de Português	121
Quadro 23: Variedades do Português que considera mais correctas.....	123
Quadro 24: Características do Português falado em Portugal, Brasil e Moçambique...	125
Quadro 25: Opinião sobre a norma linguística usada nas redacções/composições dos alunos da 10ª classe	127
Quadro 26: Contextos em que os alunos da 10ª classe usam as línguas listadas	127
Quadro 26. a): Grau de interferências das línguas moçambicanas nas produções em Português dos alunos da 10ª classe	131
Quadro 27: Razões dos desvios cometidos em Português pelos alunos da 10ª classe	132
Quadro 28: Reacção na sequência da utilização das línguas moçambicanas na aula de Português	141
Quadro 29: Problemas linguísticos em Português revelados pelos alunos da 10ª classe.....	144
Quadro 29. a): Avaliação da gravidade dos problemas linguísticos	149

Lista de Siglas

- LP – Língua Portuguesa
- PE – Português Europeu
- L2 – Língua Segunda
- LM – Língua Materna
- LMs – Línguas maternas
- LnMs – Línguas não Maternas
- LE – Língua Estrangeira
- L1 – Língua um
- RS – Representações Sociais
- CC – Competências Comunicativas
- FA – Frequência Absoluta
- FR – Frequência Relativa
- QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa (LP) em Moçambique é falada por uma parte reduzida da população. Língua Segunda (L2), de unidade nacional e de relações internacionais, foi assim definida no período pós-independência.

De acordo com Katupha (1985: 323), após a independência “a LP assume o estatuto de língua oficial e são lhe reservadas as funções seguintes: língua de unidade nacional, língua de comunicação oficial, língua de ensino oficial”.

Sendo o Português língua oficial de ensino, todos os professores são unânimes ao considerarem que todos os alunos devem ser capazes de “fazer coisas com as palavras” na língua em que aprendem. Entretanto, é preciso saber que nível de proficiência linguística estes alunos têm nessa língua, para se poder desenvolver estratégias apropriadas, que os conduzam a uma proficiência desejada.

Nesta perspectiva, pretendemos colher estas informações na voz do professor de Português, responsável pela condução do processo de ensino-aprendizagem desta língua. Por isso, definimos como tema do nosso trabalho as “Representações de professores de Português em Moçambique sobre as competências linguísticas de alunos da 10ª Classe”. Este trabalho enquadra-se no decurso de formação ao nível do Mestrado em Didáctica de Línguas, na especialidade de Português como língua não materna.

No prosseguimento desta investigação, iremos trabalhar com professores moçambicanos de Português que leccionam a 10ª classe em escolas suburbanas da Cidade de Maputo. A nossa escolha deve-se ao facto de nestas escolas estudarem alunos bilingues, com um bilinguismo manifestamente funcional, ou seja, falantes fluentes em suas línguas maternas de origem Bantu e também falantes de Português, embora esta última língua seja usada, muitas vezes, apenas na sala de aula com o professor, o que nos leva a questionar a sua proficiência linguística em Português.

Por outro lado, seleccionamos os professores que leccionam a 10ª classe, devido ao facto de se tratar de uma classe terminal do Ensino Secundário Geral, que precede o ensino Pré-universitário, em que se exige do aluno uma competência linguística que corresponda às exigências do nível seguinte.

Neste domínio, será para nós importante saber como lidam os professores com os erros dos alunos, que tratamento dão a esta matéria, e que norma(s) privilegiam em suas aulas, de modo a desenvolver a competência linguística destes. Pretendemos, também, com este trabalho, poder ajudar a desmontar preconceitos à volta das normas

linguísticas, da concepção (e relatividade) do erro.

Pelas razões apontadas, acreditamos que estas representações nos permitirão compreender fenómenos a respeito da temática anunciada que, depois, nos ajudarão a desenhar melhor as estratégias de ensino, com vista ao desenvolvimento das competências linguísticas destes alunos em LP.

O trabalho é dividido em duas partes. Na primeira, parte encontramos 2 capítulos. O primeiro capítulo consiste na apresentação dos objectivos da investigação, no qual fazemos também uma breve problematização da questão e, depois, a contextualização sociolinguística de Moçambique. Já o segundo capítulo aponta para a revisão da literatura, com o desenvolvimento dos conceitos teóricos que vão fundamentar o nosso estudo.

A segunda parte do trabalho, com 3 capítulos, refere-se, respectivamente, no capítulo 3, ao enquadramento metodológico; no capítulo 4, à análise e interpretação dos resultados da investigação e, no capítulo 5, às conclusões e sugestões/recomendações para futuros estudos, para além das suas limitações. Por fim, apresentamos a bibliografia geral e os anexos.

CAPÍTULO 1. Objectivo da Investigação

Introdução

O grande objectivo da investigação que levamos a cabo define-se no contexto moçambicano de ensino da LP.

Para nos situarmos no contexto geral do estudo, definimos, neste capítulo, o contexto sociolinguístico de Moçambique em termos de: estatuto do Português, seu conhecimento e uso pelas várias camadas sociais, e a forma como se integra no ensino. Em função disso, definimos o problema da investigação, a sua pertinência e as questões e objectivos.

1.1. Problemática da investigação

1.1.1. Contextualização sociolinguística de Moçambique

Moçambique é um país com uma multiplicidade de meios linguísticos de interacção social onde a maior parte da população tem como Língua Materna (LM) uma língua Bantu. É um país onde domina o plurilinguismo, que resulta, segundo Katupha (1985: 319) “de povos cuja primeira vaga, (de) que a história nos reporta e a realidade linguística nos confirma, foi constituída pelas migrações Bantu”.

Ainda segundo este autor, citando Bleek, (1862), Meinhof e outros, estas migrações eram compostas de grupos de indivíduos cujas línguas eram tão semelhantes que levaram a que os linguistas europeus as classificassem numa mesma subfamília: Línguas Bantu.

As Línguas Bantu de Moçambique distribuem-se em quatro zonas e oito grupos, a saber: (I) Zona G: Ki-Swahili; (II) Zona P: subdividida em P 20 (Chi-Yao e Chi-Maconde) e P30: (E-Mákuwa - + E-Lomwe e E-Chuwabo); (III) Zona N: subdividida em N30 (Chi-Nhanja), N40 (Chi-Sena); (IV) Zona S: subdividida em S10 (Chi-Shona), S50 (Chi-Tsonga - + Changana, Ronga e Tswa), S60

(Chi-Chopi). Estas línguas desempenham a função de línguas veiculares e são utilizadas na comunicação regional e inter-étnica. (Katupha: 1985: 319)

Ngunga (2004: 48) refere-se à classificação que Guthrie faz sobre as Línguas Bantu em conformidade com a classificação supracitada por Katupha. Esta classificação dispõe as línguas moçambicanas do seguinte modo: existem oito grupos linguísticos (Swahili, Yao, Makuwa-Lomwe, Nhanja, Nsenga-Sena, Shona, Copi, e Tswa-Ronga). Estes grupos linguísticos distribuem-se em quatro zonas (G, P, N e S).

Segundo Ngunga, o número de línguas varia de grupo para grupo, uma vez que nem todas as línguas moçambicanas foram inventariadas por Guthrie, sendo referidas em outros documentos, tais como: o recenseamento geral da população moçambicana, 1980 e 1997; Firmino, 2000; Katupha, 1988; Liphola, 1988; Lopes, 1997; Ngunga, 1987 e 1992.

Para além das línguas Bantu, são faladas também algumas de origem asiática como o Hindu, Gugirati, Urdu, e Concanim, e o Português, língua do ex-colonizador, que foi adoptada, por razões de ordem política, económica e histórica como língua de unidade nacional, língua oficial e de relações internacionais.

1.1.1.1. A Língua Portuguesa em Moçambique

De acordo com Firmino (2002: 114 -116), com a consolidação do domínio colonial em Moçambique, o Português tornou-se a língua oficial através da qual as políticas coloniais eram implementadas. O Português foi imposto como símbolo de identidade cultural portuguesa e tornou-se um dos importantes instrumentos da política assimilacionista promovida pelas autoridades portuguesas.

Quando Moçambique se tornou independente, a associação do Português a um poder socialmente distintivo não desapareceu, pelo contrário, revelou-se que o Português era a única língua em Moçambique que poderia agregar um conjunto de falantes – a elite escolarizada – localizados em todas as regiões do país, tais como funcionários públicos de nível médio e baixo.

Após 30 anos de independência, o Português tem mantido o seu estatuto de língua oficial e tem assumido o papel de língua de unidade nacional.

Para além disso, pelo menos nos centros urbanos, continua a ser a língua mais prestigiada e mais desejada, devido às compensações sociais e económicas a ela associadas.

Todas as actividades oficiais, desde a burocracia estatal até todos os níveis do ensino formal, são exclusivamente conduzidas em Português. Esta língua é também largamente usada fora dos domínios oficiais, sobretudo pelas elites urbanas, que a usam em todas as actividades, incluindo os contactos informais do dia-a-dia.

Os falantes do Português podem ser encontrados em todas as regiões, especialmente entre a elite escolarizada, a maior parte da qual se encontra nos centros urbanos, conforme podemos notar nos dados apresentados no senso de 1997 (Firmino, 2000: 14).

1.1.1.2. Conhecimento da Língua Portuguesa

De acordo com os resultados do Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997¹, o conhecimento da LP em Moçambique circunscreve-se a uma parte reduzida da população. Apenas 39 % dos recenseados declararam que sabiam falar a LP, muitos dos quais se localizando, nas zonas urbanas e pertencendo ao sexo masculino.

Nas zonas urbanas, a maioria fala a LP (72,0 %), contrariamente às zonas rurais, onde a percentagem de falantes é de apenas 25,0 % da população.

De acordo ainda com o Senso de 1997, a maioria dos residentes da Cidade de Maputo (87 %) fala a LP (Firmino, 2000: 97).

Em termos de grupos etários, encontram-se mais falantes do Português

¹ Este senso é o último que nos fornece dados oficiais actualizados do recenseamento geral da população em Moçambique.

nas faixas dos 15-24 e 25-29, ambas com 94 %, seguida pela faixa dos 20-24, com 93 % e, por fim, as faixas dos 10-14 e 30-34, com 92 %, simultaneamente (Firmino, 2000: 11).

Firmino (2002: 117) afirma que, para muitos moçambicanos, em muitas cidades, o Português, para além de ser a língua dos usos institucionais, se tornou a língua principal usada em grande parte nas actividades quotidianas, tais como em casa entre familiares próximos, em conversas informais com amigos, em contacto com estranhos nas ruas ou mesmo no mercado no regateio de preços. O autor acrescenta que é também usada numa variedade de formas por uma variedade de falantes, alguns dos quais não se adaptam à definição de um falante típico de uma língua ex-colonial num país africano pós-colonial.

Diz ainda Firmino (2002: 122) que a escolarização continua ainda a ser o factor chave para o acesso a certas formas valorizadas do Português e que o monopólio destas formas distingue as elites e não o conhecimento da LP como tal.

1.1.1.3. As práticas linguísticas na Cidade de Maputo

Uma vez que o nosso estudo está centrado na compreensão das representações que os professores de Português têm sobre as competências linguísticas dos alunos da 10ª classe das escolas secundárias situadas na zona suburbana da Cidade de Maputo, achamos pertinente fazer uma breve alusão aos estudos feitos sobre as práticas linguísticas desta zona.

De acordo com Firmino (2002: 123), em Maputo, uma cidade que pode ser dividida em Zona Nuclear, Zona Suburbana e Zona Periférica – cada uma com uma ordem linguística peculiar – os géneros discursivos são construídos numa multiplicidade de formas, com base no Português e nas línguas autóctones, especialmente Xironga e Xichangana.

Na Zona Nuclear, na perspectiva de Firmino, o Português tornou-se a língua principal de comunicação, entre outras línguas autóctones, especialmente na Zona Suburbana, onde a população é etnicamente diversa.

Em todas as zonas há uma percepção comum da ordem linguística, imposta pela dinâmica do mercado sócio-económico, que coloca o Português como a língua com o estatuto mais alto.

Centrando-nos na Zona Suburbana, Firmino (2002: 139) afirma que esta é, talvez, a área mais populosa de Maputo, devendo-se o seu desenvolvimento e crescimento ao fluxo de pessoas oriundas maioritariamente (mas não só) das províncias do Sul: Maputo, Gaza e Inhambane e que, por esta razão, a Zona Suburbana tem uma composição étnica muito heterogénea.

Firmino (2002: 140) apresenta ainda duas categorias de pessoas da Zona Suburbana que mantêm contactos com pessoas da Zona Nuclear, tendo em conta o nível de escolarização, factor chave para a sua integração no mercado de trabalho. Assim, encontramos “os que têm emprego que requer uma certa formação profissional ou técnica, que trabalham como funcionários do estado, ou mesmo em empresas privadas ou pessoais; os que se ocupam de trabalhos manuais nos serviços públicos, fábricas, pequenas empresas, residências privadas, etc.”

1.1.1.4. Uso do Português na Cidade de Maputo

Como vimos no ponto anterior, a maior parte da população da Zona Suburbana da Cidade de Maputo, embora possa usar o Português como língua principal de comunicação, revela dominar mais uma das línguas autóctones, na maior parte dos casos o Xironga ou o Xichangana.

De acordo com Firmino (2002: 143), entre as pessoas que usam o Português na Zona Suburbana, desenvolveram-se modelos específicos de práticas linguísticas. A maioria é bilingue, com melhor competência numa língua autóctone. Normalmente, essas pessoas são capazes de usar o Português apenas o suficiente para desempenhar tarefas linguísticas simples. As pessoas que desenvolveram este tipo de bilinguismo são provavelmente analfabetas, envolvidas em trabalhos manuais e empregos de baixo estatuto, contactando com o Português nas suas interações com os seus patrões.

O autor acrescenta ainda que um outro tipo de pessoas bilingues

corresponde aos sujeitos que, possuindo uma boa competência quer numa língua autóctone quer em Português, são igualmente capazes de as utilizar de forma apropriada, de acordo com o contexto em que se encontram.

Em relação à posição do Português na Zona Suburbana, Firmino (2002: 143 - 144) conclui que as práticas linguísticas e os sistemas dos estatutos das línguas apontam para diferentes direcções. As línguas autóctones (de uso quotidiano nesta zona), por exemplo, são largamente faladas, embora o seu prestígio social esteja abaixo do Português. No entanto, por causa do reconhecimento do prestígio que o Português tem, os pais fazem esforços para educar os filhos em Português.

Portanto, uma geração de crianças que fala Português como primeira língua (L1) num meio onde as línguas autóctones são predominantemente usadas é, agora, também parte do cenário linguístico desta zona.

Podemos assim dizer que “o uso do Português na Zona Suburbana é progressivo, especialmente entre pessoas escolarizadas, como consequências do prestígio social que é concedido ao Português, não apenas na Zona Nuclear, como também na Zona Suburbana” (Firmino, 2002: 147).

1.1.1.5. A Língua Portuguesa e o seu ensino

Um pressuposto essencial na planificação do ensino da LP em Moçambique é o facto de esta ser conhecida e falada por uma parte reduzida da população e de assumir o estatuto de uma língua não materna para a maior parte dos falantes, como já foi visto em pontos anteriores.

A política educativa em Moçambique requer que todas as crianças aprendam em Português – se não antes, então na altura em que elas começam a escola – a um nível que lhes possibilite beneficiar da educação através desta língua.

Portanto, a nível do ensino, o Português continua a ser a única língua utilizada na educação formal, embora esteja em implementação e em fase experimental, neste momento e em alguns pontos do país (locais

estrategicamente escolhidos), o sistema de ensino bilingue².

Segundo Gonçalves (2000: 8), esta situação do Português coloca às instituições de educação problemas de várias ordens, requerendo uma tomada de posição sobre metodologias a adoptar no seu ensino, e sobre as atitudes a tomar face à emergência de diferentes variantes do padrão europeu.

Gonçalves (2000: 10) acrescenta que as atitudes para com as variedades não-nativas das línguas ex-coloniais têm evoluído ao longo do tempo. Em Moçambique, pode dizer-se que estamos lentamente saindo da fase de “modelo de imitação”, em que a norma padrão europeia era considerada a (única) referência de prestígio, para o que poderíamos chamar de “modelo de reconhecimento”, em que se procura dar algum lugar às normas locais não *standard* a nível das instituições escolares. O reconhecimento das normas locais, por um lado, decorre de uma nova atitude social face aos fenómenos de variação e mudança que atingem o Português, e, por outro lado, mostra a predisposição para a mudança das metodologias de ensino desta língua não materna, através das quais se procura tornar menos violenta a inserção (linguística) dos alunos no ambiente escolar.

Contrariamente a Gonçalves (2000: 10), Dias (2005: 3) afirma que há um conflito político-linguístico entre a norma-padrão europeia e as normas não padronizadas moçambicanas. Esta situação origina o fracasso no rendimento escolar dos alunos moçambicanos (monolingues ou bilingues).

A maior parte destes alunos usa uma variedade não padronizada,

² Decorre, numa fase experimental, o projecto iniciado em 1993 (em Gaza, Tete, etc.) sobre o ensino bilingue visando:

- Reduzir o insucesso escolar;
- Permitir à criança exprimir-se na língua que domina;
- Facilitar a sua inserção na vida escolar;
- Valorizar as línguas moçambicanas.

Segundo este projecto, as línguas locais passam a ser línguas de ensino e simultaneamente uma disciplina curricular nas três primeiras classes do ensino básico. O Português constitui apenas uma disciplina de 4 horas de aula semanais em que na 1ª e 2ª classes se desenvolve apenas a oralidade e na 3ª classe se introduz a escrita. A partir da 4ª classe, o Português passa a ser a língua de ensino, mantendo-se as línguas locais como disciplinas no 2º ciclo do Ensino Primário de 1º Grau (E.P.1).

Paralelamente ao ensino bilingue, o estado oferecerá um sistema monolingue em que o ensino será ministrado em Português desde as primeiras classes. (Semnário “SAVANA”, 10/JUNHO/2005)

diferente da norma escolar e, para além disso, o sistema escolar é caracterizado por uma organização rígida e prescritiva, dominado por estratégias pedagógico-didáticas tradicionais, não estando, por isso, a saber lidar com as diferenças individuais e com a diversidade social e linguística que caracteriza a escola moçambicana.

Dias (2005: 3) afirma que o grande conflito político-sociolinguístico que se coloca nas escolas moçambicanas, em relação ao ensino da LP, tem a ver, por um lado, com o facto de ser necessário manter uma língua de instrução (o Português) e uma norma-padrão (variante europeia), mas, por outro lado, ser grande o impacto e a influência das normas não padronizadas da variedade moçambicana na forma como os alunos fazem uso da LP.

A escola não aceita e desvaloriza os usos linguísticos não-padronizados dos alunos. A escola moçambicana está com dificuldades em garantir o sucesso no ensino e aprendizagem da norma-padrão de Português europeu (PE).

O conflito é político-linguístico porque a manipulação e o domínio da norma-padrão e a estigmatização dos dialectos não-padronizados, apesar de serem questões linguísticas relacionadas com o paradoxo existente nas várias línguas do Mundo entre variação/unificação, ultrapassam o âmbito puramente linguístico e assumem-se também como questões de política linguística e educacional.

De acordo com Dias (2005: 9), a Escola é, normalmente, considerada como sendo a maior guardiã da norma “cultura” e dos “bons” usos linguísticos, mas por causa da distância geográfica, cultural e linguística entre Portugal e Moçambique, faltam-nos “bons” modelos da norma culta europeia. Para além disso, em Moçambique não existem Autoridades Linguísticas (Academias de Letras, Consultórios Linguísticos) veiculadoras da norma-padrão europeia. As nossas maiores autoridades linguísticas (a escola, os meios de comunicação de massas e os órgãos governamentais) não constituem, na maior parte das vezes, o modelo de perfeição linguística de acordo com a norma europeia.

Torna-se difícil para os professores e para os estudantes seguir a norma-padrão das classes mais elevadas, pois estas não possuem muitas

vezes “boas referências” que, constituam um exemplo credível, que estejam de acordo com a norma-padrão portuguesa” (Dias, 2005: 9, apud, Dias, 2004: 22).

Os professores de Português fazem o maior esforço para corrigir os erros dos seus alunos, mas todos nós sabemos das suas angústias e frustrações na erradicação de tais erros. Sabemos também de algumas dificuldades que nós, professores, temos em usar a norma-padrão da LP, variante europeia.

1.1.1.5.1. A Variedade escolhida como norma no ensino de Português

Muitos investigadores são unânimes em afirmar que a variedade supostamente aprendida nas escolas moçambicanas se distancia muito daquela que, na verdade, o aluno produz no seu discurso, tanto na aula, por escrito ou oralmente, como em casa ou em quaisquer outras situações de comunicação.

Provavelmente, esta ocorrência, de acordo com essas investigações, deve-se entre outras razões, ao facto de estes alunos não terem oportunidade de contactar com a norma do Português europeu (PE) adoptada como padrão e norma de ensino; de aprenderem esta língua com professores que, de igual modo, não têm nenhum contacto com a norma europeia, conhecendo-a apenas no manuseamento de materiais de uso didáctico (gramáticas, dicionários, etc.) e outros; e, também, de ambos serem falantes não nativos desta língua, e mesmo o sendo, usarem a língua num contexto específico de falantes de L2, como já nos referimos em pontos anteriores.

Hyltenstam & Stroud (1997: 84) analisam esta questão do seguinte modo:

“A variedade de Português (ao nível da proficiência em Português) empregue pela maioria dos professores é diferente da dos livros escolares que é geralmente vista como a norma a ser ensinada”.

Desta análise, podemos igualmente entender que o que o aluno aprende destes professores de Português, nas escolas moçambicanas, é um Português igualmente diferente da norma-padrão europeu, tendo em conta a política

linguística adoptada em relação ao ensino e aprendizagem desta língua.

1.1.1.5.2. O tratamento do “erro” na aula de Português

De acordo com Stroud (1997: 9), um problema particular que surge no contexto moçambicano é que a variedade-alvo, escolhida como norma pedagógica, não é congruente com a norma que é usada pela maioria dos falantes. Isto significa que a norma que se espera que os falantes tenham adquirido, ou seja, neste caso o PE, raramente é a variedade que eles têm como *input* diário. Isto significa, igualmente, que muitos aspectos da sua linguagem considerados como erros, no sentido restrito, podem ser variedades usadas geralmente no discurso quotidiano.

Sendo um erro uma construção social, ele só o será na medida em que pode ser julgado como tal em confronto com uma norma específica. Por outras palavras, é necessário dar uma atenção especial à questão da norma linguística na situação sociolinguística concreta que se tem em vista.

Entretanto, a prática comum, em muitas aulas moçambicanas, é que os professores chamem a atenção dos alunos para a correcção de um erro imediatamente após ter sido cometido sob o risco desta atitude poder, com bastante probabilidade, mostrar-se contra-produtiva. Isto não só abafa a motivação do aprendente para comunicar em L2, mas também encoraja uma orientação para o uso da língua como um exercício formal sem intenção comunicativa. Retarda, igualmente, o desenvolvimento da capacidade dos alunos de negociarem estrategicamente e repararem, eles próprios, mal entendidos que possam surgir através dos seus erros de discurso.

Neste caso, é importante que as estratégias de tratamento de erros “estejam também ligadas aos hábitos socioculturais ou expectativas dos aprendentes no que se refere à forma como a aquisição, a aprendizagem e a correcção de capacidades são compreendidas, em geral, como fenómenos constituídos socialmente” (Stroud, 1997: 31 - 32).

1.1.2. O problema

Em Moçambique, o ensino é veiculado em Português, língua oficial, e L2 para a grande maioria dos alunos, particularmente nas zonas suburbanas onde quase todos eles são bilingues, praticando um bilinguismo funcional³. Em casa, muitos destes alunos, falam uma LM de origem Bantu, e apenas na escola e/ou sala de aula é que se expressam em Português.

Segundo Hyltenstam & Stroud (1997: 86) os falantes de L2 experimentam maiores dificuldades na escola do que os falantes nativos da língua de instrução/oficial.

Tomados no seu conjunto, e segundo Hyltenstam & Stroud (1997: 86), os estudos apresentam maiores evidências para a seguinte afirmação:

“Os alunos de LS são menos proficientes em Português, isto é, são menos eloquentes, precisam de maior apoio na comunicação (estimulação pedagógica pontual) para realizar uma tarefa verbal, têm maiores dificuldades em organizar as suas produções, e evidenciam muito mais formas não-nativas, isto é, erros, no seu discurso”.

Nesta ordem de ideias, é comum ouvirmos os professores de Português afirmarem que os seus alunos “não sabem falar Português” ou que “falam mal Português”.

Considerando o que foi exposto, o nosso estudo ambiciona verificar que representações possuem os professores de Português acerca das competências linguísticas dos alunos da 10ª classe das escolas secundárias, situadas na zona suburbana da Cidade de Maputo, em Moçambique.

Pretendemos analisar essas representações, cientes de que esta língua (o Português) é, particularmente para a grande maioria destes alunos, uma L2 e é também língua oficial adoptada para o ensino e para todas as esferas de uso institucional.

³ Por bilinguismo funcional entendemos o domínio de duas línguas e capacidade de as usar, em função dos contextos. (Fonte: www.ese.jdeus.edu.pt – consultado a 28.11.05)

1.1.3. Justificação do estudo

O Português é, em Moçambique, meio de instrução através do qual todos alunos, particularmente os do Ensino Secundário Geral, acedem a níveis elevados de conhecimento científico e não só.

Neste sentido, e no contexto da construção do saber relevante, o interesse pelo estudo das representações dos professores de Português sobre as competências linguísticas dos seus alunos baseia-se na importância que elas têm na compreensão e análise das práticas sociais e, sobretudo, didácticas desenvolvidas em interacção na sala de aula.

Estas representações, consideradas sociais, remetem-nos, segundo Neto (1998: 460) para três funções básicas de intervenção social: orientação de condutas e das relações sociais, interpretação da realidade e a função cognitiva de integração da novidade.

As representações são “factores produtores de realidade, com repercussões na forma como interpretamos o que nos acontece à nossa volta, bem como sobre as respostas que encontramos para fazer face ao que julgamos ter acontecido”. (Vala, 1993: 355).

Segundo Moscovici & Hewstone (1984), citado por Vala (1993: 355), “uma vez constituída uma representação, os indivíduos procurarão criar uma realidade que valide as previsões e explicações decorrentes dessa representação”.

Em Didáctica de Línguas as representações são importantes na medida em que nos permitem observar as situações do processo de ensino-aprendizagem, por um lado, em relação às representações da própria língua e do seu processo de ensino-aprendizagem, dos pais, dos aprendentes, dos professores e decisores, etc; por outro, em relação aos princípios didactológicos inerentes a área.

Nesta ordem de ideias, as representações dos professores acerca das competências linguísticas dos seus alunos em Português desempenham um papel significativo na determinação das suas práticas pedagógicas. Os

professores estão numa posição-chave para influenciar o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, visto que são responsáveis pela organização da aprendizagem destes.

Por conseguinte, afiguram-se como motivações pessoais:

- A pretensão de saber que representações têm os professores moçambicanos de Português das competências linguísticas dos seus alunos e das normas linguísticas; o que pensam sobre que competências linguísticas devem possuir os seus alunos; que domínios (lexical, morfo-sintáctico, etc.) privilegiam em suas aulas; e, como encaram o erro.
- A convicção da utilidade de um estudo estruturado sobre as representações que os professores de Português possuem acerca das competências linguísticas dos alunos, em particular os da 10ª classe, classe terminal do ensino secundário geral.
- O interesse em contribuir para a melhoria das práticas de ensino da LP em Moçambique onde o Português é língua oficial e, para a grande maioria, uma língua não materna, como já referimos.

1.1.4. Questões de investigação / objectivos

Questões:

O presente trabalho de investigação procurará responder às seguintes questões, que irão iluminar a nossa pesquisa:

- O que pensam os professores de Português sobre que competências linguísticas devem possuir os seus alunos da 10ª classe?
- Que domínios (lexical, morfo-sintáctico, etc.) estes professores privilegiam em suas aulas?
- Como lidam estes professores com a(s) Norma(s)?

- Como encaram o erro?

De acordo com as questões que colocámos à nossa investigação, vemos como objectivos a alcançar:

- Descrever e analisar:
 - O que pensam os professores sobre as competências linguísticas dos seus alunos em Português;
 - Que competências privilegiam/valorizam nos seus alunos;
- Interpretar as representações linguísticas dos professores, dado que estas podem influenciar o ensino do Português;
- Contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem do Português em Moçambique.

CAPÍTULO 2. Revisão da Literatura

Introdução

No decurso da nossa investigação, consideramos pertinente definir alguns conceitos teóricos em que nos iremos apoiar na fundamentação dos objectivos.

Estes conceitos apontam questões relevantes para o desenvolvimento do trabalho, que nos permitam perceber o contexto em que tal se desenvolve, à luz das questões levantadas e dos objectivos traçados.

Assim, desenvolvemos, entre outros, os seguintes conceitos: línguas não maternas; língua segunda; língua oficial; competências comunicativas/competências linguísticas; norma e variação linguística; representações; erro ou desvio.

2.1. Língua

De acordo com Cunha & Cintra (2002: 1), o conceito de língua define-se como “um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma colectividade, a língua é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou”.

A noção de língua tem tomado várias formas de acordo com as funções que vai tendo em cada contexto de uso em que se define.

2.1.1. Língua materna

Ançã (1999: 14), por exemplo, fala nos do conceito de LM e afirma que este acarreta ambiguidades, devido ao princípio da não homogeneidade dentro do mesmo código linguístico. Assim, a mesma autora afirma que em contextos plurilingues, esta questão é ainda mais complexa. E, citando R. Kochmann

(1982), acrescenta que este conceito pode ser definido segundo três semas. Bastaria um dos semas para assegurar a definição.

- O *afectivo*, idioma falado por um dos progenitores, geralmente a mãe;
- O *ideológico*, idioma falado no país onde se nasceu e onde supostamente se vive ainda, e;
- O de *auto-designação*, idioma a partir do qual aquele que o fala manifesta um sentimento de posse mais marcado do que em relação a outro idioma.

No entanto, Ançã (1999: 14), citando de novo Kochmann, afirma que qualquer um deles pode suscitar dúvidas.

Ançã (2005: 37 - 39), ainda em relação ao conceito de LM, diz que este é um conceito cuja grande complexidade reside na limitação de suas fronteiras. Enquanto este conceito assentar no “sema afectivo”, língua falada pela mãe ou pelo pai, pode ser ambíguo em contextos (casa ou país) onde coabitam mais de uma língua.

Por outro lado, se este conceito assentar no sema “domínio”, ou seja, a língua que se domina melhor, a mesma ambiguidade permanece, já que o “domínio de uma língua” é, por si, algo dinâmico, não estático.

2.1.2. Línguas não maternas

Em oposição a LM, Ançã (2005: 38) fala-nos das Línguas não maternas (LNM). A autora inclui neste quadro conceptual, a L2 e a Língua Estrangeira (LE). Segundo a autora, o conceito de LNM define-se num *continuum* e levanta algumas dúvidas. A L2 pode aparecer como sinónimo de LE consoante as escolas (suíça, canadiana) ou a perspectiva (aquisição da língua, política educativa). A L2 pode ser definida por dois tipos de critérios: psicolinguísticos, tendo em conta a cronologia de aquisição da língua (a segunda a seguir à materna, primeira língua); sociolinguísticos, escolha de uma língua internacional, não materna, para língua das instituições, isto é, para língua oficial (tal é o caso de Portugal e os países de língua oficial portuguesa, em que se inclui Moçambique).

Em relação aos contextos de utilização desta, escolares e sociais, Ançã (2005: 38) diz que entre LM e L2 há zonas de aproximação, afastando-se estes espaços da LE, onde os contextos de utilização se restringem, quase exclusivamente, ao âmbito da aula de língua (estrangeira), não sendo partilhada pela comunidade circundante. Em síntese, as finalidades das línguas fazem aproximar LM e L2, no que se refere à integração social, à aprendizagem escolar e ao acesso do saber. Por outro lado, L2 e LE cruzam-se, no que respeita à sua natureza, dado ambas serem línguas de natureza não materna para o aprendente.

Quanto à L2, Ançã (1999: 15) define-a como “uma língua de natureza não materna, mas com um estatuto particular: reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas (como é o caso dos novos países africanos de expressão portuguesa) ”.

A propósito do conceito de L2, Ançã (2005: 38) considera-o muito simplista, correspondendo a um campo lato e abrangendo situações díspares. Para além disso, a autora afirma que importa referir o facto de todos os conceitos serem evolutivos e só os podermos isolar através de uma construção mental.

No caso de Moçambique, por exemplo, onde o Português foi adoptado como língua oficial, esta apresenta-se como LE e L2.

De acordo com Gonçalves (2000: 9), a história de colonização de Moçambique, caracterizada por uma fraca implantação rural e por um desenvolvimento urbano relativamente tardio, faz com que o Português, até aos nossos dias, tenha esses estatutos.

No meio rural, onde prevalece o uso das línguas locais, da família Bantu, e onde o principal *input* em Português para os aprendentes é fornecido em contexto instrucional, esta tem de ser tomada como LE. Esta situação difere do meio urbano, onde pode ser considerada uma L2, uma vez que cumpre funções fundamentais na comunicação pública, e onde, por conseguinte, faz já parte do ambiente linguístico dos alunos que entram para a escola.

2.1.3. Língua oficial

Lopes (2002: 16) fala-nos do conceito de língua oficial que o define como uma «língua de comunicação mais ampla», utilizada para fins oficiais em contextos onde se falam predominantemente outras línguas».

2.2. Competências gerais substanciais no desenvolvimento das competências comunicativas

O QECR para as línguas refere as competências gerais necessárias aos utilizadores e aprendentes visando o desenvolvimento das suas competências comunicativas.

De acordo com esse quadro de referência:

“Para executar as tarefas e as actividades necessárias para lidar com as situações de comunicação em que estão envolvidos, os utilizadores e os aprendentes utilizam um certo número de competências adquiridas ao longo da sua experiência anterior. Em troca, a participação nos eventos comunicativos (incluindo, evidentemente, aqueles eventos especificamente construídos para promoverem a aprendizagem da língua) tem como consequência um maior desenvolvimento das competências do aprendente, a curto prazo e a longo prazo”. (QECR: 147)

As competências gerais subdividem-se em:

2.2.1. Conhecimento declarativo

O que o utilizador ou aprendente sabe. Este conhecimento engloba o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural.

2.2.2. Capacidades e competência de realização

Englobam as capacidades práticas e a competência de realização (as capacidades da vida quotidiana; as capacidades técnicas e profissionais; as capacidades dos tempos livres); as capacidades interculturais e a competência

de realização (capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira, a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer contacto com gentes de outras culturas, a capacidade para desempenhar o papel de intermédio cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais, a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas).

2.2.3. A competência existencial

Tem a ver com factores pessoais relacionados com a personalidade individual do utilizador/aprendente, que se caracteriza pelas atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a sua identidade pessoal.

2.2.4. A competência de aprendizagem

Definida num sentido muito lato, como a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário.

As capacidades para aprender uma língua desenvolvem-se ao longo da experiência da aprendizagem. Essas capacidades permitem ao aprendente lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das oportunidades.

A capacidade de aprendizagem tem várias componentes: a consciência da língua e da comunicação, as capacidades fonéticas, as capacidades de estudo e as capacidades heurísticas.

2.3. As Competências comunicativas

De acordo com Galisson & Coste (1993: 134 - 135), a competência de comunicação surge como uma contestação da noção chomskyana de competência e é uma extensão desta.

Hymes, referido por Galisson & Coste (1993: 134 - 135), designa com a expressão

«“competência comunicativa” o conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que acomodam a utilização da fala num enquadramento social. O processo de socialização da linguagem (estruturada, por exemplo, por Bernstein) consiste, em parte, na aquisição progressiva desta competência de comunicação que completa necessariamente a competência gramatical do sujeito falante. A competência comunicativa supõe o domínio de códigos e de variantes sociolinguísticas e dos critérios de passagem de um código ou de uma variante a outro/as: ela implica também um saber pragmático relativamente às convenções enunciativas que estão na comunidade considerada.»

Pedro (1996: 450 - 451), em *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, reafirma que o termo competência comunicativo foi estabelecido por Hymes, em 1971, é definido como “o conhecimento que um falante de uma dada língua natural necessita possuir, de como usar as formas linguísticas apropriadamente”. Acrescenta que, segundo Hymes, devemos ser capazes de dar conta do facto de que uma criança adquire conhecimento de frases, não apenas enquanto são gramaticais, mas também quando são adequadas. Adquire competência relativamente a quando *falar* ou não, e sobre *que falar, com quem, onde e de que modo*.

Em suma, uma criança torna-se capaz de realizar um repertório de actos de fala, de tomar parte em acontecimentos comunicativos e de avaliar o seu cumprimento pelos outros. Esta competência, além disso, implica atitudes, valores e motivações a respeito da linguagem, dos seus traços e usos, e implica competência para e atitudes em relação à inter-relação da linguagem com o outro código do comportamento comunicativo.

Para que a competência comunicativa possa cobrir todos estes tipos de capacidades que conduzem a um comportamento falante com êxito, deve

incluir, pelo menos, o conjunto de “saberes” linguísticos (ou competências linguísticas) mais a totalidade dos factores denominados pragmáticos (respeitando as regras para o uso dos itens linguísticos em contexto); e deve também estar em íntimo contacto com atitudes, valores e motivações. Uma das principais componentes da competência comunicativa individual é um vasto conjunto de “esquemas”, “modelos”, ou estruturas abstractas, para dominar, de modo eficiente, tipos particulares de problemas.

Por seu turno, Cuq (2003: 48 - 49), em concordância com Pedro (1996), define o conceito de C.C., alicerçando de igual modo o seu fundamento em Hymes. Assim, afirma que “é a capacidade de um locutor produzir e interpretar os anúncios no tempo apropriado de captar o seu discurso à situação de comunicação considerando completo os factores externos que o condicionam: o quadro espacio-temporal, a identidade dos participantes, suas relações e seus desempenhos, os actos que eles cumprem, sua adequação às normas sociais, etc.” Hymes fala, por outro lado, da psicolinguística, da competência textual. Em didáctica de línguas, esta visão da competência traz a abordagem que dá prioridade ao auto-controlo das estratégias alocutárias e discursivas das práticas e dos géneros: abordagem comunicativa ou nocional-funcional, por exemplo.

De acordo com o QECR, “a fim de realizar as intenções comunicativas, os utilizadores/aprendentes mobilizam as capacidades gerais acima apresentadas e combinam-nas com uma competência comunicativa mais especificamente relacionada com a língua. Neste sentido mais restrito, as C.C. compreendem as seguintes componentes: Competências linguísticas, competências sociolinguísticas e competências pragmáticas” (Conselho da Europa, 2001: 156).

2.3.1. As competências linguísticas

“Os sistemas linguísticos são uma enorme complexidade e a língua de uma sociedade alargada, diversificada e avançada nunca é completamente dominada por nenhum dos seus utilizadores. Nem isso seria possível porque as línguas evoluem”. (Conselho da Europa, 2001: 156)

A competência linguística, para Faria et al (1996), “inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da linguagem enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações. Relaciona-se não apenas com a extensão e a qualidade dos conhecimentos mas também com a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é organizado”.

De acordo com o QECR, esta organização cognitiva do vocabulário e do armazenamento de expressões, etc., depende, entre outras coisas, das características culturais da comunidade ou comunidades nas quais o indivíduo foi socializado e onde ocorreu a sua aprendizagem (Conselho da Europa, 2001: 156 – 184).

A progressão na capacidade de um aprendente em usar os recursos linguísticos pode ser escalada e as competências linguísticas abarcam vários níveis que se subdividem em:

2.3.1.1. Competência lexical

Consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais.

Os elementos lexicais incluem: expressões fixas (expressões feitas, expressões idiomáticas, estruturas fixas, combinatórias fixas); palavras isoladas (que podem ser nomes, adjectivos, verbos, advérbios) e elementos gramaticais (como artigos, quantificadores, demonstrativos, pronomes, preposições, conjunções, etc) (Conselho da Europa, 2001: 159).

2.3.1.2. Competência gramatical

Definida como o conhecimento dos recursos da língua e a capacidade para os utilizar, é um conjunto de princípios que regem a combinação de elementos em sequências significativas marcadas e definidas (as frases).

A competência gramatical é a capacidade para compreender e expressar

significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário da sua memorização e reprodução).

2.3.1.2.1. Morfologia

A morfologia foi desde sempre, especificamente, entendida no sentido tradicional de análise das formas que as palavras de uma dada língua podem assumir.

Neste sentido, e de acordo com Azuaga (1996: 216), em *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, a noção de morfologia analisa as formas das palavras, ou melhor, das alterações sistemáticas, na forma destas unidades, alterações essas que estão relacionadas com mudanças no sentido das mesmas.

A morfologia tem como objecto a palavra. Estuda, por um lado, a sua estrutura interna, a organização dos seus constituintes e, por outro, o modo como essa estrutura reflecte a relação com outras palavras, que parecem estar associadas a ela de maneira especial.

2.3.1.2.2. Sintaxe

Duarte & Brito (1996: 251) definem a sintaxe como “a componente da gramática que se ocupa da representação de aspectos como: ordem linear; relações gramaticais e processo de as marcar; estrutura de constituintes; dependências (léxico-semânticas) locais; condições sobre dependências sintácticas não locais; condições sobre referência livre e dependente; aspectos esses do conhecimento intuitivo dos falantes”.

Em teorias linguísticas que procuram atingir a *adequação explicativa*, a componente sintáctica da gramática procura igualmente descrever o modo como, da interacção entre a faculdade da linguagem e a experiência linguística a que a criança é exposta, se vai desenvolvendo o seu conhecimento sintáctico intuitivo.

2.3.1.3. Competência semântica

Para o QECR (2001: 161) a semântica compreende: a semântica lexical (significado das palavras); a semântica gramatical (significado de elementos, categorias, estruturas e processos gramaticais) e a semântica pragmática (relações lógicas).

2.3.1.4. Competência fonológica

Envolve o conhecimento e a capacidade de percepção e de produção de unidades fonológicas, traços fonéticos que distinguem fonemas; composição fonética das palavras; fonética da frase; redução fonética; elisão.

2.3.1.5. Competência ortográfica

Envolve o conhecimento e a capacidade de percepção e produção dos símbolos com os quais se compõem os textos escritos: perceber e produzir: a forma das letras impressas; ortografia correcta das palavras; sinais de pontuação e seus usos convencionais; convenções tipográficas e variedades de tipos; sinais logográficos⁴ de uso corrente.

2.3.1.6. Competência ortoépica⁵

Tem a ver com a leitura em voz alta de um texto preparado, ou a utilização no discurso de palavras encontradas pela primeira vez na sua forma escrita. Pronunciar correctamente essa forma.

⁴ Sinais logográficos: diz-se da antiga escrita dos assírios, medos e persas; escrito em sistema cuneiforme.

⁵ Competência ortoépica: é a última das competências linguísticas apresentadas no QECR que não será alvo de atenção neste trabalho.

2.3.2. A competência sociolinguística

Esta competência diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua. Os assuntos aqui tratados são os que se relacionam especificamente com o uso da língua. Tais são: os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registos, os dialectos e os sotaques QECR (2001: 169).

2.3.3. As competências pragmáticas

Dizem respeito ao conhecimento do utilizador/aprendente dos princípios de acordo com os quais as mensagens são:

- a) Organizadas, estruturadas e adaptadas (“competência discursiva”);
- b) Utilizadas para a realização de funções comunicativas (“competência funcional”);
- c) Sequenciadas de acordo com os esquemas internacionais e transaccionais (“competências de concepção”).

As competências pragmáticas englobam:

2.3.3.1. A competência discursiva

Entendida como a capacidade que o utilizador possui para organizar frases em sequência, de modo a produzir discursos coerentes. Inclui o conhecimento e a capacidade para dominar a organização de frases em termos de: tópico/foco, informação dada/informação nova, sequência natural, causa/efeito, capacidade para estruturar e gerir o discurso.

2.3.3.2. A competência funcional

Diz respeito ao uso do discurso falado e aos textos escritos na comunicação para fins funcionais específicos.

2.4. Variação e conservação linguística

Anteriormente vimos que competências são necessárias para capacitar o aprendente no uso da língua.

Vamos, neste ponto, analisar a variação do instrumento de comunicação de que o aprendente se serve – a língua, e as implicações dessa variação em relação a norma-padrão.

Segundo Cunha & Cintra (2002: 2), é recente a concepção de língua como instrumento de comunicação social, maleável e diversificado em todos os seus aspectos, meio de expressão de indivíduos que vivem em sociedades também diversificadas social, cultural e geograficamente.

Em princípio, uma língua apresenta, pelo menos, 3 tipos de diferenças internas, que podem ser mais ou menos profundas:

1º - Diferenças no espaço geográfico, ou variações diatópicas (falares locais, variantes regionais e, até, intercontinentais);

2º - Diferenças entre as camadas socio-culturais, ou variações diastráticas (nível culto, língua padrão, nível popular, etc.);

3º - Diferenças entre os tipos de modalidade expressiva, ou variações diafásicas (língua falada, língua escrita, língua literária, linguagens especiais, linguagem dos homens, linguagem das mulheres, etc.).

Cunha & Cintra (2002: 3 – 4) afirmam que, a partir da nova concepção da língua como diassistema, tornou-se possível o esclarecimento de numerosos casos de polimorfismo, de pluralidade de normas e de toda a inter-relação dos factores geográficos, históricos, sociais, psicológicos que actuam no complexo operar de uma língua e orientam a sua deriva.

Condicionada de forma consistente dentro de cada grupo social e parte integrante da competência linguística dos seus membros, a variação é, pois, inerente ao sistema da língua e ocorre em todos os níveis: fonético, fonológico, morfológico sintáctico, etc. E essa multiplicidade de realizações do sistema em

nada prejudica as suas condições funcionais.

A língua padrão, por exemplo, embora seja uma entre as muitas variedades de um idioma, é sempre a mais prestigiada, porque actua como modelo, como norma, como ideal linguístico de uma comunidade. Do valor normativo decorre a sua função coerciva sobre as outras variedades, com o que se torna uma ponderável força contrária à variação.

2.4.1. Variação e norma

De acordo com Mateus (2005: 13), um dos problemas que mais ocupa e preocupa os falantes é o de conhecer o que é correcto ou incorrecto no uso da língua, de saber onde se fala correctamente e que formas linguísticas devem servir de modelo. O que quer dizer “correção” e qual a relação deste conceito com o de norma-padrão.

Segundo ainda a autora, não pode dizer-se que a língua falada no séc. XV ou no séc. XVII é “melhor” do que a falada no séc. XXI. Do mesmo modo, também não pode dizer-se que o Português falado em Portugal é melhor do que o que se usa no Brasil [ou em Moçambique]. No entanto, não são raros estes julgamentos de valor relativamente a variedades de uma mesma língua.

Estes julgamentos – a mesma autora acrescenta – baseiam-se em vários argumentos que têm a ver, por exemplo, com o modelo do passado histórico, muitas vezes invocado como base de uma valorização linguística.

Por outro lado, as formas excepcionais que a escola nos ensina vão sofrendo alterações, modificações; novas regras surgem e começam a ser aplicadas, outras caem em desuso. Não pode considerar-se, portanto, que determinado momento na história de uma língua, ou que a forma que se fixou em certa variedade, sejam superiores de um ponto de vista linguístico a outros momentos ou outras formas.

Um diferente tipo de argumentos apresentados para valorizar certa(s) variedade(s) fundamenta-se em factores que só longinquamente se relacionam com a natureza da língua: o número de falantes, a importância histórica, o estatuto adquirido em contextos multilingues institucionalizados.

O facto desses argumentos serem de natureza sócio-política confirma que se trata de uma visão não exclusivamente linguística, mas claramente socio-cultural. Portanto, se do ponto de vista linguístico não há hierarquia entre as variedades de uma língua, toda a afirmação que se produza nesse sentido radica em critérios de carácter social.

O desprestígio que marca certas pronúncias tem como causa a consagração de um dialecto como norma de língua culta, dialecto que corresponde, normalmente, ao que se fala na região em que estão sedeados os órgãos do poder (Mateus 2005: 14 -15).

Entretanto, a mesma autora (2005: 15 - 18) afirma que a existência de uma norma-padrão é necessária como referência da produção linguística e como garante da aceitabilidade de um certo comportamento no contexto sócio-cultural em que estamos inseridos. Todas as variedades nacionais possuem a sua norma-padrão de que a escola é especial depositário.

Como em qualquer campo de actuação humana, a norma tem justificações sócio-políticas e históricas, de carácter pedagógico e comunicativo. É, em certas circunstâncias, um factor de identificação linguística e cultural e de solidariedade social. Em última análise, o papel da norma linguística torna-a um instrumento essencial de cidadania nas sociedades contemporâneas.

Tendo presente, contudo, a evidência da variação linguística no tempo e no espaço e a constante mudança decorrente da actividade linguística, verificam-se dificuldades na definição de uma norma-padrão que nos permita, em cada momento, estabelecer, sem dúvidas, uma distinção entre o “correcto” e o “incorrecto”.

Na verdade, existe uma alta percentagem de subjectividade que nos leva, em muitas ocasiões, a estigmatizar certas construções ou certas formas lexicais.

Vários factores concorrem para a definição da norma que não pode, hoje, tomar o seu modelo exclusivamente das gramáticas normativas ou dos autores consagrados.

A escola obrigatória e universal é, sem dúvida, um primeiro factor de

estabilização da língua. Aí se pratica o desenvolvimento de um “código elaborado” em todos os níveis linguísticos, pela estimulação da explicitação verbal perante as novas exigências do conhecimento. E, porque a escola é o lugar marcado pelo poder para a orientação da sociedade, a evidência da não escolarização, quando se utiliza um registo diferente da norma, é elemento de discriminação. Daqui decorre a importância da escolarização como factor que proporciona as condições básicas de acesso de todos os membros da sociedade às estruturas do poder.

Um segundo interveniente na indefinição da norma e na explicação da variação é o linguista, a quem compete estudar e analisar, conhecer e compreender o funcionamento da língua. Esse é o objectivo primordial do seu trabalho. O linguista é o profissional que conhece os meandros da história da língua e sabe distinguir entre a variação dialectal radicada na diferença, a excepção que ainda perdura e a forma que decorre do desconhecimento e da ignorância. É, portanto, esse saber especializado que se lhe pede, no reconhecimento das formas linguísticas estabilizadas e na identificação das mudanças que se encontram em curso.

Mas temos que reconhecer que os falantes estão expostos a muitos outros meios de influência linguística, nomeadamente os meios de comunicação. Podemos até aceitar a afirmação de que “a norma portuguesa dotada de maior vitalidade e capacidade de fazer adeptos é a que transmitem os jornais, a rádio e a televisão” (Mateus, 2005: 28).

Importante é retermos, de acordo com esta autora, que a língua, como organismo vivo, manifesta, simultaneamente, uma constante mudança e uma necessária estabilidade.

De tudo o que esta autora expõe em torno da questão sobre variação e norma-padrão, a experiência mostra-nos que dificilmente podemos falar de uma norma-padrão *una* e incontestável para a LP em todos os lugares em que esta se fala e mesmo no mesmo espaço geográfico, uma vez que esta é uma língua que é falada em diversos lugares, por pessoas pertencentes a diferentes comunidades e culturas, com estatutos sociais também diversificados.

A esta variação, aliam-se também outros factores, como refere a autora

acima mencionada.

Por seu turno, Ferreira et al (1996: 479 - 481) em *Introdução a Linguística Geral e Portuguesa*, afirmam, em consonância com Mateus (2005), que a língua que usamos está sim sujeita a variação. A variação, a hesitação entre diversas formas, ocorrida num dado momento, produz a longo termo mudança na língua.

No entanto, Ferreira et al (1996: 479 - 481) afirmam que só se pode estudar a variação, se a relacionarmos com algo que consideremos minimamente estável e homogéneo, isto é, com a norma-padrão referida por Mateus (2005). E acrescentam que, na realidade, a língua vive através da diversidade.

De acordo com Ferreira et al (1996: 479 - 481), a linguística estruturalista europeia (da escola de Eugénio Coseriu), utilizando o prefixo dia-, que significa “ao longo de, através de”, estabeleceu uma série de compartimentos com o objectivo de delimitar os campos de estudo da variação: diacronia, diatopia, diastratia e diafasia.

Fala-se em variação diacrónica (do grego dia+kronos, “tempo”) ou histórica, para designar as diversas manifestações de uma língua através dos tempos. É evidente que as mudanças que correm nunca são repentinas, não se dão em saltos bruscos. Há geralmente um período de transição, onde encontramos variação sincrónica entre duas ou mais formas concorrentes, acabando uma delas por prevalecer. A substituição de uma forma por outra é progressiva e nem sempre sistemática. Cabe à linguística histórica estudar este tipo de variação.

Existem, naturalmente, vários níveis em que a variação pode operar-se: fonético e fonológico, morfológico, sintáctico, semântico e lexical. Casos de variação marcados pelo uso de palavras diferentes por diferentes comunidades para designar os mesmos conceitos, são uma variação relacionada com factores geográficos, ou seja, diferentes usos da língua em regiões diferentes. Trata-se da variação diatópica (do grego topos “lugar”) ou geolinguística ou, ainda, dialectal.

O modo de falar de cada grupo social (etário, socioprofissional, etc.)

marca as diferenças entre os grupos. A este tipo de variação linguística, relacionada com os factores sociais, chama-se variação diastrática (do grego *stratos*, “camada, nível”) ou variação social. Cabe à Sociolinguística estudar este tipo de variação, tentando estabelecer correlações entre variáveis sociais e fenómenos linguísticos.

Consoante a situação mais ou menos formal em que se encontra, ou o tipo de situação discursiva (oralidade, escrita, etc.), cada falante pode usar diversos estilos ou registos linguísticos. À variação que está relacionada com estes factores pragmáticos e discursivos, e que implica o conhecimento por parte do falante de um código socialmente estabelecido para cada situação, dá-se o nome de variação diafásica (do grego *phasis*, “fala, discurso”) (Ferreira e tal, 1996: 481).

2.5. Normas e suas funções

2.5.1. A noção de norma

De acordo com Cuq (2003: 177 - 178), o conceito de norma foi fundado a partir da crítica aos pressupostos do estruturalismo que reduziam a linguagem a um objecto homogéneo. Na consciencialização de condições de produção histórica e social do discurso e na reintrodução do sujeito enunciator na língua, o desenvolvimento da sociolinguística reavaliou a noção de norma, rejeitando os seus aspectos mentalistas estigmatizados, com toda a sua razão, pelos linguistas na época do estruturalismo triunfante. A reflexão levada a cabo acerca do conteúdo de norma desenvolveu-se, e não por acaso, pelos linguistas e os sociolinguistas da área geográfica francófona.

A conceitualização da noção não se faz sem ambiguidade. Há interesse em guardar em mente a distinção transversal entre o que é de domínio “normal” (norma = conjunto de práticas usuais) e o que é do domínio do “normativo” (aqui equivalente ao conjunto de regras). A diversidade das aproximações, muitas vezes mais ideológicas que linguísticas, não impede de propor três principais tipos de normas.

Galisson & Coste (1983: 513) tinham definido a norma aliando-a directamente à variedade padrão. Assim, na perspectiva dos linguistas, a norma consiste num “conjunto de prescrições consignadas em gramáticas e dicionários classificados de “normativos” e que corresponde ao que se deve e ao que se não deve dizer para se estar em conformidade com o perfeito uso linguístico da sociedade”.

Alia-se a este conceito o carácter sócio-cultural e não linguístico da norma como instrumento ao serviço das classes privilegiadas.

Por outro lado, os mesmos autores apresentam-nos a perspectiva tida em conta pelos pedagogos, segundo a qual há uma necessidade de a metodologia instaurar uma norma de carácter descritivo e objectivo, que tende a substituir a norma de carácter sócio-cultural.

Assim, os professores passam a preocupar-se mais em pôr à disposição dos alunos um instrumento de comunicação eficaz do que em ensinar-lhes uma “bela” língua, ou seja, de uma norma estética passa-se para uma norma funcional, permitindo, assim, aos metodólogos considerar tantas normas quanto os usos. Os hábitos pedagógicos passam a valorizar a escolha objectiva dos usos e das normas de uso, em função dos públicos visados e a partir das descrições linguísticas sistemáticas (Galisson & Coste, 1983: 514).

2.5.2. Tipos de normas linguísticas

Em função da diversidade das aproximações mais ideológicas que linguísticas, Cuq (2003: 177 - 178) propõe três principais tipos de normas. Na mesma linha que Cuq e, de forma sintética, Ançã (1995: 59) havia afirmado, a este propósito, que existem vários tipos de normas linguísticas, daí justificando-se o uso do plural. São: as normas objectivas, as normas subjectivas, as normas prescritivas e as normas descritivas.

2.5.2.1. As normas objectivas

As normas objectivas (chamadas, igualmente, normas funcionais ou normas estatísticas) são definidas como o conjunto de factos repetitivos e colectivos não pertencentes necessariamente ao sistema ou à estrutura da língua: elisões, morfológicos (variação dos paradigmas flexionais), sintácticos (regras de concordância), semânticos (selecção das conotações), etc.

Estas normas podem também ser descritivas. Consistem, então, em registar factos sem associar julgamentos de valor à sua descrição e sem os categorizar (Cuq, 2003: 177 - 178).

Segundo Ançã (1995: 59), estas normas dizem respeito à descrição linguística de todas as variedades, dialectais, sociolectais, e cronolectais e aos diferentes registos, sem julgamento de valor, nem hierarquização. Em correlação com este conceito, Cunha & Cintra (2002: 3 - 4) consideram que a partir da nova concepção da língua como diassistema, se tornou possível o esclarecimento de numerosos casos de polimorfismo, de pluralidade de normas e de toda a inter-relação dos factores geográficos, históricos, sociais, psicológicos que actuam no complexo operar de uma língua e orientam a sua deriva.

2.5.2.2. As normas subjectivas

Segundo com Cuq (2003: 177 - 178), a norma subjectiva (ou ainda avaliativa, senso fantástico de cada um), é a que se situa no campo das atitudes, das representações, e consiste na atribuição de valores estéticos afectivos ou morais às formas.

Neste sentido, qualificam-se certos discursos como “frios”, pretensiosos, expressivos e calorosos, etc.

Este tipo de normas manifesta-se directamente através dos discursos centrados nos traços linguísticos. Constitui o que se chamou muitas vezes o imaginário linguístico definido como o conjunto das normas avaliativas subjectivas, caracterizando as representações dos sujeitos e as práticas

“linguageiras”.

Na perspectiva de Ançã (1995: 59), dizem, igualmente, respeito às representações e às atitudes dos falantes face aos seus enunciados e aos enunciados dos outros falantes. São julgamentos essencialmente sociais, tendo sempre por referência a identidade e a hierarquia do(s) grupo(s) que usa(m) prioritariamente determinada variedade.

No caso do presente estudo, estas representações reflectem o conceito que os professores têm em relação às normas linguísticas e às competências dos seus alunos em LP, determinando, assim, as suas atitudes no desempenho da sua função docente, no âmbito de ensino do Português.

2.5.2.3. Norma prescritiva

É a que define modelos e categoriza práticas identificadas na descrição, criando uma fusão, por vezes, perturbadora para o observador, no plano epistemológico como no das práticas, entre norma objectiva e norma prescritiva. Os critérios de categorização são internos à língua (argumentos estéticos, funcionais, formais, lógicos, etc.), fundados essencialmente a partir da sua frequência e externos à língua. Para estes últimos critérios pode-se distinguir:

- Pertença ao grupo (norma = signo social)
- Respeito pela tradição (o bom uso está localizado no passado)
- A prioridade do capital simbólico privilegia o uso de formas linguísticas provenientes de um grupo prestigiado a quem os outros grupos reconhecem uma certa legitimidade (Cuq, 2003: 177 - 178).

De natureza social, é aquela “que regulamenta de antemão”, (Françóis, 1979: 87, citado por Ançã, 1995: 59), que tem a finalidade de “*standadizar*” uma certa variedade e de regular o seu uso. Está estritamente ligada à variedade padrão.

Esta norma aproxima-se das objectivas (as que não fazem julgamentos de valor), daí revelar-se com duas atitudes: prescritiva, porque *standartiza* e, descritiva, porque para além de arbitrária, tem um carácter relativo.

2.5.2.4. Norma descritiva

Centrada na utilização do código, tem em conta o carácter arbitrário e relativo de qualquer código linguístico, admite a existência de variedades de uso, aceitáveis em função das circunstâncias geográficas, culturais, sociais e situacionais.

Na abordagem que Stroud & Gonçalves (1997 B: 23) fazem acerca da norma, afirmam que se podem distinguir tipos diferentes de normas. Dois sentidos salientes de norma baseiam-se na distinção entre uma variedade padrão e o uso geral de uma língua.

Estes autores, em concordância com Ançã (1995), afirmam que a norma da variedade padrão tem sempre um sentido prescritivo sendo obrigatória para o uso oficial da língua. No entanto, a norma de uso geral, entre qualquer grupo de falantes (adultos instruídos, adolescentes, professores, classe média, residentes de uma certa área) pode, por diferentes razões, divergir da variedade padrão.

Cuq (2003: 177- 178) acrescenta ainda o conceito de norma endógena definida como o reconhecimento, pelos locutores detentores legítimos de uma norma local, considerada como uma marca de identidade em oposição a uma norma importada. A norma endógena, inicialmente vista em termos de imperfeições ou de desvios justificados pela exigência da comunicação, encontra-se reivindicada como sendo a manifestação de uma personalidade social particular. A emergência de uma norma exógena representa um problema sério colocado nos sistemas educativos africanos.

2.5.3. Funções da norma linguística

Uma norma da variedade padrão é fundamentalmente baseada na forma como os grupos dominantes ou elites usam a língua por razões de prestígio social, económico, cultural ou político. As normas linguísticas não se baseiam apenas em aspectos sociais, mas têm também uma componente regional ou

dialectal, como já vimos.

Geralmente, é verdade que a língua padrão tem importantes funções sociais e políticas. Uma delas é a construção e regulação das diferenças sociais.

De acordo com Stroud & Gonçalves (1997A), as diferenças sociais são embutidas na língua pela selecção de uma forma particular de língua em detrimento de outras e a disponibilidade diferenciada desta forma para vários segmentos da população. A regulação, através da língua, sobre quais as diferenças sociais privilegiadas em relação a outras é realizada pelo estabelecimento das formas de língua que são legítimas, aceitáveis e, de algum modo, disponíveis para uso.

Para o professor, a prioridade é o ensino de um instrumento de comunicação eficaz: de uma norma estética passar-se-ia a uma norma funcional. Além disso, aceitar-se-iam tantas normas quantos os usos, passando da escolha de uma única norma a uma pluralidade de normas e usos, consoante o público, perfilhando o conceito de Galisson & Coste, na perspectiva pedagógica do termo.

Todavia, constata-se que na realidade as normas linguísticas são produto de convenções e de acordos, que são, por conseguinte, num certo sentido, arbitrários.

Em situações linguísticas do tipo moçambicano, a questão da norma linguística é muito complexa. Por várias razões históricas, a língua oficial, o Português, é falada como língua nativa por uma minoria da população numa situação linguística altamente multilingue. Na sua forma padrão, a língua está restringida a uma pequena elite de falantes urbanos muitas vezes monolingues.

Os aprendentes, por exemplo, das escolas situadas em zonas suburbanas têm poucas oportunidades de contactar com manifestações da norma do ensino. Para além do mais, o *feedback* correctivo sobre a sua produção é ou mínimo ou confuso, uma vez que pode ser corrigido por erros que não são erros em relação ao uso geral, mas apenas em relação à norma prescritiva. Neste sentido, torna-se relevante conhecer as várias funções das múltiplas normas (prescritivas, descritivas, objectivas e subjectivas) e usá-las

convenientemente em situações de comunicação concretas e específicas.

2.5.4. Factores de variação da norma linguística

Pereira & Amendoeira (2003: 66) afirmam que, por razões de facilidade, diz-se que quem define a norma é um grupo de decisores. Na verdade, esse grupo não tem rosto. Manifesta-se através de dicionários ou de gramáticas, nem sempre coincidentes, e, naturalmente, parcelares, não abrangendo todas as facetas da língua. Manifesta-se, também, nas múltiplas vozes dos professores que são os garantes de uma tradição de correcção de erros que, embora diferente de geração para geração, mantém um conjunto de imagens comuns do que deve ou não ser dito.

Na verdade, a norma vai mudando e a sua fluidez deve-se:

- Aos inúmeros aspectos omissos nos instrumentos e documentos oficiais de definição e divulgação da norma;
- Ao facto de muitas variantes da língua escaparem à consciência social e, conseqüentemente, a uma avaliação e estigmatização;
- Ao efeito da riqueza da variação linguística e discursiva (e dos seus processos analógicos, criativos) sobre a modelação rígida da norma;
- Ao desfasamento entre o que se diz e o que se diz que se deve dizer (entre a prática e a metalinguagem);
- A uma certa inconsistência (quando não discordância) entre os membros do grupo decisor;
- À ausência de uma cultura de crítica linguística aberta ao grande público;
- Ao efeito da manifestação, da memória, da moda que pega, dos ritos ou tiques discursivos (e do desejo de identificação com um grupo) (Pereira & Amendoeira, 2003: 67).

Entretanto, outras causas da variação da norma linguística situam-se ao nível do contacto com outras línguas e com outras realidades sociais, culturais e políticas. Estas são umas das principais causas de mudança e de variação. Causas exteriores que provocam alterações internas, em relação à norma-

padrão, e que ocorrem mais em contextos multilingues, como é o caso de Moçambique.

Segundo Mateus (2005: 11 - 12), as palavras estendem ou restringem o seu significado. As frases alteram a sua construção. O léxico acolhe novas entradas e esquece outras.

De geração para geração as palavras mudam de forma.

De acordo com esta autora, a mudança proveniente do contacto não se resume ao léxico nem a um número restrito de variações gramaticais ou fonéticas.

As causas da mudança não são apenas exteriores. A mudança interna, endógena, também se dá. Um exemplo disto são os fenómenos fonéticos de supressão de consoantes e vogais, ou mesmo de palavras inteiras com menor corpo fonético.

2.6. Representações

O estudo a desenvolver baseia-se nas representações que a população-alvo tem acerca das competências linguísticas dos alunos da 10ª classe.

Neste sentido, é útil definirmos o conceito tanto na dimensão social, como na linguística, para percebermos melhor os fenómenos, convictos de que as representações desempenham um papel preponderante na determinação das práticas pedagógicas, particularmente no ensino de Português.

2.6.1. Representações sociais

As representações sociais (RS) constituem um dos objectos de estudo dominantes na Psicologia Social europeia no seguimento do trabalho original de Moscovici.

Efectivamente a palavra representação social encontra-se amplamente difundida nas Ciências Sociais desde que, em 1961, Moscovici “descobriu” este “conceito esquecido” de Durkheim.

O conceito de RS inscreve-se, assim, numa tradição europeia e

sociológica, ao invés da grande maioria dos conceitos de Psicologia Social que são de origem americana e procedem da Psicologia Geral.

A noção de RS situa-se numa encruzilhada com múltiplos acessos. As RS apresentam-se sob formas variadas, mais ou menos complexas: imagens, sistemas de referência, categorias, teorias (Neto, 1998: 486).

Para Cuq (2003: 214 - 216), partilhando a ideia de Neto, esta noção de representação social é transversal e encontra-se em vários domínios no seio das Ciências Humanas e Sociais tendo adquirido, tanto na Sociolinguística como nas Didácticas das Línguas-Culturas, uma posição teórica de primeiro plano.

Em *Psicologia Social*, Moscovici (1961) definiu RS como:

“Um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objectos, aspectos ou dimensões do meio social que permite não só a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, mas que constitui igualmente um instrumento de orientação da percepção das situações de elaboração das respostas” (Neto, 1998: 439).

Mais tarde, Moscovici (1981), citado por Vala (1993: 354), definiu as RS como: “Um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação inter individual. São o equivalente, na nossa sociedade, de mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum”.

Em ambas as definições apresentadas por Moscovici, podemos verificar que se destacam certos aspectos tais como o estabelecimento de relações sociais a vários níveis. Estas relações sociais propensiam deduções que podem representar o que o indivíduo, ou o grupo de indivíduos, entende sobre determinadas práticas sociais, facto que se mostra interessante para nós, tendo em conta os objectivos da nossa investigação.

Moscovici (1969) citado por Vala (1993: 354) afirma ainda que as RS podem ser entendidas, num primeiro ponto de vista, como um reflexo do mundo exterior, como “reflexo interno duma realidade externa, reprodução conforme no espírito do que se encontra fora do espírito”.

A obra de Moscovici alimenta toda uma corrente muito produtiva da Psicologia, de acordo com dois eixos que podem ser considerados

complementares: um eixo qualitativo, que se interessa pelos conteúdos da representação na base de inquéritos; um eixo experimental e formal, que se interessa pela maneira como se constituem e se modificam as representações.

Vala (1993) afirma que, com base em estudos realizados através de questionários e da análise de conteúdo da imprensa, Moscovici lançou uma problemática específica – como é consumida, transformada e utilizada pelo Homem comum uma teoria científica – e uma problemática geral – como o Homem constrói a realidade. É na sequência destes estudos que o autor propõe o conceito de RS.

O projecto de Moscovici propõe a análise dos processos através dos quais os indivíduos em interacção social constroem teorias sobre os objectos sociais, que tornam viável a comunicação e a organização dos comportamentos – sentido restrito.

As RS alimentam-se não só das teorias científicas, mas também dos grandes eixos culturais, das ideologias formalizadas, das experiências e das comunicações quotidianas.

Neste sentido, afirma Vala (1993: 354), citando Jodelet (1989a: 36), que a RS é:

“Uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Por seu turno, e tendo em conta a visão traduzida por Moscovici, Neto (1998: 486) define o conceito de RS como aquele que “designa uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum”. E, acrescenta que, no seu sentido mais lato, designa “uma forma de pensamento social”.

Portanto, as RS são partilhadas pelos membros de uma sociedade ou colectividade. Estas estruturas consensuais são vistas como sendo criadas socialmente através da interacção e da comunicação social.

2.6.2. Principais aspectos a considerar na noção de Representação Social

A respeito desta noção há que ter em conta os seguintes aspectos:

- a) Na conceitualização das RS há sempre referência a um objecto;

- b) As RS mantêm uma relação de simbolização e de interpretação com os objectos;
- c) As RS adquirem a forma de modelos que se sobrepõem aos objectos, tornando-os visíveis, e implicam elementos linguísticos, comportamentais ou materiais;
- d) As RS são uma forma de conhecimento prático que nos levam a interrogar-nos sobre os determinantes sociais da vida quotidiana.

Esta forma de conhecimento permite a apreensão, pelos sujeitos sociais, dos acontecimentos da vida corrente, das informações veiculadas, das pessoas do nosso meio próximo ou longínquo. Trata-se do conhecimento do senso comum em oposição ao conhecimento científico.

2.6.3. A noção de atitude e de opinião

Se bem que as noções de atitudes e opiniões tenham elos com a representação, são, contudo, noções diferentes.

A opinião é uma resposta manifesta, tem a particularidade de ser o único elemento observável do sistema que descrevemos, a partir do qual os outros elementos só podem ser inferidos e é susceptível de medida (Neto, 1998: 452 - 453).

Gazeneuve et al (1982: 444) definiram o conceito de “opinião pública” como o juízo colectivo emitido sobre um facto ou um problema por uma determinada sociedade. Entendida neste sentido, a opinião não pode pertencer especialmente nem ao domínio da Psicologia nem ao da Sociologia, pois a opinião dos indivíduos compõe a opinião pública, mas é moldada por ela. Pondo assim em jogo processos de interacção entre indivíduos e grupos, o fenómeno de opinião corresponde a um facto essencialmente psicossocial.

Segundo Jean Stoetzel, (apud Gezeneuve e tal, 1982: 444): “...as opiniões de um sujeito sobre uma dada questão [...] ou, se se preferir, a sua

opinião, no sentido colectivo, são manifestações que consistem na adesão a certas fórmulas de uma atitude susceptível de ser avaliada numa escala objectiva.”

A atitude, mais complexa pelo seu carácter latente, foi sobretudo abordada como resposta antecipada. Tanto a opinião como a atitude foram encaradas enquanto resposta e “preparação para a acção”, respectivamente (Neto, 1998: 452 - 453).

“Uma atitude pode ser definida como uma disposição específica de um indivíduo para reagir num mesmo sentido diante de todas as situações que podem apresentar-se. Trata-se de um esquema dinâmico que subtende as condutas em profundidade e que é, ele mesmo, o produto de normas sociais típicas e de experiência individual de cada um. Em Psicologia Social, uma atitude prepara para a acção. Ela é uma fonte de comportamentos ainda não realizados. Apresenta-se como um sistema de respostas ao nível da virtualidade.

Gordon W. Allport, citado em Gazeneuve (1982: 109 - 110), precisa deste modo, o conceito de atitude:

“(...) uma disposição mental e nervosa, organizada pela experiência e que exerce uma influencia directriz ou dinâmica sobre a conduta do indivíduo relativamente a todos os objectos e a todas as situações com as quais ele está em ligação”.

Uma atitude pressupõe sempre uma relação com um objecto. Não pode existir em si mesma, nunca é inata, mas construída a partir da percepção do objecto em causa. Uma atitude é uma mobilização simultaneamente física e psicológica dotada de uma significação. É uma tendência para a acção, uma crença motora e dinâmica. Ao contrário do comportamento, a atitude não implica que o acto tenha sido já efectivado. A atitude define-se aquém dos comportamentos. Esta constitui apenas a sua tradução sintomal. A atitude não é resultante de uma actividade a um nível mais profundo, o das motivações, quer dizer, o dos estudos mentais, das ideias e dos valores susceptíveis de orientar a acção dos indivíduos (Gazeneuve et al, 1982: 109 - 110).

Pelo contrário, a RS, na medida em que é um processo de construção do real, age simultaneamente sobre o estímulo e a resposta.

2.6.4. Constituição social das representações e seu funcionamento

De acordo com Vala (1993), utilizando um critério quantitativo, uma representação é social na medida em que é partilhada por um conjunto de indivíduos. São representações partilhadas, comuns a vários indivíduos. Entretanto, este critério mostra-se insuficiente para traduzir uma representação social uma vez que nada diz sobre o modo da sua construção.

Há que também considerar o critério genético que dá conta do facto de a RS ser produto de uma colectividade. Ou seja, nas palavras de Vala (1993: 353 - 384), “as RS são um produto das interacções e dos fenómenos de comunicação no interior de um grupo social, reflectindo a situação desse grupo, os seus projectos, problemas e estratégias”.

A incidência da comunicação pode ser analisada a três níveis: ao nível das dimensões das representações que se referem à construção do comportamento, ao nível da emergência das representações e ao nível dos processos de formação das representações.

De acordo com Vala (1993: 384), a formação e o funcionamento das RS, enquanto teorias sociais práticas acerca de objectos sociais particulares, tem subjacentes dois processos maiores: a objectivação e a ancoragem.

2.6.4.1. A objectivação

A objectivação permite compreender como, no senso comum, as palavras e os conceitos são transformados em coisas, em realidades exteriores aos indivíduos.

Neto (1998) esclarece que a objectivação reflecte, pois, a intervenção do social na representação e pode subdividir-se em três fases: selecção e descontextualização, esquema figurativo e naturalização.

2.6.4.2. A ancoragem

A ancoragem refere a funcionalidade das representações, sua constituição como um sistema de classificação, explicação e avaliação de pessoas e acontecimentos. Esta dimensão funcional e prática das RS manifesta-se na organização dos comportamentos, nas actividades comunicativas e na diferenciação dos grupos sociais.

Neste caso, Neto (1998) afirma que a ancoragem traduz a intervenção da representação no social. Este processo articula as três funções-base da representação: função de orientação de condutas e das relações sociais, função de interpretação da realidade e função cognitiva de integração da novidade.

Há um certo acordo em abordar a RS como produto e processo de uma elaboração psicológica e social do real. A título hipotético, Neto (1998) anota que Moscovici considera cada universo de representação sob três aspectos: informação, atitude e campo de representação. Dois processos deixam transparecer o modo como o social transforma um conhecimento em representação e como esta representação transforma o social: a objectivação e a ancoragem.

Neste sentido e de acordo com Vala (1993), no estudo de Moscovici sobre a psicanálise, as diferenças de opiniões e imagens são constatáveis não só em função do grupo profissional dos respondentes, como também em função das suas crenças, referências ideológicas e valores.

A investigação sobre as RS pode ser agrupada em três áreas: uma diz respeito à difusão dos conhecimentos e à vulgarização científica; outra manipula as RS; e, enfim, a terceira aborda objectos socialmente valorizados apreendidos em contextos sociais reais.

2.6.5. Utilidade e importância da noção de representação social

Ao nível das aplicações mostra-se a utilidade e a importância da noção de RS para se compreender e analisar práticas sociais. (Neto, 1998: 486 - 487)

As atitudes constituem uma das dimensões avaliativas, enquanto geradoras de juízos avaliativos sobre o meio. Quanto ao processo de categorização, ele representa um dos processos cognitivos associados à constituição de uma representação, mas é simultaneamente a representação que oferece o sistema de significações no qual uma estrutura de categorias ganha sentido.

A atribuição de sentido aos objectivos e acontecimentos sociais que as RS propiciam está, assim, em forte conexão com o facto de elas constituírem um sistema de interpretação, no quadro do qual o meio envolvente se torna não estranho e coerente. Mas esta atribuição de sentido não funciona como algo exterior à estrutura social, ela é incorporada e objectivada na própria estrutura social (Vala, 1993: 354 - 384).

2.6.6. Representações sociais e educação

Dispomos ainda de pouca investigação em que as RS em si mesmas ocupam um lugar central. Só se abordam certos autores ou certas manifestações, ou então, só se evocam as RS enquanto determinantes subjacentes que explicam resultados sobre factos que não têm em si mesmo o estatuto delas (Gill, 1989 citado por Neto, 1993: 469).

A propósito dos julgamentos dos professores sobre os alunos evidencia-se o impacto de um sistema dimensional cuja significação se encontra em ligação com o papel profissional do professor (Gill, 1980 citado por Neto, 1993: 471). Isto pode ser observado desde a escola pré-primária até à secundária.

O sistema de apreensão comporta duas dimensões principais que vão buscar a sua significação às normas que definem o papel, isto é, objectivos e modalidades de funcionamento. A primeira dimensão denota a existência de uma impressão geral que pode ser interpretada em relação com a função de instrução.

Surgem aqui, antes de mais, valores de atitude face ao trabalho (mobilização, participação, motivação) e, seguidamente, valores cognitivos em que os aspectos convergentes do pensamento (qualidades de assimilação) são

mais importantes que os aspectos divergentes (qualidades criadoras).

O professor representa cada aluno a partir das duas dimensões principais porque a sua representação do sistema escolar destaca o modelo de rendimento em relação à prossecução de objectivos colectivos (Gill, 1989 citado por Neto, 1993: 471).

Segundo Neto (1993), o conceito teórico da RS aplicado à escola não pode ser evocado de modo independente de outras constelações de RS, muito em particular as relativas ao mundo do trabalho. Todavia, as RS podem contribuir para a compreensão dos fenómenos estudados num horizonte mais vasto de significações sociais com que estão em interdependência.

2.6.7. Representações linguísticas

Na perspectiva associacionista de Saussure, a representação é o aparecimento da imagem verbal mental no falante. (Dubois et alli, 1973: 520).

De acordo com Cuq (2003), a segunda perspectiva conduziu a elaboração de uma teoria dita do núcleo central que considera que os tratados constitutivos de uma representação social se distribuem em dois conjuntos: um sistema central que dá a representação a sua estabilidade e o seu conteúdo semântico fundamental, e um sistema periférico aberto, onde os traços associados são mais estáveis, contextuais, permitindo precisamente a adaptação à diversidade das situações.

Esta teoria permite esclarecer utilmente a compreensão do processo de estereótipos e do tipo representacional do estereótipo.

De acordo com Cuq (2003), no âmbito da Sociolinguística e citando Labov, a noção de representação é central. Esta tem como a abordagem do funcionamento as avaliações mais ou menos discriminatórias a que são submetidas certas formas linguísticas em comunidade.

Além disso, a Sociolinguística, no âmbito do conflito diglósico, tem contribuído largamente para promover, no seio da análise de contactos de línguas em situação de domínio, um lugar de primeiro plano para o paradigma representacional, com diversas designações tais como as representações

diglósticas, os preconceitos, fantasias, estereótipos, mitos e outras manifestações de ideologias diglósticas.

Por outro lado, a Didáctica das Línguas-Culturas e LE, através de autores como Besse, Galisson e Zarate, mostraram a importância das representações na observação de situações de ensino-aprendizagem: representações da própria língua, representações de ensino-aprendizagem pelos pais, pelos aprendentes, pelos professores, decisores, etc.

Os autores acima citados advertem que é ainda necessário ter em conta determinados estereótipos que podem pôr em causa a comunicação intercultural ambicionada (Cuq, 2003: 214 - 216).

De acordo com Pinto (2005: 56), que utiliza preferencialmente o conceito de imagens ao de representações, os sujeitos constroem imagens relativamente ao ensino-aprendizagem das línguas, aos sistemas linguísticos, aos seus funcionamentos e à distância/proximidade entre eles.

Pinto (2005: 58) refere-se a vários estudos desenvolvidos neste âmbito. A título de exemplo, tomámos os estudos que referem as imagens relativas às variantes linguísticas e a sua relação com a norma. Neste sentido, a autora aponta o Singy (1997) que se debruça sobre as representações linguísticas de professores falantes de valdense relativamente à sua LM.

Neste estudo, Singy tenta objectivar as representações do corpo docente relativamente à variante central do Francês e a variante em território valdense, ao mesmo tempo que tenta avaliar em que medida é que o imaginário linguístico destes professores é condicionado pela posição periférica que ocupa a classe sócio-geográfica de onde provêm.

Assim, foi passado um questionário a 226 indivíduos representativos da classe docente de Francês em escolas e universidades públicas.

Uma das conclusões do estudo é que os professores inquiridos não têm uma representação muito diferente do dialecto local quando comparados com a generalidade da população do Pays de Vaud. Afirmam estar convencidos da originalidade do dialecto regional e mostram-se perfeitamente capazes de precisar em que consiste essa originalidade: a pronúncia, os regionalismos lexicais, uma certa lentidão na oralidade, regionalismos sintácticos.

Para além destas particularidades, os professores apontam, ainda, uma certa pobreza lexical, assim como o recurso a construções sintácticas consideradas erradas. Uma grande parte dos inquiridos mostra uma representação, em termos de prestígio, das diversas variedades do Francês que os leva a reconhecer a situação de subordinação linguística da sua própria variedade, demonstrando um sentimento de inferioridade linguística. No entanto, seis em cada dez opõem-se à tomada em consideração do Francês regional na escola.

2.7. Erro ou desvio

A noção de erro ou de desvio, reporta-se a um padrão, a uma norma, à luz do/a qual se avalia o grau de afastamento ou de diversidade.

Os conceitos de erro e falta são distintos. Corder (1980: 13) distingue os erros devidos ao acaso das circunstâncias, dos erros que reflectem o seu conhecimento subjacente, ou seja, erros de competência transitória.

Assim, os erros de performance serão, por definição, não sistemáticos, e os erros de competência, sistemáticos.

Citando Miller (1966), Corder considera que será mais cómodo chamar “falta”, aos erros de performance, guardando o termo “erro” para os erros sistemáticos dos aprendentes, os que nos permitem reconstruir o seu conhecimento temporário da língua, ou seja, a sua competência transitória. As “faltas” não são significativas no processo de aprendizagem da língua.

O grau de desvio ou de anomalia não pode ser alheio à natureza da norma de referência.

De acordo com Stroud & Gonçalves (1997B: 12), é difícil formular uma definição efectiva e funcional de erro.

Entretanto, Peres e Moia (1995), citados por Cardoso; Costa & Pereira (2002: 21), definem o conceito de desvio linguístico, ou erro, ou irregularidade, ou anomalia como o afastamento involuntário das construções ou usos linguísticos relativamente à variante padrão de cujo subsistema fazem parte.

Por outro lado, Pereira & Amendoeira (2003: 65) consideram duas

definições possíveis de erro, definíveis em relação a um dado tempo histórico.

Corroborando com o conceito de Pereira & Amendoeira (2003), Galisson & Coste (1983: 246) afirmam que este conceito aponta os diversos tipos de enganos ou desvios com relação a normas, elas próprias diversas. E acrescentam que a distinção entre o que é errado e o que é correcto depende da norma escolhida.

Pereira & Amendoeira (2003) enumeram as várias circunstâncias em que se pode definir este conceito:

1ª - O erro como “uma expressão assistemática (não voluntária, isto é, não produzida por motivos estilísticos), que resulta:

- Da violação (circunstancial ou idiossincrática) de uma regra da língua;
- Da hipergeneralização das regras;
- Da alteração da forma fonética, morfológica ou semântica de uma expressão linguística;
- Da alteração da estrutura argumental de uma unidade”.

E acrescentam que, no primeiro caso, os erros são efeito:

- Ou de fenómenos de desatenção e dificuldade de controle no processamento verbal (nomeadamente por falta de treino, medo de errar ou despreocupação);
- Ou da ignorância das regras (e suas excepções) e das unidades da língua.

Estes erros ocorrem com grande frequência, nas fases de aprendizagem.

No segundo caso, resultam da ignorância das regras e unidades definidas como norma por um dado grupo de decisão linguística. São frequentes em grupos sociais com pouco contacto com os grupos normativos e os seus modos de expressão (Pereira & Amendoeira, 2003: 65).

Entretanto, Chun et al (1982: 537 - 547), citados por Stroud & Gonçalves (1997B: 12), caracterizam o erro como “o uso de um item linguístico de forma que, de acordo com utentes fluentes da língua, indica a aprendizagem com falhas ou incompleta”.

E, mais adiante, Stroud & Gonçalves (1997B: 12) apresentam uma definição mais cautelosa, ao citar Lennon (1991: 182) que diz que o erro é “uma forma linguística ou uma combinação de formas linguísticas que, no mesmo contexto e sob condições de produção semelhantes, não seriam, muito provavelmente, produzidas pelas contrapartes de falantes nativos”. Neste caso, remetem-nos para o conceito de erro tendo em conta o discurso não-nativo.

2.7.1. Tipos de erros ou desvios

Depois de termos analisado o conceito de erro, achamos relevante dedicarmos alguma atenção aos tipos de erro, considerando a distinção básica entre erros de produção e de compreensão.

Ainda que os erros que podem ser observados na produção escrita ou oral de um aprendente sejam mais notáveis e, por conseguinte, discutidos com mais frequência em contextos científicos e pedagógicos, os erros que conduzem a mal entendidos ou falta de compreensão dos aprendentes são, com bastante probabilidade, quase tão dominantes.

Cardoso et al (2002: 14) propõem uma categorização que permite uma análise dos erros que inclui mas não se restringe ao nível da palavra, nem ao nível interfrásico, considerando também o nível da construção da tessitura textual, permitindo, no âmbito de uma pedagogia integrada, a análise dos textos em todas as suas dimensões.

São os seguintes os desvios considerados nesta proposta: ortográficos, morfológicos, morfossintáticos, fonéticos, sintáticos, sintático-semânticos e semânticos. Sendo:

2.7.1.1. Desvios ortográficos

Aqueles que dizem respeito a problemas resultantes de um deficiente domínio das convenções ortográficas e restantes correspondentes, aproximadamente, visto que se definem categorias compositas, aos níveis de análise linguística.

A necessidade de constituir categorias que envolvem mais do que um nível de análise decorre, naturalmente, do facto de um determinado erro, como evidencia a sua explicação, envolver a competência do falante no que respeita a diferentes níveis da gramática.

A categoria de desvios ortográficos integra os erros que decorrem da violação das convenções veiculadas pelo sistema ortográfico de uma determinada língua.

Neste sentido, agrupa-se, na categoria desvios ortográficos, todos os erros que envolvem a mestria das convenções da linguagem escrita.

Esta categoria apresenta a vantagem de permitir distinguir os erros que se prendem com a aprendizagem do sistema da escrita, e que, por essa razão, são característicos exclusivamente de uma produção escrita, dos erros que denunciam, em muitos casos, problemas a nível da linguagem oral, como é o caso, por exemplo, dos erros fonéticos, morfológicos, sintácticos e semânticos.

Trata-se de distinguir dois tipos de saber: um saber em desenvolvimento específico de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; um saber que, embora se encontre igualmente em desenvolvimento, envolve a competência linguística e mesmo o conhecimento explícito da gramática da língua.

2.7.1.2. Desvios fonéticos

São considerados desvios fonéticos apenas aqueles que alteram o aspecto fonético da palavra, desde que não envolvam o conhecimento explícito de regras de ortografia ou de competências a outro nível do conhecimento linguístico (Cardoso e tal, 2002: 12).

2.7.1.3. Desvios morfológicos

Contemplam problemas de identificação, assim como problemas relacionados com constituição interna da palavra. Integram-se nesta categoria os processos morfológicos de flexão e de derivação.

2.7.1.4. Desvios morfossintáticos

Incluem os níveis: morfológico e sintático. Devem-se à necessidade de tratamento de casos de violação de regras de concordância de género e de número a diferentes níveis de estrutura frásica.

Segundo Azuaga (1996: 222), a palavra morfossintática é o termo que se deve utilizar quando pretendemos designar a especificação ou a descrição de uma das formas de um léxico, tal como ela ocorre num dado enunciado.

2.7.1.5. Desvios sintáticos

São pertinentes no tratamento de sequências em que a alteração da ordem básica dos constituintes frásicos resulta numa violação da gramática da língua.

2.7.1.6. Desvios sintático-semânticos

Dão conta das subversões que envolvem o domínio da competência sintática e semântica. Estes dois níveis são indissociáveis na explicação de erros que envolvem a violação de restrições de selecção e de subcategorização, assim como de problemas que resultam da omissão de constituintes.

2.7.1.7. Desvios semânticos

Dão conta de problemas ao nível da competência semântica, sendo por isso fundamental para identificar a subversão dos mecanismos que subjazem à produção de texto, nomeadamente, mecanismos que asseguram a coesão e a coerência, tais como, a determinação nominal, a retoma e reiteração da referência, o sistema temporal-aspectual e os conectores temporais e discursivos (Cardoso e tal, 2002: 13).

2.7.2. Erros ou desvios na aprendizagem de uma Língua Segunda

Analisando a categorização da tipologia de desvios ou erros proposta por Cardoso et al (2002: 14), podemos verificar que ela trata os desvios apontando cada especificidade que pode concorrer para a determinação explícita dos desvios que podem ocorrer a nível da produção e da compreensão, na aquisição de uma L2.

Sobre os desvios ou erros que ocorrem ao nível da produção e da compreensão, na aquisição de uma L2, Stroud & Gonçalves (1997B: 13) afirmam que numa perspectiva de análise pode ser difícil, em casos individuais, localizar, com exactidão, que características numa elocução conduzem a falhas de compreensão.

Num exemplo concreto, Tovela (2000: 59 - 63) analisou os erros das produções dos alunos da 7ª classe de duas escolas moçambicanas as quais se situam, uma na zona rural da província de Maputo e outra na zona urbana da cidade de Maputo. A autora, para analisar os desvios cometidos por estes alunos, socorreu-se da categorização e subcategorização de desvios, formulada por Stroud & Gonçalves (1997). Esta tipologia é baseada nas seguintes áreas linguísticas:

- a) Léxico: erros que afectam unidades lexicais simples, onde constatou os seguintes tipos de erros: neologismo de forma; neologismo semântico; conversão;

- b) Léxico – semântico: desvios em que as propriedades lexicais atribuídas pelos falantes a palavras ou expressões do Português dão origem estruturas sintácticas “desviantes” relativamente à norma europeia. Neste caso, detectou desvios tais como: selecção categorial, selecção semântica, pronome reflexo; expressões recíprocas, género dos nomes;

- c) Sintaxe: engloba desvios que resultam da aplicação de regras sintácticas distintas da norma europeia. Integra os casos em que

está em causa o formato de diferentes estruturas linguísticas, quer se trate de questões relativas à ordem de palavras, ou à construção de frases complexas. Aqui encontrou nas produções dos alunos, desvios nos seguintes níveis: pronome pessoal – colocação, encaixe, ordem de palavras, determinação, artigo, empréstimo, redundância;

- d) Morfossintaxe: estão incluídos, nesta área, os desvios relacionados com o uso da morfologia flexional que exprime as categorias gramaticais de tempo (presente, pretéritos, ...), pessoa (1ª, 2ª, 3ª), número (singular e plural), género (masculino e feminino) e modo verbal. Os desvios encontrados neste âmbito foram: concordância verbal, concordância nominal, modo verbal, tempo verbal, formação de palavras, infinitivo, forma verbal;
- e) Ortografia: desvios lexicais que apresentam uma grafia incorrecta. Esta categoria surgiu em função do corpus analisado por Tabela (2000) que ditou a necessidade de um reajuste da tipologia por ela adoptada.

2.7.2.1. Erros de compreensão

Um caso isolado de erro de compreensão pode depender da falta ou confusão entre elementos lexicais por parte do aprendente, uma incapacidade de discriminar distinções fonológicas, ou dificuldades em expressar relações sintácticas dentro e entre orações, e pode também surgir por um número indefinido de razões não linguísticas, como por exemplo, problemas de audição ou fadiga.

2.7.2.2. Erros baseados na forma linguística

Já os erros baseados na forma linguística “são categorizados dependendo da sua ocorrência ou não em categorias lexicais (substantivos,

verbos, adjectivos), características morfológicas (número, género, tempo), categorias sintácticas (sintagmas nominais, orações encaixadas), ou unidades fonológicas (vogais, consoantes, traços supra segmentais) ” (Stroud & Gonçalves, 1997B: 15).

2.7.2.3. Erros baseados em causas hipotéticas

Outro tipo de erros apreciados por Stroud & Gonçalves (1997B: 15) é o dos baseados em causas hipotéticas. Estes podem ser separados em dois tipos quando surgem como consequências naturais do processamento psicolinguístico envolvido na aprendizagem de uma língua, nomeadamente erros de transferência/interferência e erros de desenvolvimento. Numa outra dimensão, é também possível ocorrer erros induzidos pelo ensino.

2.7.2.4. Erros de transferência

Na análise feita por Stroud & Gonçalves (1997B: 15), os erros de transferência referem-se a erros que resultam do uso de traços ou regras da L1 do aprendente – ou de outras línguas previamente adquiridas por este – na língua-alvo.

A transferência em si mesma pode certamente resultar também em estruturas correctas na língua-alvo, isto é, quando as duas línguas são construídas de forma idêntica, num determinado aspecto. Deve-se distinguir transferência “positiva” da transferência “negativa”, ou, utilizando um outro termo, a interferência, isto é, quando o traço ou regras transferidos são estranhos à língua-alvo.

Um exemplo de transferência é a elocução portuguesa produzida por um falante Changana: *nós por exemplo que **fomos nascidos** nas igrejas* (= nascemos).

Enquanto o resultado da transferência negativa constitui uma dificuldade a ser ultrapassada, a transferência positiva é um recurso para os falantes, particularmente para línguas que estão próximas umas das outras.

Stroud & Gonçalves (1997B: 16) afirmam que nem sempre se dá o caso de as diferenças estruturais resultarem em erros ou dificuldades, e, por vezes, apesar das semelhanças, ocorrem erros onde as duas línguas estão estruturadas de modo similar. Assim, embora os erros de interferência sejam comuns na aprendizagem de uma língua, a transferência negativa está longe de ser a única fonte de erros.

2.7.2.5. Erros de desenvolvimento

Durante o tempo em que o aprendente constrói ou desenvolve a gramática da nova língua, existe a possibilidade de ocorrência de erros como consequência de tentativas de verificar diferentes hipóteses sobre a forma como a nova língua é construída. Estes erros foram chamados *erros de desenvolvimento*.

Os processos relevantes do ponto de vista psicolinguístico que estão por detrás dos erros do aprendente são a *sobregeneralização* e a *simplificação*, podendo alguns deles reflectir *condições universais sobre marcação*.

2.7.2.6. Erros de sobregeneralização

Segundo Stourd & Gonçalves (1997B: 16), “são o resultado da suposição errada do aprendente sobre as restrições de uma certa regra da língua-alvo”. Stroud & Gonçalves dizem ainda que o caso mais simples pode ser encontrado na morfologia, quando por exemplo, um aprendente acredita que há mais verbos flexionados regularmente do que é, de facto, o caso numa certa língua-alvo. Isto significa que a regra de flexão regular tem uma aplicação mais ampla na versão da língua-alvo do aprendente do que na norma desta língua.

2.7.2.7. Erros de simplificação

Estão relacionados com os de sobregeneralização no sentido de que os traços ou regras específicos da língua-alvo não foram ainda adquiridos. No caso da simplificação, o erro pode ser caracterizado como uma negligência de distinções que são feitas, de facto, na língua-alvo, como por exemplo, não há distinção entre certos fonemas ou entre tempos verbais.

As *condições universais* sobre marcação constituem um importante aspecto da linguagem, o qual, expresso informalmente, capta o facto de que certas estruturas linguísticas são processadas mais facilmente, com mais frequência ou mais centralmente do que outras estruturas. Estas estruturas são não marcadas (ou menos marcadas) em relação a estruturas menos frequentes, menos centrais ou menos facilmente processadas que se diz serem marcadas (ou mais marcadas). As condições sobre marcação deste tipo têm sido apresentadas para ajudar a determinar a forma como os aprendentes se desenvolvem numa L2.

De acordo com a hipótese sobre marcação diferencial de Eckman (1977), referida por Stroud & Gonçalves (1997B: 17), as estruturas da língua-alvo que são mais marcadas e diferentes das da L1 do aprendente, são mais difíceis e levam mais tempo a adquirir-se. As relações de marcação podem ajudar a explicar o surgimento e a interacção da transferência e da simplificação que ocorrem no desenvolvimento da língua-alvo. Neste caso, o aprendente tenderá a transferir as estruturas menos marcadas da sua L1 e a evitar transferir estruturas que são mais marcadas.

Além disso, Hyltenstam (1984), citado por Stroud & Gonçalves em *Panorama do Português Oral do Maputo, Volume II*, afirma que a pesquisa mostrou que os aprendentes recorrem ao uso de estruturas menos marcadas mesmo se estas estruturas não são parte da sua L1 – nem se quer estão de acordo com as normas da L2.

2.7.2.8. Erros induzidos pelo ensino

Quanto aos *erros induzidos pelo ensino*, Stroud & Gonçalves (1997: 17) afirmam que ocorrem devido à forma como uma estrutura é ensinada na sala de aula. A explanação do professor pode fornecer uma descrição demasiado limitada, se não errada, da estrutura, e encorajar, por conseguinte, uma aplicação demasiado geral (ou específica) da regra. Particularmente quando a língua não é falada fora da aula e quando as explicações dadas pelo professor são, por isso, a única fonte de *input*, a versão do aprendente da língua-alvo será especialmente sensível a este tipo de erro.

2.7.3. A noção de correcção

Segundo Cunha & Cintra (2002: 5 - 7), citando Norren, há 3 critérios principais de correcção: histórico-literário, histórico-natural e racional.

De acordo com o critério histórico-literário, Cunha & Cintra (2002: 5 - 7) afirmam que “a correcção baseia-se essencialmente em conformar-se com o uso encontrado nos escritores de uma época pretérita”, em geral escolhida arbitrariamente. É o critério tradicional de correcção, fundado no exemplo dos clássicos.

O segundo critério, o histórico-natural de Noreen, baseia-se na doutrina de que a linguagem é um organismo que se desenvolve muito melhor em estado de completa liberdade, sem entraves.

Dentro desse ponto de vista, não pode haver, em princípio, nada correcto ou incorrecto na língua.

Neste sentido, Noreen tenta justificar o único que resta e que é por ele defendido, expresso na fórmula: “o melhor é o que pode ser apreendido mais exacta e rapidamente pela audiência presente e pode ser produzido mais facilmente por aquele que fala”; ou no enunciado mais sintético de Flodstrom: “O melhor é a forma de falar que reúne a mais simplificada possível com a necessária inteligibilidade” (Cunha & Cintra, 2002: 5 – 7).

É evidente, no entanto, que existe algo que justifica a correcção, “algo

comum para o que fala e para o que ouve”, e que lhes facilita a compreensão. Este elemento comum é “a norma linguística que ambos aceitaram de fora, da comunidade, da sociedade, da nação”. (Cunha & Cintra, 2002: 5 – 7)

Cunha & Cintra (2002: 6) dizem que todo o nosso comportamento social está regulado por normas a que devemos obedecer, se quisermos ser correctos. O mesmo sucede com a língua, apenas com a diferença de que as suas normas, de um modo geral, são mais complexas e mais coercivas. Por isso, e para simplificar, Jespersen define o “linguisticamente correcto”, ou, com suas palavras, “falar correcto significa o falar que a comunidade espera, e erro em linguagem equivale a desvios desta norma, sem relação alguma com o valor interno das palavras ou formas”.

Se uma língua pode abarcar vários sistemas, ou seja, as formas ideais da sua realização, a sua dinamicidade, o seu modo de fazer-se, pode também admitir várias normas que representam modelos, escolhas que se consagram dentro das possibilidades de realizações de um sistema linguístico (Cunha & Cintra (2002: 7).

A norma pode variar no seio de uma mesma comunidade linguística, seja de um ponto de vista diatópico (Português de Portugal; do Brasil, de Angola...), seja do ponto de vista diastrático (linguagem culta, média, popular), seja, finalmente, de um ponto de vista diafásico (linguagem poética, prosa,...).

Este conceito linguístico de norma, que implica um maior liberalismo gramatical, é o que Cunha & Cintra entendem que convém adoptarmos para a comunidade de fala portuguesa, formada hoje por sete nações soberanas, todas movidas pela legítima aspiração de enriquecer o património comum com formas e construções novas, a patentear o dinamismo da LP.

2.7.4. Atitude pedagógica perante o erro

De acordo com Rio-Torto (2000: 595 - 599), a escola tem como uma das suas missões centrais ensinar a escrever com correcção, ou seja, segundo as normas ortográficas em vigor num determinado momento histórico da língua, pelo que dela se espera que, de uma forma não acrítica nem aleatória,

promova o melhor desempenho possível da representação escrita dos conteúdos verbais, prevenindo ou superando, através de explicações idóneas, tantos erros ortográficos perfeitamente evitáveis, mediante um melhor conhecimento da estrutura morfológica e lexical da língua.

Por razões de natureza e de prestígio sócio-cultural, a escola tende a ensinar primordialmente uma variante geo-sociolectal específica que passa a funcionar como padrão de referência em relação ao qual se aferem os diferentes graus de desvio.

Ninguém ignora quão é importante o ambiente sócio-cultural no desenvolvimento de um estudante. Por certo, os erros ortográficos ocorrem em alunos de todos os meios sócio-culturais, mas é inegável que o desempenho de uma criança está em ligação estreita com o nível de literacia em que esta se move.

Entretanto, e na perspectiva de Amor (1993: 155 - 158), o processo de correcção e gestão pedagógica do “erro” pressupõe a existência de mecanismos e critérios de detecção do mesmo e uma certa postura face à sua ocorrência e modo de tratamento. A distinção entre o correcto e o incorrecto faz-se por referência a múltiplos factores, no plano sincrónico e no plano diacrónico. Não é possível ignorar, segundo esta autora e corroborando com Rio Torto, o carácter sociocultural da “norma”, bem como o facto de ela resultar da transformação da frequência do uso num critério e num valor (que permitem classificar o que se diz em “conforme” ou “desviante” ao que é esperado numa dada situação).

Amor (1993: 155) afirma que o carácter normativo da aprendizagem da língua é inegável, mas há que assumir uma atitude plurinormalista que permita ao aprendente:

- Identificar e observar os padrões estabelecidos em cada quadro comunicativo;
- Identificar e avaliar os efeitos das infracções a esses padrões (em termos gramaticais, pragmáticos e socioculturais).

A relativização de todo o tipo de ocorrências “desviantes” é uma consequência directa dessa atitude e uma condição, até, da compreensão de

muitos fenómenos em apreciação que não estão todos ao mesmo nível, nem apresentam a mesma gravidade.

Essa necessidade de relativização e de compreensão do “erro” determinou que, na linguagem pedagógica, se tenham introduzido outros termos que permitem traduzir a realidade de modo mais fiel e matizado: lapso, falta, infracção, inadequação, ambiguidade, ruptura, etc.

A perspectiva formativa da avaliação veio reforçar a urgência de repensar toda esta problemática, introduzindo alterações significativas às premissas em que assentavam as práticas de avaliação. Assim, passou a exigir-se que, no desenvolvimento de tais práticas:

- O aprendente saiba a natureza, localização e extensão do seu “erro”;
- O aprendente tome consciência, em paralelo, dos aspectos em que o seu desempenho é correcto e do nível atingido por esse desempenho, por referência a padrões estabelecidos e do seu conhecimento;
- Se estabeleçam zonas de possível divergência e formas de negociação de critérios que anulem, em muitos domínios e situações, a visão dicotómica do “certo/errado”, enquanto juízos absolutos.

De acordo com Amor (1993: 156), essas exigências impõem, no campo didáctico, a adopção de uma metodologia que sustente e operacionalize o que tem sido designado por “gestão progressiva do erro”, ou seja, uma sequência de decisões e de tarefas complexas, destinadas a integrar a detecção e o tratamento do “erro” no processo de ensino-aprendizagem.

As etapas fundamentais desta metodologia desdobram-se em quatro momentos:

1º - Identificação e categorização do “erro”, onde o professor deve detectar e analisar os “erros”, considerando o plano do enunciado em que os mesmos se verificam, tendo em atenção a significação e o efeito pretendidos bem como os contextos respectivos. Deve, igualmente, pôr em relação os “erros” com o momento pedagógico em que ocorrem (de aprendizagem ou

controle avaliativo) e com os processos de aprendizagem anteriores (características e eventuais deficiências do dispositivo didáctico utilizado: estratégias/actividades, recursos, tempo despendido, etc.).

2º - Ponderação das decisões tomadas. A atitude e as decisões a tomar ao “erro” não fazem sentido se desligadas dos objectivos que norteiam as actividades em curso, nem deverão conduzir, sempre, a idênticas soluções.

O despiste efectuado na etapa anterior permitirá avaliar as situações e decidir, por exemplo, em função:

- Da frequência do “erro” (no aluno/grupo);
- Do tipo de infracção e grau em que se manifesta (relativamente à norma(s) estabelecida(s) e as regras de uso, em contexto);
- Das consequências que dele decorrem, para a eficácia da comunicação.

Se o “erro” deve ser referido ao sistema e às condições concretas de produção, deve também ser relativizado ao aprendente, no que toca a conhecimentos, capacidades, interesses, percursos de aprendizagem anteriores ou concomitantes. Com efeito, todo o professor cedo toma a consciência de que, por mais que informe o aluno do número e tipo de “erros” cometidos, não pode esperar que ele os corrija ou supere a todos, ao mesmo tempo. Importa estar atento aos ritmos individuais, à capacidade, por parte do aluno, de processamento da informação fornecida, de modo a ajudá-lo a gerir ele próprio o processo correctivo.

O aluno deve ser envolvido contratualmente em todas essas 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.

3º - Momento de actuação face ao “erro” (no imediato, a curto prazo, mais tarde/a longo prazo). Estas decisões decorrem de vários factores, como:

- a) Do modo comunicativo (oral ou escrito);
- b) Do momento do processo de ensino-aprendizagem em que as actividades ocorrem;
- c) Da natureza do “erro” ou do problema detectado;

d) Do tempo disponível e da gestão global dos problemas e necessidades da própria turma.

4º - Definição dos modos de tratamento do “erro”. As actividades progressivas para a tomada de consciência do “erro” pelo aprendente podem concretizar-se em diferentes graus de explicitação, de acordo com ritmos e *demarches* de aprendizagem distintos, assim o “erro” pode ser:

- Simplesmente assinalado, sem localização;
- Localizado, sem identificação e comentário;
- Categorizado e avaliado, nas suas implicações.

Do mesmo modo, o processo de identificação/descoberta do “erro” pode ser diferentemente:

- No professor,
- No aluno,
- Nos restantes alunos,
- Em diferentes formas de organização do trabalho, o que significa que pode decorrer de forma predominante auto ou hetero-regulada.

Um aspecto fundamental do tratamento do “erro” reside no facto de ele desencadear novas aprendizagens, já que:

- Obriga a explicitar o porquê e o como do que se sabe;
- Ajuda a desfazer equívocos e confusões;
- Permite rever, de modo racional, o que efectivamente se sabe;
- Obriga a convocar novos saberes, quer de ordem metodológica quer substantiva.

Em suma, contribui para a apropriação, a transferência e o alargamento de conhecimentos.

2.7.5. Razões para remediar o erro

É importante, antes de mais, que se analisem quais as razões que levam os professores a interessarem-se em combater os erros ou desvios cometidos pelos seus alunos. Interpretar o erro e conceptualizá-lo é uma forma de o evitar.

De acordo com Pereira & Amendoeira (2003: 69), estas razões poderão passar por querer:

- Apenas evitar efeitos negativos na avaliação formal (feita em função de uma hipotética norma que serve de padrão escolar), ou, antes;
- Minorar as dificuldades que o aluno tem de expressar o pensamento; de se fazer entender; de agir e de fazer agir através da palavra; de comunicar com clareza, coerência, fluência e adequação às situações.

Ao professor cabe mostrar ao aluno que existe diversidade nos modelos e que é possível a discussão. A autoridade (embora fundamentada e não arbitrária) é sempre a autoridade possível e temporária, que garante o funcionamento.

Cabe também mostrar, insistindo no pragmatismo do bem falar e no valor dos estilos (variedades que podemos usar consoante as características das diferentes situações de comunicação e em função das exigências sociais ou individuais), que:

- Há consensos sociais injustos, que remetem para segundo plano variantes legítimas;
- Há formas e expressões que, embora teoricamente possíveis, a língua (pelo menos ainda) não consignou;
- Há expressões que os falantes usam muito, mesmo aqueles que se dizem detentores da norma, mas que ainda não foram plenamente aceites;
- As mudanças resultam, muitas vezes, da confusão de expressões, de analogias, da evolução fonética própria da oralidade associada ao pouco contacto com a forma escrita, da forma fugaz como se adquiriu uma palavra.

E que, por outro lado,

- Muitos dos erros dos alunos de outras LMs não são mais que a imagem do estádio de aprendizagem em que se encontram e, em muitos casos, do grau de interferência a que ainda são permeáveis. (Pereira & Amendoeira, 2003: 69).

2.7.6. Tratamento do erro ou desvio

De acordo com Corder (1980: 9), os linguistas e sociolinguistas de pesquisas sobre aprendizagem de línguas trouxeram um novo olhar para o tratamento do erro. Acredita-se ter encontrado princípios básicos para explicar os erros resultantes da interferência da L1 na aprendizagem da L2.

Em relação ao caso dos erros do aprendente, há exemplos normais que derivam do momento de aprendizagem em que a criança se encontra, como prova do seu estado de aquisição da língua. Nestes casos, os adultos tendem a rejeitar a versão da criança e a fornecer a versão adulta considerada correcta.

Ninguém espera da criança, aprendente de L1, que produza no estado precoce formas correctas, não desviantes, segundo as regras e formas dos adultos. Vimos nas produções incorrectas indícios do processo de aquisição. Se descrevermos o seu conhecimento da linguagem em qualquer estado de desenvolvimento, são mesmo os erros que fornecem esses indícios. A melhor prova de que uma criança possui regras reside na ocorrência de erros sistemáticos.

De facto, se a criança se expressa correctamente é possível que ela esteja a repetir algo que ouviu antes. Por falta de conhecimento sobre a totalidade dos dados aos quais está exposta, não podemos excluir uma tal eventualidade. É pela forma como a criança reduz a língua a um sistema simplificado que se revela a sua tendência a induzir regras.

No caso do aprendente de LE, poder-se-ia pensar que dispomos de dados sobre o *input* de aprendizagem controlado pelo professor. No entanto, há que sermos prudentes em relação a esse *input*. Para que haja *input* não é necessário apresentar na sala de aula uma certa forma linguística ao aprendente: o *input* é, na realidade, o que entra e não o que o programa prevê, e tudo indica que seja o aprendente a controlar esse *input*. É plausível que essa operação seja determinada pelas características do seu dispositivo de aquisição da língua e não pelo do programa.

Reis & Adragão (1990: 103) afirmam que a posição perante o erro tem variado ao longo dos tempos, mas a posição perante o erro é também condicionada pelo elemento social que o percebe.

Neste sentido, tem-se assistido a várias atitudes, desde a mais implacável intolerância e rigidez, em que o erro, além de apontado, endereçava a quem o praticava uma marca ou ferrete que dificilmente seria esquecido, até às posições de grande condescendência em que o erro era quase (ou mesmo) aceite como variante de uma norma, por vezes inexistente, e até considerado como faceta de criatividade da parte de quem o cometia.

É desejável encontrar uma posição de compromisso em que seja assegurada a maior correcção de expressão, com a maior compreensão.

O erro deve, pois, ser detectado e considerado, como tal, de modo objectivo e, perante ele, professor e aluno tecerão as considerações necessárias que levem às respostas:

- Por que surgiu o erro.
- Que factores intrínsecos ou extrínsecos ao aluno preexistiram e o favoreceram (Reis & Adragão, 1990: 103).

Portanto, e segundo Cardoso et al (2002: 6), o primeiro passo a dar deve consistir em identificar a natureza do desvio ou erro, o que passa, necessariamente, pela existência de categorizações, para a seguir implementar-se estratégias diversificadas de remediação.

Entretanto, não existe uma relação rígida entre os elos da cadeia causas – erros – remediações. São várias as razões:

- Não existem categorias indiscutíveis e únicas dos erros;
- A identificação da natureza do erro não permite necessariamente a identificação da sua causa;
- A causa pode não ser única;
- Identificados o erro e a causa, nem sempre pode definir-se uma remediação;
- A remediação pode não ser única. (Cardoso, 2002: 6, citando Reuter: 1996).

Neste sentido, e no que diz respeito ao tratamento que deve ser feito em

relação aos desvios ou erros dos alunos, Rio-Torto (2000: 598) preconiza uma atitude de vigilância normativa não excessivamente purista, nem absolutamente permissiva.

A ideia é que “os erros, entendidos como formatações inaceitáveis, porque agramaticais, não conformes com a norma, devem ser corrigidos.

A língua não é ilimitadamente flexível, a ponto de admitir tudo. Além do mais, do muito que é admissível, porque possível, nem tudo é convenientemente aceite ou sequer seleccionado” (Rio-Torto, 2000: 598).

A oralidade influencia de algum modo a escrita, a produção da linguagem oral deve ser, mormente em situação de aula, o mais cuidada possível, para que os padrões linguísticos e estruturais transmitidos não favoreçam uma deficitária percepção das estruturas da língua. Mas à abundância do erro ortográfico não é também alheio o polimorfismo gráfico das unidades fonológicas do Português, em grande parte historicamente motivado, e a sua significativa variação fonética.

Os erros morfológicos e os lexicais, na medida em que jogam com a identificação/individualização das unidades morfo-lexicais, com a discriminação dos constituintes signicos, são os mais graves, pois afectam a individualidade da estrutura interna (morfo-lexical) destes, e certamente também a sua compreensão.

Segundo ainda a mesma autora, “[...] para atingir um bom domínio da linguagem escrita, torna-se necessário tanto o conhecimento implícito como o explícito, sobretudo da estrutura morfofonémica [...]” (Rio-Torto, 2000: 600). Torna-se portanto, imperioso que o aluno aprenda a discriminar e a reconhecer os constituintes das unidades lexicais, e que identifique a natureza e função dos mesmos.

2.7.7. Importância dos erros ou desvios do aluno no desenvolvimento das suas competências linguísticas

De acordo com Corder (1980: 27), o erro é um elemento inevitável e mesmo necessário ao processo de ensino-aprendizagem.

Para Corder (1980: 26 - 27), os erros dos aprendentes têm um significado relevante na medida em que:

- Informam o professor sobre a situação real de aprendizagem dos alunos e sobre a sua progressão no processo. Indicam-lhe onde o aprendente chegou em relação ao objectivo a atingir e, portanto, o que lhe resta para aprender;
- Informam o investigador sobre o tipo de estratégias e a quantidade ou volume de procedimentos utilizados pelo aprendente na sua tentativa de descobrir a língua-alvo;
- Para o aluno, constituem um engenho que o permite aprender a língua. São, para ele, uma maneira de verificar as suas hipóteses sobre o funcionamento da língua que aprende. Ao cometer erros, o aprendente sente que realmente aprende. Se quem aprende é que os comete, então, não os comete quem não está a aprender.

Cometer erros é uma estratégia utilizada pelas crianças na aquisição da L1 e também pelos aprendentes de LE.

Na óptica de Corder (1980:15), embora as estratégias de aprendizagem sejam as mesmas em L1 e em LE, deve-se estabelecer uma distinção: apesar da suposição de que a criança que aprende a sua L1 forma um número ilimitado de hipóteses a serem verificadas, podemos admitir que a tarefa é mais simples para o aprendente de LE cujas únicas hipóteses a testar são, para ele, as seguintes: o sistema de LE será idêntico, ou não, ao da língua que já conhece; se existem, diferenças de que natureza são.

A prova é que um grande número desses erros está ligado ao sistema da L1. Esses erros estão ligados às interferências dos hábitos da L1. Portanto, é preferível considerá-los não como persistência de hábitos anteriores, mas como sinal que o aprendente está a explorar o sistema de uma língua nova. Como disse Saporta, em 1966, citado por Corder (1980: 16): “a estrutura interna do dispositivo de aquisição de língua foi pouco estudada somente para mostrar que uma das suas componentes é a gramática da LM”.

Assim, Corder (1980: 16) partilha esta ideia de Saporta, por nós plenamente aceite, afirmando que o conhecimento, por parte do aprendente, da

L1 tem um papel facilitador e que os seus erros devem ser considerados não como o indício de inibição mas como a manifestação de estratégias de aprendizagem.

Segundo Pereira & Amendoeira (2003: 70), perceber as razões dos erros (em que se incluem os que resultam da interferência das línguas maternas) permite ao aluno ganhar autonomia nas suas opções linguísticas e encontrar os meios para tomar as melhores decisões:

- Tentar recordar a imagem visual das expressões lidas;
- Questionar a lógica de uma forma;
- Estabelecer relações entre os elementos da frase em análise e os respectivos contextos para detectar faltas de concordância e incoerências;
- Questionar, confrontando com o contexto ou recorrendo à ajuda de outros falantes, se estiverem presentes, o valor semântico das palavras menos conhecidas, em termos de significado e de sentido;
- Comparar, quando é caso disso, com a LM (ou o dialecto materno) e lembrar os contrastes previamente analisados com o professor e os colegas.

A título de exemplo, embora menos problemático, Rio-Torto (2000: 595) afirma que “o erro ortográfico desempenha um importante papel prospectivo, na medida em que não raro antecipa alterações ortográficas futuras”.

O erro ortográfico tem ainda um assinalável papel informativo porquanto, inscrevendo-se no âmbito do objecto em construção que a (produção) escrita representa, permite acompanhar de perto o processo subjacente ao desenvolvimento do conhecimento.

Por outro lado, Corder (1980: 39 - 41) aponta, para a análise de erros, dois objectivos: prático e teórico.

As informações sobre o estudo dos erros servem para elaborar materiais

de ensino, organização, programas, preparação de exercícios de apoio e técnicas para corrigir os erros dos alunos na aula.

A ideia central da análise do erro no início e, ainda divulgada, é: quem aprende é capaz de aprender num dado momento o que o professor escolhia ensinar. Este modo de ver baseia-se na ideia de que a aprendizagem de uma língua é um processo cognitivo de elaboração de conceitos. Esta aprendizagem é consciente; dando informações sobre as propriedades de uma língua, consegue-se fazer uma interiorização do conhecimento do sistema dessa língua. Julga-se evidente então, que explicando a causa/natureza dos erros poderíamos tratá-los de modo racional, dando as informações adequadas ajudar-se-ia o aluno a ultrapassar os erros e a descobrir as regras correctas.

Os estudos sobre a análise do erro permitiram fazer uma listagem das dificuldades/prioridades para tratar os erros, e uma categoria de erros dados.

Os trabalhos de Krashen mostram que, nas situações de aprendizagem de uma LE, se adquirem dois tipos de conhecimentos:

1º O conhecimento explícito e racional da estrutura formal de uma LE (procedimentos tradicionais de ensino, descrição, ex., exercícios de aplicação). A este conhecimento chama-se gramática de referência.

2º O conhecimento implícito, chamado gramática mental, aquele que utilizamos quando falamos de modo espontâneo na comunicação. Adquire-se tal como na língua mãe, através da actividade real de comunicação.

A aprendizagem de uma LE deve basear-se num itinerário natural de aquisição dos diferentes aspectos da língua aprendida. Segundo esta ideia, inerente à natureza do espírito humano, o conhecimento de uma língua deve ser construído de modo progressivo e específico. O modo como este conhecimento se constrói é independente dos conhecimentos anteriores do aluno e resiste, no geral, às tentativas de impor uma outra posição.

É prejudicial tentar impor um programa para adquirir este conhecimento implícito dessa gramática mental.

O ensino explícito e formal de uma língua por uma progressão estrutural é um processo cumulativo onde a ordem dos elementos não obedece progressão psicológica linguística coerente.

É claro que podemos ensinar um conhecimento explícito de uma língua com base num programa escolhido, e se o aluno for motivado, ele aprende de modo explícito o que decidimos ensinar e quando decidimos ensinar. Isto não quer dizer que o conhecimento implícito (aquele que serve para comunicar de modo espontâneo) se desenvolva segundo o programa que estabelecemos. Aquilo que ensinamos e aquilo que o aluno aprende para fins práticos são duas coisas diferentes. Esta teoria explica o seguinte: o aluno parece capaz de utilizar correctamente os seus conhecimentos formais para realizar os exercícios na aula mas não para as actividades de comunicação espontânea na aula e fora da aula.

O conhecimento utilizado nos exercícios formais e o conhecimento que ele utiliza na comunicação espontânea são dois tipos diferentes e dois tipos diferentes de gramática. Parece que o aluno está até um certo ponto programado para desenvolver de modo implícito o conhecimento útil/prático de uma língua. É também provável que esse programa interno oponha uma resistência forte às influências de um programa estabelecido por um professor.

A análise de erro deve ter em conta dois tipos de conhecimentos que se podem manifestar na aula. Os erros vindos de um conhecimento explícito incorrecto são os únicos sobre os quais se pode aplicar um ensino formal.

Podemos melhorar o desempenho dos alunos no quadro dos exercícios formais, nalgumas actividades de comunicação (expressão escrita) onde eles recorram aos seus conhecimentos explícitos, às suas gramáticas de referência, mas, quando se trata de comunicação oral espontânea os erros dos alunos fazem resistência à correcção formal.

Se houver oportunidades abundantes de comunicar por meio da sua interlíngua e tiver uma meia exposição a LE aprendida, esta utilizada para fins de comunicação natural, o aluno acabará por adquirir a LE e iluminar pouco a pouco a maior parte dos seus erros, na condição deste aluno ser motivado nesse sentido.

Para terminar, Corder (1980: 16) lembra-nos a afirmação de F. Humbolt, segundo a qual não se pode ensinar uma língua, mas somente criar condições favoráveis para que ela se desenvolva espontaneamente no cérebro. Para

melhorar as capacidades de criar condições favoráveis, é necessário sabermos mais sobre a maneira como o aprendente aprende e sobre a natureza do seu programa interno.

Assim, o estudo sistemático dos erros também sistemáticos dos aprendentes tendo em conta as estratégias inatas que o guiam, ajudar-nos-iam a orientar a nossa prática e a determinar o nosso programa de ensino. Aprenderíamos, assim, a adaptar-nos às necessidades do aluno, a ideias *a priori* sobre a maneira como ele deve aprender, o que deve aprender, e quando deve aprender (Corder, 1980: 16).

Síntese

Neste capítulo abordámos vários conceitos que, como vimos, têm por objectivo sustentar a investigação em causa, tendo sempre em conta as múltiplas faces que a cobrem.

De seguida, passamos à parte prática da investigação obedecendo à estrutura traçada.

II. PARTE

CAPÍTULO 3. Enquadramento Metodológico

Introdução

Nesta segunda parte, iremos, em conformidade com a metodologia de investigação adoptada, procurar pôr em relevo as principais constatações resultantes da análise das respostas colhidas por questionário junto da população-alvo. No fim, apresentaremos as conclusões e recomendações/sugestões pertinentes, de acordo com a temática abordada.

Na primeira parte, referimos que o presente trabalho procurará responder questões, com os seguintes objectivos subjacentes:

- Descrever e analisar:
 - O que os professores pensam sobre as competências linguísticas dos seus alunos em Português;
 - Que competências privilegiam/valorizam nos seus alunos;
- Interpretar as representações linguísticas dos professores, dado que estas podem influenciar o ensino do Português;
- Contribuir para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem do Português em Moçambique.

De acordo com estes objectivos, parece-nos ser adequado o estudo qualitativo que visa, segundo Bell (1997: 20), “compreender as percepções individuais”, neste caso, linguísticas, dos professores de Português acerca das competências dos alunos da 10ª classe em Português, língua oficial e, na maioria dos casos, L2, no contexto de ensino moçambicano.

Portanto, pretendemos apurar, através de critérios previamente definidos, aspectos sobre as atitudes e opiniões dos professores de Português em

relação às competências linguísticas dos alunos da 10ª classe das escolas suburbanas da Cidade de Maputo.

A abordagem que adoptamos, a qualitativa, permitir-nos-á, de acordo com Bogdan & Biklen (1994), a partir de uma pequena amostra, usando um plano flexível, descrever, para compreender e para explicar, dados da realidade que apontamos como centro de atenção da nossa investigação, usando estratégias de observação directa extensiva, baseada na aplicação de um questionário.

Ao adoptarmos um estudo qualitativo, pensamos nas possibilidades que nos oferece no tratamento de dados que iremos fazer. Bardin (1977: 38) afirma que em análise de conteúdo, ao se fazer inferências, “o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que eles nos poderão ensinar após serem tratados relativamente a outras coisas”.

Nesta perspectiva, achamos que o que os professores revelarem nas suas respostas ao questionário poderá ser útil para percebermos como eles concebem o ensino do Português naquele contexto, como dizem actuar neste processo, como podem influenciar o desenvolvimento das competências linguísticas dos seus alunos, na sala de aula, para que, no fim, e em função de tudo isso, possamos fazer um ajuizamento que nos irá permitir não só explicar os fenómenos, como também propor alternativas para futuras formas de viabilizar o processo de ensino-aprendizagem do Português, com vista o desenvolvimento das competências linguísticas destes alunos.

Segundo Foddy (1996: 16),

“os investigadores que adoptam metodologias qualitativas subscrevem o princípio axiomático de que o comportamento dos actores numa determinada situação social depende da sua própria definição da situação e perfilham o teorema de W. I. Thomas, segundo o qual *se um homem define uma situação como real, ela torna-se real nas suas consequências*”.

Tendo em conta este princípio lógico, o nosso estudo procurará, a partir dos agentes de ensino da LP, os professores da 10ª classe das escolas suburbanas da Cidade de Maputo e conhecedores da realidade linguística em que trabalham, analisar as respostas ao questionário elaborado, com vista a

obter informações úteis, que dêem vazão aos objectivos do nosso estudo.

Entretanto, a par da metodologia qualitativa, achamos pertinente também uma análise do tipo quantitativo que nos irá permitir complementar as inferências feitas com alguns dados estatísticos. Estes procurarão dar validade ao nosso estudo, em função dos índices de respostas ao inquérito por questionário, fornecidos pelos inquiridos.

3.1. O paradigma investigativo

“Diversas são as possibilidades de recurso a métodos diferentes ao longo de uma investigação, conforme se trate da fase de observação, de tratamento de dados ou de explicação” (Rongère, 1975: 20 apud Pardal & Correia, 1995: 18).

De acordo com Pardal & Correia (1995: 18),

“a discussão sobre a maior ou menor qualidade de um método em relação ao outro, em abstracto, é frequentemente de pouca utilidade. Qualquer dos métodos tem valor, resultando o maior ou menor interesse do mesmo, da especificidade do caso em estudo e do momento da investigação”.

A metodologia de investigação privilegiada no nosso estudo inscreve-se numa abordagem mista em que associámos os métodos qualitativo e quantitativo, cuja intenção é descrita no enquadramento metodológico. Bardin (1977: 114) afirma, a este propósito, que sendo

“a análise de conteúdo utilizada como um instrumento de diagnóstico, de modo a que se possam levar a cabo inferências específicas ou interpretações causais sobre um dado aspecto da orientação comportamental do locutor, o seu procedimento não é obrigatoriamente quantitativo, como até então se admitia”.

Por outro lado, e de acordo com Pardal & Correia (1995: 19),

“a observação atenta da vida social indica, com clareza, a existência de regularidade no fenómeno social, estando fora de dúvida ser possível encontrar, no método quantitativo, indicadores objectivos que exprimem variáveis sociológicas, portanto, susceptíveis de mensuração, com recurso à estatística. Entretanto, tal facto não garante veracidade absoluta das conclusões, nem subtrai valor ao ponto de vista qualitativo”.

Pardal & Correia (1995) classificaram os métodos, quanto a obtenção e tratamento de dados, em quantitativos – definindo estes como os que privilegiam o recurso a instrumentos e a análise estatística, e em qualitativos, os que privilegiam, na análise, o caso singular e operações que não impliquem quantificação e medida.

Relativamente a mesma questão, Bardin (1977: 115) explica o fenómeno de seguinte modo

“enquanto a abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de certos elementos da mensagem, obtendo dados descritivos através de um método estatístico, de forma objectiva, fiel e exacta, a abordagem qualitativa corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses. Este tipo de análise permite sugerir possíveis relações entre um índice da mensagem e uma ou várias variáveis do locutor (ou da situação de comunicação) ”.

Embora tenhamos considerado pertinente, para o nosso estudo, uma metodologia mista, em que associámos os métodos qualitativos e quantitativos pela complementaridade que neles reconhecemos, há que admitir a limitação que se impõe a qualquer um dos métodos de investigação de que estes não são exclusivos.

Porque o nosso estudo visa abordar as atitudes e opiniões dos professores de Português, susceptíveis de subjectividade, e também reconhecendo a nossa subjectividade enquanto investigadores/as, sensíveis às questões tratadas pelo envolvimento que manifestamos em relação a elas, por sermos também profissionais desta área, somos obrigados a aceitar que o nosso estudo poderá supostamente mostrar tais influências e, por isso, admitir outras formas de análise diferentes da nossa.

Por outro lado, reconhecemos que, provavelmente, o rigor na definição do quadro teórico possa, de algum modo, levantar problemas ao nível da pertinência dos índices retidos, visto que podem não corresponder ao tratamento exaustivo de todo o conteúdo, existindo o perigo de elementos importantes terem sido deixados de lado, ou de elementos não significativos terem sido considerados, facto que, ainda assim, acreditamos não invalidar, por isso, a análise feita.

3.2. Contexto da investigação

Este estudo desenvolve-se no âmbito da aquisição do grau de mestre em Didáctica de Línguas, na especialidade de Português língua não materna. Tem como população-alvo os professores de Português das escolas secundárias públicas situadas na zona suburbana da Cidade de Maputo, como já nos referimos, e que, no ano lectivo de Janeiro a Novembro de 2005 se encontravam a leccionar a 10ª classe.

O sistema de ensino geral moçambicano tem três níveis: o primeiro divide-se em duas partes: o Ensino Primário de 1º grau (da 2ª à 5ª classes) e o Ensino Primário de 2º grau (da 6ª à 7ª classes). A seguir a este, temos o Ensino Secundário Básico (da 8ª à 10ª classes) e o Ensino Pré-universitário (da 11ª à 12ª classes).

Como se pode ver, o nosso estudo contempla a última classe do Ensino Secundário Geral do nível Básico.

3.3. Descrição do estudo

Para a recolha dos dados privilegiamos o inquérito por questionário. Como já foi dito, na perspectiva de abordagem qualitativa, para o investigador, é importante compreender o comportamento dos agentes numa determinada situação. Para tal, o investigador precisa de compreender como é que tais agentes definem essa situação, uma vez que estes estão melhor capacitados para falar ou emitir alguma opinião sobre as funções por eles próprios desempenhadas no ambiente social de interacção em que se envolvem.

O uso do questionário é, para nós, adequado aos objectivos da investigação uma vez que concede ao informante mais liberdade de expressão em relação aos assuntos tratados, em abono do anonimato em que revela os seus pensamentos, conhecimentos e atitudes; o tempo de que dispõe para responder as questões que é maior; a maior segurança que há, pelo facto de as respostas não serem identificadas; o menor risco de distorção das mesmas,

Representações de Professores de Português em Moçambique
sobre as Competências Linguísticas de Alunos da 10ª Classe

Escolas	Nº de professores por escola
----------------	-------------------------------------

pois o informante não é influenciado pelo pesquisador; para além de que nos dá maior possibilidade de uniformizar a avaliação dos dados recolhidos, em virtude da natureza impessoal do instrumento.

O questionário é constituído por 23 questões divididas em duas partes. Na primeira parte, solicitamos os dados pessoais e profissionais dos informantes, enquanto na segunda, remetemos para questões relativas ao tema de investigação anunciado (Cf. Anexo 3).

É nosso objectivo, na primeira parte do questionário, obter a informação sociolinguística dos informantes.

Na segunda parte, temos questões relacionadas com o tema de investigação anunciado, ou seja, as normas linguísticas relativas ao Português e as representações dos professores de Português sobre as competências linguísticas dos alunos da 10ª classe.

Este questionário foi administrado em todas as escolas secundárias públicas situadas na zona suburbana da Cidade de Maputo, isto é, em 8 escolas, nomeadamente: Escola Secundária do Noroeste-1, Escola Secundária da Lhanguene, Escola Secundária de Laulane, Escola Secundária Força do Povo, Escola Secundária Eduardo Mondlane, Escola Secundária de Malhazine, Escola Secundária Zedequias Manganhela, Escola Secundária de Magoanine.

Responderam ao inquérito 20 professores de Português, número total de professores que, no ano lectivo de 2005, leccionavam a 10ª classe nas escolas suburbanas da cidade de Maputo, distribuídos de acordo com o quadro abaixo:

Representações de Professores de Português em Moçambique
sobre as Competências Linguísticas de Alunos da 10ª Classe

Escola Secundária do Noroeste-1	5
Escola Secundária da Lhanguene	4
Escola Secundária de Laulane	3
Escola Secundária Força do Povo	1
Escola Secundária Eduardo Mondlane	1
Escola Secundária de Malhazine	3
Escola Secundária do Magoanine	1
Escola Secundária Zedequias Manganhela	2
Total	20

3.4. Processo de investigação

3.4.1. Elaboração do questionário

Em primeiro lugar, conversamos informalmente com alguns professores de Português que leccionam em escolas situadas na zona suburbana da cidade da Matola, na província de Maputo, num trabalho preliminar de auscultação, que nos permitiu inspirarmo-nos na verificação de que conteúdos deviam ser tratados no questionário; das tendências deajuizamento que os professores revelavam acerca desses mesmos conteúdos; da importância que dão aos mesmos.

Após esta fase, considerando as respostas às perguntas feitas na conversa informal, elaborámos o questionário com suporte no programa da 10ª classe do Ensino Secundário Geral, dando particular atenção aos conteúdos gramaticais tratados neste nível e considerando também os que são abordados nas outras duas classes do ciclo, a 8ª e a 9ª classes.

Também foi importante a conceitualização teórica desenvolvida, da qual destacamos a *Nova Gramática de Língua Portuguesa* de Mateus et alli (2003); o caderno de pesquisa do INDE nº 24, onde consultámos algumas das categorias de análise de erro no contexto moçambicano; o QECR, que nos indica quais as competências linguísticas a considerar para classificar um

falante fluente em determinada língua; para além do conhecimento próprio, enquanto professora de Português, que nos permitiu avaliar a aceitabilidade, ou não, da lógica e ordenação das questões.

3.4.2. Validação do questionário

Para a validação do instrumento concebido para a recolha de dados realizámos um pré-teste com professores de Português que leccionam a 10ª classe na Escola Secundária da Machava, situada na zona suburbana da cidade da Matola, província de Maputo.

Ao realizarmos o pré-teste do questionário era nosso objectivo procurar ver a sua operacionalidade, fidedignidade e validade.

De acordo com Bell (1993), pretendíamos descobrir os problemas apresentados pelo instrumento, de modo a reduzir, no estudo real, as possíveis dificuldades que a população-alvo da nossa investigação pudesse ter ao responder o questionário; por outro lado, pretendíamos construir um modelo preliminar que nos permitisse realizar uma análise dos dados obtidos que viesse a facilitar o nosso trabalho na altura de analisar os dados reais da investigação.

Assim, depois de aplicarmos o instrumento para testagem e sua validação, verificámos que certas instruções não eram claras, e que alguns termos por nós usados se mostravam pouco usuais no discurso dos professores. Era preciso encontrar termos mais acessíveis que facilitassem a compreensão das questões colocadas e mesmo dos itens propostos como respostas.

Foi necessário, no final, alterarmos a ordem das questões começando por aquelas que abordam a norma linguística para, no fim, falarmos das competências do aluno e do tratamento que o professor faz dos erros cometidos pelos alunos. As razões que estiveram na base destas alterações prenderam-se com o facto de a maior parte dos informantes ter demonstrado ser fácil responder primeiro a essas questões do que às outras que têm mais a ver com as competências linguísticas dos alunos e com as estratégias a

utilizar, por parte dos professores, para melhorar essas mesmas competências.

3.4.3. Descrição do questionário

Referimo-nos já, na descrição de estudo, ao número de perguntas e à temática abordada em cada grupo de questões colocadas que compõem o inquérito por questionário aplicado na investigação em causa.

De seguida, apresentamos, no quadro, as questões de acordo com o tipo e a sua intenção:

Representações de Professores de Português em Moçambique
sobre as Competências Linguísticas de Alunos da 10ª Classe

	Questão	Tipo de questão	Intenção da questão
I PARTE	1	Perguntas fechada	Pergunta de facto
	2	Perguntas fechada	Pergunta de facto
	3	Perguntas fechada	Pergunta de facto
	4	Perguntas fechada	Pergunta de facto
	5	Perguntas fechada	Pergunta de facto
	5.a)	Perguntas fechada	Pergunta de facto
	6	Perguntas fechada	Pergunta de facto
	7	Perguntas fechada	Pergunta de facto
	8	Perguntas fechada	Pergunta de facto
	9. a)	Perguntas fechada	Pergunta de facto
	9. b)	Perguntas fechada	Pergunta de facto
	9. c)	Perguntas fechada	Pergunta de facto
	9. d)	Perguntas fechada	Pergunta de facto
	10	Perguntas fechada	Pergunta de facto
	11	Perguntas fechada	Pergunta de facto
11. a)	Perguntas fechada	Pergunta de facto	
II PARTE	12	Escolha múltipla	Pergunta de opinião
	13	Escolha múltipla	Pergunta de opinião
	14	Escolha múltipla	Pergunta de opinião
	14.a)	Pergunta de aberta	Pergunta de opinião
	15	Escolha múltipla	Pergunta de opinião
	16	Escolha múltipla	Pergunta de opinião
	16.a)	Pergunta tricotómica	Pergunta de intenção
	17	Escolha múltipla	Pergunta de opinião
	18.a)	Pergunta de estimação ou avaliação	Pergunta de opinião
	18.b)	Pergunta aberta	Pergunta de intenção
	19	Escolha múltipla	Pergunta de opinião
	20	Escolha múltipla	Pergunta de acção
	21	Escolha múltipla	Pergunta de opinião
	22	Pergunta de estimação ou avaliação	Pergunta de opinião
23	Pergunta aberta	Pergunta de acção	

Quanto ao tipo de questões, identificámos: perguntas fechadas, perguntas de escolha múltipla, perguntas de estimação ou de avaliação e perguntas abertas.

Entendemos por

- Perguntas fechadas aquelas em que, segundo Marconi & Lakatos (1990: 92), o informante escolhe a sua opção entre duas: sim e não. Neste caso, as respostas são objectivas. Quando acrescentada a opção “não sei”, a pergunta denomina-se tricotómica, como é o caso da questão 16.a).
- Perguntas de múltipla escolha – são perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de respostas possíveis, abrangendo várias facetas do mesmo assunto. As respostas possíveis estão estruturadas junto à pergunta, devendo o informante assinalar uma ou várias delas, de acordo com as instruções dadas (Marconi & Lakatos, 1990: 93).
- Perguntas de estimação ou avaliação – consistem em emitir um julgamento através de uma escala com vários graus de intensidade para um mesmo item. As respostas sugeridas são quantitativas e indicam um grau de intensidade crescente ou decrescente.
- Perguntas abertas – também chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões (Marconi & Lakatos, 1990: 91).

Quanto à intenção, identificámos:

- Perguntas de facto – que dizem respeito a questões concretas, tangíveis, fáceis de precisar. Referem-se a dados objectivos: idade, sexo, profissão, etc. (Marconi & Lakatos, 1990: 94).
- Perguntas de acção – referem-se a atitudes ou decisões tomadas pelo indivíduo. São questões objectivas que, dada a sua natureza, colocámos numa posição final, de modo a não suscitar acanhamento ao informante no momento de dar a resposta.
- Perguntas de ou sobre intenção – tentam averiguar o procedimento do indivíduo em determinadas circunstâncias. São úteis na medida

em que nos dão a possibilidade de considerar os resultados de forma aproximativa.

- Perguntas de opinião – representam a parte básica da pesquisa.

Síntese

No enquadramento metodológico, invocámos os objectivos da investigação para, a partir daí, apontarmos o paradigma investigativo que explica os propósitos da escolha dos métodos.

Abordámos também o contexto da investigação; a descrição do estudo em si, fundamentado na aplicação do inquérito por questionário, e descrevemos o processo em que se irá desenvolver.

CAPÍTULO 4. Análise e Interpretação dos Resultados da Investigação

Introdução

Passamos, neste capítulo, ao tratamento dos dados, ou seja, à sua descrição e interpretação.

De acordo com Bardin (1977: 114), citando George (1959), “a análise de conteúdo é utilizada como um instrumento de diagnóstico, de modo a que se possam levar a cabo inferências específicas ou interpretações causais sobre um dado aspecto de orientação comportamental do locutor”, por isso o seu procedimento não é obrigatoriamente quantitativo. Por outro lado, Bardin acrescenta que a análise qualitativa é válida na elaboração de deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não de inferências gerais.

É característica fundamental da análise de conteúdo a inferência, quer as modalidades de inferência se baseiem, ou não, em indicadores quantitativos.

Nesta perspectiva, os resultados do questionário obtidos serão descritos quantitativamente e sujeitos a uma análise de conteúdo, segundo as variáveis indicadas, para que se possa perceber se há ou não um ajuizamento aproximado entre as respostas dos inquiridos. A análise qualitativa que se realizará será no sentido de se fazer inferências sobre as atitudes e opiniões dos inquiridos, tendo em conta os objectivos da nossa investigação, o que nos vai permitir, mais adiante, desenhar o quadro de conclusões possíveis e propor algumas recomendações.

4.1. Descrição e análise dos dados do questionário

A etapa inicial consistiu em proceder-se à codificação das respostas. Numa primeira análise descritiva, indicámos a frequência absoluta e/ou relativa dos dados colhidos, sintetizando em quadros o que achámos pertinente e

adequado. Estes quadros oferecem-nos informações relativas às tendências das respostas dadas, em termos de maior ou menor dispersão das mesmas. O tratamento das respostas do questionário é conduzido descritivamente. Apontamos, de acordo com as evidências dos dados em frequência absoluta e relativa, os aspectos relevantes que nos são fornecidos em cada questão e fazemos a sua apreciação com fundamento nos pressupostos teóricos desenvolvidos a propósito. Assim, apresentámos a nossa análise em três grandes grupos distintos, de acordo com a intenção das questões que colocámos no questionário.

No Bloco A, tratámos os dados das questões que nos remetem para informação sociolinguística dos informantes, ou seja, os seus dados pessoais e profissionais.

No segundo bloco, Bloco B, descrevemos os factos mais destacados das respostas dadas e procurámos interpretá-las, fazendo, sempre que possível, uma correlação entre as questões, pois elas foram construídas de forma a se complementarem.

Entretanto, tendo em conta as variáveis definidas, questões há em que fazemos a descrição das respostas, interpretámos e tomámos, como exemplos, respostas às questões abertas dadas pelos informantes, e que nos dão a possibilidade de ilustrar as posições por eles tomadas em certas respostas analisadas quantitativamente.

Quanto às questões não respondidas, estas são assim consideradas com a descrição: não responde.

Bloco A – Dados Pessoais e Profissionais

Nesta primeira parte do questionário, a intenção é obter dados sociolinguísticos da população-alvo da investigação no sentido de percebermos a razão das suas representações linguísticas em LP. Neste sentido, vimos ser pertinente conhecer os traços caracterizadores de cada respondente, em termos de sexo, idade, nível académico e área de formação, para além do conhecimento das línguas e dos contextos onde as utiliza. No entanto,

Representações de Professores de Português em Moçambique
sobre as Competências Linguísticas de Alunos da 10ª Classe

gostamos de salientar que a análise que iremos realizar a este nível não se revelará com profundidade, uma vez não sendo este o objectivo central do estudo.

O quadro 1 ilustra que os inquiridos são maioritariamente do sexo masculino.

Quadro 1 – **Sexo**

Sexo	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Feminino	6	30 %
Masculino	14	70 %
Total	20	100 %

Em termos de “*idade*”, questão número dois, tal como podemos observar, a maior parte dos professores têm a idade compreendida entre os 31 e 50 anos.

Quadro 2 – **Idade**

Idade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
18 – 30	3	15 %
31 - 50	17	85 %
Mais de 50	0	0 %
Total	20	100 %

Na questão número três, “*habilitações literárias*”, os dados obtidos indicam-nos que metade dos professores tem o nível de licenciatura. Consideramos esta constatação importante uma vez que nos mostra haver crescimento numérico de docentes com uma formação de nível superior que, certamente, acresce também a qualidade do ensino de Português em Moçambique.

Quadro 3 – Habilitações Literárias

Habilitações Literárias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Licenciatura	10	50 %
Bacharelato	8	40 %
12ª Classe	2	10 %
Total	20	100 %

No entanto, fazendo uma análise atenta dos resultados obtidos, no quadro 3, observamos que 10 % da população inquirida possui um nível de formação académica geral, ou seja, a 12ª classe. Isto significa que não são especializados para docência de línguas – particularmente da LP, uma vez tendo, somente, competências básicas previstas nos programas de Ensino Secundário Geral correspondente ao seu nível. Este facto reduz, naturalmente, a efectivação do processo de ensino-aprendizagem do Português, com qualidade e competência, no contexto moçambicano. Como iremos analisar na questão sobre o(s) curso(s) e/ou especialidade(s) dos nossos respondentes, com resultados patenteados no quadro 4, os problemas que se prendem com a competência e a qualidade de ensino do Português em Moçambique, decorrem por várias razões, para além do que acabamos de mencionar.

Na análise da questão, notamos que metade dos professores tem uma formação em Ensino da LP, facto que julgamos positivo. No entanto, a outra metade refere-se a cursos e/ou especialidades que, embora se enquadrem no âmbito das Ciências Sociais, não respondem, com eficácia, às competências para o ensino de línguas.

Merece, nesta análise, atenção particular, o facto de 40 % dos docentes apresentarem o nível de bacharelato. Consideramos tal facto positivo, porque, sendo intermédio, revela-nos que estes professores se encontram num processo de formação que os vai permitir melhorar o desempenho da sua profissão.

Quadro 4 – Curso e/ou Especialidade.

Opções de respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Ensino de Língua Portuguesa	10	50 %
Linguística	1	5 %
Ciências de Educação	1	5 %
Pedagogia e Psicologia	1	5 %
Ciências Sociais	3	15 %
Filosofia	2	10 %
Nenhum/(a)	2	10 %
Total	20	100 %

Ao nível da especialização em Ensino de Português, 50 % dos inquiridos, destacados no quadro, representam uma percentagem de 30 % de Licenciados e 20 % de Bacharéis.

Relativamente aos inquiridos com formação em outras áreas ilustradas no quadro 4, notamos que, quase todas se enquadram em Ciências Sociais. Assim, deduzimos não tratar-se de simples acaso, mas de uma selecção cautelosa, que nos permite afirmar que o processo de ensino-aprendizagem da LP, requer o domínio de várias competências.

O contexto sociolinguístico de Moçambique é definido como multilingue, tal como observamos no desenvolvimento dos conceitos teóricos. Para este estudo, é relevante sabermos que relação os professores de Português mantêm com as línguas moçambicanas e com a LP (ver quadro 5). Esta relação vai, obviamente, determinar as suas atitudes e opiniões, em conformidade com o ensino do Português e, até, com a utilização das outras línguas moçambicanas.

Como iremos ver no quadro 5, correspondente à questão “qual é a sua língua materna”, apenas 15 % dos professores têm o Português como LM. Isto significa que, em contexto familiar com os pais, avós, e outros, os inquiridos usam línguas Bantu, que são, igualmente, LMs dos seus pais e avós (paternos

e maternos) (Cf. Quadros: 6.a; 6.b; 6.c; e 6.d). Considerando esta situação, acreditamos que a variedade da LP utilizada por estes docentes, revela, certamente, influências das línguas moçambicanas, a vários domínios.

Quadro 5 – Língua Materna do professor.

Língua materna	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Bitonga	1	5 %
Changana	4	20 %
Chichopi	1	5 %
Chitswa	3	15 %
Echúabo	1	5 %
Emakwa	3	15 %
Emákwa – Elómwè	1	5 %
Ronga	1	5 %
Sena	2	10 %
Português	3	15 %
Total	20	100 %

A partir deste quadro conferimos que as LMs dos professores são línguas faladas em diversos pontos do país, de norte a sul. Isto indica que os docentes de Português das escolas secundárias situadas na zona suburbana da Cidade de Maputo são oriundos dos lugares onde essas línguas são faladas. Questionamos, também, sobre as razões por que os inquiridos consideram as línguas apresentadas no quadro 5, suas LMs. Em resposta, todos apontaram o facto de ser a primeira língua que aprenderam no ambiente familiar, afirmando, no seu próprio discurso, que é “a língua que aprendi com os meus pais”, “a primeira língua que a minha mãe me ensinou”, “falo desde a minha infância”, “primeira com que tive contacto”, “usada no meu meio familiar”, “falada na minha terra de origem”.

Com o objectivo de obtermos uma noção precisa das línguas que os inquiridos utilizam em contexto familiar, interrogamos, na questão seis, sobre

Representações de Professores de Português em Moçambique
sobre as Competências Linguísticas de Alunos da 10ª Classe

as LMs dos pais, filhos e avós. Nesta questão, evidencia-se, de algum modo, como os professores de Português usam as línguas faladas em Moçambique. Notamos, a título de exemplo, que as línguas Bantu são, de um modo geral, as que mais usam em contextos informais, com os avós, os pais e, em alguns momentos, com os amigos (Cf. Quadros: 6.a; 6.b; 6.c; e 6.d). No entanto, no quadro 6.b, um dos docentes indica o Crioulo, como LM da sua mãe. À partida, supomos que a sua mãe seja natural de um país africano, onde se fala essa língua. Ainda neste contexto, importa referir que, embora em Moçambique se fale também algumas línguas asiáticas, nenhum dos inquiridos se referiu a elas. Esta situação deve-se, decerto, ao facto de estas línguas serem faladas por um número muito reduzido da população moçambicana, bem como ao facto de os mesmos residirem, maioritariamente, nas zonas urbanas.

Quadro 6. a) – Língua materna do pai.

LM do pai	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Bitonga	1	5 %
Chopi	4	20 %
Changana	2	10 %
Chitswa	3	15 %
Chuabo	2	10 %
Elómwè	1	5 %
Macua	2	10 %
Ronga	1	5 %
Sena	1	5 %
Não responde	3	15 %
Total	20	100 %

Representações de Professores de Português em Moçambique
sobre as Competências Linguísticas de Alunos da 10ª Classe

Quadro 6. b) – Língua materna da mãe.

LM da mãe	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Bitonga	1	5 %
Changana	4	20 %
Chitswa	3	15 %
Chopi	2	10 %
Crioulo	1	5 %
Chuabo	1	5 %
Emakwa	2	10 %
Emakwa – Elómwè	1	5 %
Ronga	2	10 %
Sena	1	5 %
Não responde	2	10 %
Total	20	100 %

Quadro 6. c) – Língua materna dos avós paternos.

LM dos avós paternos	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Bitonga	1	5 %
Changana	1	5 %
Chitswa	2	10 %
Chopi	5	25 %
Chuabo	2	10 %
Emakwa – Elómwè	1	5 %
Emakwa	2	10 %
Ndau	1	5 %
Ronga	1	5 %
Sena	1	5 %
Não responde	3	15 %
Total	20	100 %

Representações de Professores de Português em Moçambique
sobre as Competências Linguísticas de Alunos da 10ª Classe

Quadro 6. d) – **Língua materna dos avós maternos.**

LM dos avós maternos	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Bitonga	1	5 %
Changana	3	15 %
Chitswa	1	5 %
Chopi	4	20 %
Chuabo	1	5 %
Crioulo	1	5 %
Emakwa – Elómwè	1	5 %
Emakwa	2	10 %
Ndau	1	5 %
Ronga	2	10 %
Sena	1	5 %
Não responde	2	10 %
Total	20	100 %

De acordo com Firmino (2002), e no que diz respeito à posição do Português na Zona Suburbana, verificamos que, não obstante o uso quotidiano das línguas autóctones nesta zona, o prestígio atribuído à LP faz os pais dos alunos empreenderem um esforço no sentido de educá-los em Português. Um exemplo evidente desta situação pode ser observado a partir dos dados obtidos na questão seis, alínea c, “*qual é a língua materna dos seus filhos*”, à qual 100 % dos inquiridos afirmam que a LM dos filhos é o Português. A preferência de ensinar o Português aos filhos parece-nos justificar-se pelo facto de os professores terem a consciência de que esta é língua de uso institucional que possibilita aceder a um enquadramento social e profissional de prestígio, partindo da facilidade que dará aos filhos na inserção e sucesso no processo de ensino, já que também é ou será a língua em que aprendem ou irão aprender na escola.

Neste sentido, os nossos inquiridos, relativamente à posição dada a LP, tomam uma atitude idêntica dos pais que residem na zona suburbana da

Cidade de Maputo, apontados no estudo de Firmino (2002).

Na questão número cinco, vimos que a LM da maior parte dos inquiridos era uma língua do grupo Bantu falada em diferentes lugares do país. O quadro 7, correspondente à questão “*em que localidade nasceu*”, ajuda-nos a explicitar esta constatação. Por outro lado, a utilidade dos dados do mesmo, poderá, também, assentar no facto de as variedades do Português faladas em Moçambique resultarem da riqueza proporcionada pelo uso de diversas línguas faladas em diferentes zonas do país.

Quadro 7 – Localidade onde nasceu.

Localidade onde nasceu	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Beira	1	5 %
Chibuto	1	5 %
Chidenguele	1	5 %
Cuamba	1	5 %
Inhassoro	1	5 %
Pemba	1	5 %
Macuse	1	5 %
Maputo	5	25 %
Massinga	1	5 %
Mitúcuí	1	5 %
Mulevala-Ilé	1	5 %
Murrumbala	2	10 %
Naburi	1	5 %
Nhaloi	1	5 %
Zandamela	1	5 %
Total	20	100 %

Na questão oito, “*em que localidade (s) / país (es) já viveu*”, todos os inquiridos, neste momento residentes em Maputo, declaram ter vivido em várias outras localidades e províncias de Moçambique de norte a sul (Cf.

Representações de Professores de Português em Moçambique
sobre as Competências Linguísticas de Alunos da 10ª Classe

Quadro 8).

A riqueza do conhecimento das línguas faladas em Moçambique, por parte dos professores de Português, é importante e positiva, já que os alunos a quem eles ensinam são falantes de várias LMs, com destaque para as línguas Bantu, marcadas no discurso dos aprendentes, e até, no seu, em Português.

Quadro 8 – Localidade (s) / país (es) onde já viveu.

Localidade (s)/país (es)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Beira	2	3,70 %
Cambine	1	1,85%
Chimoio	1	1,85%
Chockwe	2	3,70 %
Homoíne	1	1,85 %
Inhambane	1	1,85 %
Luabo	1	1,85 %
Macuse	1	1,85 %
Machava	1	1,85 %
Manjacaze	2	3,70 %
Maputo	20	37,03 %
Massinga	2	3,70 %
Matola	1	1,85 %
Maxixe	2	3,70 %
Milange	1	1,85 %
Mocuba	1	1,85 %
Morrumbala	1	1,85 %
Morrumbene	1	1,85 %
Nampula	3	5,55 %
Niassa	1	1,85 %
Pebane	1	1,85 %
Pemba	1	1,85 %
Quelimane	1	1,85 %
Tete	1	1,85 %
Xai-xai	3	5,55 %
Portugal	1	1,85 %
Total	54	100 %

Representações de Professores de Português em Moçambique
sobre as Competências Linguísticas de Alunos da 10ª Classe

Nas questões cinco e seis, vimos que línguas os professores conhecem. Assim, procuramos saber, na questão número nove, “*que línguas moçambicanas ou estrangeiras o professor aprendeu no contexto informal*”. Pretendemos verificar os contextos, ou seja, onde e quando os docentes utilizam o seu repertório linguístico (Cf. Quadro 9). Esta análise dar-nos-á o ajuizamento da frequência ou não do uso das mesmas, o que se revela importante na compreensão das suas representações, relativamente à forma como avaliam as competências linguísticas dos seus alunos em Português.

Quadro 9 – Línguas moçambicanas ou estrangeiras que aprendeu no contexto informal.

Língua	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Bitonga	2	4.16 %
Changana	9	18.75 %
Chitswa	3	6.25 %
Chopi	4	8.33 %
Chuabo	2	4.16 %
Emakwa – Elómwè	1	2.08 %
Emakwa	4	8.33 %
Ndau	2	4.16 %
Nhanja	1	2.08 %
Nhúngue	2	4.16 %
Ronga	5	10.41 %
Sena	2	4.16 %
Tewe	1	2.08 %
Yao	1	2.08 %
Zulo	1	2.08 %
Espanhol	1	2.08 %
Francês	1	2.08 %
Inglês	2	4.16 %
Português	4	8.33 %
Total	48	100 %

Os resultados do quadro 9 mostram-nos que quase todos os inquiridos, tendencialmente, revelam ter aprendido, no mínimo, uma das línguas do grupo

Tsonga, isto é, Changana, Ronga, Chitswa, Bitonga e Chopi, línguas mais faladas na Cidade de Maputo, zona sul de Moçambique.

Em relação às circunstâncias em que as aprenderam, os docentes referem-se a contextos de uso quotidiano, desde a infância até à fase adulta. No entanto, verificamos que a maioria das línguas aprendidas na infância são, para além da LM, as línguas que mais se falam nos arredores da sua zona de origem, ou as línguas usadas em contexto familiar.

No âmbito da análise desta questão, ressalvamos o facto de as línguas aprendidas no contexto informal serem, em lista, numerosas como o quadro 9 nos mostra. Sendo assim, consideramos, apenas, avaliar os contextos de aprendizagem informal das línguas, em relação a LP e à Língua Inglesa. As razões da nossa opção prendem-se, por um lado, com o facto de a LP ser o foco do nosso estudo na perspectiva de análise das representações dos professores, e, por outro, com o facto de Moçambique estar rodeado de países de expressão inglesa que, incontestavelmente, exercem uma influência relevante no domínio de conhecimento de línguas, sendo a Língua Inglesa uma das línguas à qual os falantes procuram ter alguma proficiência, dado também o seu prestígio.

Como nos indicam os resultados dos quadros abaixo, verificamos, em relação à LP, que os professores não se referem a aprendizagem desta língua em contexto informal. Assumindo que a LP é, para eles, uma língua aprendida em contexto formal como iremos ver no quadro 12.

Quadro 10 – Momento em que aprendeu as línguas indicadas em contexto informal.

Quadro 10 a) Língua Portuguesa

Opções de respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Infância	5	25 %
Não menciona	15	75 %
Total	20	100 %

Em relação à Língua Inglesa, embora calculemos que seja uma língua que qualquer um dos inquiridos ambicione possuir um conhecimento mínimo, apenas um, neste contexto, revelou ter aprendido em contexto informal, como nos mostra o quadro 10.b.

Quadro 10 b) Língua Inglesa

Opções de respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Adolescência	1	5 %
Não menciona	19	95 %
Total	20	100 %

Em relação ao lugar onde os docentes aprenderam a LP (Quadro 11.a), no âmbito do contexto informal, apenas 25 % revelam ter aprendido em casa. Estes dados poderão significar, entre outras razões, que, na verdade, esta não é a sua LM, e, por isso talvez, não seja, também, a língua mais falada em contexto informal.

Quadro 11 – Lugar onde aprendeu as línguas indicadas em contexto informal.

Quadro 11 a) Língua Português

Opções de respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Casa	5	25 %
Não menciona	15	75 %
Total	20	100 %

Quanto à Língua Inglesa, o lugar apontado é o círculo de amizade, que acreditamos ser mais apropriado para o professor desenvolver competências mínimas nesta língua (Cf. Quadro 11.b).

Quadro 11 b) Língua Inglesa

Opções de respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Círculo de amizade	1	5 %
Não menciona	19	95 %
Total	20	100 %

Passemos, agora, à análise das línguas que os inquiridos aprenderam em contexto formal (Cf. Quadro 12). De maneira a facilitar a leitura dos dados, julgamos ser melhor subdividir a análise da questão nove, alínea b, “*que línguas aprendeu no contexto formal*”, apresentando os resultados agrupados em dois outros quadros (Cf. Quadros 13 e 14). Nesta questão, as línguas apontadas são as estrangeiras, incluindo a LP. O critério de análise será o mesmo que adoptámos na análise relativa às línguas aprendidas em contexto informal.

Em termos percentuais, destaca-se, em ordem crescente, 43,47 % dos inquiridos que revelam ter aprendido o Inglês em contexto formal. Estes dados indicam-nos que o sistema moçambicano contempla o ensino da Língua Inglesa nas escolas. De acordo com o nosso conhecimento, a razão disso prende-se com o facto de Moçambique ser não só um país situado na zona austral de África, onde a maior parte dos países vizinhos são de expressão anglófona, como também, de fazer parte dos países-membros da Commonwealth.

Em relação à LP, a percentagem dos inquiridos que aprenderam esta língua em contexto formal é de 28,26 %. Afinal, e na verdade, o Português é a L2 da maioria dos professores inquiridos, aprendida em contexto formal. Esta constatação irá, naturalmente, ditar as suas representações na avaliação dos seus alunos, já que eles também não aprenderam o Português num processo natural de aquisição de língua (Cf. Quadro 12).

Quadro 12 – Línguas que aprendeu em contexto formal.

Línguas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Português	13	28.26 %
Inglês	20	43.47%
Francês	10	21.73 %
Espanhol	1	2.17 %
Italiano	1	2.17 %
Macua	1	2.17 %
Total	46	100%

Relativamente ao momento de aprendizagem do Português e do Inglês, em contexto formal, os dados obtidos indicam-nos que 40 % dos docentes aprenderam o Português na infância e 35 %, na adolescência. O que podemos dizer, acerca destas informações, é que quase todos tiveram acesso à LP quando começaram a estudar (Cf. Quadro 13.a).

25 % dos inquiridos não mencionaram o contexto formal como aquele em que aprenderam o Português. No entanto, ajuizamos que os professores não indicam este contexto já que, quando começaram a estudar, já eram falantes desta língua. Entretanto, este facto não significa, de modo algum, que não tenham aprendido e desenvolvido competências do Português, a vários domínios, em contexto formal (Cf. Quadro 13.a).

Quadro 13: **Momento em que aprendeu as línguas indicadas em contexto formal.**

Quadro 13 a) Língua Portuguesa

Opções de respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Infância	8	40 %
Adolescência	7	35 %
Não menciona	5	25 %
Total	20	100 %

Quanto à Língua Inglesa, todos os inquiridos aprenderam em contexto formal, obviamente, porque esta é uma língua contemplada nos programas de ensino, particularmente ao nível do Ensino Secundário. O que, na verdade, se confirma no quadro 14, relativo ao lugar onde foi aprendida.

Quadro 13 b) Língua Inglesa

Opções de respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Adolescência	20	100 %
Total	20	100 %

O lugar onde a aprendizagem do Português concentra o maior número de respostas, em contexto formal, é o Ensino Primário com 55 % de respostas, como o quadro abaixo nos mostra. No entanto, sobre o momento em que os docentes aprenderam o Português, 35 % afirmaram ter aprendido na adolescência, o que nos leva a dizer que talvez tenham começado a estudar, relativamente tarde, se considerarmos que, em relação ao lugar de aprendizagem, indicam o Ensino Primário.

Nesta questão, torna-se importante analisar o número de inquiridos (40 %) que não apontaram nenhuma resposta. Esta atitude, a nosso ver, faz algum sentido se considerarmos que, anteriormente, alguns dos inquiridos afirmaram ter aprendido o Português em contexto familiar como LM. No entanto, e uma vez mais, a nossa posição é que esta é uma falsa questão, pois, apesar desta ser a sua LM, aperfeiçoaram na escola outras competências (Cf. Quadro 14.a).

Quadro 14: **Lugar onde aprendeu as línguas indicadas em contexto formal.**

Quadro 14 a) Língua Portuguesa

Opções de respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Escola Primária	11	55 %
Escola Secundária	1	5 %
Não menciona	8	40 %
Total	20	100%

Relativamente à aprendizagem da Língua Inglesa, já havíamos referido que esta se destacou por ser a única que os inquiridos adquiriram em contexto escolar, particularmente no Ensino Secundário, como o quadro 14.b nos mostra.

Quadro 14 b) Língua Inglesa

Opções de respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Escola Secundária	19	95 %
Instituto de Línguas	1	5 %
Total	20	100 %

Quanto à questão nove, alínea c, *“que línguas usa no quotidiano”*, pretendemos verificar que línguas os professores utilizam mais no seu quotidiano, salientando, também, as *“Pessoas com quem as usam”* e a *“situação em que as usam”*. Neste caso, verificamos que os inquiridos utilizam todas as línguas que conhecem em diversos contextos (Cf. Quadro 15).

No caso do Português 45,45 % apontaram o facto de esta ser língua de uso quotidiano. Isto é evidente uma vez que é a língua que diariamente lhes serve de meio de comunicação não só no exercício da sua profissão, como também em todas as situações do contexto profissional. Para além disso, os docentes revelam que utilizam a LP tanto no contexto formal, como no informal, ou seja, com os colegas, os alunos, os amigos, a família, os vizinhos, e todas as pessoas com quem entram em contacto no dia-a-dia.

Quanto às línguas de origem Bantu, verificamos que elas também fazem parte das línguas que os inquiridos usam no seu dia-a-dia. Estas são usadas no contacto familiar, entre amigos, com vizinhos, em momentos informais de comunicação. A título de exemplo, afirmam que é a língua que falam “com a esposa”, “família e amigos”, “colegas, em alguns casos informais”, “avós”, e na “comunidade”.

Quadro 15 – Línguas que usa no quotidiano.

Línguas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Chuabo	2	4.54 %
Changana	7	15.90 %
Chitswa	2	4.54 %
Macua	2	4.54 %
Ronga	2	4.54 %
Sena	2	4.54 %
Tewe	1	2.27 %
Português	20	45.45 %
Inglês	4	9.09 %
Francês	2	4.54 %
Total	44	100 %

Quadro 16: **Pessoas com quem usa as línguas indicadas.**

A língua Inglesa, a que também dedicamos alguma atenção, não é destacada nos usos linguísticos do dia-a-dia dos professores. Isto prende-se com o facto de ser uma língua aprendida, apenas, na sala de aula e ao nível do Ensino Secundário não havendo, por isso, grande oportunidade de ser de domínio dos inquiridos, como podemos notar no exemplo dos quadros 16.a e 17.a.

Quadro 16 a) Língua Inglesa

Opções de respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Colegas	2	10 %
Não menciona	18	90 %
Total	20	100 %

Quadro 17: **Situação em que usa as línguas indicadas.**

Quadro 17 a) Língua Inglesa

Opções de respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Conversas informais	1	5 %
Conversas formais	1	5 %
Não menciona	18	90 %
Total	20	100 %

Na questão número nove, alínea d, “*qual é o grau de domínio das línguas referidas*”, queríamos saber o nível de proficiência linguística que os inquiridos têm das línguas que conhecem. Assim, apresentámos os seguintes domínios: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita.

Para a sua análise, mostramos os resultados das respostas dos professores em quadros que resumem os níveis de domínio propostos, para melhor os percebermos, em termos de domínios destacados pelos inquiridos. Preferimos agrupar todas as línguas do grupo Bantu já que, em termos de grau de domínio manifestado, se apurou que as tendências são as mesmas. Quanto às línguas estrangeiras, estas foram consideradas isoladamente (Cf. Quadro 18.a).

Ao nível da *compreensão oral*, os inquiridos declaram dominar mais a LP. Do total que respondeu esta questão, 5 afirmam ser excelentes, 11 *muito bons* e 3 *bons*. Em relação à Língua Inglesa, responderam apenas 6 do total dos professores, dos quais 5 declararam ter um domínio *suficiente* e 1 um domínio *muito bom*. Quanto à Língua Francesa, apenas um inquirido afirmou ter uma proficiência *suficiente*, em termos de compreensão oral.

Quanto às línguas da família Bantu, o nível de domínio situa-se entre o *muito bom* e *suficiente*. Com efeito, 16 dos inquiridos asseguram ter um bom domínio destas línguas, 7, um domínio *muito bom* e 7, um domínio *suficiente*.

Notamos que das línguas referidas, o Português é a que os inquiridos julgam ter maior domínio. Enquanto para as outras, particularmente as de

Representações de Professores de Português em Moçambique
sobre as Competências Linguísticas de Alunos da 10ª Classe

origem Bantu, o grau de domínio apenas lhes permite afirmarem-se bons falantes. Isto acontece porque o conhecimento dos inquiridos sobre as línguas Bantu não é sistematizado, por se tratar de línguas aprendidas em contextos informais e sem uma rigorosa tradição escrita, nem gramáticas, ou seja, devido ao facto de a sua aprendizagem basear-se, somente, na oralidade.

Quadro 18. a) – **Compreensão Oral.**

Opções de respostas	Português	Inglês	Francês	Línguas do grupo Bantu
Excelente	5	0	0	0
Muito bom	11	1	0	7
Bom	3	0	0	16
Suficiente	0	5	1	7

Quadro 18. b) – **Expressão Oral.**

Opções de respostas	Português	Inglês	Francês	Línguas do grupo Bantu
Excelente	5	0	0	0
Muito bom	9	0	0	6
Bom	5	1	0	19
Suficiente	0	5	1	6

Ao nível da “*expressão oral*”, observa-se que a LP se centra num índice de respostas de nível *muito bom* de proficiência e que, em relação às línguas de origem Bantu, o nível de proficiência se situa no *bom*. Em termos de oralidade, e pelas respostas dos inquiridos, deduzimos que os professores de Português possuem um bom nível de proficiência, tanto ao nível da

compreensão, como o da expressão. No entanto, esta proficiência destaca-se mais em relação a LP, conforme nos mostram os quadros 18.a e 18.b.

Quadro 18. c) – **Compreensão Escrita.**

Opções de respostas	Português	Inglês	Francês	Línguas do grupo Bantu
Excelente	5	0	0	0
Muito bom	11	0	0	2
Bom	3	1	0	12
Suficiente	0	5	1	14

Quadro 18. d) – **Expressão Escrita.**

Opções de resposta	Português	Inglês	Francês	Línguas do grupo Bantu
Excelente	5	0	0	0
Muito bom	10	0	0	1
Bom	4	1	0	9
Suficiente	0	5	1	19

Resumindo, e em função dos dados apresentados nos quadros que sintetizam os níveis de proficiência linguística, apuramos que, em relação a LP, o grau de domínio é elevado enquanto para as línguas Bantu o grau de domínio é baixo, situando-se, a maior parte das respostas, no grau *suficiente*, como podemos ver, por exemplo, ao nível da expressão escrita, em que 19 dos inquiridos afirmam ter um domínio *suficiente* e 9, um domínio *bom* (Cf. Quadros 18 a, b, c e d).

Ainda em relação ao grau de domínio das línguas indicadas pelos inquiridos, em relação às línguas Bantu, podemos acrescentar que este é mais

elevado ao nível da compreensão oral e, à medida que progredimos para outros níveis, como o da expressão oral e, sobretudo, o da compreensão e expressão escrita, passa-se ao nível *suficiente*.

Quanto à LP, o grau de domínio mostra-se estável em todos os domínios.

Relativamente às línguas francesa e inglesa, torna-se difícil avaliarmos com convicção qual é o grau de domínio dos inquiridos, uma vez que foram referidas por um número reduzido de inquiridos nesta questão. No entanto, pelo índice de respostas dadas, consideramos que muitos dos professores não se referem a estas línguas por não as utilizarem com regularidade no seu dia-a-dia.

Passamos, agora, à análise da questão número dez, referente ao tempo de ensino do Português pelos inquiridos. Esta questão afigura-se importante, já que nos remete para a experiência profissional dos professores, população-alvo do estudo.

Tratando-se de um estudo que pretende avaliar as opiniões e atitudes dos inquiridos, ou seja, ver como respondem às situações descritas no questionário, enquanto professores de Português que leccionam nas escolas suburbanas, acreditamos que a experiência profissional possa ser relevante nas representações dos docentes em relação às normas linguísticas e às competências dos seus alunos em Português.

A leitura do quadro 19, permite-nos verificar que um grande número dos professores, isto é, 60 %, conta já com muitos anos de docência da LP (acima dos cinco).

Quadro 19 – Tempo de ensino do Português.

Opções de respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Mais de 20 anos	2	10 %
Entre 16 e 20 anos	5	25 %
Entre 11 e 15 anos	2	10 %
Entre 6 e 10 anos	3	15 %
Até 5 anos	6	30 %
Não responde	2	10 %
Total	20	100 %

Na questão número onze, em que procuramos saber se os professores frequentavam, no momento em que aplicamos o questionário, algum curso de formação relacionado com o ensino do Português, 25 % dos inquiridos responderam afirmativamente (Cf. Quadro 20). Isto significa que se encontram a formar-se em exercício profissional. Um facto positivo da formação que os inquiridos revelaram estar a desenvolver, relaciona-se com a área na qual se estão a especializar. Questionados sobre o facto, dos 5 que responderam afirmativamente a esta questão anterior, dois indicam estar a frequentar o curso de Licenciatura em Ensino de Português; um, o curso de Bacharelato em Ensino de Português e o outro, o curso de Metodologia de Ensino da LP.

Dos 5 respondentes, há, ainda um, que afirma, de forma vaga, estar a formar-se em Português, não especificando, assim, a designação exacta do seu curso.

Quadro 20 – **Cursos de formação frequentados.**

Opções de resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Sim	5	25 %
Não	15	75 %
Total	20	100 %

Síntese

Na primeira parte do questionário, avaliámos a situação sociolinguística dos inquiridos, que nos ajudará, na segunda, a perceber as suas representações em relação às competências linguísticas dos seus alunos.

Assim, procurámos saber, entre outras questões: as suas habilitações literárias, nível de formação, conhecimento de línguas e respectivos níveis de proficiência, contextos de uso das mesmas, experiência profissional.

Bloco B – Normas e Representações

Competências Linguísticas dos Alunos da 10ª Classe

Introdução

A essência do nosso estudo aponta 3 pontos fundamentais que se estruturam nas respostas que encontramos nesta segunda parte do questionário: representações das normas linguísticas; das competências linguísticas dos alunos da 10ª classe; e as estratégias para melhorar tais competências.

Assim, numa análise sequenciada de questões que, por vezes, confirmam ou fundamentam as representações dos professores nas perspectivas delineadas, iremos descrever e interpretar os dados colhidos, à luz dos conceitos teóricos tratados em função da nossa experiência em relação ao assunto tratado.

Na questão doze, onde abordamos o conceito de norma, solicitamos aos inquiridos que apontassem duas opções que mais se aproximam da sua opinião, relativamente ao assunto. Para tal, listamos algumas opções de respostas possíveis, dando, também, a possibilidade de os professores indicarem outras, não previstas.

O quadro 21 resume as respostas dadas pelos docentes.

Quadro 21 – **Conceito de norma.**

Opções de resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
I – usada por pessoas instruídas	2	5,4 %
II – usada no ensino	14	37,8%
III – usada pelos políticos	0	0 %
IV – habitualmente impressa	4	10,8 %
V – usada na emissão radiofónica de notícias	0	0 %
VI – usada nos dicionários, gramáticas e enciclopédias	17	45,9 %
Total	37	100 %

A leitura deste quadro permite-nos constatar o posicionamento dos inquiridos relativamente às propostas apresentadas. Para percepcionarmos, com coerência, o significado dos resultados a este nível, iremos formular o nosso raciocínio, analisando as respostas dadas, em ordem decrescente, tendo em conta aqueles que mais se destacaram.

Na opção VI, “*usada nos dicionários, gramáticas e enciclopédias*”, apuramos que os docentes definem a norma em função dos meios didáticos de que se servem na aula. A nossa percepção é que um número elevado dos inquiridos – 45,9 % – assume este conceito enquanto norma prescritiva, ou seja, uma norma de natureza social, tal como Galisson & Coste (1983: 513-517) o clarificam, ressaltando, deste modo, uma perspectiva de abordagem linguística. De acordo com os conceitos teóricos desenvolvidos, vimos que Galisson & Coste (1983: 513-517) definiam a norma como

“Um conjunto de prescrições, consignadas em gramáticas e dicionários classificados de “normativos” e que corresponde ao que se deve e ao que se não deve dizer para se estar em conformidade com o perfeito uso linguístico da boa sociedade”.

Aparentemente contrária à opção anteriormente analisada – porque revela umajuizamento que também parece diferente – a segunda opção mais destacada é a “*usada no ensino*”, que totalizou 37,8 % de respostas. A partir da percentagem que se lhe atribui, percebemos que os inquiridos julgam o ensino como, por um lado, regulador dos usos linguísticos dos aprendentes, e, por outro, disseminador do “bom uso” dos mesmos. No entanto, relativamente à aparente concepção distinta das duas opções, julgamos que os professores, devido à sua função, consciencializam a importância que, a nosso entender, se revela sobremaneira em relação à função duplamente reguladora, por si desempenhada, no ensino da LP, em conformidade com os recursos didáticos, também reguladores das normas. Sendo assim, concluímos, que o conceito de norma é, encarado pelos docentes como aquele que tem uma função prescritiva, embora, também, reconheçam a função relevante dada ao conceito no contexto de ensino.

A partir deste ponto, as opções que, de seguida, ordenamos e analisamos, surgem com percentagens mais reduzidas. No entanto, porque reveladoras deajuizamento que, igualmente, se contextualiza, neste âmbito, e não só, dedicar-nos-emos, com alguma atenção, a elas.

Como o quadro nos indica, 10,8 % dos inquiridos consideraram a opção IV, “*habitualmente impressa*” e, 5,4 %, a I, “*usada por pessoas instruídas*”. Dado o facto de julgarmos aparentadas as razões prováveis para este discernimento, optamos por agrupá-las. Nos dois casos, parece-nos estar subjacente a representação de que, em Moçambique, existe falantes-tipo da LP a quem os outros devem procurar, no mínimo, imitar, ou seja, aqueles que usam, no seu discurso, o Português-padrão. No entanto, não seria justo que, a título de exemplo, considerássemos padrão o Português que temos acesso através do jornal ou de uma obra literária de referência.

As opções III, “*usada pelos políticos*” e V, “*usada na emissão radiofónica de notícias*”, não foram apontadas por nenhum dos respondentes. Assim, podemos afirmar que, embora se reconheça que os falantes estão expostos a muitos outros meios de influência linguística, tais como os meios de comunicação e a variedade usada pelos políticos, os professores que

responderam ao nosso inquérito consideram estas aquém da norma, entendida como variedade-padrão.

Na sequência da questão anterior, “*o que se entende por norma*”, colocámos-lhes outra pergunta de seguinte modo: “*o que é a norma para o professor de Português?* ” – questão 13, de modo a levar os inquiridos a analisá-la como professores visados a abordar a matéria relacionada com este conceito, em contexto pedagógico de sala de aula e considerando o tipo de alunos com quem trabalham.

O quadro abaixo, resume as opções tomadas pelos docentes, em função do contexto a que foram solicitadas respostas.

Quadro 22 – Conceito de norma para o professor de Português.

Opções de respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
VII – a variedade usada pela maioria dos falantes	0	0 %
VIII – a variedade usada pelas elites	0	0 %
IX – a variedade que constitui um instrumento eficaz de comunicação	10	50 %
X – a variedade transcrita nas gramáticas	9	45 %
XI – não responde	1	5 %
Total	20	100 %

As respostas que concentram percentagens mais elevadas são as opções IX e X, respectivamente “*a variedade que constitui um instrumento eficaz de comunicação* ” e “*a variedade transcrita nas gramáticas*”, sendo percentualmente, 50 % para o item XI e 45 % para o item X. Do total, 5 % não deu nenhuma resposta.

Neste sentido, metade dos professores inquiridos são unânimes em afirmar que se trata de uma norma de carácter descritivo e objectivo (a norma como “*a variedade que constitui um instrumento eficaz de comunicação*”). Esta é a perspectiva pedagógica do conceito de norma, em que se considera a

língua como um instrumento eficaz de comunicação, a norma funcional.

A pressuposição aqui arrolada é a de que, pouco a pouco, como afirmam Galisson & Coste (1983), a escolha objectiva dos usos e das normas de uso, em função dos públicos visados e a partir das descrições linguísticas sistemáticas, entra nos hábitos pedagógicos para substituir a escolha subjectiva de um bom uso, único para todos.

Numa revelação paradoxal, em confrontação com os que consideram a norma um instrumento eficaz de comunicação (uma norma descritiva e objectiva), 45 % dos inquiridos declara que a norma é “*a variedade transcrita nas gramáticas*” (norma prescritiva). Estes últimos concebem o conceito de norma no sentido tradicional do termo, ou seja, como a manifestação de uso da língua mais esperada numa determinada situação de comunicação.

Se estamos lembrados, aqui o conceito de norma é definido no âmbito pedagógico. Tendo em conta este pressuposto, há que avaliar a opinião emitida por cada um destes grupos.

Se, por um lado, reconhecemos o posicionamento de uns (opção IX) como positivo, em prol de atitudes metodológicas valorativas e adequadas ao processo de ensino-aprendizagem de uma L2 em que, certamente, nos deparámos com situações de uso diversificado da LP, por outro, verificámos uma situação estanque e não criativa, no sentido de preocupação em valorizar as variedades de uso dos aprendentes em relação ao conhecimento e desenvolvimento da sua proficiência linguística em Português (opção X).

Fazendo um cruzamento da informação dada, na questão doze, “*o que é a norma*”, o índice maior de respostas indicava o item “*variedade usada nos dicionários, gramáticas e enciclopédias*” como resposta mais assinalada, seguido da opção II, “*variedade usada no ensino*” (Cf. Quadro 21).

Já na questão treze, “*o que é a norma para o professor de Português*”, quase metade das respostas apontam igualmente para “*a variedade transcrita nas gramáticas*”. Assim, se observarmos o valor numérico das respostas que apontam documentos prescritivos como indicadores do que é a norma, podemos concluir que os inquiridos se inclinam mais a considerar a norma pelo seu valor prescritivo, ou seja, os professores de Português ainda são

dominados por ideais tradicionalistas do conceito de norma, o que influencia negativamente o seu modo de agir em contexto de sala de aula.

Quadro 23 – **Variedades do Português consideradas mais correctas.**

Opções de respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Falado em Portugal	7	35 %
Falado em Moçambique	0	0 %
Falado no Brasil	0	0 %
Nenhuma	11	55 %
Não responde	2	10 %
Total	20	100 %

A questão número catorze, “Qual é a variedade do Português que considera mais correcta”, permite-nos avaliar as respostas anteriores que ditaram o posicionamento dos professores em relação ao conceito de norma.

Neste sentido, as respostas mais assinaladas são: “nenhuma” e “a falada em Portugal”, numa percentagem de 55 % e 35 %, respectivamente. 10 % do total dos inquiridos não responde (Cf. Quadro 23).

Com efeito, uma percentagem significativa, 35 %, refere a variante falada em Portugal como a mais correcta. Reconhece-se, então, que o Português a ser ensinado nas escolas moçambicanas seja a variante europeia. Os professores avaliam a situação deste modo, tendo em conta que os recursos didácticos (gramáticas, dicionários, enciclopédias, etc.) que se usam na aula de Português apresentam-se na variante europeia.

Facto curioso é que nenhum dos docentes inquiridos se refere à variante falada em Moçambique como a mais correcta. Isto entende-se como reconhecimento da distância que há entre aquilo que lhes é proposto pelas autoridades institucionais de ensino (os programas) e aquilo que eles assumem na prática, como professores de Português.

Como vimos nos pressupostos teóricos, e de acordo com Mateus (2005),

um dos problemas com que se debatem os falantes é o de conhecer o que é correcto ou incorrecto no uso da língua, de saber onde se fala correctamente e que formas linguísticas devem servir de modelo.

Por outro lado, a mesma autora toma a posição de que uma norma-padrão é necessária como referência da produção linguística e como garantia da aceitabilidade de um certo comportamento no contexto sócio-cultural em que estamos inseridos, por isso que todas as variedades nacionais possuem a sua norma-padrão de que a escola é especial depositário.

Sabemos também que a norma é definida em relação a uma variedade tida como padrão. Tendo em conta este facto, os professores de Português das escolas moçambicanas têm esta consciência, apesar de também reconhecerem que, no mesmo espaço geográfico, há várias normas em uso e que estas devem ser, também, tomadas em conta.

Após termos analisado a questão número catorze, relativa às variedades que os docentes consideram mais correctas, perguntámos quais eram as razões por que assim as consideram. Nas justificações dadas, sobressai o reconhecimento, por parte dos professores, de que a língua é sujeita a variação, por várias razões, de entre as quais se destacam o contexto, o espaço geográfico em que é falada e o decorrer do tempo.

Alguns dos inquiridos, que assim se posicionam, expressam as suas respostas, num raciocínio que resumimos nas expressões seguintes: “o contexto orienta a variedade do Português mais correcta”, pois a “língua é resultado de factores políticos, culturais, filosóficos, biológicos, psicológicos”, e é também “diatópica – varia de região para região”, “mesmo o Português europeu é sujeito à várias alterações, principalmente, a nível oral”, “a língua evolui ao longo do tempo”. Aspectos sócio-culturais também são apontados como factores de variação. “Cada uma corresponde à realidade sócio-cultural do seu povo”, “a expressão dos valores culturais” condiciona a variação da língua, “cada uma das variedades satisfaz as exigências do lugar onde a língua é falada”.

No entanto, outros inquiridos justificam-se, afirmando que “em nenhum desses países se segue correctamente as regras gramaticais”, “o importante é

que se sigam as regras estabelecidas”. Neste sentido, é expresso o valor dado às normas prescritivas da língua para que ela se possa considerar a mais correcta.

Estes argumentos mostram-nos que 55 % dos professores de Português percebem a língua como sujeita a variação, por vários factores referidos anteriormente. Além disso, os sujeitos de investigação consideram que nenhuma variante do Português pode denominar-se “a mais correcta”. Contudo, outra ala considera que a variante do Português de Portugal é a mais correcta (Cf. Quadro 23), sendo, por isso, considerada o padrão da LP, porque “obedece à norma”. De facto, o PE é “a origem do próprio Português”, “da qual outras tiveram origem”.

Passemos, agora, à análise dos resultados obtidos na questão quinze, cujo objectivo era aceder à caracterização da LP, das variantes portuguesa, brasileira e moçambicana, feita pelos docentes. Para tal, sugerimos uma lista de adjectivos conforme ilustra o quadro 24, onde patenteamos já os resultados obtidos.

Quadro 24 – Características do Português falado em Portugal, Brasil e Moçambique

Adjectivo	Portugal	Brasil	Moçambique
Rico	7	3	2
Melódico	3	12	5
Desviante	0	11	10
Autêntico	11	1	1
Inovador	1	16	8
Normativo	18	3	9
Expressivo	7	7	7
Fácil	2	6	4

Consideramos relevante verificar que traços caracterizadores se destacam, na opinião dos inquiridos, para as variantes de LP apresentadas. Constatamos, para já, a recorrência da representação de que a variante

portuguesa é a mais normativa, a mais rica e a mais autêntica, comparativamente às outras e com grande margem de diferença, como se pode constatar pelo visionamento do quadro. De facto, nenhum inquirido considerou “desviante” o Português de Portugal, o que nos revela um reconhecimento geral de que “o bom Português” é o europeu, o que corrobora com as respostas anteriores em relação à norma-padrão e à variante da LP considerada mais correcta (Cf. Quadros 21,22 e 23). Quando impelidos a ajuizar sobre a questão da norma linguística, os docentes manifestam, por um lado, um comportamento de insegurança – já que não são falantes da variante que mais “respeitam” – e, por outro, um preconceito, que os leva a prestigiar a norma do PE em detrimento das outras, pois o Português falado no Brasil e em Moçambique foram considerados “desviantes”, supondo-se, assim, que os inquiridos consideram que estas variantes fogem à “norma-padrão” – o Português de Portugal.

Em contrapartida, o Português de Portugal é o menos melódico, sendo que este atributo é, maioritariamente, característica do Português do Brasil, na opinião dos inquiridos. A variante brasileira é, também, qualificada como a mais inovadora, seguida da de Moçambique. Os docentes assumem que cada realidade – social, cultural, geográfica e, até, política – é única e exclusiva, fazendo com que a LP, de cada país, se torne diferente, inovadora e criativa em relação à “língua mãe”, o Português de Portugal. A LP do Brasil e de Moçambique é tida como a mais “fácil”, o que contrasta com o Português de Portugal que, portanto, é o mais difícil – mas é a língua considerada padrão, ou seja, norma a seguir. Depreendemos, com base nestes dados, que os docentes consideram a língua mais normativa e mais correcta a menos acessível, o que talvez possa ser justificativo do preconceito de inferioridade manifestado por estes falantes da variante moçambicana face à superioridade linguística e normativa da LP de Portugal.

O único epíteto em que os professores de LP em Moçambique igualam as três variantes em questão é “expressivo”. Porém, importa ressaltar que, no âmbito deste trabalho, não foi possível verificar se os docentes entenderam este adjectivo da mesma forma que nós. Poderemos pensar em várias

interpretações, que enumeramos: as três variantes permitem uma comunicação sem obstáculos; são agradáveis e cativantes – na literatura, noutros tipos textuais e/ou na oralidade; permitem expressar claramente os sentimentos e pensamentos. A ambiguidade do termo “expressivo” confirmou-se, portanto, nos resultados obtidos nesta questão, em que não é possível destringer interpretações mais finas.

Depois de termos tentado perceber como o professor concebe as normas linguísticas e a relação que as diferentes variantes estabelecem com a “norma”, atentamos, seguidamente, na forma como o professor encara os erros ou desvios dos seus alunos da 10ª classe – *“Qual a sua opinião em relação à seguinte afirmação: As redacções/composições dos alunos da 10ª classe revelam uma norma linguística do português não padrão.”* (pergunta 16). Os docentes eram convidados a assinalar a sua concordância ou não concordância com a afirmação ou, ainda, o seu desconhecimento para responder a esta questão. Vejamos a distribuição das respostas no quadro 25:

Quadro 25: Opinião sobre a norma linguística usada nas redacções/composições dos alunos da 10ª classe.

Opções de respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Concorda	16	80 %
Não concorda	4	20 %
Não sabe	0	0 %
Total	20	100 %

Todos os inquiridos emitiram alguma opinião no que se refere à questão dezasseis, isto é, nenhum se considerou desconhecedor, relativamente à avaliação da qualidade normativa das práticas escriturais dos seus alunos. Na verdade, uma esmagadora maioria dos inquiridos considera que os textos dos seus alunos não respeitam as normas do Português padrão. Seguidamente, analisaremos os argumentos que estes profissionais apresentam para o seu posicionamento a este respeito, de modo a percebermos melhor por que assim

ajuízam as produções dos seus alunos. Porém, é de notar que, em 20 inquiridos, 15 nos deram a conhecer as razões por que concordam com a afirmação relacionada com o desempenho dos seus alunos em tarefas de escrita. No entanto, ainda que um grande número tenha apresentado argumentos a este nível, não apontaram dois, conforme a solicitação da questão.

Os argumentos apresentados pelos professores, mesmo em número reduzido, puderam, no nosso entender, ser categorizados em diferentes pontos de vista, que nos parecem estar subjacentes às suas respostas, e que procuraremos explicitar de acordo com o nosso quadro teórico de referência. Assim, agrupamos as razões evidenciadas em três categorias, que passaremos a descrever.

Categoria 1: Influência da LM sobre a L2

Tal como os argumentos dos inquiridos apresentados indicam, “os alunos pensam em LM; exteriorizam como pensam”. Esta situação ocorre em casos em que os alunos, por exemplo, “fazem uma tradução directa de Ronga ou Changana para o Português”, revelando “influências da LM”. A isto, Stroud & Gonçalves (1997B:15) chamaram erros de transferência, ou seja, erros que “resultam do uso de traços ou regras da L1 do aprendente – ou de outras línguas previamente adquiridas por este – na língua-alvo”. Este fenómeno relaciona-se com factores que condicionam a variação linguística, como o espaço geográfico em que estes alunos vivem – neste caso concreto, a zona suburbana, rica em termos de convivência de línguas diversas de que os alunos são usuários e que, certamente, influenciam a forma como se expressam em Português.

Sabemos, e segundo a posição apresentada pelos inquiridos, que “alguns alunos não têm o Português como LM, só a usam na sala de aula”; por isso, manifestam “interferências das LMs no Português”, “misturam as línguas nacionais com o Português”, por exemplo, os alunos fazem “uso de línguas Bantu na escola” e “... usam o Português só na escola”, o que significa que o

Português pode existir apenas, para alguns estudantes, como a língua da instituição escolar, não sendo a língua de convívio, de confraternização nos espaços de recreio.

Embora a transferência em si mesma possa resultar também em estruturas correctas na língua-alvo, quando as duas línguas são construídas de forma idêntica (tal não é o caso do Português e das línguas Bantu), devemos distinguir transferência “positiva” de transferência “negativa”, ou interferência – quando o traço ou regras transferidos são estranhos à língua-alvo, como iremos verificar em alguns exemplos ilustrativos desta argumentação apresentada pelos inquiridos (Cf. Questão 18.b).

Um exemplo de transferência negativa ou interferência é a elocução traduzida literalmente de uma língua Bantu para o Português, indicado por um dos inquiridos: *“cheguei enquanto ele não estava”*, que corresponde, em PE, a *“Não o encontrei”*. Enquanto o resultado da interferência constitui uma dificuldade a ser ultrapassada, a transferência positiva é um recurso para os falantes, particularmente para línguas próximas umas das outras.

Categoria 2: Fraco domínio das regras gramaticais do Português

Segundo os professores, os alunos cometem erros linguísticos de índole diversa: *“vários erros ortográficos”*, *“não obedecem às regras; cometem desvios morfossintácticos”*. Isto leva-nos a considerar que, tal como foi dito por outro inquirido, *“os alunos apresentam construções que não obedecem à norma do PE”*, *“não respeitam as regras gramaticais”*, revelando *“falta de bases sólidas”*; há quem ainda justifique este facto usando a terminologia *“deficiência de comunicação padronizada”*.

Categoria 3: Influência dos meios de comunicação social

Para analisar estes argumentos, partiremos da asserção de Mateus (2005: 28), acerca da norma e sua variação, em que a autora afirma que “os falantes estão expostos a muitos outros meios de influência linguística,

nomeadamente os meios de comunicação”. Por isso, se os inquiridos dizem que os alunos sofrem *“influências das telenovelas brasileiras”* e dos *“falares brasileiros assimilados”*, há que aceitar a afirmação de que “a norma portuguesa dotada de maior vitalidade e capacidade de fazer adeptos é a que transmitem os jornais, a rádio e a televisão” (Mateus, 2005: 28), embora nem sempre vá ao encontro das normas privilegiadas nas instituições de ensino. Além disso, nesta questão, os nossos sujeitos confirmam uma evidência detectada já na pergunta 16 – a de que o Português do Brasil era a variante mais inovadora. Com efeito, os professores referem-se, neste âmbito, precisamente às influências das inovações desta variante sobre os alunos, para além do uso do calão em situações inadequadas.

Categoria 4: Poucos hábitos de cultura escrita

Os professores apontam, ainda, como causa possível para as rudimentares produções textuais dos alunos o facto de que estes não têm hábitos de leitura – “não têm a cultura de leitura”.

Na pergunta dezassete, *“Contextos em que os alunos da 10ª classe usam as línguas abaixo listadas”*, pretendemos saber, pelos docentes, os contextos de uso das línguas pelos alunos. Julgamos que os professores são uma fonte de informação fidedigna a este respeito, pois convivem assiduamente com as suas turmas. Partindo do princípio de que os alunos das escolas onde submetemos o inquérito falam mais do que uma língua, há a necessidade de sabermos como utilizam essas línguas e em que contextos, uma vez que esses usos vão determinar um melhor ou pior domínio de determinada língua, embora, neste estudo, nos interessa a competência dos alunos em LP. Analisemos o quadro 26, onde estão patentes as respostas à pergunta supra mencionada.

Quadro 26 – **Contextos em que os alunos da 10ª classe usam as línguas listadas.**

Língua	Sala de aula	Escola	Fora da escola
Português	17	12	5
Inglês	13	2	0
Changana	4	16	18
Chope	1	3	9
Chitswa	1	2	9
Ronga	4	14	16

As respostas que obtivemos indicam que a maior parte dos alunos usa a LP na escola, sendo 17 respostas referentes à sala de aula, 12, ao recinto escolar e 5 ao espaço fora da escola. Quanto à Língua Inglesa, 13 respostas indicam que os alunos usam o Inglês na sala de aula e 2, na escola. Fora da escola ninguém fala esta língua.

Relativamente às línguas Bantu – Changana, Chope, Chitswa, Ronga –, o número de respostas tende a crescer quando saímos da sala de aula, com um maior destaque para o Changana e o Ronga, que percebemos serem as línguas de origem dos alunos, a julgar pelo grande número de falantes em contexto informal. Além disso, sabemos que, na zona onde foi aplicado o questionário, estas são as línguas de comunicação.

Em relação às outras línguas Bantu, o número de respostas é reduzido. Isto deve-se ao facto de se tratar de línguas que, nesta zona, são faladas por um número também diminuto de sujeitos. Ainda assim, podemos notar que são mais faladas fora da escola do que a LP. Concluimos que as línguas Bantu, LMs destes alunos, são mais usadas em contextos fora da escola, embora uma maioria dos alunos faça uso delas também dentro da escola, em espaços de convívio, com os colegas, isto é, em situação informal. Outro aspecto a notar é o facto de o Português ser uma língua usada principalmente em contexto de

sala de aula – situação tida como formal – como nos revelam os resultados. Os inquiridos acreditam que são pouquíssimos os alunos que usam a LP fora da escola – de facto, apenas 5 casos circunscrevem esta possibilidade (Cf. Quadro 26). O contexto extra-escolar, apontado como o local onde os alunos fazem o uso das línguas Bantu, é a família e a sua casa.

Na pergunta dezoito, “Qual é o grau de interferências das línguas moçambicanas nas produções em Português dos alunos da 10ª classe”, partindo do pressuposto de que as línguas moçambicanas exercem uma certa influência na LP – como, aliás, ficou demonstrado anteriormente –, pretendemos analisar como os professores avaliam essa questão, ou seja, conferir como os professores de LP “calculam” a possível interferência das línguas Bantu nas produções dos alunos da 10ª classe. No quadro 26 a) estão patentes as suas respostas:

Quadro 26. a) – **Grau de interferências das línguas moçambicanas nas produções em Português dos alunos da 10ª classe.**

Grau de Interferência	Nível Fonológico	Nível Ortográfico	Nível Morfológico	Nível Morfosintático	Nível sintático	Nível Léxico-semântico
Nulo	1	6	4	1	2	0
Menor	1	3	5	9	4	9
Moderado	5	5	8	3	10	4
Maior	13	4	2	4	4	6
Não responde	0	2	1	3	0	1
Total	20	20	20	20	20	20

Para ajuizar a questão, iremos, em primeiro lugar, e de acordo com os itens de avaliação propostos, comparar a pontuação obtida verificando em que níveis de proficiência linguística e em que graus estes professores consideram que os seus alunos, provavelmente, revelam interferências das línguas moçambicanas quando produzem textos (orais ou escritos) em Português.

As respostas para avaliar os níveis de interferência variam dentro da escala: *nulo*, *menor*, *moderado* e *maior*. As situações não assinaladas serão consideradas não respondidas. Queremos, ainda, salientar que o grau de interferências das línguas moçambicanas (considerado desviante ou anómalo) é analisado em função da natureza da norma de referência da LP, PE, num contexto em que esta é uma L2 para a maioria dos alunos, como já vimos.

Nível Fonológico:

No nível fonológico, de acordo com os itens indicados, encontramos uma situação que indica haver *maior* interferência das línguas moçambicanas nas produções em Português dos alunos da 10ª classe, com 13 respostas. Cinco respostas indicam que este tipo de interferências apenas ocorre de forma *moderada*, sendo somente uma a resposta que considera este tipo de interferências em grau *nulo* e *menor*, respectivamente.

Nível Ortográfico:

Neste nível, o grau de interferências situa-se em todas as escalas indicadas. Podemos depreender, a partir destes dados, que os professores inquiridos não têm uma ideia uniformizada do tipo de interferências ao nível ortográfico que se supõe que estes alunos cometam. Boa parte dos inquiridos duvida de que estes alunos possam ainda cometer interferências de nível ortográfico (se observarmos os graus *nulo* e *menor*), enquanto outra metade considera que há um índice elevado de alunos que, ao nível ortográfico, comete interferências nas suas produções em Português – assim, o número de inquiridos que aponta uma interferência *maior* ao nível ortográfico é pouco diferente do número dos que indicam uma interferência *menor*.

Nível Morfológico:

Neste nível verifica-se, de igual modo, uma dispersão de pontos, quanto

ao grau de interferências considerado.

Enquanto uma metade considera a interferência a este nível em graus *nulo* e *menor* (com 4 e 5 respostas, respectivamente), a outra metade considera que, neste nível, a interferência é *moderada* ou *maior* (8 e 2 respostas, respectivamente). Um dos inquiridos não responde a este ponto.

Nível Morfossintático:

As respostas dadas pelos inquiridos mostram-nos que há alunos que revelam interferências em menor escala e outros em maior. A maior concentração de respostas vai para o grau *menor* de interferências, com 9 respostas; 4 consideram a interferência em grau *maior*, enquanto 3 afirmam ser *moderado*; 1 acha o grau de interferência a este nível *nulo* e 3 não emitem nenhuma opinião a este respeito.

Nível sintático:

Uma parte significativa dos inquiridos, ou seja, 50 %, considera que, no nível sintático, o grau de interferências cometido pelos alunos é *moderado*; 4 indicam, simultaneamente, os graus *menor* e *maior*; 2, *nulo*.

Nível Léxico-semântico:

Neste nível, são apontados três graus de interferências das línguas moçambicanas em que, possivelmente, se situam os desvios cometidos pelos alunos da 10ª classe. No entanto, a maior concentração de opinião está no grau *menor*, com 9 respostas, o *maior* grau com 6 respostas; 4, com um grau *moderado*. Um dos inquiridos não responde.

Sabemos que os erros baseados na forma linguística são categorizados dependendo da sua ocorrência, ou não, em categorias lexicais (substantivos, verbos, adjectivos), características morfológicas (número, género, tempo), categorias sintáticas (sintagmas nominais, orações encaixadas), ou unidades

fonológicas (vogais, consoantes, traços supra segmentais). Tendo em conta este facto, e também que os alunos, cujas interferências os professores avaliam, são falantes de várias línguas moçambicanas e têm o Português como sua L2, parece-nos haver um reconhecimento, por parte dos docentes, de que estes produzem textos com interferências das línguas moçambicanas, a todos os níveis, embora com graus diferenciados de ocorrência.

Ainda que encontremos indicadores que consideram não haver interferências das línguas moçambicanas nas produções dos alunos da 10ª classe nos níveis fonológico, ortográfico, morfológico, morfossintáctico e sintáctico, com principal incidência nos níveis ortográfico e morfológico (cf. Quadro 26.a), verificámos que todos os outros níveis são seleccionados, ou seja, os inquiridos acreditam haver interferências dessas línguas nas produções dos alunos em Português e indicam, para avaliar tais interferências, os graus de *menor a maior*, de acordo com os itens de avaliação propostos.

Salientemos algumas respostas mais citadas na avaliação que os inquiridos fazem, nesta questão. No grau de interferências considerado *maior*, o nível fonológico destacou-se de todos os outros com 13 respostas. Esta avaliação indicia, a nosso ver, que as línguas moçambicanas são mais marcadas no discurso destes alunos, o que resulta um discurso em Português com interferências.

A propósito deste assunto, e como vimos nos pressupostos teóricos, “as condições universais sobre marcação constituem um importante aspecto da linguagem, o qual, expresso informalmente, capta o facto de que certas estruturas linguísticas são processadas mais facilmente, com mais frequência ou mais centralmente do que outras estruturas” Stroud e Gonçalves (1997B: 17). As condições sobre marcação deste tipo têm sido apresentadas para ajudar a determinar a forma como os aprendentes se desenvolvem numa L2. Tendo em conta este facto, consideramos ser importante a observação deste tipo de interferências linguísticas a nível fonológico, pois evidencia a situação de aprendentes de Português L2 em que os alunos se encontram e, por isso, em fase de desenvolvimento das suas competências linguísticas a este nível.

Para finalizar, gostaríamos de aludir, de acordo com a hipótese sobre

marcação diferencial de Eckman (1977), referida por Stroud & Gonçalves (1997B: 17), que as estruturas da língua-alvo mais marcadas e diferentes das da L1 do aprendente são mais difíceis e levam mais tempo a adquirir-se. As relações de marcação podem ajudar a explicar o surgimento e a interação da transferência e da simplificação que ocorrem no desenvolvimento da língua-alvo.

Em relação aos outros níveis, há também a destacar o morfossintático e semântico, com 9 respostas cada, referindo o grau de interferências como *menor*. Estes indicadores apontam para uma certa concentração de opinião dos inquiridos. Na realidade, não sabemos até que ponto este parecer se encontra fundamentado ou medido por instrumentos didáticos que tenham permitido, aos inquiridos, emitir seguramente o seu juízo; por isso, deduzimos que tenham tido alguma prudência nas suas respostas, pois estas posicionam-se medianamente na escala, não se registando, portanto, grandes contrastes.

No entanto, façamos notar a concepção genérica de que eles assumem a interferência exercida pelas línguas moçambicanas nas produções dos alunos em LP, a estes níveis, embora precisar o grau dessas interferências exigisse, talvez, outro tipo de trabalho da parte do professor – a quem, supomos, não devem ser oferecidos significativos momentos para “pensar a língua” da forma como este questionário induziu. Na realidade, talvez esta falta de precisão seja uma evidência de alguma insegurança linguística mesmo da parte do professor, que não se coíbe de afirmar, como vimos em questões anteriormente tratadas, que a variante que usam está longe de ser a mais “rica, autêntica e normativa”.

Outro nível que merece atenção da nossa parte é o sintático. Aqui podemos verificar que o grau de interferências identificado pelos professores se concentra nos graus *moderado* e *maior*, o que traduz, portanto, uma maior convicção e concórdia, por parte dos sujeitos, em relação ao domínio em que estas interferências são mais evidentes.

Na questão seguinte, encontraremos alguns exemplos de construções que elucidam a opinião emitida pelos inquiridos.

Na questão dezoito, alínea b (Cf. Anexo 3), procuramos saber que tipos

de interferências os alunos, por hábito, revelam. Achamos que seria possível que os professores nos dessem essas indicações uma vez que eles, no seu dia-a-dia, avaliam as redacções/composições produzidas pelos seus alunos.

Assim, pedimos aos inquiridos que escolhessem dois dos níveis indicados e nos apresentassem alguns exemplos de interferências das línguas moçambicanas nas produções em LP. Muitos dos inquiridos não responderam a esta questão.

Confrontando os resultados obtidos nas respostas a esta questão com as opiniões emitidas na pergunta anterior, podemos confirmar, então, a existência de interferências, aos diversos níveis, das línguas moçambicanas nas produções dos alunos da 10ª classe.

Iremos, de seguida, apresentar os exemplos referidos pelos inquiridos. A identificação dos níveis em que as interferências se inserem foi efectuada pelos inquiridos, verificando-se que, por vezes, os exemplos não correspondem ao nível por nós proposto.

Nível Fonológico:

	Forma Desviante	PE
Exemplo 1	Joanquim	Joaquim
Exemplo 2	ciquenta	cinquenta
Exemplo 3	pater	bater
Exemplo 4	diminutivo	diminutivo
Exemplo 5	ante	até

Neste nível, verificamos claramente, a partir dos exemplos dados pelos inquiridos, que os alunos da 10ª classe apresentam interferências ao pronunciarem certas palavras em LP.

Nível ortográfico:

	Forma Desviante	Forma PE
Exemplo 1	comprimento directo	complemento directo
Exemplo 2	convinte	convite
Exemplo 3	enconomia	economia
Exemplo 4	fasci	faz-se
Exemplo 5	ábito	hábito
Exemplo 6	aver	haver
Exemplo 7	consequio	conseguiu

Esta lista de exemplos realça o facto de os professores terem a consciência de que os alunos escrevem tal como se expressam oralmente, ou seja, de que as interferências que ocorrem ao nível fonológico influenciam a escrita. Embora esta situação não seja exclusiva do contexto de aprendizagem de uma L2, a verdade é que não pode, de modo algum, ser negligenciada. Com efeito, este fenómeno pode ocorrer dentro de uma mesma língua.

Nível morfossintáctico:

	Forma Desviante	Forma PE
Exemplo 1	fui dado	deram-me
Exemplo 2	fui nascido	nasci
Exemplo 3	vou passar do hospital	vou passar pelo
Exemplo 4	encontrei-lhe enquanto não estava	não o encontrei

Neste nível, verificamos, mais uma vez, que os alunos fazem uma transposição das regras morfossintácticas da LM para a LP. Verifica-se, portanto, uma tendência para realizar uma tradução literal da L1 para a L2 que resulta, frequentemente, em casos como este: “*encontrei-lhe enquanto não*

estava”. Esta construção, aceitável em Ronga ou em Changana, corresponderia, em PE, a: “*não o encontrei*”.

Nível sintático:

	Forma Desviante	Forma PE
Exemplo 1	Não quero te entregar...	Não te quero entregar
Exemplo 2	A malta jogamos bem	A malta joga bem

A este nível, destaca-se, antes de mais nada, o facto de apenas dois professores terem apresentado exemplos-tipo de desvios produzidos pelos alunos. Na verdade, embora tenham mencionado que este é o nível em que os aprendentes possuem mais dificuldades, verificamos que eles próprios não conseguem exemplificar o tipo de interferências que normalmente ocorre. Assim, no primeiro caso constatamos a existência de uma alteração na ordem dos constituintes da frase. O segundo exemplo trata-se de um problema de concordância de número entre o sujeito e o verbo.

Nível léxico-semântico:

	Forma Desviante	PE
Exemplo 1	Desconseguir	Não conseguir
Exemplo 2	Almocei com peixe	Comi peixe ao almoço

Neste nível, foram apenas apontados dois exemplos, que, no entanto, elucidam bem este tipo de interferências.

O primeiro exemplo, “*desconseguir*”, é um caso típico no contexto moçambicano. Ocorrendo na sequência de um domínio fragilizado da gramática da norma padrão de uma língua, este tipo de desvios é o resultado de uma generalização de regras em situações em que não são permitidas. Neste caso concreto, acreditamos tratar-se de uma generalização do uso do prefixo “des” que, geralmente, traduz o sentido de negação, como pode, por

exemplo, ser constatado nas seguintes palavras: “desacordo” e “descontrair”.

Estes são, portanto, considerados erros de sobregeneralização que, de acordo com Stroud & Gonçalves (1997B: 16) “são o resultado da suposição errada do aprendente sobre as restrições de uma certa regra da língua-alvo”.

No seguimento do quadro anterior, em que vimos o tipo de interferências das línguas moçambicanas nas produções dos alunos da 10ª classe em LP, procuramos agora, a partir da questão 19, “*a que se devem os desvios cometidos em Português pelos alunos da 10ª classe*”, saber quais as razões que estão subjacentes a esses problemas.

Para melhor apreciarmos tais razões, servimo-nos de uma questão de escolha múltipla, em que sugerimos alguns itens como propostas, partindo do quadro teórico desenvolvido, das respostas obtidas no pré-teste do instrumento de pesquisa e da nossa própria experiência. Pedimos, então, aos inquiridos que assinalassem todas as opções aceites como causas de desvios produzidos em LP.

A análise das respostas dadas pelos inquiridos a esta questão contribuirá, certamente, para esclarecer o seu posicionamento face aos desvios dos seus alunos. Irá também dar-nos pistas em relação às estratégias de ensino-aprendizagem da LP a utilizar nas escolas moçambicanas, particularmente nas que se situam nas zonas suburbanas, que, como já vimos, se caracterizam por uma grande pluralidade linguística e colocam, ao professor de Português desafios específicos.

Quadro 27 – Razões dos desvios cometidos em Português pelos alunos da 10ª classe.

Opções de respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
XII – Explicação limitada do professor	2	0,32 %
XIII – Uso do Português apenas na escola e/ou na sala de aula	18	29,0 %
XIV – O fraco domínio das regras gramaticais	17	27,8 %
XV – A fraca preparação nas classes anteriores	9	14,51 %
XVI – O Português ser a sua L2	15	24,19 %
XVII – Explicação errada das estruturas linguísticas pelo professor	1	1,61 %
Total	62	100 %

Uma análise aprofundada das respostas dadas pelos inquiridos a este nível, permite-nos constatar que 29,0 % dos professores atribui ao “*uso do Português apenas na escola e/ou na sala de aulas*” a principal responsabilidade pelos desvios cometidos por parte dos alunos em LP. Quase todos os inquiridos consideram, portanto, relevante o facto de os aprendentes utilizarem as suas LMs em praticamente todas as situações de comunicação do quotidiano, incluindo o espaço escola e, até, a própria sala de aula. Os alunos acabam, por conseguinte, por não ter oportunidade de desenvolver competências em L2 e solidificar os seus conhecimentos da gramática da norma-padrão.

Na verdade, se confrontarmos estes dados com os da questão número dezassete, podemos confirmar a posição apresentada pelos inquiridos. Com efeito, apenas 5 dos 20 professores indicam o contexto extra-escolar como “espaço” de utilização da LP. Para além disso, podemos também constatar que, apesar da constante presença do Português em contexto escolar e dentro da própria sala de aula, em particular, se verifica também a coexistência das

LMs dos alunos nestes espaços. A comprová-lo estão, por exemplo, as referências dos professores às línguas Changana e Ronga, amplamente utilizadas pelos aprendentes em contexto escolar (com 16 e 18 respostas, respectivamente) e, obviamente, em contexto extra-escolar (18 e 16 respostas, respectivamente).

Estes dados mostram-nos que há uma necessidade premente de se tomar em consideração a forma como estes alunos (e professores) fazem uso da LP e das línguas moçambicanas. Neste sentido, urge igualmente analisar como se processa o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos em L2, para, desta forma, se aperfeiçoarem os métodos de ensino às realidades concretas com que os professores se deparam.

O segundo item mais citado, com 27,8 %, foi “*o fraco domínio das regras gramaticais*”.

Estes dados permitem-nos constatar que os inquiridos têm consciência de que os alunos devem servir-se de uma norma padronizada da língua quando dela fazem uso. O domínio das regras gramaticais surge, neste caso, como o meio através do qual se mede a competência desenvolvida pelo aluno, analisável pela aceitabilidade ou não das suas produções à luz de uma norma-padrão.

Um outro factor relevante nas respostas dadas pelos inquiridos é o facto de “*o Português ser a sua (dos alunos) L2*” (opção que totaliza 24,19 % das respostas). A pertinência deste factor encontra-se, de resto, explícita na opinião dos inquiridos acerca das interferências causadas pelas LMs dos alunos nas suas produções em LP.

Ainda que se apresente como uma causa perfeitamente aceitável e ajustada, a referência à “*fraca preparação nas aulas de Português em classes anteriores*” (14,5 %), afigura-se-nos, de certo modo, como uma fuga à responsabilidade por parte dos inquiridos, no que diz respeito a este problema. Na verdade, tentando imputar aos outros o insucesso do seu próprio trabalho, os professores delegam nos colegas dos anos anteriores as responsabilidades de que eles, de facto, são também cúmplices. Tendo em conta que se trata de um ciclo de três classes (da 8ª à 10ª) e que qualquer um deles está habilitado

para trabalhar neste ciclo, as críticas efectuadas acabam por dirigir-se a eles próprios. Esta constatação torna-se útil se nós, professores, formos capazes de assumir a nossa cota parte de culpa no processo de ensino-aprendizagem destes alunos e emprendermos esforços no sentido de optimizarmos as nossas próprias competências e desempenhos.

Um número reduzido de inquiridos, 1,61 %, acredita que a “*explanação limitada do professor*” é um facto que condiciona os desvios cometidos por estes alunos.

Por fim, apenas 0,32 % dos inquiridos indicam a “*explanação errada das estruturas linguísticas pelo professor*” como razão fundamental para a produção de erros pelos alunos da 10ª classe.

Ambos os aspectos encontram-se, de resto, ligados à problemática anteriormente mencionada, na medida em que nos situamos ao nível das competências do professor, tanto pedagógico-didácticas como científicas.

Com efeito, quanto aos erros induzidos pelo ensino, Stroud & Gonçalves (1997B) afirmam que estes ocorrem devido à forma como uma estrutura é ensinada na sala de aula. A explanação do professor pode fornecer uma descrição demasiado limitada, se não errada, da estrutura, e encorajar, por conseguinte, uma aplicação demasiado geral (ou específica) da regra, principalmente quando a língua não é falada fora da aula e as explicações dadas pelo professor são a única fonte de *input*. A versão do aprendente da língua-alvo será, portanto, especialmente sensível a este tipo de erro.

Com o intuito de percebermos qual a posição dos professores relativamente à utilização, por parte dos alunos, das suas LMs em sala de aula, pedimos-lhes que assinalassem as opções que melhor correspondem às suas práticas pedagógicas em situação concreta de ensino-aprendizagem da LP.

A questão vinte, relativa a este aspecto, encontrava-se formulada do seguinte modo: “*Como reage quando os seus alunos da 10ª classe falam línguas moçambicanas na aula de Português*”.

Quadro 28 – Reacções na sequência da utilização de línguas moçambicanas na aula de Português.

Opções de respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
XVIII – Manda sair da sala	1	0,26 %
XIX – Deixa à vontade	0	0 %
XX – Aproveita para analisar as regras das línguas emm presença	4	1,05 %
XXI – Pede ao aluno para traduzir para Português a mensagem	4	1,05 %
XXII – Explica as vantagens de se comunicarem sempre em Português	17	44,73 %
XXIII – Procura saber por que não se expressaram em Português	11	28,94 %
XXIV – Explica as vantagens de se comunicarem sempre em Português	1	0,26 %
Total	38	100 %

A maior parte dos inquiridos, ou seja, cerca de 44,73 %, apontou a opção XXII, “*chama a atenção para que não falem outras línguas na aula de Português*”, o que reflecte alguma intolerância em relação ao uso das LMs em sala de aula. Pensamos que esta tomada de posição se deve ao facto de os professores considerarem que estas são prejudiciais ao desenvolvimento de competências em LP, o que, de resto, vai de encontro aos dados anteriormente apresentados sobre as interferências linguísticas (Quadro 28).

A segunda opção mais citada, 28,98 %, é a XXIII, “*procura saber por que não se expressaram em Português*”. Esta posição levanta-nos algumas questões relativamente às respostas dadas pelos professores. Embora este aspecto seja mencionado por uma percentagem elevada dos inquiridos, a nossa experiência leva-nos a considerar que se trata apenas de uma atitude de

prudência em relação à investigação que estava a ser levada a cabo, no sentido de produzirem um discurso politicamente correcto. No entanto, não nos foi possível aprofundar esta questão e verificar se as práticas destes professores correspondem efectivamente aos seus discursos.

A seguir a estas opções, foram citadas em 1,05 %, respectivamente, as opções XX, *“aproveita para analisar as regras das línguas em presença”* e XXI, *“pede ao aluno para traduzir para Português a mensagem”*. Estas posições, bem como a anterior, corresponderiam a uma abordagem didáctica que teria em conta os conhecimentos/repertórios linguísticos dos alunos no ensino de uma outra língua. Contudo, à semelhança do que foi dito a propósito da opção XXIII, não nos parece que esta situação corresponda de facto à realidade. Acreditamos que, embora tais atitudes possam ser avaliadas como positivas, muitos professores de Português não conhecem as regras das línguas moçambicanas por estas não terem uma tradição escrita. Como tal, afigura-se algo complicado a concretização de actividades deste género.

As últimas hipóteses colocadas foram mencionadas por apenas 0,26 % dos inquiridos. Trata-se das opções XVIII, *“manda sair da sala”*, e XXIV, proposta por apenas um dos inquiridos, *“Explica as vantagens de se comunicarem sempre em Português”*.

Quanto à opção XVIII, esta apresenta-se como uma posição extrema, se a confrontarmos com os restantes dados que nos mostram uma certa “permissividade” relativamente ao facto de o professor, aparentemente, deixar o aluno falar as línguas moçambicanas. Com efeito, se tivermos em consideração as respostas dos professores, verificamos que a maior parte dos inquiridos reage com condescendência quando os alunos falam línguas moçambicanas na aula de Português. No entanto, a nossa convivência com situações desta natureza, enquanto docentes, permitiu-nos, não poucas vezes, assistir a casos em que o professor manda o aluno sair da aula de Português, por este se ter expressado na sua LM.

Podemos, em suma, constatar que nenhum dos professores se mostrou indiferente a esta questão e que, regra geral, sobressai aqui um posicionamento negativo, por parte dos mesmos, relativamente ao uso das

LMs no processo de ensino-aprendizagem da LP. Um elemento que nos permite corroborar esta ideia, prende-se com o facto de, em caso algum, nenhum dos inquiridos colocar a possibilidade de “*deixar o aluno à vontade*” (opção XIX).

Torna-se, então, premente, explorar as causas que originam tal comportamento linguístico na aula de Português e de se considerar as potencialidades do tratamento das regras das línguas em presença na sala de aula. O objectivo, neste caso, seria mostrar ao aluno que o estudo das semelhanças e diferenças entre as estruturas das várias línguas – as maternas e o Português – constitui um recurso importante para o desenvolvimento de competências linguísticas, quer se trate de LM ou L2/LE.

Na questão vinte e um, “*Os alunos da 10ª classe revelam problemas linguísticos em Português*”, pretendíamos que os inquiridos especificassem o tipo de dificuldades linguísticas que os alunos da 10ª classe possuem.

Para tal, propusemos várias áreas gramaticais em que os alunos da 10ª classe poderiam cometer erros, ou desvios, em Português e, permitimos também que os inquiridos apontassem outros tipos de problemas.

Em pontos anteriores, especificamente nas questões número 16, “*as redacções dos alunos da 10ª classe revelam uma norma linguística do Português não padrão*”; e número 19, “*a que se devem os desvios cometidos em Português pelos alunos da 10ª classe*”, já havíamos conferido, através das respostas dos inquiridos, que os alunos da 10ª classe apresentam um discurso com problemas linguísticos em LP.

Por outro lado, procurámos também ver que razões estavam subjacentes a esses problemas (Cf. Questão 16.a) e qual o grau de sensibilidade dos inquiridos em relação às influências das línguas moçambicanas no discurso dos seus alunos em Português (Cf. Questão 18.a e 18.b).

A questão que nos propomos analisar neste ponto diz respeito aos problemas linguísticos mais recorrentes nas produções dos alunos da 10ª classe.

Quadro 29 – Problemas linguísticos em Português revelados pelos alunos da 10ª classe.

Opções de respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
XXV – Não correspondência da grafia com a fonia	6	0,73 %
XXVI – Confusão de formas próximas (ex. <i>mais</i> e <i>mas</i>)	15	1,82 %
XXVII – Indistinção entre homófonas (ex. <i>à</i> e <i>há</i>)	15	1,82 %
XXVIII – Modificação do sentido das palavras	6	0,73 %
XXIX – Transposição de estruturas das línguas Bantu para o Português	14	1,70 %
XXX – Colocação dos pronomes pessoais átonos	3	0,36 %
XXXI – Indistinção do objecto directo e do objecto indirecto	12	1,46 %
XXXII – Falta de concordância verbal em número e/ou pessoa	12	1,46 %
XXXIII – Seleção inadequada da preposição	9	1,09 %
XXXIV – Seleção inadequada do tempo e modo verbais	2	0,24 %
XXXV – Ordem dos elementos da frase não respeitada	11	1,34 %
XXXVI – Construção inadequada dos parágrafos	8	0,97 %
XXXVII – Ordenação lógica de ideias	11	1,34 %
Total	82	100 %

O tipo de problemas aludido mais frequentemente diz respeito às seguintes opções: XXVI, “*confusão de formas próximas (exemplo: “mais” e “mas”*” e XXVII, “*indistinção entre homófonas (exemplo: “à” e “há”)*”, com 1,82 % de respostas; XXIX, “*transposição de estruturas das línguas Bantu para o Português*”, com 1,70 % de respostas; XXXI, “*indistinção do objecto directo e*

do objecto indirecto”, e XXXII, *“falta de concordância verbal em número e/ou pessoa”*, com 1,46 % respostas; XXXV, *“ordem dos elementos da frase não respeitada”*, a XXXVII, *“ordenação lógica de ideias”*, com 1,34 % e a opção XXXIII, *“selecção inadequada da preposição”* (1,09 %); respostas (Cf. Quadro 29).

A leitura que fazemos a este propósito é a de que, de acordo com os indicativos dados na questão número dezoito, o nível fonológico é uma das áreas em que as interferências das LMs sobre a LP se torna mais evidente, traduzindo-se, igualmente, em erros de ortografia, domínio em que se destacam os problemas ao nível da confusão de formas próximas e indistinção entre homófonas.

Deparamo-nos também com problemas que se situam nos domínios sintáctico, morfossintáctico e léxico-semântico, resultantes da transposição das estruturas das línguas Bantu para o Português. Referimos, a título de exemplo, os casos de *“indistinção do objecto directo e do objecto indirecto”*; a *“falta de concordância verbal em número e pessoa”*; o desrespeito pela *“ordem dos elementos da frase”* e pela *“ordenação lógica de ideias”*.

As situações menos referidas pelos inquiridos foram as seguintes: a opção XXXVI, *“construção inadequada dos parágrafos”*, (0,97 % de respostas); as opções XXV, *“não correspondência da grafia com a fonia”*, e XXVIII, *“modificação do sentido das palavras”*, (com 0,73 % respostas); a opção XXX, *“colocação dos pronomes pessoais átonos”*, (0,36 % respostas); e a opção XXXIV, *“selecção inadequada do tempo e modo verbais”*, (0,24 %). Considerando que os alunos a quem são avaliados os desvios, embora sejam aprendentes do Português L2, se encontram na classe terminal do ensino secundário, tendo já adquirido as competências linguísticas básicas em Português, os professores encaram os desvios cometidos por estes alunos, a este nível, em índices reduzidos, e, por isso, não merecendo destaque, da sua parte.

A gravidade dos problemas linguísticos em Português, revelada pelos alunos da 10ª classe, é avaliada na questão vinte e dois, na sequência da anterior em que se apontou o tipo de problemas que estes alunos possuem.

Representações de Professores de Português em Moçambique
sobre as Competências Linguísticas de Alunos da 10ª Classe

Neste ponto, precisamos de ver quais os índices de gravidade para cada item proposto e, seguidamente, compará-los entre si para verificar qual deles surge como o mais seleccionado e porquê. A nossa intenção é perceber como os professores avaliam os problemas linguísticos dos seus alunos.

Calculamos o índice de gravidade com base nas respostas de que dispomos no quadro que, de seguida, apresentamos.

Para ajuizarmos esses resultados, optamos em agrupar as opções das respostas dadas, correspondentes às avaliações dos professores quanto às redacções/composições produzidas pelos seus alunos, situando as entre *Nula* e *Menos Grave*, e *Grave* e *Muito Grave*.

Quadro 29. a) – **Avaliação da gravidade dos problemas linguísticos.**

Opções de respostas	Nula	Menos grave	Grave	Muito grave	Total
XXXVIII – Não correspondência da grafia com a fonia	1	5	4	0	10
XXXIX – Confusão de formas próximas	1	5	9	2	17
XL – Indistigção entre homófonas	1	4	9	2	16
XLI – Modificação do sentido das palavras	3	6	2	2	13
XLII – Transposição de estruturas das línguas Bantu para o Português	1	5	5	5	16
XLIII – Colocação dos pronomes pessoais átonos	4	2	2	1	9
XLIV – Indistinção do objecto directo e do objecto indirecto	0	9	5	1	15
XLV – Falta de concordância verbal em número e/ou pessoa	3	8	3	2	14
XLVI – Selecção inadequada da preposição	0	5	4	5	14
XLVII – Selecção inadequada do tempo e modo verbais	1	3	3	6	13
XLVIII – Ordem dos elementos da frase não respeitada	1	7	5	4	17
XLIX – Construção inadequada dos parágrafos	2	5	1	4	12
L – Ordenação lógica de ideias	0	2	10	1	13

A análise dos dados obtidos a este nível, permitiu-nos, por um lado, confirmar as principais dificuldades linguísticas dos alunos da 10ª classe mencionadas pelos professores, e, por outro, comentar a gravidade que os professores atribuem aos mesmos. Passemos, então a análise dos resultados:

Grau de interferências: Nula – Menos grave

Apresentamos os resultados em ordem decrescente, de acordo com a sua relevância, em termos de número maior de respostas obtidas em cada problema avaliado pelos docentes. O problema linguístico em LP destacado, com o índice de gravidade situado a este nível, foi o da *“falta de concordância verbal em número e/ou pessoa”* com 11 respostas. Este problema é, igualmente, menos apontado como tal, na questão anterior. São ainda problemas, menos referidos na questão anterior e menos recorrentes, também, em termos de gravidade a *“modificação do sentido das palavras”* e a *“falta de concordância verbal em número e/ou pessoa”* com um índice de gravidade a este nível, avaliado em 9 respostas, e o problema relativo à *“ordem dos elementos da frase não respeitada”*, com 8 respostas. Menos apontados, a este nível, também, foram os problemas que se referem a *“não correspondência da grafia com a fonia”* e *“selecção inadequada da preposição”*, somando cada um 5 respostas, e, por último, o relativo à *“selecção inadequada do tempo e modo verbais”* foi apontados por, apenas 4 professores. Em suma, podemos afirmar que os problemas listados neste parágrafo não são, para os inquiridos relevantes.

Em contrapartida, os problemas mais apontados a este nível, posicionados em terceiro lugar, como: *“confusão de formas próximas”*, *“indistinção entre homófonas”*; *“transposição das estruturas das línguas Bantu para o Português”*, *“colocação dos pronomes pessoais átonos”*, todos com 6 respostas e, na questão anterior mais destacados, são já nesta pergunta considerados, em termos de gravidade, irrelevantes. Este comportamento, a nosso ver, revela prudência, em relação à avaliação atribuída aos problemas linguísticos dos alunos, a este nível, por parte dos professores. Quanto ao

problema da transposição das regras das línguas Bantu para o Português, a título de exemplo, e, relativamente a prudência a que nos referimos, acreditamos tudo isso relacionar-se com o facto de os inquiridos assumirem que essas interferências traduzem a verdade de os alunos serem falantes de outras línguas que, obviamente, interferem nas suas redacções em LP.

Grau de interferências: *Grave – Muito Grave*

A este nível, as respostas dos inquiridos permitem-nos ordenar os problemas do seguinte modo: Com 11 respostas e, em primeiro lugar, situam-se os problemas linguísticos em LP, relativos à “*confusão de formas próximas*” e “*indistinção entre homófonas*”, com um total de 11 respostas. O único problema situado em segundo lugar foi o da “*transposição de estruturas das línguas Bantu para o Português*” que arrecadou 10 respostas. A “*selecção inadequada da preposição*”; “*selecção inadequada do tempo e modo verbais*” e “*ordem dos elementos da frase não respeitada*”, são problemas que mereceram, também, destaque a este nível, com 9 respostas. A questão da “*modificação do sentido das palavras*” foi, a este nível, considerado com 6 respostas. Menos relevantes foram os problemas relativos à “*colocação dos pronomes pessoais átonos*”, com 5 respostas, “*modificação do sentido das palavras*” que somou 4 e “*colocação dos pronomes pessoais átonos*” com 3 respostas.

A leitura dos resultados obtidos permite-nos observar que, em primeiro lugar, os problemas linguísticos mais assinalados no grau de interferências *nulo* e *menos grave* foram menos apontados nos graus *grave* e *muito grave*, revelando que os mesmos não são considerados relevantes nas produções dos alunos da 10ª classe, em LP. No entanto, se atentarmos aos quadros 29 e 29.a, observamos que os problemas linguísticos apontados como menos relevantes em termos de gravidade, na verdade, são indicados como recorrentes no quadro 29. Esta observação induz-nos a afirmar que para os professores, quanto mais “trivial” for o problema apresentado pelos seus alunos, mais grave o consideram, tendo em conta a classe em que estes

alunos se encontram.

Depois de termos procurado saber que problemas linguísticos os alunos da 10ª classe possuem, consideramos pertinente que os professores nos indicassem algumas propostas de estratégias que possibilitem aos seus alunos melhorar as competências linguísticas em Português. Assim, na questão vinte e três, *“que estratégias utiliza para desenvolver as competências linguísticas em Português dos seus alunos da 10ª Classe”*, pedimos aos docentes que apontassem as estratégias, tendo em conta o nível gramatical a que se aplicam.

Dos vinte inquiridos apenas sete responderam esta questão, enquadrando as propostas dadas nos níveis fonológico, ortográfico, sintáctico e morfossintáctico. Em relação aos inquiridos que não responderam a pergunta colocada, julgamos tal facto dever se à exigência que a própria questão lhes colocava, já que deviam ajustar a estratégia apontada aos níveis gramaticais propostos. Sendo assim, vimos que as propostas apresentadas aparecem de uma forma, muitas das vezes, ambígua. No entanto, tal facto não nos impede de ajuizá-las.

No âmbito do desenvolvimento de estratégias para superar os erros ou desvios dos alunos Amor (1993) afirma ser importante que o aprendente saiba a natureza, localização e extensão de seu “erro”, que tome consciência dos aspectos em que o seu desempenho é correcto e do nível atingido por esse desempenho, por referência a padrões estabelecidos e do seu conhecimento. Realça, também o estabelecimento de zonas de possíveis divergências e formas de negociação de critérios que anulem, em muitos domínios e situações, a visão dicotómica do “certo/errado”, enquanto juízos absolutos. Assim, estes pressupostos irão fundamentar a nossa análise, de modo a permitir-nos verificar a exequibilidade ou não das estratégias propostas, tendo em conta uma metodologia que vise uma gestão progressiva do erro.

Iremos analisar as estratégias indicadas pelos professores agrupando-as em níveis.

Nível fonológico

A este nível, os professores privilegiam o exercício repetitivo de actividades de oralidade como fundamentais para resolver problemas fonéticos no discurso dos alunos. Das respostas que obtivemos, quase todos os docentes destacam as actividades de leitura para corrigir problemas fonológicos dos alunos. No entanto, um dos inquiridos aponta o debate e o trabalho em grupo, a este nível. A leitura de textos é, com efeito, mencionada por todos os inquiridos, apresentando-se como a única estratégia para colmatar este problema, tal como é possível verificar pelos enunciados abaixo transcritos.

Estratégia 1: “Leitura intensiva e obrigatória para correcção das palavras mal realizadas”;

Estratégia 2: “Leitura de textos na sala de aula e a avaliação colectiva da mesma (pelos aluno e professor) ”;

Estratégia 3: “Exercício experimentado de leitura expressiva”;

Estratégia 4: “Debates e trabalhos em grupo”.

Em relação a estas respostas constatámos que a estratégia 1, *“Leitura intensiva e obrigatória para correcção das palavras mal realizadas”*, aponta para o carácter obrigatório conferido à leitura. Assim, julgamos esta não ser uma forma aconselhável para colmatar os problemas linguísticos dos alunos, a este nível considerando que, e segundo Amor (1993), é necessário observar uma gestão progressiva do erro, sendo fundamental, em primeiro lugar, a identificação e a análise do “erro”, por parte do professor, no enunciado em que ele ocorre, por outro lado, que o docente relacione os erros com o momento pedagógico em que ocorrem e com os processos de aprendizagem anteriores,

para, depois, ponderar nas decisões a tomar antes de actuar e, por fim, definir os modos de tratamento do erro. Nesta estratégia o inquirido aponta, também, o facto de que a leitura deve ser intensiva, o que consideramos conferir à actividade da leitura, um efeito mecanicista e repetitivo que poderá levar os alunos a desvalorizar o objectivo da actividade proposta.

Na estratégia número 2, *“Leitura de textos na sala de aula e a avaliação colectiva da mesma (pelos aluno e professor)”*, verificamos que a leitura é avaliada por todos os participantes na aula. Facto considerado positivo porque pode permitir que os alunos tomem consciência dos erros cometidos a nível fonológico, através da possibilidade que lhes é dada de discutir colectivamente os problemas de cada um, no seu discurso, em função da norma-padrão do Português. No entanto, é, também, necessário indicar o tipo de leitura que se recomenda para este caso. Assim, acreditamos que, tratando-se de uma leitura oral (se for o caso), esta possa ser uma estratégia válida. O professor não deverá ditar o que é certo ou errado, mas o seu papel será o mediador e orientador do processo de ensino, para que os alunos, sozinhos, descubram os problemas e os possam resolver.

Na estratégia 3, indica-se, ainda, a leitura como estratégia essencial para resolver problemas fonéticos. Neste exemplo é-nos apresentado um dado novo: a leitura é “expressiva”. Contudo, o inquirido afirma que esta leitura deve, também, ser “experimentada”, como nos mostra o atributo por ele usado. Ao dizer *“exercício experimentado de leitura expressiva”*, leva-nos a perceber que este exercício não é, na verdade, uma actividade a que se confira rigor.

A estratégia 4, *“debates e trabalhos em grupo”* permite aos alunos desenvolver o diálogo, através da realização de actividades de oralidade. Estas actividades possibilitam ao estudante desenvolver capacidades de expressão oral em diferentes níveis como por exemplo, as suas competências de realização da língua, a este nível, como também, a organização das ideias e a organização de frases aceitáveis, por exemplo.

Para que o aluno se aperceba dos problemas que possui ao nível fonológico, e, por isso, desenvolva, em simultâneo, várias outras competências linguísticas, é necessário que ele saiba situar os problemas que tem, com

ajuda do professor. Por isso, cabe ao professor conduzir o processo claramente, apontando o objectivo principal de cada etapa de aprendizagem, para que os alunos possam perceber a intenção do trabalho desenvolvido e ser, por isso, capazes de avaliar o seu desempenho.

Nível ortográfico

Neste domínio, as propostas de estratégias apresentadas são as seguintes:

Estratégia 1: “Elaboração de trabalhos escritos na sala de aula e em casa”;

Estratégia 2: “Identificação dos erros nas provas, nos cadernos e a correcção dos mesmos na sala de aula”;

Estratégia 3: “Exercícios de homofonia, homografia, paronímia”;

Estratégia 4: “Deixar os alunos escreverem no quadro os exercícios resolvidos para melhor corrigir”;

Estratégia 5: “Peço aos alunos para realizarem muita leitura e redacções”.

Para analisarmos estas estratégias, iremos apreciar cada uma, de acordo com a noção de desvios ortográficos e dos critérios de correcção de erros ou desvios.

De acordo com Rio-Torto (2000) vimos que é missão da escola ensinar a escrever com correcção, segundo as normas ortográficas em vigor num determinado momento histórico da língua, dela esperando-se que, de uma forma não acrítica nem aleatória, promova o melhor desempenho possível da representação escrita dos conteúdos verbais, prevenindo ou superando, através de explicações idóneas, tantos erros ortográficos perfeitamente evitáveis, mediante um melhor conhecimento da estrutura morfológica e lexical

da língua.

Ao criticarmos as estratégias propostas pelos docentes, ao nível ortográfico, verificamos que todas apontam a escrita como essencial para colmatar os desvios dos alunos em LP. A estratégia 1, *“elaboração de trabalhos escritos na sala de aula e em casa”*, pressupõe que os alunos sejam orientados pelo professor a desenvolver actividades de escrita na sala de aula e em casa. Tendo em conta o propósito da estratégia – corrigir os desvios ortográficos dos alunos – acreditamos não ser fácil estes perceberem o objectivo do trabalho a desenvolver. Seria, por isso, necessário que o professor explicasse, previa e claramente, o objectivo principal da actividade para que, de facto, o resultado da aprendizagem seja positivo.

Na estratégia 2, *“identificação dos erros nas provas, nos cadernos e a correcção dos mesmos na sala de aula”*, propõe-se a correcção dos erros ortográficos cometidos pelos alunos, nos cadernos e no quadro. Estas actividades são de ordem diferente. Em termos de tempo, por exemplo, enquanto a correcção dos erros nas provas é uma actividade que poderá exigir menos tempo para se efectivar, os erros a identificar nos cadernos dos alunos exigirão um período de tempo mais longo. A orientação das duas actividades, também, tem que ser diferente.

No que se refere aos exercícios de homofonia, homografia e paronímia – estratégia 3 –, estes revelam-se importantes para consciencializar os alunos da diferença existente entre as palavras, ao nível da sua apresentação gráfica e do sentido.

A estratégia 4, *“deixar os alunos escreverem no quadro os exercícios resolvidos para melhor corrigir”* parece-nos a mais usada na aula de Português. Esta proposta permite ao professor e aos alunos ver quais as dificuldades de cada aprendente, quando habitualmente posta em prática. De contrário, pode tornar-se um exercício encarado como um acto de ajuizamento negativo em que são apenas valorizados “os bons alunos”, em prejuízo dos alunos com mais problemas a este nível.

Quanto à estratégia 5, *“peço aos alunos para realizarem muita leitura e redacções”*, consideramos pouco eficiente, para os objectivos desejados a este

nível. Vimos antes, que qualquer actividade desenvolvida na aula deve indicar, com clareza, a finalidade para que ela é proposta. Assim, a estratégia número cinco revela-se vaga, não permitindo, por isso, aos alunos perceber o objectivo pontual para o qual a actividade é proposta.

Nível sintáctico

Ao nível sintáctico, as estratégias propostas apontam para a ordenação dos elementos da frase. Nas três propostas, os inquiridos pressupõem que os alunos conheçam, à partida, a matéria das actividades propostas. No entanto, é importante, em primeiro lugar, saber qual é a competência do aluno sobre a matéria a avaliar. Por vezes, os conhecimentos que os aprendentes têm não são consolidados a ponto de permitir que sozinhos possam, por exemplo, ser capazes de realizar uma análise dos constituintes da frase. Por outro lado, a influência da sua L1 na aprendizagem do Português, condiciona, na maior parte dos casos, as interferências que resultam na aplicação inadequada das regras, neste âmbito. Por isso, é necessário perceber a causa do erro cometido, a sua extensão, para além da sua localização, para depois saber como colocar questões que nos vão permitir avaliar o grau de competências adquirido pelos alunos.

De seguida, analisamos as estratégias apresentadas.

Estratégia 1: “Análise dos elementos da frase, sintacticamente”;

Estratégia 2: “Corrigir sempre que o aluno constrói frases que não respeitam a ordem da frase”;

Estratégia 3: “Realização de exercícios gramaticais”.

Apercebemo-nos que qualquer uma das estratégias acima não possibilita uma compreensão fácil, precisando ser explicitada para que se

possa perceber melhor, conduzindo o aluno a desenvolver proficiências linguísticas a este nível, na aula.

Nível morfossintático

Ao nível morfossintático, o exemplo *“Construção de frases, identificação de erros de concordância, elaboração de discursos directos e a sua transformação em discurso indirecto, etc”* é a única estratégia apontada, revelando igualmente uma confusão com nível gramatical em que foi inserido. É fundamental que o professor, antes de propor actividades aos alunos analise, ele próprio, com atenção, o que pretende trabalhar.

Não indica os níveis gramaticais correspondentes

Nalguns casos, os inquiridos indicaram exemplos de estratégias sem os enquadrar em nenhum dos níveis gramaticais apontados. Mesmo assim, consideramos que podemos fazer uma apreciação geral das mesmas, já que é possível, pelo menos, verificar o propósito para o qual foram esboçadas.

Estratégia 1: “Obrigiar os alunos a muita leitura, tanto na sala de aulas como fora dela, numa vasta gama de artigos de leitura”;

Estratégia 2: “Obrigiar os alunos a muita produção escrita, exercícios de construção frásica bem como de textos”;

Estratégia 3: “Diálogo permanente com eles na resolução dos diversos problemas pedagógicos: perguntas e respostas directas, leitura e resposta dos questionários”.

De acordo com a estratégia 1, *“obrigiar os alunos a muita leitura, tanto na sala de aula como fora dela, numa vasta gama de artigos de leitura”*, o professor obriga os alunos a ler, principalmente fora da aula, tal como é referido pelo próprio. Este exemplo mostra-se impraticável. O professor poderá

orientar os alunos nesse sentido, mas não vimos possibilidade de esperar daí um resultado positivo. Por outro lado, ler *“uma vasta gama de artigos...”* não nos conduz a nenhum trabalho sério a ser desenvolvido pelo aluno.

Os três exemplos mostram-nos que muitos dos problemas graves que os nossos alunos têm, derivam das estratégias a que nós, professores, recorremos, na aula para desenvolver as competências linguísticas dos estudantes, em LP.

De forma sumária, em conformidade com o que analisámos nesta questão, a maior parte das estratégias propostas mostram-nos como são desenvolvidas as práticas de ensino de Português, pelos professores, na aula. Isto leva-nos a concordar com Stroud (1997), ao afirmar que a prática comum em muitas aulas moçambicanas, é a de que os professores chamem a atenção dos alunos para a correcção de um erro imediatamente após ter sido cometido sob o risco desta atitude poder, com bastante probabilidade, mostrar-se contra-productiva.

Esta forma de agir, de acordo ainda com Stroud, não só desmotiva o aprendente para comunicar em L2, mas também encoraja uma orientação para o uso da língua como um exercício formal sem intenção comunicativa. Retarda igualmente o desenvolvimento da capacidade dos alunos em negociarem estrategicamente e repararem, eles próprios, mal entendidos que possam surgir através dos seus erros de discurso.

Relativamente a esta questão, o que seria desejável, de acordo com Amor (1993: 155) é que,

“sem rejeitar o carácter normativo da aprendizagem da língua, se assumisse uma atitude plurinormalista que permita ao aprendente: identificar e observar os padrões estabelecidos em cada quadro comunicativo; identificar e avaliar os efeitos das infracções a esses padrões (em termos gramaticais, pragmáticos e socioculturais). A relativização de todo o tipo de ocorrências “desviantes” é uma consequência directa dessa atitude e uma condição, até, da compreensão de muitos fenómenos em apreciação que não estão todos ao mesmo nível, nem apresentam a mesma gravidade”.

Síntese

Descrevemos e analisámos as respostas relativas aos três pontos centrais do estudo, nomeadamente às representações que os professores têm das normas e das competências linguísticas dos seus alunos, e as estratégias que se propõem incrementar para colmatar os problemas linguísticos dos mesmos em Português, com vista o desenvolvimento da sua proficiência.

No ponto 4.2., apresentamos as principais constatações da descrição e análise feitas.

4.2. Síntese dos resultados

No estudo que levámos a cabo destacaram-se três pontos para os quais dedicámos alguma atenção e que constam do inquérito aplicado aos respondentes.

No primeiro, descrevemos e analisámos questões que nos remetem à informação sociolinguística do público-alvo, com o propósito de perceber o contexto social e profissional em que se enquadra.

O segundo tem a ver com as representações dos professores de Português sobre as normas linguísticas e as competências dos alunos da 10ª classe em Português.

Procurámos também ver que estratégias os professores acreditam serem úteis para remediar os erros ou desvios dos alunos.

As constatações mais salientes deste estudo indicam que: ao nível da norma linguística do Português, a maioria (45,9 %) dos inquiridos encara o conceito enquanto norma prescritiva, uma norma de natureza social, tal como Galisson & Coste o definem, numa perspectiva linguística (Cf. Quadro 21). É subjacente a representação do prestígio da LP em Moçambique.

Por outro lado, 37,8 % dos professores de Português, sujeitos ao estudo, têm consciência de que a norma é definida em relação a uma variedade-padrão, usada no ensino (Cf. Quadro 21). Ainda assim, estes reconhecem também que, no mesmo espaço, há várias normas em uso e que estas devem ser levadas em consideração, numa perspectiva pedagógica do conceito. É a norma funcional, definida em termos de normas descritivas.

Apesar de os professores reconhecerem que a língua é sujeita a variação, por várias razões, entre as quais o contexto, o espaço geográfico e o decorrer do tempo, prevalece o preconceito em relação às normas, considerando-se algumas como as mais prestigiadas (Cf. Quadros 23 e 24).

Quanto às competências linguísticas em Português, os professores reconhecem que os alunos da 10ª classe revelam, nas suas produções em LP, interferências das línguas moçambicanas, por várias razões, tais como:

influência da LM sobre a L2 a todos os níveis; uso das LMs em quase todas as situações de comunicação (escola, sala de aula e extra-escolar); uso da LP apenas em alguns momentos de comunicação.

Acerca das estratégias para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, pouca foi a atenção dada pelos professores ao assunto. Apenas 4 dos inquiridos apontam estratégias a nível fonológico, destacando a leitura como estratégia privilegiada; a nível ortográfico, 5 apontam os exercícios de escrita; a nível sintáctico, 3 falam apenas de exercícios gramaticais e, 1, a nível morfossintáctico, aponta a construção de frases para identificação de erros de concordância e de construção de frases no discurso directo e indirecto.

CAPÍTULO 5. Conclusões e Sugestões/Recomendações para Futuros Estudos

Ao problematizarmos as questões da investigação, apontámos o facto de, no contexto moçambicano de ensino, o Português ser língua oficial através da qual se espera que os alunos sejam capazes de demonstrar uma proficiência linguística aceitável.

Dentro do quadro teórico desenvolvido e, em função do panorama desenhado pelas respostas ao inquérito, neste capítulo, sintetizamos as principais conclusões e sugestões/recomendações para o aperfeiçoamento de metodologias apropriadas ao ensino-aprendizagem do Português em Moçambique.

Considerando o Português uma língua de prestígio em Moçambique, os docentes reconhecem que há uma norma-padrão (variedade mais correcta) que deve ser ensinada nas escolas (o PE), embora uma parte significativa de inquiridos valorize também as normas objectivas.

Em relação ao ajuizamento das produções dos alunos da 10ª classe, 80 % dos inquiridos concordou que as redacções/composições dos alunos revelam uma norma linguística não padrão, com maior incidência ao nível fonológico, sintáctico, morfológico e léxico-semântico. As razões mais apontadas têm a ver com o uso do Português apenas na aula e no recinto escolar; uso de línguas moçambicanas na aula e na escola, e o facto de o Português ser sua L2.

Quanto às atitudes por eles tomadas para minimizar as situações problemáticas no discurso dos alunos revela-se que os professores pouca atenção dão a esta matéria, pelo número de respostas dadas e pela forma como foram dadas. No entanto, apontam algumas estratégias que se resumem em actividades como: leitura, exercícios de escrita e gramaticais.

Se as representações são

“factores produtores de realidade, com repercussões na forma como interpretamos o que nos acontece à nossa volta, bem como sobre as respostas que encontramos para fazer face ao que julgamos ter acontecido”. (Vala, 1993: 355).

E, de acordo com Moscovici & Hewstone (1984) citado por Vala (1993: 355),

“uma vez constituída uma representação, os indivíduos procurarão criar uma realidade que valida as previsões e explicações decorrentes dessa representação”.

Então, as representações dos professores acerca das competências linguísticas dos seus alunos em Português podem desempenhar um papel significativo na determinação das suas práticas pedagógicas. Os professores estão numa posição-chave para influenciar o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, visto que são responsáveis pela organização da aprendizagem destes, como já vimos.

Tendo isso em conta, achamos que seria construtivo que mais estudos a nível das representações fossem desenvolvidos no sentido de nos permitir compreender os fenómenos a partir dos agentes envolvidos no processo. Gostaríamos que, a título de exemplo, este estudo fosse aprofundado estudando-se as representações dos alunos, como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem do Português e que, provavelmente, têm muito a dizer acerca da sua sensibilidade sobre o decurso do mesmo.

Observámos que muitos foram os problemas apontados a nível das representações que os professores têm das normas do Português, da noção de erros ou desvios linguísticos em Português, de como os professores encaram os problemas linguísticos em Português dos alunos da 10ª classe, e ainda, que estratégias se prevêem como solução desses problemas na aprendizagem da língua, de acordo com as especificidades dos alunos.

Neste sentido, acreditamos que a haver mais estudos que procurem aprofundar ao pormenor cada uma das vertentes dos problemas que se levantaram o processo de ensino-aprendizagem da LP em Moçambique sairia a ganhar.

5.1. Limitações do estudo

Reconhecemos algumas limitações ao estudo que se prendem, essencialmente, com a nossa pouca experiência no que concerne à investigação em Didáctica de Línguas e com restrições temporais.

Um segundo tipo de limitações prende-se com o facto de o estudo se circunscrever às representações dos professores de Português sobre as competências linguísticas dos alunos da 10ª classe das escolas secundárias da Cidade de Maputo, situadas na zona suburbana. Com efeito, este estudo, centrado numa realidade bastante particular, não permite realizar generalizações, não só no que diz respeito à população estudantil de Moçambique em geral, como também, e em especial, aos alunos da Cidade de Maputo. A restrição às escolas da zona suburbana da Cidade de Maputo tem a ver com o facto de ser tendência dos alunos destas escolas usar, com frequência, as duas línguas (a materna de origem Bantu e o Português, língua oficial e sua L2) ainda que esta última com pouca fluência.

As representações são, por si mesmas, um outro foco de restrição. Na verdade, o estudo baseia-se, única e exclusivamente, na análise das percepções/attitudes dos professores relativamente ao processo de ensino-aprendizagem do Português por falantes de L2. Reflectindo as attitudes e opiniões dos professores de Português dessas escolas; permitiram-nos perceber as situações em que estes professores elaboraram as suas respostas a vários níveis dando-nos a possibilidade de criar deduções que representam o que cada um deles entende sobre a matéria investigada. Dadas as circunstâncias de realização do estudo, não foi nosso objectivo efectuar a triangulação dos dados, nomeadamente através da análise de questões sob outros pontos de vista.

Outro facto limitativo tem a ver com o seu carácter exploratório, aliado ao contexto de investigação em que se desenvolve, que não nos permitiu fazer uma análise da questão de um modo mais extensivo e profundo.

Consideramos também a limitação de ordem metodológica, em que

sentimos dificuldades na construção das categorias de análise. O tipo de metodologia adoptado requer um domínio das técnicas de análise, por exemplo, da construção de modelos de estatística simples para quantificar os dados e apresentá-los, de forma legível.

Ainda assim, pensamos que estas limitações não invalidam o contributo que o estudo pode fornecer, no sentido de dar pistas que nos conduzam a formular estratégias melhoradas e adequadas ao processo de ensino-aprendizagem do Português nas escolas moçambicanas.

BIBLIOGRAFIA GERAL

- ❖ AMOR, E. (1993). “Os processos de correcção e de gestão pedagógica do erro”. *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora. pp. 155 – 158.
- ❖ ANÇÃ, M^a H. (1995). “Normas e Ensino”. *In Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº 13. pp. 58 – 64.
- ❖ ANÇÃ, M^a H. (1997). «Português “Na Nha Kurason”». *In Revista de Didáctica das Línguas. Intercompreensão nº 6*. pp.126 – 129.
- ❖ ANÇÃ, M^a H. (1999). “Da Língua Materna à Língua Segunda”. *In Revista Noesis*, nº 51. pp. 15 – 16.
- ❖ ANÇÃ, M^a H. (2003). “Lusofonia e Multiculturalidade”. Comunicação apresentada nas II Jornadas de Língua e Cultura Portuguesa. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- ❖ ANÇÃ, M^a H. (2005). «Comentário da conferência de Maria José Grosso: “O ensino/ aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”». *In Revista Palavras*, nº 27. pp. 37 – 39.
- ❖ ANÇÃ, M^a H. (2005). “Representações sobre a Língua Portuguesa: um exemplo em meio associativo”. Comunicação apresentada no colóquio interdisciplinar sobre “Multi/Inter-culturalismo e Educação”. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- ❖ ANDRADE, A. I. & SÁ, M^a. H. de A. (1994). “Da Competência Linguística à Competência Comunicativa: Para uma Construção de Itinerários de Ensino-Aprendizagem”. *In Confluências – Faculdade de Letras da Universidade de*

Coimbra. Nº 10. pp: 135 – 162.

- ❖ AZUAGA, L. (1996). “Morfologia”. *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho. pp. 214 - 244.
- ❖ BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. (TRAD.). Lisboa: Edições 70.
- ❖ BELL, J. (1993). *Como Realizar um projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- ❖ BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- ❖ CARDOSO, A; COSTA, M. L. e PEREIRA, S. (2002). “Para uma Tipologia de Erros”. *In Ler Educação nº 2, 2ª série*. pp. 5 – 22.
- ❖ CARMO, H., & FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ❖ CHOMSKY, N. (1994). *O Conhecimento da Língua: sua natureza, Origem e Uso*. (TRAD). 2ª Edição. Porto: Caminho.
- ❖ CONSELHO DA EUROPA. (2001). “Competências Gerais”. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (TRAD.). Porto: Asa. pp.147 – 187.
- ❖ CORDER, S. P. (1980). “Que Signifient les Erreurs des Apprenants?”. (TRAD.). *In Langages, Nº 57*. pp. 9 – 15.
- ❖ CORDER, S. P. (1980). “Dialects Idiosyncrasiques et Analyse d`Erreurs“. *In Langages, Nº 57*. pp. 17 – 28.

- ❖ CORDER, S. P. (1980). “Post Scriptum”. (TRAD.). *In Langages, N° 57*. pp. 39 – 41.
- ❖ CUNHA, C. & CINTRA, L. F. L. (2002). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: João Sá da Costa.
- ❖ CUQ J-P, (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français: Langue Étrangère et Seconde*. Paris: ASDIFLE. pp. 177 – 178 ; 215 – 216.
- ❖ DIAS, H. N. (2005). *Os conflitos no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa em Moçambique: Caminhando para uma Didáctica da Heterogeneidade*. Maputo: INDE.
- ❖ DIAS, H. N. (2002). *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar: Em Direcção a uma Prática Linguística-Escolar Libertadora*. Maputo: Promédia.
- ❖ DINIS, M. J. (1995). “Análise de Erros: Uma Experiência com Alunos Moçambicanos”. *In Actas do 3º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: ALP. pp. 125 – 138.
- ❖ DUARTE, I. & BRITO, A. M^a. (1996). “Sintaxe”. *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho. pp. 247 – 302.
- ❖ DUBOIS, J. ET AL. (1973). *Dicionário de Linguística*. (TRAD.). São Paulo: Cultrix. p. 520.
- ❖ FARIA, I. H. et AL (Org.). (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- ❖ FERREIRA, M. B. et AL. (1996). “Variação Linguística: Perspectiva Dialectológica”. *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa:

Caminho. pp. 479 – 502.

- ❖ FIRMINO, G. (1988). “Desvios à Norma no Português falado em Moçambique”. *In Actas do 4º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 97-106.
- ❖ FIRMINO, G. (2000). *Situação Linguística de Moçambique: Dados do II Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997*. Maputo: INE.
- ❖ FIRMINO, G. (2002). *A “questão Linguística” na África pós-Colonial: O caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia.
- ❖ FODDY, W. (1996). *Como Perguntar: Teoria e Prática de Perguntas em entrevistas e questionários*. 1ª Edição. Lisboa: Celta Editora.
- ❖ GALISSON, R. & COSTE, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. (TRAD.). Coimbra: Livraria Almedina.
- ❖ GAZENEUVE, J. & VICTOROFF, D. (1982). *Dicionário de Sociologia*. (TRAD.). São Paulo: Verbo.
- ❖ GOENHA, A. (2004). “Exclusão Social e Fracasso Escolar em Maputo – Fenómeno sócio-linguístico”. *In Idiográfico nº2 Revista Digital de Didáctica de Português LnM*. Centro Virtual Camões.
- ❖ GOMES, A. & JUNIOR, D. B. (Coord). (s/d). *Programa de Português – 10ª classe*. Cooperação de Moçambique e Fundação Calouste Gulbenkian.
- ❖ GOMES, A. & JUNIOR, D. B. (Coord). (s/d). *Programa de Português – 9ª classe*. Cooperação de Moçambique e Fundação Calouste Gulbenkian.

- ❖ GOMES, A. & JUNIOR, D. B. (Coord). (s/d). *Programa de Português – 8ª classe*. Cooperação de Moçambique e Fundação Calouste Gulbenkian.
- ❖ GONÇALVES, P. & STROUD, C. (2000). *Panorama do Português Oral de Maputo. Volume IV. Vocabulário Básico do Português. Contexto e Prática Pedagógica*. Moçambique: INDE. (Cadernos de Pesquisa Nº 36).
- ❖ GROSSO, Mª J. dos R. (2005). O ensino – aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. *In Revista Palavras, Nº 27*. pp. 31 – 36.
- ❖ HILL, M. M. & HILL, A. (1998). *A Construção de um Questionário*. Dinâmica: Centro de Estudos para a Mudança Socioeconómica.
- ❖ HYLSTENSTAM, K. & STROUD, C. (1997). *Relatório Final e Recomendações da Avaliação de Materiais de Ensino para o Primeiro Grau do Ensino Primário em Moçambique. II. Questões Linguísticas*. Moçambique: INDE. (Cadernos de Pesquisa Nº 12).
- ❖ KATUPHA, J. M. (1985). “O Panorama linguístico de Moçambique e a contribuição da linguística na definição de uma política linguística apropriada”. *In Actas do 1º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL. pp. 317 – 334.
- ❖ LEITE, A. Mª. (2002). *Representações dos Supervisores e Gestão da Pluralidade Linguística e Cultural no âmbito da formação inicial de professores de Português*. Dissertação de Mestrado em Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ❖ LOPES, A. J. (1997). *Política Linguística: Princípios e Problemas*. Maputo: Livraria Universitária, UEM.
- ❖ LOPES, A. J. (2002). “O Português como língua segunda em África:

- problemáticas de planificação e política linguística”. In Mateus, M^a H. M. (Coord.). *Uma Política de Língua para o Português*. Lisboa: Colibri. pp. 15-31.
- ❖ LOPES, A. J. (2004). *A Batalha das Línguas: Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique*. Maputo: IUEM/Fundação Universitária, UEM.
 - ❖ MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. (1990). *Técnicas de Pesquisa – Planejamento e execução de pesquisas; Amostragens e técnicas de pesquisa; Elaboração, análise e interpretação de dados*. 2ª Edição. São Paulo: Editora Atlas S. A.
 - ❖ MATEUS, M.^a H. M. et alli. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
 - ❖ MATEUS, M.^a H. M. & BACELAR DO NASCIMENTO, F. (Org.). (2005). *A Língua Portuguesa em Mudança*. Lisboa: Editorial Caminho.
 - ❖ MATEUS, M.^a H. M. (2005). “A Mudança da Língua no Tempo e no Espaço”. *A Língua Portuguesa em Mudança*. Lisboa: Editorial Caminho. pp. 13 – 30.
 - ❖ MENDES, I. (2000). *O Léxico no Português de Moçambique*. Maputo: Promédia.
 - ❖ MENEZES, I. & SÁ, C. M. (2004). “Representações dos Alunos e Professores sobre a interacção Leitura-Escrita”. In *Revista Intercompreensão, n^o 11*. pp. 61 – 70.
 - ❖ MIRANDA, A. J. R. (1996). *O Lugar da Língua Materna na Aquisição da Língua Estrangeira*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- ❖ NGUNGA, A. (2004). *Introdução à Linguística Bantu*. Maputo: Imprensa Universitária. pp. 46 – 48.
- ❖ NETO, F. (1998). “Representações Sociais”. *Psicologia Social*. Volume I. Lisboa: Universidade Aberta. pp. 419 – 489.
- ❖ PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- ❖ PEDRO, E. R. (1996). “Interacção Verbal”. *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho. pp. 448 – 475.
- ❖ PEREIRA, D. & AMENDOEIRA, F. (2003). *Português a mil vozes*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- ❖ PINTO, S. M^a A. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Dissertação de Mestrado em Didáctica de Línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ❖ QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ❖ REIS, C. & ADRAGÃO, J. V. (1990). “O Ensino da Gramática”. *In Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta. pp: 63, 64, 85 e 103
- ❖ RIO-TORTO, G. M. (2000). “Para uma Pedagogia do Erro”. *In A Didáctica da Língua e da Literatura: Actas do V congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Editora Almedina. pp. 595 – 617.
- ❖ SAVANA, semanário. (10/06/05). Moçambique: Maputo.

- ❖ SILVA, J.G. (1994). “A Variação do Português Falado em Moçambique”. In *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº 12. pp. 95 – 102.
- ❖ SOLLA, L. (1997). “Aprender uma segunda língua. Aprender numa língua segunda”. *Actas do Seminário Internacional Português como Língua Estrangeira*. Macau. pp.131 – 140.
- ❖ STROUD, C. & GONÇALVES, P. (1997A). *Panorama do Português Oral do Maputo. Volume I. Objectivos e Métodos*. Moçambique: INDE. (Cadernos de Pesquisa nº 22).
- ❖ STROUD, C. & GONÇALVES, P. (1997B). *Panorama do Português Oral do Maputo. Volume II. A construção de um Banco de “Erros”*. Moçambique: INDE. (Cadernos de Pesquisa nº 24).
- ❖ TOVELA, S. A. F. (2000). *Análise do erro no âmbito do Português – Língua Segunda: o caso da 7ª classe em Moçambique*. Dissertação de Mestrado em Didáctica de Línguas, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ❖ TOVELA, S. A. F. & ANÇÃ, M. H. (2004). “Análise de Erro no âmbito do Português Língua Segunda: o caso da 7ª classe em Moçambique”. In Sá, M. H. A; Ançã, M. H; Moreira, A. (Coord.). *Transversalidades em didáctica das línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 11 – 20.
- ❖ VALA, J. & MONTEIRO, M. B. (Coord.). (1993). “Representações Sociais – Para uma Psicologia Social do Pensamento Social”. *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 353 – 384.