Universidade de Lisboa

Faculdade de Letras

Faculdade de Letras

O Ensino da Escrita com Recurso a Estratégias (Meta)cognitivo-cooperativas em Contextos Multilingues: O Caso do Português em Moçambique

Osvaldo Carlos Guirrugo

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa

Especialização em Metodologia do Ensino de Português LE/L2

Lisboa

2008

Universidade de Lisboa
Faculdade de Letras

Departamento de Língua e Cultura Portuguesa

O Ensino da Escrita com Recurso a Estratégias (Meta)cognitivo-cooperativas em Contextos Multilingues: O Caso do Português em Moçambique

Osvaldo Carlos Guirrugo

Orientadora: Profa. Doutora Maria José dos Reis Grosso

Dissertação de Mestrado em:

Metodologia do Ensino do Português LE/L2

Lisboa
2008

Agradecimentos

Este trabalho não teria sido escrito sem a contribuição de diversas pessoas, algumas das quais de forma directa e outras indirectamente. Por isso quero, amavelmente, expressar os meus enormes agradecimentos a todas essas pessoas.

Nesta sequência, o meu especial agradecimento vai para a Profa. Doutora Maria José dos Reis Grosso, minha orientadora, pela mestria, amizade e amabilidade com que me mostrou os caminhos a percorrer, desde a fase dos seminários até a realização deste trabalho.

Estendo os meus especiais agradecimentos ao Professor João Malaca Casteleiro, que para além de me ter facilitado o processo de aceitação para o Mestrado disponibilizou-se a ajudar-me no que foi necessário; à Profa. Doutora Inocência Mata, pela amizade e ensinamentos multiculturais; ao Professor Fernando Cristóvão pelas discussões sobre as várias perspectivas sobre a Planificação e Política Linguística.

À Sra. Dona Maria de Fátima Lopes, funcionária da Secretaria da FLUL, pela prontidão e amizade com que me atendeu desde a altura da candidatura em Moçambique até a minha aceitação para o Mestrado e frequência do mesmo.

Ao Instituto Camões, pela Bolsa que permitiu a minha estadia e desenvolvimento do presente trabalho em Portugal.

À Dra. Benilde Vieira, minha "chefe colega" da secção, pela amizade e confiança profissional.

À Professora Perpétua Gonçalves, pela disponibilização do corpus que serviu para a realização deste trabalho.

À Dra. Maria da Conceição Siopa, Formadora do Instituto Camões na UEM, pela disponibilidade no momento da candidatura à Bolsa de Estudo.

Ao Dr. Francisco Vicente, colega e companheiro, por ter aceite discutir o meu plano para a realização deste trabalho.

Aos meus colegas do Mestrado, Cristina Draghici, Daneslav, Rita Rocha, Muamba Garcia Neto, Tiago Caliço, Luís Serafim, Sónia Valente, Catarina Brás, Nadezda Duarte, Luís Filipe, Madalena, Elisa, Kátia, pelo companheirismo.

A todos os funcionários do Departamento de LCP, da Secretaria, da Biblioteca, pelo profissionalismo e disponibilidade.

À minha tia-avó Aneta Magaia, à Dona Albertina Guirrugo, minha mãe, e ao Dr. Adriano Guirrugo, pelos ensinamentos.

Ao Yuken e à Lindoca,

…pela paciência, amor, carinho e compreensão…

Lista de Símbolos e Abreviaturas

AC – Análise Contrastiva

ALS – Aquisição da Língua Segunda

ART – Artigo

CN – Concordância Nominal

CONV – Conversão

CV – Concordância Verbal

DET – Determinante

ENC – Encaixe

EL – Expressão Locativa

EMP – Empréstimo

EP – Ensino de Português

EQ – Expressão Quantitativa

ET – Expressão Temporal

FLECS/UEM – Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane

FT – Forma de Tratamento

FV – Forma Verbal

INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

INF – Infinitivo

L1 – Língua Primeira

L2 – Língua Segunda

LB – Língua Bantu

MV – Modo Verbal

NF – Neologismo de Forma

NS – Neologismo Semântico

OF – Organização da Frase

PASE – Programa de Apoio ao Sector educacional

PASS – Passiva

PE – Português Europeu

POM – Português Oral de Maputo

PPC – Pronome Pessoal Colocação

PPF – Pronome Pessoal – Flexão

PPR – Pronome Pessoal Reflexo

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

SC – Selecção Categorial

SS – Selecção Semântica

Trad./Int. – Port./Ing. – Tradução e Interpretação – Português Inglês

Trad./Int. – Port./Fr. – Tradução e Interpretação – Português Francês

SN – Sintagma Nominal

SN/OD – Sintagma Nominal/Objecto Directo

SN/OI – Sintagma Nominal/Objecto Indirecto

SP – Sintagma Preposicional

TV – Tempo Verbal

ZPD – Zone of Proximal Development

Lista de Quadros ---------- pág.

Quadro I. Distribuição dos Estudantes por Curso e por Ano ---------- 16

Quadro II. Tipos de Texto Recolhidos, por Ano e por Curso ---------- 16

Quadro III. Síntese dos Tipos de Textos Recolhidos ---------- 16

Quadro IV. Perfil Sociolinguístico dos Estudantes (Quadro Síntese) ---------- 17

Quadro V – Grelha Tipológica de "Erros" não Formais dos Estudantes Universitários ---
---------- 43

Quadro VI – Subtipos de "Erros" de Selecção Categorial ---------- 50

Quadro VII – Grelha Tipológica de Frequência de "Erros" não Formais dos Estudantes Universitários ---------- 63

Quadro VIII: Exemplo de Tabela de Meios e Termos (Adaptada de Hayes et al., 1987:231 para revisores mais habilidosos) ---------- 86

Lista de Figuras ---------- pág.

Figura 1. Modelo de Processamento de Flower e Haye (1981a) ---------- 74

Figura 2. Modelo de revisão de textos (Retirado de Hayes et al., 1987) ---------- 82

Índice ---------- 1

Resumo ---------- 4

Abstract ---------- 6

PARTE I – Enquadramento geral do estudo ---------- 8

Capítulo I – Organização da análise ---------- 8

1. Introdução geral ---------- 8

1.1. Organização do estudo ---------- 10

1.2. Motivação e objectivo do estudo ---------- 10

1.3. Importância do estudo ---------- 12

1.4. Limitações do estudo ---------- 12

1.5. Perspectiva da análise ---------- 13

1.6. Hipóteses Orientadoras do estudo ---------- 14

2. Metodologia da investigação ---------- 15

2.1. Recolha dos dados ---------- 15

2.2. A amostra ---------- 16

2.2.1. Perfil sociolinguístico ---------- 17

PARTE II – Contextos da aprendizagem e a análise dos erros ---------- 18

CAPÍTULO II – Os Contextos da aprendizagem ---------- 18

1. Introdução ---------- 18

2. O Contexto da aprendizagem da língua portuguesa em Moçambique ----- 18

2.1. Contexto psicolinguístico ---------- 18

2.2. Contexto sociolinguístico ---------- 24

CAPÍTULO III – Perspectiva sobre a análise dos erros ---------- 28

1. Introdução ---------- 28

2. Os Erros: causas, tipos e tratamento ---------- 28

2.1. Causas dos erros ---------- 30

2.2. Tipos de erros ---------- 34

2.3. Tratamento dos Erros ---------- 37

3. A Reconstrução do discurso do aprendente como base para a correcção dos erros ---------- 39

CAPÍTULO IV – Grelha tipológica, análise e interpretação dos dados ---------- 41

1. Introdução ---------- 41

2. Instrumentos da análise: a grelha tipológica dos erros e seus antecedentes ---------- 41

3. Análise e interpretação dos dados ---------- 42

3.1. Análise dos dados ---------- 44

3.1.1. Léxico ---------- 45

3.1.2. Léxico-Sintaxe ---------- 47

3.1.3. Sintaxe ---------- 54

3.1.4. Morfo-Sintaxe ---------- 59

4. Frequência de erros dos estudantes universitários ---------- 62

4. 1. Frequência de erros por curso ---------- 63

PARTE III – A escrita e o seu ensino ---------- 66

CAPÍTULO V – Perspectivas sobre a escrita ---------- 66

1. Introdução ---------- 66

2. A escrita como parte da competência linguística escolarizável ---------- 66

2.1. A estratégia na escrita ---------- 71

2.1.1. O processo da produção escrita ---------- 76

2.1.1.1. Planificação ---------- 76

2.1.1.2. Redacção ---------- 79

2.1.1.3. Revisão ---------- 81

CAPÍTULO VI – Estratégias do ensino da escrita para os estudantes da FLECS ---------- 88

1. Introdução ---------- 88

2. Afinal quando é que se deve ensinar a escrita? ---------- 89

3. A importância das estratégias de aprendizagem em língua ---------- 91

4. Uso de estratégias (meta)cognitivo-cooperativas para o ensino da escrita -- 94

A. Fase da leitura ---------- 98

B. Fase ---------- 99

5. Alguns tipos de grupos e actividades de aprendizagem cooperativa ------- 101

PARTE IV – Conclusões e recomendações ---------- 108

1. Conclusões ---------- 108

2. Recomendações ---------- 110

Referências bibliográficas ---------- 111

Anexos ---------- 123

O ensino da escrita com recurso a estratégias (meta)cognitivo-cooperativas em contextos multilingues: o caso do Português no ensino superior em Moçambique

Resumo

A necessidade de comunicação eficiente em língua entre pessoas do mesmo círculo[1] e entre estas e as dos outros círculos revela-se hoje uma questão fundamental. Atendendo a esta preocupação sempre houve esforços das pessoas pertencentes aos círculos da mesma língua em padronizar e manter a inteligibilidade linguística, mesmo quando a língua em questão é usada em situações transcontinentais por falantes de origens, culturas e costumes diversos. Neste contexto, é consensual que a escola se reveste de grande responsabilidade em manter e controlar a norma estipulada e traçar estratégias que dêem conta do ensino adequado das línguas no mundo, quer sejam línguas maternas (L1) quer línguas segundas (L2)[2], em diversos contextos.

Se esta preocupação é "relativamente menor" nos círculos de L1 (Círculo Interior) (habitualmente monolingues), porque as pessoas falam uma mesma língua, parece muito maior nos de L2 (Círculo Exterior) (habitualmente multilingues). Tal se deve essencialmente aos elevados usos desviantes em relação à variante padrão, nos contextos de L2, em que diversos factores concorrem potencialmente para a sua "desestabilização". O caso moçambicano é exemplo de situações de usos desviantes em relação à norma padrão estabelecida – o Português Europeu (PE). Os usos desviantes atravessam quase todos os contextos em que o Português é usado em Moçambique, e a escola, a todos os níveis, não foge à regra. É no contexto destes usos desviantes, que levam inclusive a tendências de afastamento em relação à norma padrão estabelecida e consequente surgimento de outra(s) variante(s) "emergente(s)" (cf. por exemplo Gonçalves, 1996), onde surgem as grandes preocupações no seio de profissionais moçambicanos ligados à língua, e não só.

A existência, na actualidade, de uma vasta investigação nesta área revela estas preocupações e a fertilidade em termos de linhas de análise.

A necessidade de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem do Português no contexto moçambicano levou-nos a construir uma linha de reflexão neste

[1] Utilizamos a noção de círculo proposta por Kachru (1985) por analogia, e consideramos o Português de Portugal e do Brasil como do *Círculo Interior*; o Português dos cinco, nomeadamente Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, como do *Círculo Exterior*; e o *Circulo de Expansão*, falado e ensinado em países que não tiveram vínculos coloniais com Portugal, adoptando-se nestes, habitualmente, a norma de um dos dois países do Círculo Interior. (Cf. também Lopes (2002))

[2] Veja-se, a propósito da discussão dos conceitos L1 e L2, Grosso (2005) e Ançã (2005)

domínio; uma linha que procura, partindo dos "erros" cometidos pelos estudantes da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane (FLECS/UEM) no processo da escrita, argumentar a favor do uso de estratégias (meta)cognitivo-cooperativas para a aprendizagem e consolidação deste tipo de tarefa. Partimos dos "erros" porque achamos que estes evidenciam antes uma preocupação primária, a do domínio da gramática do PE. Portanto, pretendemos construir uma linha de reflexão que se baseia no fraco domínio da língua portuguesa como forte concorrente para o fraco domínio da expressão/comunicação escrita. Deste modo, a análise vai percorrer um caminho que parte da análise dos "erros", passando pelo estudo dos processos inerentes à expressão escrita, até desembocar nas propostas (meta)cognitivo-cooperativas.

Palavras-chave: *análise de "erros", processos de escrita, estratégias metacognitivo-cooperativas*

Abstract

The necessity of communication among people of the same circle[3], and between these people and those of other circles of the same language has been one of the main issues on language learning and teaching. Owing to this fact, there have been many efforts from the people of the circles of the same language to standardize and maintain the language intelligibility, even when the target language is used in transcontinental dimensions by people from several different places, with different habits and cultures. In this context, it is consensual that the school, as an institution, carries a great responsibility to control and maintain the stipulated norm and design strategies which best suit the language teaching in all contexts of the world, be either first or second languages.[4]

If this is not a strong issue in L1 contexts, where people normally use one and the same language, in L2 contexts it seems to be stronger. This has mainly to do with the great number of deviant usages in L2 contexts when compared to the standard, where many factors contribute. The case of Mozambique is one of those where there is a frequent deviant usage of the established norm – the European Portuguese. The deviant usage overpasses all contexts where Portuguese is used in this country, and the school, at all levels, has been showing this shortcoming. It is in the context of these deviations, somehow seen as producing an "emerging variant" of Portuguese (cf. e.g. Gonçalves, 1996), that many issues have been arising among many linguists and others interested in languages in this country.

This interest has been manifested by the exploration of these issues in many directions.

So, the necessity of contributing to the process of teaching and learning this language in Mozambique has guided us on writing the present thesis. The reflection contained in it explores a line which goes from "errors" of a group of students, attending Portuguese language courses at Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane (FLECS) in the process of writing, to state that this

[3] We use the term circle proposed by Kachru (1985) by analogy, and we consider the Portuguese spoken in Portugal and Brazil as that of *Inner Circle*; the Portuguese spoken in the five African countries, Angola, Cape Verde, Guinea-Bissau, Mozambique and São Tomé and Pricipe, as the *Outer Circle*; and the *Expanding Circle*, spoken and taught in those countries without any colonial connection with Portugal, adopting normally the norm of one of the Inner Circle's Countries (cf. also Lopes, 2002).

[4] For the discussion about the notions of first and second language see Grosso (2005) and Ançã (2005).

kind of tasks can be well explored and consolidated using metacognitive-cooperative strategies. We start from “errors” because we think that they show, as prime concern, the students’ management of the Portuguese grammar. Therefore, we pretend to construct a line of reflection based on the weak management of the Portuguese language as the highest concurrent of the weak domain of the writing communication. So, the thesis will follow a line which will analyse the “errors” of the students, passing through the study of the processes underlining the writing communication, till the proposals of the metacognitive-cooperative strategies.

Key words: *errors analysis, writing processes, metacognitive-cooperative strategies*

PARTE I – Enquadramento geral do estudo

Capítulo I – Organização da análise

1. Introdução geral

A pesquisa que nos propomos efectuar tem como título "**O ensino da escrita com recurso a estratégias (meta)cognitivo-cooperativas em contextos multilingues: o caso do Português no ensino superior em Moçambique**". O pressuposto básico para a nossa análise reside no facto de a língua portuguesa para o contexto moçambicano ser L2[5], cuja trajectória, segundo estudiosos como Gonçalves[6], já revelou até claras tendências para se tornar numa variedade diferente da do PE, norma seguida oficialmente em Moçambique.

Consubstanciado a esta tendência há ainda que reparar que para a maioria da população moçambicana as línguas de maior interacção são as de origem bantu. Com efeito, há algum consenso no facto de que cerca de 90% dos moçambicanos usa mais frequentemente uma língua bantu (LB)[7] no discurso quotidiano. Este factor pode potencialmente concorrer para a falta de domínio *exemplar* da língua portuguesa, que tem nesta altura cerca de 861,848 falantes nativos, correspondentes a 4,8%[8], num universo total de cerca de 39% de falantes[9] entre a população total de Moçambique.

Reforçando o que referimos acima, estudos anteriores sobre o Português em Moçambique (Firmino 1987, 2002; Gonçalves 1990 [1983], 1992) apontam com maior incidência para o facto de a interferência das LB's estar na origem dos desvios em relação à norma europeia. Contudo, Firmino (2002) refere que "ao verificar o estatuto ontológico das formas que o Português toma em Moçambique, é necessário considerar também outros aspectos." (Firmino, 2002:260). Dos aspectos que este autor aponta consta que "alguns dos desvios morfológicos e gramaticais do Português falado em Moçambique aparecem em outros países como o Brasil, o que sugere que possam ser

[5] A priori a língua portuguesa é L2 sob o ponto de vista sociolinguístico, decorrente de factores históricos, mas também o é sob o ponto de vista psicolinguístico para a maioria dos moçambicanos, tendo em conta a cronologia de aquisição. Para mais detalhes sobre estas terminologias veja-se Grosso, M. (2005) e Ançã, M. H. (2005)

[6] Veja-se por exemplo Gonçalves (1996), *Português de Moçambique: uma variedade em formação*, Maputo, UEM/Faculdade de Letras/Livraria Universitária.

[7] Passamos a usar a mesma sigla com *'s* para o plural *línguas bantu*.

[8] cf. Dados Inquérito aos Agregados Familiares sobre Condições de Vida, resultados Gerais. Instituto Nacional de Estatística (INE), Maputo, 1998; II Recenseamento Geral da População e Habitação 1997. INE, Maputo, 1999. (cf. também Lopes, 2004).

[9] Cf. Firmino, G. (2000).

apenas manifestações linguísticas próprias das tendências normais de transformação da língua." (Firmino, 2002:260).

Longe de querermos pôr em causa esta observação de Firmino, porque fundamentada e aberta, achamos que a questão do contacto linguístico, numa situação em que as línguas "em diálogo" não são todas formalmente dominadas pelos falantes, deve ter uma atenção importante nas análises que os linguistas tenham que fazer. E para o caso dos falantes moçambicanos parece mais plausível que a falta de domínio "das línguas em contacto" decorre principalmente da falta de exposição à norma alvo do Português e do facto de os falantes não se esforçarem em LB's por estas aparentemente servirem-lhes pouco para a "resolução de questões formais".

Na mesma linha pode-se referir, de acordo com Louzada (1987), referido por Stroud e Gonçalves (1997), que o facto de a escola ter ignorado a experiência linguística numa LB e que a criança teve anteriormente, o reduzido número de horas de exposição à língua, e a fraca competência pedagógico-didáctica dos professores, aliado ao facto de se estar diante de uma população com pouco ou nenhum acesso à norma padrão, a partir da independência, abriu caminho ao processo acelerado de "nativização" /"indigenização" (cf. Firmino, 2002), acabando o mesmo por se reflectir na população universitária, potencialmente detentora do saber linguístico mais estruturado. Caracteristicamente, a correlação entre estes fenómenos cria um estádio de competência linguística/IL "estabilizado", que tende a fossilizar-se[10] e a enraizar-se. E mesmo os falantes que dizem ter o Português como L1, porque aprendido em contexto de "subversão", tenderão a evidenciar fraquezas no domínio da língua padrão. Ademais, é preciso considerar que o tecido social moçambicano, a partir dos anos 80 (cf. Stroud, 1997), tem vindo a revelar a necessidade de uso do Português (muito por culpa dos contactos inter-étnicos). Sabendo-se que muitas vezes os intervenientes não têm em comum uma língua mutuamente inteligível, o mais provável é que o Português numa versão L2 sirva como língua de comunicação. Este é um facto a considerar porque há uma grande probabilidade de se assistir, como refere Stroud (1997), a uma transformação de uma L2 numa língua primeira de muitas crianças que nascem neste ambiente de contacto.

Tendo em conta os aspectos que apontámos acima, vamos, com base nos dados obtidos das produções escritas dos estudantes universitários moçambicanos da

[10] Sobre a discussão pormenorizada relativa à *estabilização* e a *fossilização* veja-se Long (2003), Selinker (1993).

FLCS/UEM, analisar os desvios cometidos a nível sintáctico e posteriormente propor estratégias de ensino potencialmente capazes de contribuir para o sucesso na aprendizagem.

Por último, é salutar referir que, procurando privilegiar uma perspectiva que nos permita ir reflectindo sobre os fenómenos em análise, iremos enveredar por uma linha que estabeleça algum confronto entre a teoria e aquilo que consideramos serem os factos neste estudo. Desta forma, a revisão da literatura ir-se-á enquadrar nos diversos capítulos à medida que o texto se for desenvolvendo.

1.1. Organização do estudo

O presente estudo está organizado em quatro partes. A primeira é constituída apenas pelo capítulo I, onde fazemos um enquadramento geral do estudo. A segunda parte compreende os capítulos II, III e IV, onde em II verificamos os aspectos psico e sociolinguísticos inerentes ao contexto de aprendizagem; em III nos debruçamos sobre a perspectiva seguida para a análise dos "erros"; e em III apresentamos, para além da grelha tipológica que pretendemos aplicar neste estudo, a interpretação e a análise que fazemos dos dados. A terceira parte comporta os capítulos V e VI, onde em V apresentamos as perspectivas, que adoptamos, sobre a escrita; e em VI avançamos as estratégias que julgamos aplicáveis ao tipo de contexto e população para a aprendizagem da escrita e consolidação dos aspectos linguísticos problemáticos. Na quarta e última parte apresentamos as conclusões e recomendações.

1.2. Motivações e objectivo do estudo

Um dos grandes objectivos do projecto que culminou com a produção dos dados que nos propomos analisar era o de que os resultados do seu estudo forneceriam "pistas para uma intervenção pedagógico-didáctica mais adequada, no sentido de consciencializar os estudantes sobre as áreas em que os seus "erros" têm tendência a estabilizar, fornecendo-lhes meios para os corrigir" (Gonçalves e Siopa, 2005:11). Neste contexto, constitui nossa motivação a necessidade de contribuir com estratégias pedagógico-didácticas capazes de dar pistas adequadas para o processo de ensino-aprendizagem da escrita, considerando ainda que estes estudantes serão futuros professores de língua portuguesa. Esperamos, portanto, que as práticas pedagógico-

didácticas que sugerimos sirvam, potencialmente, não só para o processo de aprendizagem destes estudantes, como para o seu trabalho enquanto professores no futuro. Na verdade, é preciso procurarmos aplicar estas práticas que levam à aprendizagem consciente ainda nos níveis anteriores ao universitário, de modo a que chegados a este nível tal não constitua grande preocupação.

Se a produção escrita em si é já um problema nos contextos de L1, a questão parece mais complexa nos de L2; e deste modo que uma abordagem sobre esta matéria num contexto destes desperta curiosidades e uma expectativa maior em torno daquilo que constituirá o foco da análise. A razão desta curiosidade e das expectativas residirá no facto de no contexto da L1 se estar a viver uma "crise" da escrita, devido a um menor contacto com este tipo de linguagem, associada a uma crescente desvalorização desta forma de transmissão/produção e recepção da informação (Carvalho, 1999). Este é, na verdade, um problema transversal que se propaga, ancorado ao fenómeno da globalização do qual nenhuma sociedade que vive a era moderna está "a salvo".

Só que, acrescido a este problema de carácter transversal, estão outros que parecem particulares em contextos da L2. Nestes contextos os problemas acrescidos são, para começar, os do domínio da língua no seu aspecto formal, ou seja a competência linguística de *Chomsky*. E este problema deriva de tantos outros de que a linguística aplicada e as teorias de aquisição da língua segunda (ALS) se têm ocupado. Será com base nestes pressupostos que o nosso estudo se vai construir, tendo como objectivo principal alertar para um olhar sobre a escrita como um objecto de conhecimento cujo estudo, nestes contextos, exige uma reflexão para além dos *modelos convencionalmente difundidos*. Para a consecução deste objectivo basear-nos-emos nos pressupostos que apontam para a necessidade do domínio da língua sob os pontos de vista comunicativo e formal (o que pressupõe uma análise no domínio da produção linguística), aos quais iremos acrescentar como estratégias de trabalho na aula as (meta)cognitivo-cooperativas. A escolha destas estratégias reside no facto de percebermos que a abordagem tradicional, que tem servido de base nas aulas de Português no contexto em análise, está longe de proporcionar oportunidades para uma reflexão adequada sobre esta matéria nestas aulas, quer por parte dos professores quer dos aprendentes.

1.3. Importância do estudo

Um estudo desta natureza terá a sua importância se for visto numa perspectiva de reflexão. Uma reflexão que julgamos que deverá ser feita conjugando os factores que têm a ver com a necessidade de proporcionar aos estudantes modelos de trabalho para a produção escrita, sem perder de vista que se está ao mesmo tempo a lidar com um problema (mais grave?) que é o do domínio formal da língua portuguesa. Desta forma, a eficácia de uma abordagem sobre a escrita no contexto em estudo tem de se basear no domínio, por parte dos ensinantes, dos processos inerentes à escrita e do conhecimento sobre o domínio da língua pelos aprendentes. O domínio e o conhecimento destas duas dimensões permitirão chegar aos processos do desenvolvimento da capacidade de escrever dos aprendentes ao longo da exposição à língua (que se pretende que eles dominem) e às técnicas da escrita.

Portanto, neste estudo procuramos integrar a técnica e a capacidade de escrita num domínio mais vasto do desenvolvimento das capacidades metacognitivas dos aprendentes. Como dissemos, a tarefa de escrever no contexto em estudo é problemática, decorrente de factores inerentes à própria actividade e ao tipo de problemas que se levantam com o domínio da língua. Nesta caso, procurar-se-á enveredar por uma perspectiva que aborda a escrita numa dimensão que ultrapassa o próprio domínio, de modo a integrar os aspectos formais do domínio da língua e do desenvolvimento metacognitivo dos aprendentes.

1.4. Limitações do estudo

A enorme complexidade do tratamento da escrita, quer ao nível do seu estudo quer ao nível do seu ensino-aprendizagem, obrigou-nos a restringir o espectro. Portanto, o presente estudo debruçar-se-á sobre as estratégias do ensino da escrita, tendo como aspecto central a **escrita como meio de transmissão de ideias/conhecimento**.

Os aspectos norteadores da abordagem residirão na verificação do tipo de "língua" que os estudantes usam para escrever – na sua dimensão sintáctica –, e na proposta de uso de determinadas estratégias de produção textual – planificação, redacção/edição, revisão, reedição, num processo interactivo. Como se pôde perceber daremos atenção aos aspectos formais da língua, uma vez que estamos a lidar com um tipo de população que tem (algumas) dificuldades neste domínio; atendendo também às

grandes preocupações de carácter didáctico-pedagógicas que o contexto tem revelado. Por isso a abordagem sobre a análise de erros será contemplada, o que nos ajudará a olhar para aspectos tão importantes como causas, tipos, tratamento dos "erros". Esperamos, portanto, que uma abordagem combinada ajude a criar hábitos de trabalho consciente, quer no domínio formal da língua quer no da escrita.

Outra grande questão que se levanta neste estudo prende-se com o facto de não se poder tirar ilações conclusivas sobre o nível de eficácia das propostas que daremos para o trabalho na aula. Tais ilações teriam que ser tiradas com base numa testagem dos modelos a propor, o que não será possível neste estudo. Igualmente, não nos parece que as ilações aqui tiradas se possam generalizar a todo o estudante universitário que frequenta (ou venha a frequentar) os cursos de Português na UEM devido aos aspectos de carácter motivacional, desníveis no domínio de língua pelos estudantes e pelo facto de a escola moçambicana não olhar para a questão das L1s (LB's) dos aprendentes como "válida" no processo de ensino-aprendizagem.

1.5. Perspectiva de análise

Dado o facto de estarmos a lidar com aspectos ligados a desvios linguísticos cometidos em contexto de aprendizagem e uso formal, a perspectiva que pretendemos adoptar para a análise é a de que a competência em língua desempenha papel central nas actividades linguísticas; e a actividade essencial na escrita é a manipulação adequada dos símbolos linguísticos (Perfetti e McCutchen, 1987) e das regras de bom funcionamento da língua. Sabendo que esta actividade acontece essencialmente no meio académico e de sala de aula, onde há (ou deve haver) toda uma interacção entre os alunos e entre estes e o professor, apoiaremos a análise no modelo que privilegia as estratégias (meta)cognitivo-cooperativas propostas por Benítez, et al. (1999) e que vão ao encontro dos pressupostos de Vigotsky sobre a dimensão sócio-construtivista na aprendizagem.

Como fizemos referência, a análise que nos propomos efectuar está direccionada para a produção escrita, no que se refere, grosso modo, à área da sintaxe. Mas dado o facto de, numa análise preliminar, termos verificado que os dados estão afectados a todos os níveis decidimos direccionar parte da análise para a percepção de fenómenos que se ligam ao processo da aquisição da L2, interpretação dos desvios cometidos pelos estudantes sob o ponto de vista do seu contexto de aprendizagem e da norma europeia

(PE). Nesta linha procuraremos mostrar como é que o (fraco) domínio linguístico pode constranger a expressão/comunicação escrita como meio de transmissão de ideias. Adicionalmente, porque estamos a tratar da escrita em contexto de L2, é preciso referir que, para além da variável cognitiva, iremos explorar, de alguma forma, as variáveis social e educacional do contexto em análise, visto que podem merecer considerações relativamente diferentes das do contexto de L1 em certos aspectos.

1.6. Hipóteses orientadoras do estudo

Como hipóteses orientadoras do estudo pressupomos que estes estudantes enfrentam dificuldades neste domínio decorrente de factores como (i) **o contacto linguístico entre o português e as línguas bantu** que cria condições para (ii) **a falta do domínio gramatical, estrutural e metalinguístico em língua portuguesa,** acrescido à falta de exposição dos falantes à norma alvo. Aliado a estes factores, está (iii) **a falta de uso de estratégias de aprendizagem adequadas para o processo de aquisição e consolidação de L2**.

Tendo em conta as hipóteses que colocámos, procuraremos mostrar como a correlação entre estes factores pode estar na origem de desvios frequentes no Português falado em Moçambique. Estes desvios, visíveis em quase todos os domínios da língua, e muitas vezes perceptíveis aos olhos de especialistas, estão longe de ser solucionados por quem os comete se tivermos em conta a interacção entre os factores que consideramos concorrentes para o seu surgimento.

A razão desta distância reside no facto de, naturalmente, a língua portuguesa estar a conviver com línguas não formais[11], sob o ponto de vista científico-linguístico do termo, porque não ensinadas formalmente. Este carácter não formal das LB's faz com que o cruzamento entre elas afecte as suas estruturas gramaticais (facto que acontece por exemplo com línguas como o Ronga e o Changana (e até o Xitswua) em Maputo onde há muitos casos em que os indivíduos não sabem que língua falam). O efeito imediato destas "estruturas afectadas" é a desestabilização do *sistema modelizante primário* (cf. Lotman (1978) [12]), visível em quase todas as LB's faladas em Moçambique, útil para a realização de qualquer tarefa de aprendizagem linguística

[11] Não podemos alegar o facto de serem línguas de origem diferente e com pouquíssimas semelhanças estruturais como estando na origem deste problema porque muitas vezes a interferência acontece em línguas da mesma família e com semelhanças enormes (cf. Fernández (1997)).
[12] Lotman, I, (1978), *A Estrutura do texto Artístico*, Lisboa, Editorial Estampa.

posterior (cf. ainda Merisuo-Storm (2006)). Daí que o domínio estrutural e metalinguístico das LB's, o que seria de se exigir num nível universitário, estejam a faltar nestes estudantes, que se vêem confrontados a nível cognitivo com dois sistemas que na verdade não dominam. Sendo assim, na nossa perspectiva, será, em parte, a falta do domínio formal das línguas bantu (que leva necessariamente ao não domínio global destas por esta população em estudo) e do fraco domínio da língua portuguesa, potencialmente decorrente do primeiro factor, que concorrem para as práticas linguísticas desviantes em Português. Aliado a isto estão outros dois factores, nomeadamente o facto de a maioria dos falantes preferir as LB's para a comunicação do quotidiano, empobrecendo, de alguma forma, a língua portuguesa, e a falta de exposição à norma alvo como já nos referimos.

Ao mesmo tempo que estes fenómenos se verificam, surge o outro ligado à falta de aplicação de estratégias de aprendizagem que possam ajudar a controlar a produção linguística no domínio da aprendizagem da língua portuguesa.

Estes factores, que já em si "jogam" a desfavor da competência linguística estruturada dos falantes/aprendentes moçambicanos, são **potenciais concorrentes para o fraco domínio da expressão/comunicação escrita como meio de transmissão de ideias**.

2. Metodologia de investigação

2.1. Recolha de dados

A população alvo do presente estudo compreende 60 estudantes universitários da FLCS/UEM que frequenta(va)m os cursos de licenciaturas na área da Língua Portuguesa nomeadamente, Ensino do Português, Tradução e Interpretação (Português/Francês e Português/Inglês), nos níveis do 1º e 2º anos. Esta recolha foi realizada entre os períodos 2002 e 2004 no âmbito do projecto "A Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique"[13]. A seguir apresentamos o quadro correspondente à distribuição dos estudantes por curso e por ano.

[13] O projecto foi definido pela Secção de Português da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane.

Curso Alunos	Ensino de Português	Trad./Int. - Port./Ing.	Trad./Int. – Port./Fr.	Totais
1º. Ano	10	10	10	30
2º. Ano	10	10	10	30
Totais	20	20	20	60

Quadro I – *Distribuição dos estudantes por curso e por ano*

2.2. A amostra

O *corpus* que vamos analisar foi constituído a partir de uma recolha de textos escritos produzidos, em situação de aula, no âmbito do processo de avaliação contínua da disciplina de Português. Inclui textos "livres" e "condicionados" (respectivamente, composições e testes), num total de 180 textos, cuja informação quantitativa apresentamos nos quadros II e III abaixo.

Cursos / Ano	Ensino de Português			Trad./Int. – Pt/Ing.			Trad./Int. – Pt/Fr		
	Tipo de Texto			Tipo de Texto			Tipo de Texto		
	Testes		Textos Livres	Testes		Textos Livres	Testes		Textos Livres
	1	2		1	2		1	2	
1º.	10	10	10	10	10	10	10	10	10
2º.	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Totais	40		20	40		20	40		20

Quadro II – *Tipos de texto recolhidos, por ano e por curso*

Cursos / Dados	Ensino de Português	Trad./Int. – Pt/Ing.	Trad./Int. – Pt/Fr.	Totais
Texto Condicionado	40	40	40	120
Texto Livre	20	20	20	60
Totais	60	60	60	180

Quadro III – Síntese dos tipos de textos recolhidos

Neste estudo tomamos como base a totalidade do *corpus* escrito, com cerca de 31000 palavras gráficas.

É importante referir que na sequência deste projecto, foram produzidos alguns artigos e duas teses (uma de licenciatura e outra de Mestrado) (veja-se as referências no anexo II).

2.2.1. Perfil sociolinguístico dos estudantes

VARÁVEL		Nº	%
IDADE	18-24	33	55
	≥25	27	45
NATURALIDADE	Maputo	39	65
	Gaza	4	6.6
	Inhambane	4	6.6
	Sofala	4	6.6
	Zambézia	3	5
	Manica	1	1.7
	Tete	1	1.7
	Nampula	1	1.7
	Niassa	1	1.7
	C. Delgado	1	1.7
	Brasil	1	1.7
LÍNGUA MATERNA	Português	35	58.3
	Língua Bantu[14]	16	26.7
	Português/L. Bantu	9	15
LÍNGUA DE USO CORRENTE	Português	40	66.7
	Língua Bantu	2	3.3
	Português/L. Bantu	18	30

Quadro IV. *Perfil Sociolinguístico dos estudantes (Quadro Síntese)*

Neste quadro destaca-se, na variável "idade", o grupo dos 18-24 (55%). Saliente-se que esta idade é tida como tipicamente pertencente ao nível escolar universitário. Na variável "naturalidade" o destaque vai para a província de Maputo (65%), o que revela que a maior parte da população que frequenta estes cursos é oriunda desta província, onde aliás reside o maior número de população que tem a língua portuguesa como L1. Na variável "língua materna" o destaque vai para o Português (58.3%), o que se explica pela idade desta população, aliado ao facto de Maputo ter o maior número de estudantes e ser a província com mais falantes do Português L1[15]. Por último, na variável "língua de uso corrente" o destaque vai para o Português (66.7%), o

[14] Veja-se o anexo I para o acesso sobre a informação sobre as línguas bantu dos estudantes.
[15] Veja-se o Mapa (extraído de Lopes (2004)) no Anexo I para mais detalhes sobre a percentagem de falantes de língua materna por Província (principais línguas bantu e Português).

que terá a ver com o tipo de população e com o facto de Maputo ter o maior número de estudantes.

À partida, estas características pode(ria)m revelar que o nível de domínio de produção linguística destes estudantes é consideravelmente alto, e estaríamos, portanto, diante de uma população com um bom conhecimento da língua.

PARTE II – Contextos da aprendizagem e a análise dos erros

CAPÍTULO II – Os contextos da aprendizagem

1. Introdução

Neste capítulo pretendemos verificar os factores psico e sociolinguísticos envolvidos no processo da aprendizagem do Português no contexto da nossa população. Pensamos que esta verificação nos vai permitir perceber até que ponto estes factores podem constituir vantagem ou desvantagem no processo.

2. O Contexto (da aprendizagem) da língua portuguesa em Moçambique

2.1. Contexto psicolinguístico

A língua portuguesa em Moçambique ainda vive "o dilema de intruso" em comunidades multilingues pós-coloniais. Embora o estatuto oficial e o simbolismo[16] de que se reveste contribuam para o seu enraizamento dentro da comunidade moçambicana a situação actual ainda não é de total conforto. Vários factores, de que depende inclusivamente o grau de domínio da língua pelos falantes, contribuem para este "não conforto", nomeadamente o facto de (i) não ser língua de convivência aos níveis mais íntimos, (ii) ser uma língua predominantemente ensinada na escola e reservada a domínios específicos (veja-se, a respeito dos domínios, o QECR (2001)) e (iii) estar em contacto com *línguas (bantu) de tradição* (também em contacto entre si) cujos registos-chave não deixam (facilmente) capturar[17].

Julgamos que este é o prisma sob o qual o Português L2 em Moçambique devia ser olhado como forma de garantir que as teorias que dão conta da aprendizagem nestes

[16] O português adquiriu desde a Independência o estatuto de língua Oficial e da Unidade Nacional.
[17] Relativamente à importância dos registos na aprendizagem de uma L2 em contextos multilingues veja-se Lopes (2004). Veja-se ainda Bernstein (1990); Grabe e Kaplan (1996), sobre a importância da relação entre os registos usados na escola e em casa para o sucesso na aprendizagem e domínio da língua alvo.

domínios não percam de vista factores importantes e, provavelmente, exclusivos de contextos como este.

Com efeito, na teoria geral de ALS, uma das características fundamentais da aquisição da L2 é que ela constitui "um desenvolvimento progressivo, em processos sucessivos, ou uma aproximação a uma norma da língua-alvo" (Stroud, 1997a:13). Durante esta fase geram-se *estruturas de desenvolvimento* – estruturas linguísticas inexistentes na "língua-alvo padrão" – que reflectem a natureza da habilidade[18] dos aprendentes num período de tempo específico (cf. Stroud, 1997a).

A abordagem actual da ALS tem-se referido aos estágios, na aquisição da língua, por que um aprendente passa, denominados *interlínguas* (Selinker, 1972) ou *competência transitória* (Corder, 1981), ou seja, "sistemas 'interinos' de regras e estruturas que ainda não são idênticos à língua-alvo tal como ela é falada pelos nativos." (Stroud, 1997a:13-14). Portanto, de acordo com Stroud, a interlíngua é a versão ou modelo da língua-alvo de que um aprendente dispõe em certa altura do seu processo aquisitivo. Corder (1981:17), que se refere à interlíngua como dialecto idiossincrático[19], avança que "it is regular, systematic, meaningful, i.e., it has a grammar, and is, in principle, describable in terms of a set of rules, some sub-set of which is a sub-set of the rules of the target social dialect". Neste caso, o dialecto do aprendente da L2 é instável e não é uma 'langue' no que se refere ao facto de as suas convenções não serem partilhadas pelo grupo social, e por último, "many of its sentences present problems of interpretation to any native speaker of the target dialect" (Corder, 1981:17).

Portanto, caracteristicamente, do ponto de vista de Stroud, as interlínguas são por natureza instáveis e transitórias por isso variáveis e flutuantes sob o ponto de vista linguístico. No concernente a estes factores, não se pode perder de vista que o mais importante na interlíngua do aprendente é que muitas estruturas podem ser descritas em termos de etapas de desenvolvimento; de tal modo que, a aprendizagem de uma língua não deve ser considerada uma questão de tudo ou nada. Ou, se quisermos abordar a questão em termos de *acesso ao padrão*, diríamos, de acordo com Mota (2001), que este "não deveria ser visto nem vivido como um processo traumático" (Mota, 2001:33). Por conseguinte, a aprendizagem de uma língua e o consequente acesso ao padrão é um

[18] Usamos o termo *habilidade* para nos referirmos à capacidade (maior ou menor) de uso da língua pelo aprendente.
[19] Segundo Corder (1981:16-17), todas as características sobre os dialectos idiossincráticos – "language of poems, speech of an aphasic, infant learning his mother tongue" – se aplicam no geral ao dialecto idiossincrático do aprendente da L2 – a interlíngua.

processo demorado e, como refere Stroud, pode-se acompanhar a progressão da aquisição de uma dada estrutura através de uma série de passos.

Todavia, a interlíngua pode ser afectada por vários factores cujo resultado imediato é a cessação da aprendizagem, a *fossilização*. A fossilização gera um "sistema de interlíngua mais estável, porém incompleto, ou não nativo" (Stroud, 1997a:14). Acredita-se que a aquisição incompleta seja mais saliente em aprendentes adultos, mas mesmo os aprendentes, crianças, que alcançaram um nível final de quase nativos ou semelhante ao nativo, mostram evidências de fossilização.

A discussão, em torno das razões que levam os aprendentes a fossilizarem, apresenta, segundo Stroud, hipóteses cobrindo fenómenos tão variados como causas neurológicas, cognitivas[20], ou de atitude. Stroud avança ainda que alguns pesquisadores destacaram o valor da instrução numa língua para ajudar a concentrar a atenção dos aprendentes em aspectos da língua fossilizados dos quais eles, do outro modo, não teriam verdadeira consciência (podemos citar como exemplo Siopa, et al. (2003)).

Como refere (Stroud, 1997a:14), "As interlínguas são vistas como o resultado de várias estratégias de aquisição que os aprendentes usam". Entenda-se estratégia como um termo que implica "acción y que referido […] a la aquisición-aprendizaje de las segundas lenguas supone […] en el aprendiz un protagonismo activo en la apropiación de la nueva lengua" (Fernández, 1997:32). Portanto a estratégia é cada uma das operações que quem aprende uma língua efectua, de forma mais ou menos consciente, no processo interno de assimilar os dados disponíveis – o *input* – e de os pôr em prática (Fernández, 1997). A *simplificação* das estruturas da língua-alvo é uma dessas estratégias, onde os aprendentes produzem estruturas reduzidas com padrões fonológicas simples, morfologia reduzida e ordem de palavras não marcada (Stroud, 1997a). As pesquisas actuais indicam que a simplificação pode ocorrer em todos os níveis de aquisição, embora seja nos estágios iniciais onde se faz sentir com mais frequência.

A segunda característica das interlínguas é a *hipergeneralização* das estruturas da língua-alvo. Segundo Stroud esta é uma noção que se aplica geralmente ao uso pelo

[20] Segalowitz (2003:395), por exemplo, na abordagem sobre "adaptive control of thought (*ACT) Theory",* aponta, parafraseando Johnson (1996), que "proceduralization should result in encodings that are inflexible and non-generative because the knowledge contained in the encoding is in the production rule itself, not in the lager knowledge base." Portanto para esta autora este conhecimento não estará disponível para as outras codificações, o que pode ser uma forma de explicar a fossilização em aprendentes.

aprendente de uma estrutura, regra ou item correctos da língua-alvo, num leque mais vasto de contextos linguísticos do que é possível nessa língua.

A *transferência*, definida como "the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that as been previously (and perhaps imperfectly) acquired" (Odlin, 1989:27), é outra das características proeminentes das interlínguas. Stroud entende-a como "a extrapolação de estruturas, itens e regras da língua materna ou outra língua para a língua-alvo" (Stroud, 1997a:15). O resultado frequente deste fenómeno são as formas da língua-alvo não gramaticais ou incorrectas, as *interferências* (cf. Stroud, 1997a). Com efeito, Odlin (2003) avança mesmo que "Language transfer affects all linguistic subsystems including pragmatics and rhetoric, semantics, syntax, morphology, phonology, phonetics and orthography" (Odlin, 2003:437).

Na abordagem sobre a transferência, a noção de *língua previamente adquirida, algumas vezes com imperfeição* (language that as been previously (and perhaps imperfectly) acquired), introduzida por Odlin (1989), é importante para o nosso estudo porque uma das nossas hipóteses sugere que o fraco domínio das línguas bantu, línguas maternas e de comunicação frequente da maioria da população no contexto em análise, está também na origem da fraca proficiência linguística em Português.

Stroud não se distancia daqueles que pensam, como Weinreich (1953) referido por Fernández (1997), que

"a transferência ocorre em todos os níveis da aquisição, mas que é constrangida por relações tipológicas e pela existência de valores marcados na língua-alvo e na língua materna: *quanto mais semelhantes as línguas forem do ponto de vista tipológico, maior é a probabilidade de os aprendentes transferirem elementos entre elas*"[21] (Stroud, 1997a:15).

Segundo esta linha de análise, estruturas *não marcadas* ou simples serão mais susceptíveis de serem transferidas do que itens linguísticos específicos e *marcados*, complexos.

Esta linha de pensamento de Stroud vai ao encontro daquilo que é a perspectiva da análise contrastiva (AC) (Weinreich, 1953; Lado 1957). A AC, em sua versão mais forte, apoia-se na convicção de que os "erros" podem ser prognosticados, identificando as diferenças entre a língua-alvo e a L1 do aprendente (cf. Fernández, 1997). Na linha

[21] O itálico é nosso

desta perspectiva, Fernández (1997:14-15) afirma, citando Lee (1968), que "la primera causa, e incluso la única, de las dificultades y de los errores en el aprendizaje de una lengua estranjera es la interferencia de la lengua materna del aprendiz."

Só que, por outro lado, como refere Fernández (1997), é muitas vezes difícil determinar a causa de um "erro", pois incluindo em casos em que parece evidente a *interferência*, não se exclui a *hipergeneralização* de um paradigma da língua-alvo e pode-se mesmo rastrear o mesmo "erro" na aquisição da L1.[22]

Stroud, ao referir-se à abordagem que aponta para a reflexão sobre a questão da *transferência* (positiva e negativa), pré-enuncia a equação contrastiva de que quanto maior for a diferença entre as línguas, maior dificuldade e portanto maior número de erros por interferência (cf. Fernández, 1997). Relativamente a esta abordagem, Fernández avança que, para além de que o conceito de diferença é linguístico e o de dificuldade é psicológico, se tem demonstrado que a *interferência* (ou transferência negativa) se produz com mais frequência entre aquelas línguas e entre aquelas estruturas linguísticas que o aprendente sente como mais próximas e não o contrário. Ringbom (1992) argumenta mesmo que a transferência positiva poderá afectar a aquisição mais do que o faria a negativa. Portanto, esta discussão faz-nos pensar que há um conjunto de factores, que "coabitam" com a transferência e tornam o processo de aquisição da língua mais complexo, a considerar para o sucesso na aprendizagem.

Importa ainda referir, de acordo com Odlin (2003), que a *transferência* e a *simplificação* podem ser vistos como fenómenos que "disputam o mesmo espaço", não obstante o facto de serem muitas vezes considerados distintos. Olhando para as produções linguísticas que nos propomos analisar, encontramos situações de omissão de preposição, facto também visto por Odlin (2003) em aprendentes finlandeses do Inglês. Muitas vezes um determinado fenómeno pode ser visto como resultado da simplificação da estrutura da língua-alvo (por exemplo, podemos pensar que os estudantes omitiram as preposições em certas estruturas por via da simplificação), quando na verdade resulta da transferência (negativa) de estrutura da L1 dos aprendentes para a língua-alvo. O mesmo se pode dizer em relação a algumas estruturas interpretadas no âmbito da *hipergeneralização* de regras. Veja-se por exemplo a frase a seguir:

[22] Lembre-se que Firmino (2002) chamou atenção para o facto de alguns dos erros que se registam na língua portuguesa falada em Moçambique poderem ser apenas manifestações linguísticas próprias das tendências normais de transformação da língua.

a) (…) no nosso quotidiano o concepção do namoro não obedece **nenhum critério**, (…) (**HMC/02/TI1**)

Olhando para este exemplo e sabendo-se que o verbo *obedecer* selecciona um complemento preposicional, nota-se que ocorre um "erro" decorrente do facto de o estudante ter suprimido a preposição *a*.

Numa situação destas o ideal é que o professor/investigador tenha presente que a maioria das LB's não tem complementos preposicionados. Portanto há maior probabilidade de a origem do "erro" estar na transferência da estrutura das LB's para o Português e não na simplificação, nem na hipergeneralização de regra (pensando-se que o estudante "generalizou" que todos os verbos em Português só têm complementos nominais). É deste modo que, para interpretar um determinado fenómeno linguístico (em contextos como o que está em estudo), temos que recorrer a um "leque" de possibilidades de modo a escolher a que mais se adequa, sem contudo perder de vista que as outras são potenciais candidatas a dar alguma explicação para o mesmo fenómeno. A mesma opinião é partilhada por Cassany (1993a) quando se refere à probabilidade de a origem de "erros" semelhantes ser diversa, por isso merecedores de tratamento diversificado.

Odlin (2003), numa análise sobre a diferença entre o conhecimento declarativo (explícito) e processual (implícito), avança que as dificuldades que os aprendentes adolescentes e adultos normalmente enfrentam na nova língua (L2) contrastam tanto com a aparente facilidade demonstrada quando usam a sua língua nativa, mesmo quando se trata de estruturas muito complexas. A (aparente) facilidade terá a ver com o facto de a gramática da L1 estar já ao nível do conhecimento processual, colocando o falante numa posição de processamento automático da língua. Este autor avança, tendo em conta Krashen (1983) e Möhle e Raupach (1989) que, uma vez que o conhecimento processual só se desenvolve gradualmente, o ambiente da sala de aula pode desempenhar um papel importante na eventual transformação do conhecimento declarativo em conhecimento processual. Saliente-se que esta é uma análise defendida por Möhle e Raupach e que Krashen não abraça.

Na linha da nossa análise, no seio da nossa população, pode-se considerar que o conhecimento processual ainda é incipiente sob o ponto de vista da L1 (LB) e, de alguma forma, da L2. Portanto, o conhecimento declarativo deve ser disponibilizado aos aprendentes nas L1s (LB) e em Português; isto a pensar, na linha de Möhle e Raupach,

que "very little transfer involves declarative knowledge" (Odlin, 2003:476). Pode acrescentar-se, na linha de Vigotsky (1962:110), que

"success in learning a foreign language [, the same must be said for second language,] is contingent on a certain degree of maturity in the native language. The (…) [learner] can transfer to the new language the system of meanings he already possesses in his own."

Uma vez que o contrário também é possível – "a foreign language facilitates mastering the higher forms of the native language" (Vigotsky, 1962:110) -, o aprendente aprende a olhar para a sua língua como um sistema particular entre os vários, "to view his phenomena under more general categories, and this leads to awareness of [all] his linguistic operations" (Vigotsky, 1962:110).

2.2. Contexto sociolinguístico

No início do segundo ponto deste capítulo avançámos alguns (dos vários) factores sociolinguísticos que constrangem o processo da aquisição e consolidação da língua portuguesa no contexto moçambicano. Esta referência serve para pôr em evidência que "a aquisição da língua não é apenas influenciada por processos e estratégias psicolinguísticos dos 'indivíduos', mas é também determinada pelo tipo de contexto em que a aprendizagem tem lugar" (Stroud, 1997a:15) (cf. também Ellis, 1997). Com efeito, os contextos em que os aprendentes adquirem a língua desempenham papel preponderante na construção dos "perfis" de proficiência linguística, podendo constranger o nível de proficiência (Stroud, 1997a) ou criar condições para o franco progresso (cf. também Cameron, 1996; Duranti e Goodwin, 1992; Ellis e Larsen-Freeman, 2006). Como refere Stroud, tal acontece porque contextos diferentes põem à disposição do aprendente tipos distintos de *input* ou *modelos de língua* para a reprodução, da mesma forma que fornecem condições/oportunidades diferentes para usar a língua/realizar o *output* linguístico.

Sabendo que os aprendentes para desenvolverem a habilidade linguística necessitam de serem suficientemente expostos à língua (Kessler, 1984; Stroud, 1997a) por forma a construírem uma representação mental de como ela devia ser falada e olhando para o contexto de aprendizagem da língua portuguesa em Moçambique, considerando ainda os factores supracitados – em 2.1., nomeadamente (i), (ii) e (iii) -,

podemos concluir que as condições actualmente existentes criam um ambiente desfavorável para a aprendizagem e consolidação da língua.

Podemos ainda evocar os factores que se desencadeiam devido ao tipo de *Política Linguística* seguida em Moçambique como criadores de instabilidade no processo de aquisição da língua portuguesa, nomeadamente (i) o Português como a única língua de ensino e língua oficial, portanto da vida pública, (ii) o facto de se ter ignorado as línguas Bantu[23] como "veículos" de conhecimento e pensamento de maior parte da população, passíveis de serem usadas na escolarização de milhares de alunos.

A questão fundamental neste exercício de raciocínio centra-se no facto de que não se pode ter bom desempenho linguístico em Português quando os processos cognitivos operam maioritariamente numa LB, ou pelo menos num modelo de língua portuguesa "subvertido", e quando as condições *sociolinguísticas* pesam a seu desfavor. E como dissemos acima, os que devem desenvolver tarefas linguísticas não encontram soluções flexíveis porque não dominam formalmente as suas L1s, ou língua dominante (LB,), o que poderia ajudar a controlar os processos activados na produção em língua portuguesa (por exemplo podiam perceber que algumas estruturas que produzem em Português parecem respeitar a estrutura das LB's (ou estão pelo menos sob influência destas) e não da língua portuguesa (PE)). Vejam-se os exemplos seguintes, o primeiro em Português, extraído do corpus que vamos analisar, e o segundo em ronga, numa versão traduzida do primeiro:

b) A criança, para se integrar na sociedade em que **foi nascida** ela precisa aprender a língua falada na mesma. (**OEA/04/EP1**)

c) A n'trongwana, akuva akuma kutsramiseka ambangwini lomo **apswaliwiki** kone kujuleka adondra lidrimi ledri drikhaneliwaka ambangwini wolowu.

Como se vê o verbo *ku-pswal-a* (dar à luz (do PE) = *nascer* na concepção bantu) (analisável em *Ku* – marca do infinitivo; *pswal-* - radical; *-a* – vogal final) é transitivo em bantu, por isso "passivizável" através do morfema *–iw-* (vejam-se mais detalhes no capítulo da análise de dados). E se os aprendentes têm esta informação enraizada a nível cognitivo (porque muitas vezes pensam também em língua bantu), sem contudo possuírem um mecanismo que os auxilie a proceder à reanálise desta informação

[23] Está em curso o processo de introdução das LB's nas escolas primárias, e há mesmo cursos de ensino destas línguas a nível superior na UEM.

quando é passada para a língua portuguesa, o que se espera é que transfiram a estrutura de pensamento para a outra língua, o Português. O resultado vai ser o "erro" na língua-alvo.

Contudo, este é um estado de coisas que aceita (também) outras explicações. Considerando o facto de que os falantes não têm contacto com a norma alvo, muitos dos erros cometidos no processo da aquisição da L2 "não chegam nunca a ser corrigidos, nem mesmo pelos próprios professores, supostamente encarregados de transmitir essa norma." (Gonçalves, 2005:9). E isto não se deve (muitas vezes) à incapacidade dos falantes das comunidades multilingues para reestruturar e corrigir os "erros" que cometem no uso da L2, mas ao facto de não terem acesso a um *feedback* robusto sobre as suas próprias produções linguísticas, que lhes permita aperceberem-se de que estas estão "erradas", do ponto de vista da norma alvo (cf. Gonçalves, 2005). Como dissemos acerca do fraco domínio das LB's, aqui também os falantes/aprendentes não encontram soluções flexíveis ou, citando Bertoni (2005), estes não encontram "critérios referenciais que determinem os padrões de correcção e aceitabilidade da língua." (Bertoni, 2005:24). Consequentemente, muitos dos chamados 'erros de aquisição', aceitáveis em fase inicial de qualquer aprendente, acabam estabilizando. Sendo assim, recuperando o que referimos no capítulo I, mesmo os mais instruídos e os que têm o Português como L1 acabam por evidenciar tipos de gramática divergentes da norma "alvo-padrão" (cf. Gonçalves, 2005).

É evidente que a teoria de ALS defende que "o *input* que um aprendente recebe deve ser um *input compreensivo* para que possa ocorrer uma aquisição bem sucedida da língua" (Stroud, 1997a:16) (ideia também defendida em Krashen, 1993; Gonçalves, 1996; Issak, 1998). Pressupõe-se nisto que o aprendente pode predizer a função e o significado do item desconhecido, relacionando quaisquer itens novos e desconhecidos da estrutura e do léxico que possam ocorrer numa elocução com o significado do item desconhecido (Stroud, 1997a). Este autor avança ainda, por conseguinte, a necessidade de os aprendentes serem capazes de participar em torno da negociação com sentido de mensagens *a um nível de complexidade linguística ligeiramente acima das suas próprias competências* para poderem treinar e desenvolver as estruturas já adquiridas. Bem vista, esta é uma perspectiva que aponta para o pensamento de Vygotsky (1962, 1978), segundo o qual a criança/aprendente desenvolve funções cognitivas mais elevadas, incluindo as linguísticas, através da interacção social com os adultos/colegas mais proficientes, interiorizando, eventualmente estas habilidades e agindo de forma

independente. Neste processo, as interacções mais importantes têm lugar naquilo que foi designado *Zone of Proximal Development (ZPD)*, que constitui um estágio ligeiramente acima da capacidade independente do aprendente (Vygotsky, 1978), ou seja, distância entre o nível do desenvolvimento real de um aprendente e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação do professor ou colegas mais competentes (cf. Fontes e Freixo, 2004). Para Cool et al. (1993) poder-se-ia inclusive falar de múltiplas ZPD tendo em conta a tarefa e o conteúdo em vista, os esquemas de conhecimentos postos em funcionamento e as formas de ajuda utilizadas durante a interacção (cf. também Fontes e Freixo, 2004). Neste âmbito, a ZPD converter-se-ia na zona das maiores expectativas e os professores só poderiam ter expectativas elevadas em relação aos seus alunos se o seu comprometimento com a leitura e a escrita fosse igualmente elevado (cf. Graves, 1992)

Contudo, olhando para aquilo que designamos *input*, que se quer compreensivo, há que reparar, apoiando-nos em Corder (1981), que

"The simple fact of presenting a certain linguistic form to a learner in the classroom does not necessarily qualify it for the status of input, for the reason that input is 'what goes in' not what is available for going in, and we may reasonably suppose that it is the learner who controls this input, or more properly his intake" (Corder, 1981:9).

E como refere ainda Corder (1981), este factor pode ser potencialmente determinado pelas características dos mecanismos da aquisição da língua do aprendente (e acrescente-se o contexto) e não das do programa (escolar) em vigor. Na mesma linha, Ellis e Larsen-Freeman (2006:574) avançam que "What we are able to process is determined not only by the input, but also by our knowledge". Esta citação pode ser interpretada do seguinte modo: mesmo numa situação em que há disponibilização do *input* suficiente e *compreensivo*, com uma série de reproduções sucessivas, só será bem apreendida/recordada a informação que se "encaixar" nas experiências existenciais do aprendente e, pelo contrário, aquela que não se "encaixar" ou será racionalizada ou esquecida. Expondo a questão doutro modo, diríamos que, do que se ensina, os alunos aprendem o que para eles tem sentido, o que pode constituir resposta a necessidades de resolverem com êxito problemas de comunicação ou outros em que reconheçam a utilidade do que aprendem (Ferraz, 2007).

Estes factores, acima expostos, sobre o *input*, a sua qualidade e o seu tratamento pelo aprendente são extremamente importantes porque podem "desestabilizar" o *output*, tido também como importante na teoria de ALS. E porque na nossa visão o uso da língua portuguesa ainda não cobre todos os domínios, no mais largo espectro da vida dos moçambicanos (ou seja, o leque de contextos em que se usa o português ainda não é tão largo como se esperaria), o que se repara é que o leque disponível ainda não coloca aos aprendentes exigências comunicativas de vida real. Este factor vai colocar barreiras motivacionais nos aprendentes para produzir e consolidar a língua que adquiriram, pois o leque disponível não fornece ainda contextos para consolidar os novos elementos da língua-alvo aprendidos. Por conseguinte, deparam-se com um défice a nível de interacção/negociação, informação sobre estilo e adequabilidade de itens lexicais e estruturais. Não há igualmente exposição à retro-alimentação de carácter comunicativo dos interlocutores, porque estes não atingiram, potencialmente, o nível "padrão" de língua. Este é, aliás, um estádio de coisas que põe os interlocutores numa situação em que, mesmo havendo mal entendidos na conversação, não reflictam metalinguisticamente sobre o próprio discurso, e portanto percam uma possibilidade de consolidar a língua já aprendida (cf. também Stroud, 1997a).

CAPÍTULO III – Perspectiva sobre a análise de erros

1. Introdução

Neste capítulo debruçar-nos-emos sobre os erros no que diz respeito aos caminhos que se devem percorrer para a sua correcção. É o capítulo que nos dá auxílio com vista à compreensão dos processos activados para o tratamento dos "erros". Por isso, interliga-se, de forma directa, ao capítulo seguinte, dedicado à análise e interpretação dos dados do *corpus*.

2. Os Erros: causas, tipos e tratamento

Cientificamente, sob o ponto de vista da teoria e prática da ALS, os "erros" são vistos como parte integral e inevitável daquilo que os aprendentes fazem durante o período da aquisição de uma língua (cf. Stroud, 1997b; Corder, 1981). Neste caso, para além de fazerem parte da aprendizagem, abrem espaço para o processo de aquisição de

novos conhecimentos; portanto, devem ser considerados como o momento obrigatório por que um aprendente deve passar (Legrand, 1984; Corder, 1981; Ferreiro e Teberosky, 1991). Por esta razão, autores há que defendem que o professor devia ter interesse no estudo dos "erros" dos aprendentes (Corder, 1981; Amor, 1997; Brito, 1997) porque, como já referimos, constituem fonte de informação sobre os níveis atingidos no processo, instrumento de trabalho do professor (e do aluno), norteando, desta forma, as suas acções para ajudar a superar as dificuldades na aprendizagem (Azevedo, 2000).

O que acabámos de referir é bem visível em Corder (1981:10-11) quando, numa visão que abarca também o investigador, aponta para três dimensões em que os "erros" têm significado:

(i) "to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains to him to learn";

(ii) "they provide to the researcher evidence of how language is learnt or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language";

e, considerado o aspecto mais importante,

(iii) "they are indispensable to the leaner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn".

Neste terceiro ponto, este autor vai ainda longe quando considera que "it is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning" (Corder, 1981:11). Portanto olha-se para o aprendente como agente na regulação da sua própria aprendizagem.

É deste modo que a atitude do professor face aos "erros" deve ser a de os perspectivar antes como algo de inevitável no processo de ensino-aprendizagem (cf. Azevedo, 2000).

Considerando ainda as atitudes face ao "erro", Azevedo aponta que "o enfoque didáctico do erro consiste na sua consideração construtiva e inclusivamente criativa, dentro do processo de ensino-aprendizagem" (Azevedo, 2000:66). É deste modo que em

jeito de recomendação, esta autora avança, citando Odile e Jean Veslin (1992), que o professor fará muito se:

(i) considerar o erro como um estado de representações, olhando-o sem se escandalizar;

(ii) o considerar como normal, constitutivo de uma aprendizagem em construção, em que os alunos não se situam no mesmo ponto;

(ii) identificar a sua natureza, sem conjecturar quanto às suas causas que frequentemente lhe escaparão;

(iv) for capaz de encontrar estratégias variadas de remediação;

(v) permanecer, ao mesmo tempo, optimista e sem ilusões.

Na mesma linha, Delgado-Martins et al. (1993) são da opinião que o professor deverá prestar atenção aos "erros" dos aprendentes, olhando-os e interpretando-os como indícios que possam levar a uma programação e intervenção didáctica adequadas. Estes autores acreditam que esta forma de olhar para este fenómeno pode abrir espaço para um uso dos "erros" conducente ao alargamento do conhecimento da língua, criação de condições para o domínio das rotinas discursivas adequadas, o que poderá contribuir para os aprendentes desenvolverem a capacidade metalinguística.

2.1. Causas dos erros

Tendo em conta tudo o que já dissemos até esta parte sobre os "erros" no geral e sobre aqueles cometidos no contexto que temos vindo a estudar, há que concordar que as causas são diversas. Por exemplo, os "erros" podem ser o reflexo de processos de ensino-aprendizagem mal sucedidos (também devidos a factores que não funciona(ra)m bem no sistema, como a formação de professores), que levam à falta de lucidez na resolução satisfatória dos problemas da aprendizagem, acrescido à falta de uso de estratégias cognitivas adequadas (cf. Azevedo, 2000).

Pode acontecer ainda que mesmo em contextos potencialmente propícios para a aprendizagem (ex. sem interferências das outras línguas, com professores devidamente formados, onde se aplicam metodologias eficazes de aprendizagem – em contextos de L1?) os "erros" apareçam em demasia. Em casos destes questionar-nos-íamos sobre as causas de tais "erros", porque o seu surgimento não é à *priori* facilmente explicável. Uma das respostas plausíveis parece aquela que consta da reflexão de Corder (1981) quando se refere aos processos psicológicos do aluno em conflito com a sequência da apresentação dos conteúdos (e talvez esta questão mereça atenção especial em contextos como o moçambicano). Para Corder se não houver uma relação de "um-para-um" entre o *input* e o *output*, o que nem sempre existe, então isto revela-nos algo sobre a natureza do dispositivo. Revela-nos possivelmente que podemos ter de fazer uma distinção sistemática entre a noção de *input* e *intake*. Segundo Corder, o facto aqui é que o aluno não aprende imediatamente, na primeira exposição, o que o programa (*syllabus*) prescreve como objectivo de aprendizagem num determinado ponto. Aponta duas razões para esta realidade:

(1) que a natureza dos dados ou a maneira pela qual são apresentados é, de alguma forma, defeituosa, o que impossibilita que o aprendente os apreenda, ou

(2) enquanto os dados são adequados, o dispositivo de aprendizagem apresenta-se num estádio tal que não os pode apreender. Por outras palavras, o aprendente tem de saber algo antes de aprender algo novo.

Relativamente ao segundo ponto, o autor refere que se numa situação destas tentarmos ensinar algo antes que o aprendente esteja apto para o efeito, o resultado será sem dúvida uma confusão, falsas hipóteses e aquilo que chamaríamos "erros" redundantes. No levantamento de outros factores igualmente importantes na questão de sequencialização, Corder (1981) refere que

"it appears likely that learners are programmed cognitively to process data in a certain way and the teacher is not in control of the program, although he has a number of techniques which aim at controlling

the learning process. It may be that some of these techniques interfere with the smooth running of the learner's program" (Corder, 1981:58).

Na mesma sequência acerscenta que

"it may also well be that the sequence of presentation, the syllabus, does not correspond with the logical processing requirements of the learner: that some data is presented prematurely so that it cannot form part of the intake, or that it is not readily available when it is logically acquired" (Corder, 1981:27).

Na mesma linha, Pereira (1996:47) avança que a visão clássica do desenvolvimento curricular "centra-se na lógica interna das matérias a ensinar, assumindo erradamente que essa lógica coincide com a lógica dos processos mentais dos alunos". E esta parte é fundamental porque "dialoga com"/questiona aquilo que chamamos "*input* compreensivo"; ou seja, até que ponto chamaríamos determinado *input* "não compreensivo", quando as nossas hipóteses sobre a apresentação lógica dos conteúdos aos alunos podem não corresponder aos seus processos mentais (ou, recorrendo à analogia computacional, na esteira de Corder, ao *programa do aprendente*)? Por esta razão, recorrendo a Corder (1981), podemos referir que uma das principais tarefas na pesquisa sobre os processos de aprendizagem da L2 é descobrir a relação entre a natureza dos dados apresentados e o estado da gramática do aprendente.

Tomando em consideração o que está exposto, e de acordo com Corder, parece que nem sempre sabemos qual a sequência ideal de apresentação dos dados. Tendo em conta este aspecto, numa situação de aprendizagem da L2 como o caso que está em estudo, ao invés de insistir somente na *hipótese de input compreensivo* (que é também pertinente), precisamos (talvez) de proceder a uma série de verificações regulares da gramática dos aprendentes de modo a descobrir que efeito teve, por exemplo, uma exposição a determinados dados no estado da sua gramática.

Olhando para os estudos sobre os "erros" (Corder, 1981; Figueiredo, 1994; Azevedo, 2000), compreender-se-á que é imprescindível localizar a origem dos "erros", identificar, denominar e descrever para podermos construir exercícios adequados. Pois, "only when we know *why* an error has been produced can we set about correcting it in a systematic way" (Corder, 1981:52). Como refere ainda o mesmo autor, "what we cannot describe we cannot teach systematically" (p. 49).

Para Perera (1984), citado por Azevedo (2000), há pelo menos quatro causas de erros em crianças (o que se aplica também para os aprendentes de L2 (cf. Corder, 1981)) no processo da escrita:

(i) o facto de as ideias fluírem mais rapidamente do que o seu registo escrito, ocasionando omissões de palavras, repetições, combinação de dois tipos diferentes de estrutura sintáctica;

(ii) a falta de estratégias de releitura durante o processo de composição;

(iii) a experimentação de novas construções que não estão ainda totalmente dominadas, como certo tipo de orações relativas e concessivas;

(iv) uso de construções que são normais a nível da linguagem oral, mas menos aceitáveis na escrita.

Das causas dos "erros" mais "inevitáveis" estão os processos cognitivos e o desenvolvimento do pensamento humano, entendidos como uma componente natural (cf. Azevedo, 2000) sujeitos ao processo de mudança.

Todavia, estas causas (psicolinguísticas) dos "erros" não são as únicas. A norma seguida numa determinada sociedade desempenha papel importante na tomada de decisões sobre o "erro" (cf. Azevedo, 2000 e Stroud, 1997b). Como refere Azevedo (2000), sem normas não haveria desajustes em relação às mesmas. Mas como consequência não haveria harmonia no uso da língua.

Quando se fala de normas é necessário fazer distinções importantes. Stroud (1997b) aponta dois tipos salientes de normas que se baseiam na distinção entre *variedade padrão* e *uso geral* de uma língua. A primeira tem sempre um uso *prescritivo*; é de carácter obrigatório para o uso oficial. A segunda, entre qualquer grupo de falantes, pode, por diferentes razões, divergir da variedade padrão; é normalmente denotada como a norma *descritiva*. Tendo em conta estas considerações podemos aceitar que a importância de um "erro" provem de uma dada regra e da consideração social que esta tem (Azevedo, 2000). Portanto o "erro" *terá*, como esta autora refere, uma componente social e cultural que o torna distinto de sociedade para sociedade.

A distinção feita em (Stroud, 1997b) é importante para o nosso estudo porque ajuda a situar o ponto em que consideramos o "erro". Nesta linha, tendo em conta que ainda não se pode considerar que em Moçambique há *uso geral* da língua, devido ao facto de esta ser "falada ou usada de muitas distintas formas de L2" (Stroud, 1997b:26), a base de que nos serviremos para olhar para o "erro" será, nesta sequência, a *variante padrão*. Portanto, na lógica de Azevedo a componente social e cultural de que normalmente nos servimos (nós moçambicanos) para "julgar" algo como "errado" é a europeia a que, paradoxalmente, temos pouco ou nenhum acesso como sociedade. Na sequência disto, a análise que fazemos dos factores ligados à norma e sua acessibilidade é que eles tornam o processo de aquisição da L2 em si um problema complexo, que se resume em aglomerados de problemas linguísticos complexos para a capacidade de processamento dos aprendentes. E a complexidade dos problemas linguísticos é também apontado como uma das causas dos "erros" dos aprendentes.

2.2. Tipos de Erros

Conforme referimos acima um conhecimento pormenorizado acerca da origem dos "erros" constitui uma informação fundamental para o trabalho na aula; o mesmo se pode dizer do conhecimento sobre os tipos de " erros". Esta última informação vai permitir que o professor conheça os "erros" mais frequentes dos seus aprendentes, abrindo espaço para uma adaptação das estratégias de ensino que tomem em conta não só os resultados, mas também os processos mentais envolvidos na aprendizagem. Vai permitir ainda que se proceda à quantificação dos "erros" com vista a avaliação do progresso dos alunos. Considerando a linha de Azevedo (2000), podemos referir ainda que uma possível mudança nas variáveis *tipo* e *quantidade* informa o professor sobre os níveis do processo em curso (cf. também Corder, 1981). É desta maneira que os estudos indicam a importância da sistematização desta informação (ex. Gomes 1989; Gonçalves, 1997; Azevedo, 2000), mediante o uso de modelos classificatórios capazes de orientar as intervenções, quer com carácter didáctico quer com carácter de investigação.

Na análise dos estudos de Azevedo (2000) e Stroud (1997b) é possível perceber que existem diferentes tipologias de "erros". Percebe-se ainda que muitas vezes a base para a tipificação oscila entre parâmetros *linguísticos* e *não linguísticos*. Com efeito, Stroud, para além de considerar que se pode fazer uma distinção básica – *"erros" de produção* e " *erros" de compreensão* –, avança alguns critérios, não exclusivos, através

dos quais se pode categorizar ou diferenciar os tipos de "erros, nomeadamente: (i) com referência à sua forma linguística; (ii) na base das suas causas hipotéticas; (iii) em relação a um modelo de processamento psicolinguístico; (iv) dentro de um modelo de proficiência linguística; ou (v) relacionado com os efeitos que os "erros" têm no interlocutor, tais como até que ponto eles impedem a comunicação. Para este autor "uma outra dimensão que se pode acrescentar a qualquer tipologia e que dá uma imagem do predomínio relativo de erros é a frequência" (Stroud, 1997b:14). O mesmo autor refere ainda que dentre as várias tipologias, a taxonomia amplamente usada é aquela que tem como base as *categorias linguísticas tradicionais*. Nesta sequência, os "erros" são categorizados dependendo da sua ocorrência ou não em *categorias lexicais*, *características morfológicas*, *categorias sintácticas*, ou *unidades fonológicas*.

Por sua vez, Torre (1993), referido por Azevedo (2000), "descreve as variantes do erro (não exclusivamente linguístico) atendendo a três parâmetros ou momentos do processamento da linguagem: **entrada**, **organização**, **execução**, seguindo como critérios de base as suas causas" (Azevedo, 2000:72). Para melhor compreensão dos parâmetros, e porque se enquadram neste estudo, trazemos alguns subsídios para melhor os clarificar. Nesta sequência, consta deste estudo que grande parte dos **erros de entrada** resulta de um problema de insuficiência ou inadequação, nos planos como *intenção*, *percepção* ou *compreensão*.

No concernente à intenção, aponta-se como primeiro motivo de equívocos a indefinição de metas ou falta de clareza na intenção. Como segundo motivo aponta-se para a incompreensão ou confusão do objectivo ou intenção. A terceira causa de "erros" de intenção encontra-se no conflito de objectivos ou desvio de meta fixada, quando a tarefa desperta no sujeito aprendente outros objectivos mais desejáveis do que aqueles propostos pelo professor.

No plano da percepção, os "erros" têm origem na inadequada percepção da informação e resultam de uma má interacção entre as características da informação e os processos cognitivos do sujeito aprendente. Para Torre, a categoria percepção engloba "erros" de omissão, de redundância e de distorção. Dentre as causas dos "erros" do primeiro tipo perfilam fenómenos como sobrecarga de informação, distracção e insuficiente percepção ou análise. Relativamente aos "erros" de distorção, refere-se que é provável que tenham também a sua origem na complexidade da informação e na intenção de a simplificar ou na dificuldade de discriminar o essencial e o secundário; e esta dificuldade levaria, na nossa opinião, à redundância.

Relativamente aos "erros" de compreensão, Torre avança que são de carácter lexical, conceptual ou lógico. Os pressupostos por detrás da (in)compreensão lexical residem no facto de que é preciso conhecer-se o léxico de uma língua para que possamos comunicar adequadamente através dela. No que toca aos últimos dois, Torre refere que têm maior repercussão no desenvolvimento dos processos cognitivos; daí que estes sejam os que deveriam merecer mais atenção do professor.

Sobre o segundo parâmetro, dos "erros" de organização de informação, Torre refere que ocorrem quando o sujeito trata de combinar a informação de que dispõe para encontrar a resposta que se lhe pede. Para além dos dois primeiros parâmetros, considerados cruciais e que devem merecer maior atenção do professor, os aprendentes cometem igualmente erros de execução. Estes podem ser sintácticos, semânticos e lógicos. Da análise dos parâmetros de Torre percebe-se que a delimitação que faz não pode ser vista como estanque porque em termos de "projecção" todos podem ser considerados " erros" de execução. Com efeito, para este autor, os "erros" estão ligados ao processo de programação e ao de execução de uma tarefa, uma vez que qualquer tarefa, exercício ou controlo de aprendizagem comporta: (i) dados de entrada que podem ser compreendidos ou não pelo sujeito, (ii) um processo de relação, associação ou ordenação da informação disponível, encaminhando para a resposta ou solução correcta e (iii) um processo de execução ou aplicação de procedimentos.

É preciso salientar que na linha de Torre, se nos erros de intenção, a responsabilidade recai principalmente sobre o professor, no plano da percepção esta está na metodologia docente e na incapacidade discente.

Como se pode ver, as tipologias de "erros" são diversas e não teria interesse enumerá-las todas. Contudo, estas sobre as quais nos debruçámos ilustram alguns parâmetros passíveis de servir de apoio ao trabalho do professor e do investigador. O maior interesse que esta ilustração poderá ter é de apontar para a necessidade de se trabalhar com determinada tipologia. Nesta sequência, tendo em conta os objectivos do nosso estudo, fomos buscar a tipologia já desenvolvida por Gonçalves (1997), sobre a qual daremos mais detalhes no capítulo III. Tendo em conta as considerações que tecemos acima com base em Torre (1993), Stroud (1997b) e Azevedo (2000) podemos considerar que a tipologia avançada por Gonçalves (1997) se enquadra numa taxonomia baseada em *categorias linguísticas tradicionais*.

2.3. Tratamento dos Erros

Pelo que já se disse até esta parte, com mais enfoque para os últimos dois sub-capítulos, podemos afirmar que a base para o trabalho de tratamento do "erro" reside em três estágios cruciais: detenção/reconhecimento, identificação/descrição e explicação (cf. Corder, 1981; Hayes, et al., 1987; Azevedo, 2000). Para Corder, enquanto os dois primeiros podem ser considerados estágios linguísticos, o último será considerado psicolinguístico, na medida em que este tenta explicar o *como* e o *porque* o dialecto idiossincrático do aprendente se apresenta de determinada forma. Estes estágios estão tão interligados de tal modo que não haverá uma *explicação* satisfatória dos "erros" sem uma *descrição* adequada dos mesmos (Corder, 1981; Hayes et al., 1987). Nem estes dois estágios serão frutíferos sem que se tenha procedido ao *reconhecimento* aprofundado, isto é, sem que se tenham captado, potencialmente, todos os problemas que os textos dos aprendentes possuem.

Para Corder (1981), um trabalho de análise de "erros" deve ter necessariamente como objecto explicar os "erros" sob o ponto de vista linguístico e psicolinguístico (subentenda-se a existência do domínio sociolinguístico no mesmo vector) de modo a ajudar os estudantes a aprender. Este objectivo só poderá ser conseguido se o estágio de *reconhecimento* fornecer dados adequados, passíveis de serem organizados em categorias (mediante o trabalho de descrição). Porquanto, esta disposição poderá dar informação útil sobre a regularidade dos "erros" cometidos (mesmo sobre lapsos, enganos – considerados "erros" de performance e não sistemáticos, por exemplo), tornando possível sistematizá-los e formular regras que os aprendentes aparentemente seguem. Parece, pois, importante que os "erros" sejam considerados sob o ponto de vista do grupo/turma de modo a evitar que possíveis inconsistências dos "erros" dos aprendentes tomados individualmente perturbem o planeamento das actividades de remediação (Corder, 1981; Norrish, 1992; Azevedo, 2000).

Evidentemente, o trabalho de tratamento de "erros" assenta no uso de estratégias. É neste âmbito que há autores (Duarte, 1992; Stroud, 1997b; Ellis, 1997; Azevedo, 2000; Siopa, 2005) que apontam para determinadas estratégias (alguns mesmo para o seu treino) como factores cruciais para o tratamento dos "erros".

Uma observação importante a ressalvar no domínio de tratamento do "erro" é a de Torre (1993) referenciado por Azevedo (2000), e que é recuperada de alguma forma em Siopa, et al. (2003), que sugere que a preocupação que deve orientar o trabalho do

professor nesta fase não deve ser necessariamente de corrigir o "erro", mas conseguir uma certa mudança nos processos de aprendizagem do aluno. Porquanto, estes autores acreditam que só a consciência dos aprendentes sobre os próprios "erros", a reflexão sobre os mesmos, contribuirá para a sua eliminação (cf. também Gomes, 1989; Gonçalves e Siopa, 2005).

Numa perspectiva que aponta para o trabalho oficinal (Duarte, 1992; Siopa, 2005) e cooperativo, para ilustrar, Perera (1984), partindo de uma distinção de problemas ao nível da frase e do discurso, refere que ensinar aos alunos técnicas de releitura e encorajá-los a verificar o trabalho uns dos outros poderão ser os melhores meios para abordar os "erros" ao nível da frase, quando estes estiverem ao nível de omissão de palavras, repetições ou combinações de diferentes estruturas sintácticas. Na mesma linha, refere ainda que no domínio do discurso se se recomendar aos alunos a revisão do uso dos pronomes e da sequência de tempos verbais, os alunos deveriam ser capazes de corrigir os seus próprios "erros" e, num trabalho que sugerimos que seja cooperativo, poderão ser incentivados a procurar a concordância entre os pronomes e os verbos. Esta autora refere ainda que se as omissões estiverem ao nível de componentes estruturais essenciais deverá fornecer-se uma lista de verificação com perguntas que os alunos possam utilizar na revisão dos textos, de modo a certificarem-se de que toda a informação necessária foi incluída. No plano que julgamos tocar mais o âmbito do trabalho oficinal, a autora sugere que nos casos em que (haja sensação de que) os "erros" resultam de experimentações (ou uso de hipóteses erradas) com novas construções que os aprendentes ainda não dominam, será necessário que o professor intervenha, providenciando demonstrações explícitas de como uma certa construção (ou estrutura alvo) deveria ser formada, incluindo a sua relação com as expressões mais familiares e a informação sobre as razões porque a forma padrão é mais preferida em determinadas circunstâncias.

Referindo-se à dificuldade que a questão da coerência do texto encerra, desde a identificação dos "erros" até à sua correcção, Cassany (1993a) aponta que pode não ser suficiente detectar o "erro" e indicar o método para o corrigir. Indica como estratégia adequada para lidar com os "erros" de coerência as do tipo oficinal, em que o aprendente seja confrontado com a forma correcta ou uma versão rectificada deste tipo de "erros" para compreender como deve proceder. Já numa perspectiva mais cooperativa, este autor aponta para a necessidade de se comentarem os "erros", as soluções e os factores gerais que determinam a coerência de um texto. Só que para que

este objectivo seja alcançado será importante uma reformulação dos textos escritos, num trabalho a ser desencadeado pelo professor com os aprendentes. A esta informação acrescentar-se-ia que será necessário que os aprendentes sejam treinados para lidar com diferentes tipos de textos, sejam consciencializados dos múltiplos objectivos com que, na vida escolar e profissional, terão de escrever; deverão ainda ser treinados para lidar com modelos de escrita recorrentemente utilizados na sociedade do presente (Duarte, 1996) (cf. também, Scardamalia e Bereiter, 1987; Martin, 1989; Ramos Pereira, 1992) com o objectivo de fazer com que estas tarefas sejam significativas e motivadoras.

Olhando para o contexto da nossa população alvo, tratando-se ainda do âmbito de formação de professores, afigura-se importante, fazendo apelo a Stroud (1997b) e Ferris (2002), que se tenha em mente que a prática de chamar a atenção dos aprendentes para a correcção de um "erro" imediatamente após ter sido cometido pode ser contra-produtivo em muitos casos. Stroud (1997b) refere mesmo que isto traz como consequências a desmotivação dos aprendentes para comunicar, uso da L2 como mero exercício formal sem intenção comunicativa, atraso no desenvolvimento da capacidade dos alunos para negociarem estrategicamente e repararem, eles próprios, mal entendidos que possam ter como origem os seus erros.

Para terminar, não se pode deixar de referir que ao mesmo tempo que se avançam diversas estratégias para a resolução dos problemas da aprendizagem, pouco se sabe "sobre como e se diferentes tipos [de estratégias] de tratamento de erros afectam ou não a aquisição" (Stroud, 1997b:31) ou sobre "which strategies and which combination of strategies work best for L2 acquisition" (Ellis, 1997:87). É desta maneira que o trabalho de tratamento de "erros" deve ser centrado no aprendente e nos seus mecanismos de aprendizagem para se ir concertando/adequando as estratégias usadas/a usar.

3. A reconstrução do discurso do aprendente como base para a correcção dos erros

Uma das partes cruciais deste estudo assenta na análise dos "erros" cometidos pelos estudantes, um trabalho a ser feito recorrendo à reconstrução das estruturas afectadas. Esta análise e reconstrução devem ser feitas mediante a interpretação destes "erros", o que requer um certo nível de abstracção por parte do investigador, conjugada com uma precisão linguístico-analítica. À partida, isto significa que o investigador deve (de alguma forma) ser um conhecedor da(s) L1s e especialista na língua-alvo (L2) dos

estudantes, bem como ter boas referências sobre os aspectos contextuais de aprendizagem da língua em que estão inseridos.

Com efeito, apoiando-nos em Corder (1981), podemos afirmar que na metodologia de análise de erros a interpretação desempenha papel crucial para a sua reconstrução (cf. também Stroud, 1997b). Corder (1981) avança, mesmo, que "The reconstructed sentence is based upon our interpretation of what the learner was trying to say, upon the meaning he was trying to express" (Corder, 1981:37). Para responder à questão "como é que chegamos a esta interpretação?", Corder propõe dois 'caminhos', tendo em conta o facto de podermos ter acesso ao aprendente ou não. O primeiro, que chamou "*authoritative* interpretation" (Corder, 1981:37) tem lugar quando estamos diante do aprendente. Este contacto permite-nos perguntar ao aprendente o que realmente quis dizer numa certa elocução (que pode ser na sua língua materna) de modo a colocá-la convenientemente na língua-alvo (cf. também Ferris, 2002). Segundo Corder "it provides us with an *authoritative reconstruction* of his original (perhaps erroneous) utterance." (Corder, 1981:37). O segundo, que constitui o caso do presente estudo, chamou *plausible interpretation* – feito apenas com base na *forma* e no *contexto* das frases do aprendente (incluindo o que, como professores/investigadores, podemos saber acerca do aprendente e do seu conhecimento acerca da língua) - e é descrito como possível quando o aprendente não está disponível/presente para a consulta. Aí a solução é procurarmos interpretar as suas frases com base na forma e no contexto linguístico e situacional. O problema com este segundo caminho está no facto de que nem sempre poderemos dar a nossa interpretação como fiável, apesar de todo o acervo que possamos ter. Neste caso a correspondente reconstrução será "*plausible reconstruction*" (Corder, 1981:38)

Para Corder, tendo em conta as dificuldades que a *plausible interpretation* encerra sob o ponto de vista metodológico, é importante reconhecer que os dados escritos ou gravados se subdividem em duas classes: a primeira constitui a expressão espontânea das ideias e intenções dos aprendentes, o que chamaríamos *composição livre*, a segunda representa a tentativa do aprendente reformular de uma ou doutra forma as ideias e interpretações dos outros. Esta está representada por materiais como *traduções*, *resumos*, *reconto de estórias* e *ditado*. Atendendo a esta segunda classe, Corder aponta para a necessidade de termos em mente duas importantes desvantagens:

"(a) the learner may make errors both in interpretation of the original text *and* in expression of that interpretation. We may have some difficulty in deciding whether we are dealing with errors of understanding, reception, or errors of expression. (b) The sort of errors made will probably be differently distributed because of the likelihood of learners repeating holophrastically complete phrases or sentences from the original text, or phrases providing an illremembered and distorted version of such phrases and sentences" (Corder, 1981:39).

Considera ainda que os erros desta natureza (contrariamente aos da primeira classe) podem não nos permitir formar com consistência uma imagem satisfatória do dialecto de transição do aprendente.

CAPÍTULO IV – Grelha tipológica, análise e interpretação dos dados

1. Introdução

Este capítulo dedica-se à análise e interpretação dos dados. Contempla como primeiros pontos a apresentação do instrumento de análise a utilizar, constituído por uma grelha tipológica de "erros". Para a sua percepção fazemos uma pequena resenha que enquadra a sua concepção.

2. Instrumentos da análise: a grelha tipológica dos erros e seus antecedentes

Para a análise dos "erros" iremos usar a grelha proposta por Gonçalves (1997) por servir melhor os propósitos de classificação tipológica de erros cometidos por aprendentes do Português como L2 no caso em que a L1 é uma língua Bantu. Saliente-se que a mesma pode servir para os casos em que a L1 é de outra origem. Com efeito, para além de a mesma grelha ter sido usada por Siopa, et al. (2003) na análise de "erros" da mesma população estudantil em análise foi também usada por Leiria (2001) na análise de outro tipo de população, com as alterações que se julgaram necessárias.

É importante referir ainda que a grelha proposta por Gonçalves (1997) foi concebida com base nos dados empíricos produzidos em entrevistas com informantes que produziram o *corpus* do Português Oral de Maputo (POM). A taxonomia previa cinco grandes áreas linguísticas, seguintes: Léxico, Léxico-Sintaxe, Sintaxe, Morfo-

Sintaxe, Fonética, incluindo a de Diversos[24]. Como o objectivo era obter um quadro indicativo dos principais desvios do POM relativamente à norma europeia, foram estabelecidas, para cada área, subcategorias gramaticais (Ver Quadro V abaixo).

3. Análise e interpretação dos dados

Conforme já tínhamos referido, o levantamento dos "erros" que fizemos mostrou que as estruturas produzidas pelos estudantes estão afectadas em quase todos os domínios. Sendo assim, por uma questão de enquadramento da pesquisa, o nosso enfoque irá para a grande área de Sintaxe (engloba as de Léxico, Léxico-Sintaxe, Sintaxe e Morfo-Sintaxe). A seguir apresentamos o quadro relativo à Grelha tipológica de "Erros" não formais dos Estudantes Universitários.

[24] Em que se registaram os "erros" não incluídos em nenhuma das áreas gramaticais, "quer devido à sua baixa frequência, quer por se tratar de sequências discursivas impossíveis de interpretar." (Gonçalves, 1997:42).

Tipologia Geral de Erros dos Estudantes Universitários					
ÁREA		**TOTAL**			
		Nº de Ocorrências		Percentagem	
	TIPO DE ERRO	Tipo de Erro	Área	Tipo de Erro	Área
LÉXICO	Neologismo de Forma (NF)	19		22.1	
	Neologismo Semântico (NS)	50		58.1	
	Empréstimo (EMP)	13		15.1	
	Conversão (CONV)	4	86	4.7	10.8
LÉXICO-SINTAXE	Selecção Categorial (SC)	113		70.6	
	Selecção Semântica (SS)	5		3	
	Passiva (PASS)	10		6.2	
	Expressões Quantitativas (EQ)	7		4.4	
	Expressões Locativas (EL)	3		1.9	
	Expressões Temporais (ET)	6		3.7	
	Pronome Pessoal Reflexo (PPR)	16	160	10	20.1
SINTAXE	Pronome Pessoal Colocação (PPC)	70		23.0	
	Encaixe (ENC)	72		23.6	
	Determinação (DET)	3		1.0	
	Artigo (ART)	48		15.7	
	Organização de Frases (OF)	112	305	36.7	38.2
MORFO-SINTAXE	Concordância Verbal (CV)	53		25.1	
	Concordância Nominal (CN)	61		29.0	
	Infinitivo (INF)	4		1.9	
	Modo Verbal (MV)	17		8.1	
	Tempo Verbal (TV)	23		11.0	
	Forma Verbal (FV)	50		23.7	
	Pronome Pessoal – Flexão (PPF)	2		1	
	Forma de Tratamento (FT)	1	211	0.5	26.4
Outros	Diversos	36	36	100	4.5
TOTAL GERAL		798		100	

Quadro V – *Grelha tipológica de "Erros" não formais dos Estudantes Universitários*

Observando o Quadro V nota-se a inclusão de subcategorias (i) Organização de Frases (na área de Sintaxe) e (ii) Forma Verbal (na área de Morfo-Sintaxe). A introdução da subcategoria em (i) deveu-se ao facto de termos verificado que os dados apresentavam diversos casos de frases mal organizadas, quer porque a pontuação estava mal feita ou havia colocação de vírgulas entre sujeito e verbo quer também porque as palavras não estavam na ordem correcta, segundo a norma, ou havia omissão/repetição de itens na frase. Para a subcategoria em (ii) pesou o facto de nos parecer que os estudantes têm dificuldades em passar para a escrita as formas verbais em alguns tempos. Ainda que este último ponto possa, de alguma forma, caber na subcategoria "Tempo Verbal" da mesma grelha ou "Ortografia" como sugeriram Siopa, et al. (2003)

e Ernesto (2006)[25], sugerimos que se abra espaço para esta subcategoria por sentirmos que estes estudantes não só sentem dificuldades na escrita das palavras como também não têm as formas verbais dos diversos tempos consolidadas.

Ainda na mesma linha, verificar-se-á que a grelha da nossa análise não contém algumas das subcategorias de Gonçalves. Isto deve-se ao facto de não termos registado desvios que pudessem preencher as mesmas subcategorias. Salientamos que estas alterações que fizemos estão previstas em Gonçalves quando refere que "fica, por conseguinte, a recomendação no sentido de que esta classificação e organização dos "erros" seja revista em função dos objectivos específicos de estudo que venham a ser estabelecidos." (Gonçalves, 1997:44-45).

Como se pode verificar, esta grelha fornece apenas informações muito generalizadas, devendo por isso, ser complementada por uma fase posterior que contempla a análise de dados que se incluíram nas subcategorias. Este trabalho de aprofundamento vai permitir detectar e estabelecer as propriedades mais específicas da gramática nas frases produzidas pelos estudantes, ou seja, a gramática dos estudantes, podendo simultaneamente revelar o carácter disperso dos casos cobertos por uma dada categoria linguística (cf. também Gonçalves e Siopa, (2005)).

3.1. Análise dos dados

Como ilustra o Quadro V, a área em que as produções dos estudantes estão mais afectadas é a de Sintaxe (38.2), seguindo-se as de Morfo-Sintaxe (26.4), Léxico-Sintaxe (20.1) e Léxico (10.8). Ainda se pode aludir ao item Diversos, com cerca de 4.5%, em que constam os erros cujas motivações e categorias afectadas não nos foi possível apurar.

Observando as percentagens de "erros" registados em cada área gramatical sobressaem, a nível do Léxico-Sintaxe, a "Selecção Categorial" (70.6%), correspondente a um total de 113 "erros". Na área de Sintaxe, os "erros" mais frequentes são de "Organização de Frases" (36.7%), correspondentes a 112 "erros" cometidos. Na área de Morfo-Sintaxe, os "erros" mais frequentes são de "Concordância

[25] ERNESTO, N. (2006), *"Ensino de Estratégias Metacognitivas a Estudantes Universitários Moçambicanos com Dificuldades na Produção Escrita"*, Universidade Nova de Lisboa (Tese de Mestrado).

Nominal" (29.0%), correspondentes a 61 "erros" cometidos. Na área de Léxico sobressaem os "Neologismos Semânticos" (58.1%), correspondentes a 50 "erros". Passamos a seguir à análise dos "erros" segundo as subcategorias.

Nesta análise não iremos incluir algumas subcategorias que registaram números abaixo de cinco "erros" (ver Quadro V) por acharmos que pela sua pouca frequência poderão não constituir problema comum ao grupo mais alargado – a turma por exemplo. Pensamos que se pode propor um trabalho individual aos estudantes que os produziram que ajude a corrigi-los.

3.1.1. Léxico

A área de léxico, com um registo percentual mais baixo (10.8%), teve como subcategoria mais problemática a dos "neologismos semânticos" (NS) com cerca de 58.1%, correspondente a 50 "erros" registados. Vejam-se os exemplos a seguir:

(1) A luz foi importante pois **clarificou** o ambiente da casa **(JSM/02/EP3)**
(PE=…pois **clareou** o …)

(2) Os orgãos de informação limitam-se apenas, em adiantar dados provisórios por existirem zonas ainda não **socorridas**. **(JBM/02/EP3)**
(PE=…zonas ainda não **evacuadas**.)

(3) É através da língua que desenvolvemos as relações sociais com o nosso próximo e com **destrocamos** ideias e convixões. **OEA/04/EP1**
(PE= …e **trocamos** ideias e convicções.)

Como se vê, o "erro" que se verifica nesta área é resultado de utilização, com sentido diferente, de palavras existentes no PE. Na generalidade, este tipo de "erro" não apresenta especificamente uma regularidade. No rol das categorias sintácticas afectadas podem perfilar verbos, nomes, adjectivos, sem que haja incidência específica nalgum tipo de item lexical. Portanto, pode acontecer que as categorias estejam afectadas repetidas vezes sem que um item específico se destaque no conjunto. A mesma dispersão pode ser encontrada a nível semântico, estando diferentes campos afectados.

Segue-se nesta área a subcategoria "neologismo de forma" com 19 "erros", correspondentes a 22.1%. Vejam-se os exemplos:

(4) **Obstantemente**, os crentes que ignoram estes princípios ficam iracundos (…) **(VMJ/02/EP3)**

(PE = **Não obstante**, os crentes…)

(5) Mesmo para uma familia que tenha o seu carro ou um outro meio de transporte proprio, é lhe **dispensadoso,** pois requer que esta tenha combustível para o seu meio que requer certos custos. (**HTI/02/TF1)**

(PE = …é-lhe **dispendioso**, pois requer que este…)

(6) Contudo, o **desmontamento** das florestas reduz em grande parte o número dessas plantas (**ASF/02/TF2)**

(PE= Contudo, a **destruição** das florestas…)

Nesta subcategoria os estudantes (nos exs.: (4), (5) e (6)) usam palavras inexistentes no Português (pelo menos no PE). O que se nota é uma tentativa de aplicação de regras de formação de palavras nesta língua, como se vê no uso dos sufixos *–mente, –oso e -mento.* Há que realçar o caso que consta em (6), que pode ser considerado "duplo erro", por estar, em termos de formação de palavras, fora do esperado em português (pelo menos no PE); mas ao mesmo tempo inadequado sob o ponto de vista semântico, embora *em certos contextos* (talvez muito restritos) se possa aceitar "que haja uma *desmontagem* das florestas". Foi por esta razão que preferimos substituir o verbo *desmontar* pelo verbo *destruir* por sentirmos que o segundo é mais adequado à situação de comunicação em causa.

A subcategoria "empréstimo" registou um número relativamente menor, 13 "erros", correspondentes a 15.1%. Em termos de destaques nesta subcategoria podemo-nos referir à palavra *lobolo* (SN), e o respectivo verbo *lobolar* (aparecem cerca de oito vezes). Estes vocábulos são empréstimos da língua ronga, falada em Maputo, cuja forma gráfica na língua de origem é *lovolo* (SN) e *kulovola* (verbo). O que se nota no tratamento destes vocábulos é que na sua passagem para a língua portuguesa são transformadas de forma a corresponder ao que os falantes consideram ser a forma "aportuguesada" dos mesmos. Aliás este ("a bantonização" e a "portugalização" das palavras emprestadas) é um procedimento frequente que os falantes do Português em Moçambique adoptam quando se trata de utilizar vocábulos de uma língua noutra. Outros casos são dos vocábulos *massaleira* (tipo de árvore que existe em Moçambique), cuja palavra ronga da qual veio o empréstimo é *n'sala*; *mazione* (SN plural), que

designa uma seita religiosa que se popularizou maioritariamente no sul de Moçambique. Há que fazer referência a dois vocábulos do Português do Brasil, "esporte" e "planejar".

O que se pode dizer desta estratégia, que é adoptada quando os falantes sentem que na língua em que querem falar/escrever (língua recipiente, pelo menos sob o ponto de vista do seu domínio linguístico) não existem palavras para designar certas realidades, é que parece ter aceitação no seio do mundo lusófono, tal é o aparecimento de algumas delas em dicionários editados em Portugal[26].

(7) No que diz respeito à **lobolo**, temos assistido várias situações (…) **(AJM/02/EP3)**

(PE= No que diz respeito ao **pagamento do dote**, …)

(8) A minha mãe ia deixando-me com o meu irmão que estava em cima de uma **massaleira** (…) (**AEM/02/EP3)**

(9) (…) este homem ou este curandeiro ou **mazione**[27] é que vale muito para a sua vida. (**AAF/02/TF1**)

Como se vê, nestes exemplos, embora tenhamos sugerido uma "correcção" de *lobolo* em (7), não avançámos qualquer sugestão de correcção para os vocábulos/empréstimos dos exemplos (8) e (9) por não termos encontrado nenhum vocábulo correspondente no PE.

3.1.2. Léxico-Sintaxe

A área de "léxico-sintaxe" refere-se aos casos em que o léxico determina o formato das estruturas sintácticas. Nesta área incluímos assim os "erros" em que as propriedades lexicais atribuídas pelos escreventes a palavras e/ou expressões do Português originam estruturas sintácticas desviantes em relação à norma europeia (cf. também Gonçalves, 1997). Esta área, com cerca de 20.1%, apesar de ter sido a terceira mais afectada no cômputo geral, seguramente devido à inclusão, nesta análise, das

[26] No Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora, versão actualizada para 2008, é possível encontrar alguns dos vocábulos utilizados pela população em estudo. (lobolo, lobolar, massaleira, planejar)
[27] O movimento zione expandiu-se para a África do Sul ao longo do século XIX como ramo da Christian Apostolic Catholic Church in Zion fundada nos Estados Unidos por John Alexander Dowie, por volta de 1896. (cf. Comaroff, 1985:17).

subcategorias "organização de frases" e "forma verbal" nas áreas de Sintaxe e Morfo-Sintaxe, respectivamente, mostrou-se mais afectada a nível da subcategoria "selecção categorial" com 113 registos de "erros", correspondentes a 70.6%. É importante referir que esta subcategoria tem sido uma das mais afectadas pelos falantes moçambicanos, se considerarmos, também, estudos anteriores desta população, quer a este nível quer em outros níveis (vejam-se por exemplo estudos de Gonçalves (1990,1997), Siopa, et al. (2003) e Gonçalves e Siopa (2005)). Vejam-se os exemplos:

(10) (…) na tentativa de motivar **à** gestante a cometer o aborto. (**AAP/04/TI3**)
(PE = …na tentativa de motivar **a** gestante…)

(11) A minha infância remonta **de** 1980 ano em que me vi nascer na cidade de Quelimane. **(HCA/02/EP3)**
(PE = …remonta **a** 1980…)

(12) (…) no nosso quotidiano o concepção do namoro não obedece **nenhum critério**, (**HMC/02/TI1**)
(PE = …não obedece **a nenhum critério**…)

No exemplo (10) o estudante não respeita a selecção categorial do verbo "motivar" (selecciona um SN/OD), ao apresentá-lo como um verbo que selecciona um SN/OI. Já no exemplo (11), apesar de ter respeitado a categoria SP requerida pelo verbo "remontar", não usa a devida preposição **a**, substituindo-a pela preposição **de**. Por último, no exemplo (12) foi suprimida a preposição **a** que rege o complemento do verbo "obedecer" no PE.

Conforme dissemos acima, esta categoria linguística tem-se revelado extremamente afectada pelos falantes moçambicanos do Português. Esta realidade faz-nos dedicar uma reflexão mais aprofundada a esta parte, tendo em conta os dados disponíveis, de modo a identificar quais as tendências dominantes no âmbito dos "erros" da mesma categoria e estabelecer os subtipos. Para este trabalho vamos recorrer à grelha preparada e utilizada no âmbito do projecto "A competência gramatical em Português dos alunos das 4ª/5ª classes"[28]. A mesma grelha foi também usada por Siopa (2005) num estudo dedicado à mesma população em análise.

[28] O projecto foi desenvolvido pelo INDE, Programa de Apoio ao Sector Educacional (PASE) – Moçambique/Finlândia sob coordenação científica de Perpétua Gonçalves. Fizeram ainda parte os

PADRÃO	SUB-PADRÃO	EXEMPLOS	Nº. de Casos	%
Padrão 1 SPx→SN	SPa → SN	Eu pessoalmente, dei razão **as** duas partes **(CEM/04/TI3)** (PE= …**às** duas partes…)	57	82
	SPde → SN	(…) **o "factor Deus"** deve-se **desconfiar** (…) (**AEM/02/EP3**) (PE= **do "factor Deus"** deve-se **desconfiar**…)	7	10.1
	SPpor → SN	…acabam por optar **o** uso de preservativo **(ORP/02/TI1)** (PE= optar **pelo** uso…)	2	2.9
	SPpara → SN	Pode ser de grande ajuda **a** Humanidade **(CCM/02/TF1)** (PE= **para a** Humanidade)	2	2.9
	SPem → SN	O mais agravante ainda é que **essa** intolerância e ira sempre houve (…) (PE= …**nessa** intolerância …)	1	1.4
Sub-total			**69**	**61.1**
Padrão 2 SN→SPx	SN → SPa	Na tentativa de motivar **à** gestante a cometer o aborto **(AAP/04/TI3)** (PE= …motivar **a** gestante…)	17	81
	SN → SPde	Sem que a pessoa consiga equilibrar **dessas** despesas (…). (**HTI/02/TF1**) (PE= …**essas** despesas…)	1	4.8
	SN → SPpara	O namoro cuja a finalidade é obter bens materiais pode influenciar **para o** aumento da taxa de mortalidade **(CEM/04/TI3)** (= …pode influenciar **o** aumento)	1	4.8
	SN → SPem	(…) por destruírem a clorofila e **nos** pulmões (…) (PE= por destruírem a clorofila e **os** pulmões …)	1	4.8
	SN → SPcom	(…) não se usava o dinheiro bastava apenas **com** os produtos alimentares **(ZBM/02/TF2)** (PE= … **bastavam** apenas os produtos …)	1	4.8
Sub-total			**21**	**18.6**
Padrão 3 SPx→SPy	SPpara → SPem	Trazem **nas** nossas famílias jovens que não tem respeito (…) (**HCM/02/TI1**) (PE= …**para as** nossas…)	1	4.3
	SPcom → SPa	Os jovens namoram uns **aos** outros (**MCM/02/TI**) (PE=…uns **com os** outros.)	1	4.3
	SPa → SPcom	As coisas estão muito caras o que não corresponde **com** o que o que os trabalhadores recebem **(ICM/02/TI1)** (PE= …corresponde **ao** que os trabalhadores…)	2	8.7
	SPpor → SPem	(…) por interessarem-se **no** físico de alguém (…) (**OIT/02/TI1**) (PE= …interessam-se **pelo** físico…)	1	4.3
	SPpara → Spde	Não deixou de chamar atenção **dos** riscos que poderiam advir **(FRO/04/TI3)** (PE= …**para os** riscos)	5	21.7

assistentes António Tuzine, Albertina Moreno, Ana Maria Nhampule, Marcelo Soverano e Carlito Companhia.

	SPa → Spde	A minha infância remonta **de** 1980 ano em que me vi nascer na cidade de Quelimane. **(HCA/02/EP3)** (PE= …remonta **a** 1980…)	3	13.0
	SPpara → SPa	(…) foi solicitado (…) **à** assegurar (…) **HCA/02/EP3)** (PE= …**para** assegurar …)	1	4.3
	SPde → SPa	(…) alega não **diferenciar a (com)** uma catástrofe (…) (**VMJ/02/EP3)** (PE= não **diferirem de** uma catástrofe …)	3	13.0
	SPde → SPcom	Vinha junto **com** milhares de moçambicanos (…) **(AJM/02/EP2)** (PE= …junto **de** milhares de moçambicanos)	1	4.3
	SPem → SPpor	(…) é posta **pela** prática (…) **NFB/02/TF1)** (PE= é posta **em** prática…)	1	4.3
	SPpara → SPsobre	(…) apela aos leitores **sobre** os perigos (…) **(JSM/02/EP3)** (PE= …**para** os perigos…)	1	4.3
	SPpor → SPcom	**Encotrei-me com o** [curso] de Ciências Sociais (…) **(VMJ/02/EP3)** (PE= **Optei pelo** [curso] de Ciências Sociais…)	1	4.3
	SPsobre → SPde	Depois de concluir o nível médio **apurei-me dos** critérios de ingresso. (**VMJ/02/EP3)** (PE= …**informei-me sobre** os critérios de ingresso)	1	4.3
	SPem → SPa	Encontramos **ao** 3º. parágrafo a demonstração (…) **VMJ/02/EP3** (PE= Encontramos **no** 3º. Parágrafo a demonstração…)	1	4.3
Sub-total			**23**	**20.3**
Total			**113**	**100**

Quadro VI – *Subtipos de "Erros" de Selecção Categorial*

Com este quadro pretendemos mostrar os subtipos de "erros" de "Selecção Categorial" que o *corpus* analisado apresenta.

Olhando concretamente para o Quadro VI, nota-se que o destaque vai para os "erros" do padrão 1, com 61.1% das ocorrências, em que os estudantes tendem a usar como transitivos verbos que no PE seleccionam complementos preposicionados (SPx→SN). Dentro deste padrão é ainda possível verificar que a tendência mais generalizada é para o uso sub-padrão *SPa → SN* (82%), pressupondo-se que os estudantes suprimem na maioria dos casos a preposição *a* que rege os complementos preposicionados. Em segundo lugar está o sub-padrão *SPde → SN* (10.1%), onde, à semelhança do primeiro sub-padrão, há uma supressão da preposição *de* que rege o complemento. Portanto, neste padrão há uma tendência para o uso da estrutura [V SN] para verbos que no PE seleccionam complementos regidos pela preposição *a* (SPa →

SN), a par dos outros casos. No padrão 2 (SN → SPa) (18.6), a tendência mais generalizada é para o uso do sub-padrão *SN → SPa* (81%), o inverso do caso mais frequente no padrão 1. Neste caso os estudantes adoptam a estrutura [V SPa] para verbos transitivos que no PE subcategorizam complementos nominais. Os restantes casos deste padrão partilham um valor expressivo de 4.3%, correspondente a uma ocorrência. Por último, o padrão 3 (SPx → SPy) (20.3%) corresponde aos casos em que a tendência é para o uso de uma preposição diferente da que é requerida pela norma europeia. Embora haja uma relativa dispersão, é possível notar que há alguma tendência para o uso do subpadrão *SPpara → SPde* (21.7%), *SPa → Spde* e *SPde → Spa*, ambos com 13%.

Com a interpretação deste quadro, pensamos que os números de casos ocorridos devem dar uma indicação quantitativa fundamental para a tomada de decisão por parte do professor na preparação do trabalho para as aulas direccionadas para o foco na forma. Por ser uma ferramenta bastante simples e prática, achamos que através do seu manuseamento o professor pode rapidamente captar e identificar as áreas mais problemáticas e as regras dos estudantes em contraste com as da norma do PE e, desenvolvendo actividades do tipo oficinal (Cf. Duarte, 1992; Siopa, 2005) com a turma, num trabalho cooperativo, encontrar as vias mais adequadas para a resolução dos "erros".

Na área de "léxico-sintaxe" destacam-se ainda as subcategorias "pronome pessoal reflexo" e "construções passivas", com 10.0% e 6.2%, respectivamente. Vejam-se os exemplos:

(13) A conclusão **acenta-se** no último paragrafo. (**HCA/02/EP3)**
(PE = A conclusão **assenta** …)

(14) (…) **sentei** perto dela, olhei para o fundo dos seus olhos e chorei (…) **(QLN/02/EP3)**
(PE = …**sentei-me** perto dela, olhei para o fundo dos olhos e chorei…)

(15) Eu tinha quinze anos, quando /[que me] surgiu o sonho de **engressar-me** ao Ensino Superior… (**VMJ/02/EP3**)
(PE= …o sonho de **ingressar** ao …)

Nestes exemplos nota-se, em (13) e (15), o uso do pronome pessoal reflexo em contexto onde o PE não requer tal uso (cerca de 52.9%); em (14), acontece o inverso dos casos anteriores (com cerca de 47.1%). Estes dados ilustram que há uma contradição no manuseamento desta subcategoria pelos estudantes. Embora eles saibam que existe este tipo de construção perdem de vista os casos em que ela é requerida e não o é. A falta de explicitação dos casos em que este tipo de construção deve ocorrer está seguramente na origem deste "erro". Neste caso, talvez o mais importante seria encontrar uma plataforma que possa ao mesmo tempo dar conta dos casos de "erros"de supressão versus inserção. Pensamos que este exercício deve partir de uma sistematização do tipo de verbos e situações em que estas construções são requeridas. Uma sistematização do tipo: existem verbos que contêm naturalmente um *se*, o chamado -*se* inerente, não dissociável do verbo, ou, se quisermos, verbos intrinsecamente pronominais – aqueles que se usam sempre com uma forma de pronome pessoal concordante em pessoa e número com o sujeito – (Peres e Móia, 1995) ou ainda, verbos que contêm o -*se* anticausativo (Mateus, et al., 2003), denominados verbos com pronome clítico anticausativo – que constituem predicados que identificam processos, e que não possuem um argumento com a função semântica de Causador, podendo-se relacionar com formas verbais homónimas sem clítico, as quais geralmente identificam acções e têm um primeiro argumento com a função de Causador – (Peres e Móia, 1995). A estes deve-se acrescentar os casos de conjugação pronominal que não envolvem verbos intrinsecamente pronominais nem verbos com clítico anticausativo, dos quais a conjugação reflexa constitui apenas uma das modalidades (Peres e Móia, 1995). Esta sistematização deverá ser acompanhada por exercícios concretos que contrastem com os dados produzidos pelos estudantes (ou previamente preparados) a serem trabalhados cooperativamente na aula.

Conforme referimos a subcategoria "construções passivas" registou cerca de 6.5%, correspondente a 11 "erros". Vejam-se os exemplos.

(16) Quanto ao transporte aéreo, referir que não tem sido muito **recorrido** pela população Moçambicana. (**HAG02TF1**)
(PE =...não tem sido muito **preferido** pela população moçambicana/ …é um meio **a que** a população moçambicana não tem **recorrido** muito.)

(17) A criança, para se integrar na sociedade em que **foi nascida** ela precisa aprender a língua falada na mesma (**OEA/04/EP1**)

(PE = A criança, para se integrar na sociedade em que **nasceu**, precisa aprender a língua falada na mesma)

(18) (…) a mulher **é feita de** um objecto para angariar fundos ou **é feita de** um produto de negócios. (**AJM/02/EP3**)

(PE= …**faz-se** da/**torna-se a** mulher um objecto para angariar fundos ou um produto....)

No exemplo (16) estamos diante de uma situação discursiva onde preferencialmente se usaria a passiva. Embora o estudante recorra a uma passiva, não escolhe o verbo adequado, daí o "erro" que ocorre. A preferir empregar o verbo "recorrer", pensamos que devia ter optado por outro tipo de construção (alternativa), preferencialmente relativa, com o *que* inserido em SP, ou seja, precedido da preposição *a* (cf. Mateus et al., 2003), conforme a proposta de correcção que avançámos. Já no exemplo (17), o estudante, ao colocar o verbo intransitivo *nascer* na passiva, sugere-nos que o mesmo é transitivo. Uma explicação plausível para este último "erro" poderá estar na semântica do verbo "nascer" nas línguas bantu em que "*nascer* equivale a *dar à luz* (do PE)" (*kupswala*) e "*ser nascido* equivale a *nascer* (do PE)" (*kupswaliwa*)[29].

O exemplo (18), à semelhança do (16), constitui um "erro" em que as construções passivas resultam da transitivização de verbos que no PE seleccionam um complemento preposicionado, ou seja, há utilização de argumentos preposicionados como sujeitos de passivas, suprimindo-se a preposição, exemplo (16), e uma construção, como a (18), ainda que rara, que mantém a preposição. Estes tipos de construções passivas violam o princípio de que em português o sujeito da frase passiva corresponde normalmente ao objecto directo, que deve ser um argumento não preposicionado.

Olhando para o exemplo (18), nota-se que a tentativa de passivização da construção em causa resulta em duplo "erro", o estrutural, que tem a ver com a violação do princípio das passivas, e o semântico, por ser possível entender-se que *a mulher foi concebida/fabricada a partir de um certo objecto "que serve para angariar fundos" ou a partir de um produto "de negócio"*. Conforme referimos acima, os "erros" aqui cometidos, para além de problemas estruturais, criam, no geral, problemas semânticos

[29] Em ronga *kupswala* tem o valor semântico de *dar à luz* (PE) (substituído por *nascer* em grande parte das situações) ao qual se aplica uma regra de "passivização" através do acréscimo do sufixo *–iw-* mais a vogal final *–a* dando origem a *kupsaliwa*, com valor semântico de *nascer* (PE) (substituído por *ser nascido*). Este raciocínio pode-se aplicar a várias outras línguas bantu (moçambicanas) conhecidas.

na interpretação dos textos, no que concerne ao que o estudante pretende transmitir. Este último "erro" é exemplo deste tipo de problemas.

Ainda sobre esta subcategoria, pode referir-se, recorrendo aos estudos feitos por Gonçalves (1996), que as línguas bantu (L1's de parte da nossa população, "línguas de uso corrente" e "línguas dominantes" no meio moçambicano) desempenham um papel de relevo na reformulação da gramática por parte dos estudantes. Como deixa entender Gonçalves (1996), a influência destas línguas não é directamente perceptível através da comparação de cada uma das entradas lexicais do Português falado em Moçambique com as entradas equivalentes nas LB's. De acordo com a autora, o que sucede é que a influência das línguas bantu (parece) ocorre(r) a nível mais geral, referente (i) quer a uma propriedade de subcategorização comum aos verbos destas línguas (ii) quer a um processo lexical existente na sua gramática (cf. Gonçalves, 1996:52) – semelhante ao que apresentamos acima para o verbo *kupswala* (nascer).

Deste modo, olhando para os processos que se desencadeiam, verifica-se, a par do que já tínhamos avançado relativamente ao verbo como "nascer" que passa por uma *transitivização* através de processos morfológicos, que "existe uma característica comum à grande maioria dos verbos das LB's, relacionada com a ausência de complementos preposicionados." (Gonçalves, 1996:52). Ou seja, o argumento que os verbos seleccionam, se for o caso, é tipicamente um SN. É importante salientar que perceber este último fenómeno se afigura extremamente importante porque pode servir para analisar, para além dos "erros" cometidos na subcategoria das "construções passivas", os que se cometem na subcategoria "selecção categorial" – que parecem potencialmente concorrer para a construção de frases passivas estranhas ao PE.

3.1.3. Sintaxe

Na área de "sintaxe" (38.2%) sobressai a subcategoria "organização de frases" com cerca de 36.7 %, correspondente a 112 "erros". Conforme referimos anteriormente, nesta área foram registados casos que incluem a ordem de palavras, pontuação, repetição (desnecessária) de itens na frase. Vejam-se os exemplos que se seguem:

(19) **Esta, é** um grande instrumento… (**SJV/04/EP1)**

(PE = Este é um grande instrumento…)

(20) A lingua é importante **para para** os homens (**MVG/04/EP1)**

(PE = A língua é importante **para** os homens)

(21) (…) a professora emite **Sobre o aluno aos conhecimento que tem** atrávez da língua (**AAN/04/EP1)**

(PE = …a professora **emite aos alunos os conhecimentos que tem** através da língua…)

(22) **A lingua também podemos considerar** como um instrumento de União **(EAF/04/EP1)**

(PE= **Podemos também considerar a língua** como um instrumento de união…)

(23) (…) é necessário que a gente saiba que o transporte exige os seus respectivos custos, é importante em todo o mundo, desenvolve um pais e o mais ainda é que nuito é muito usado pois não se sabe ao certo, numa como a nossa, Maputo quantas viaturas circulam num dia. (**HTI/02/TF1)**

(PE = …é necessário que se saiba que, apesar de ser importante em todo o mundo, porque desenvolve um país, o transporte acarreta custos. Mais ainda, numa cidade como a nossa, Maputo, é muito usado, a calcular pela grande quantidade de viaturas que circulam por dia.)

Embora não se possam fazer generalizações muito grandes, o que parece marcar esta subcategoria é o fenómeno "first come first served" (Perfetti e McCutchen, 1987). Para além deste fenómeno, há uma evidência de falta de planificação do que se vai escrever, aliado à falta de revisão dos textos. Podemos ser tentados a pensar que o exemplo (23) evidencia a pressão da actividade exercida em sala de aula em que o tempo é geralmente escasso, daí o pouco cuidado em colocar as palavras/o raciocínio correctamente – e este é um fenómeno que atravessa quase todos os textos; mas se olharmos para os exemplos (19), (20), (21) e (22) vemos que os estudantes não manipulam as estratégias básicas da escrita (planificar, escrever, rever o escrito e reescrever). Outro fenómeno recorrente é a colocação da vírgula entre o sujeito e o verbo (ex. 19). É difícil encontrar as motivações para este tipo de "erro", mas parece haver a tendência para a reprodução das pausas feitas no discurso oral para o escrito, pensando-se que a vírgula é a que melhor estabelece a referida pausa.

Seguem-se a esta subcategoria as de "encaixe" (23.6%) – termo adoptado, segundo Gonçalves (1997), no sentido lato para se referir a estruturas sintácticas que

contenham diferentes tipos de orações subordinadas ou complementos circunstanciais –, "colocação do pronome pessoal" (23.0%) e "artigo" (15.7%), com 72, 70 e 48 "erros", respectivamente. Vejam-se os exemplos:

(24) Só daí é que a maioria despertou do estado quase hipnotizante **em** estávamos mergulhados (**SDZ/02/EP3**)

(PE= …**em que** estávamos…)

(25) O autor primeiro expõe os factos **que através dos quais** sustenta os seus argumentos ao longo do texto **(AJM/02/EP3)**

(PE = O autor, primeiro, expõe os factos **através dos quais** sustenta/**que sustentam** os argumentos…)

(26) E para além da malária e cólera **que** muitos estamos sujeitos depois das chuvas, outros problemas vieram. (**AJM/02/EP3)**

(PE = E para além da malária e cólera **a que** muitos estamos sujeitos…)

(27) (…) com ela podemos dizer a pessoa de quem gostamos coisas lindas que nos deixam bem connosco mesmos, **como** te amo, te adoro, te venero coisas tão lindas como essas

(PE = …podemos dizer à pessoa …que nos deixam bem connosco mesmos, **como:** amo-te, adoro-te, venero-te)

(28) **Enquanto que** as imagens dos acontecimentos dos EUA, alega não diferenciar a (com) uma catástrofe cinematográfica. **(VMJ/02/EP3)**

(PE = **Relativamente** às imagens dos acontecimentos dos EUA, alega não diferirem de uma catástrofe cinematográfica.)

Os exemplos (24), (25), (26), (27) e (28) ilustram os "erros" registados na subcategoria "encaixe". Dos casos registados não se pode deixar de destacar aqueles em que os estudantes omitem os conectores (ex. (24)) – um fenómeno sistematicamente semelhante ao que avançámos em (23); isto deve-se provavelmente à pressão a que estão sujeitos no contexto de sala de aula onde os textos foram produzidos. Este é um tipo de fenómeno que pode ainda ser resultado do cansaço, que origina falhas de memória, desconcentração, entre outros fenómenos psicológicos.

Outros casos, ainda que bastante dispersos, são os que apresentámos nos outros exemplos, em que os estudantes usam uma determinada conjunção associada ao

conector **que** (exs.: (25) e (28)). Embora seja difícil explicar este fenómeno, parece-nos estarmos perante uma generalização de regra. Daí que "o uso deste conector talvez se deva ao facto de que no PE, normalmente os introdutores de subordinação contêm um *que* (ex.: *para que* (conector final), *antes que* (conector temporal), *ainda que* (conector concessivo))" (Monteiro e Martins, 1997:108). Mesmo assim, esta observação não parece explicar o fenómeno presente no exemplo (25) por verificar-se que o referido conector (*que*) aparece antes do(s) item(ns) acompanhante(s).

Outros casos são os do uso da estratégia cortadora (ex. (26)), em que "a formação de relativas que deviam conter SPs em posição inicial […] só apresentam *que*" (Mateus et al., 2003:667). Por último, o exemplo (27) ilustra os "erros" relacionados com o introdutor.

Na mesma sequência e conforme os dados, outra subcategoria bastante problemática nesta área é a de "colocação do pronome pessoal" com 23.0%, correspondentes a 70 "erros" registados. Vejam-se os exemplos:

(29) Ela tem grande importâncio no seio da comunidade na medida **em que** as comunidade **formam-se** na base da lingua **(CPC/04/EP1)**

(PE =…na medida **em que** as comunidades **se formam** …)

(30) A minha mãe **ia deixando-me** com o meu irmão que estava em cima de uma massaleira (**AEM/02/EP3)**

(PE = A minha mãe **ia-me deixando** com…)

(31) Em síntese é na escola **onde deverá se ensinar** ser dado a oportunidade de aprender (**LAC/02/EP3**)

(PE= … **onde se deverá ensinar**…/**onde deverá ensinar-se**…)

Os exemplos em (29), (30) e (31) ilustram os casos da subcategoria que já se revelou bastante problemática para os falantes moçambicanos da língua portuguesa, a colocação dos pronomes pessoais átonos. É provável que a falta de explicitação das regras de colocação destes pronomes nos níveis básicos de escolaridade esteja na origem destes "erros". Para além destes exemplos, o conjunto dos "erros" registados evidencia o desconhecimento do "padrão de colocação básico", a enclítica, que pode ser alterado caso se introduzam os elementos que provocam a próclise[30]. A análise destes exemplos mostra que os estudantes têm a tendência a colocar o clítico na posição

[30] Veja-se Mateus, et al. (2003) para mais detalhes.

enclítica, independentemente de haver ou não elementos "proclisadores". No cômputo geral os casos de construções de subordinação e perífrases verbais mostraram-se mais problemáticos. Tendo em conta as dificuldades já conhecidas sobre esta matéria, talvez a maneira mais correcta de lidar com este problema pudesse seguir uma linha que compreende a exposição explícita das regras que regem a colocação dos clíticos, seguindo-se sessões práticas (do tipo oficinal) em que os próprios estudantes confrontassem as suas produções (ou frases com problemas semelhantes produzidas por outros estudantes, previamente preparadas para o efeito) com as formas correctas.

Por último, outro dos casos que mereceram destaque nesta área são os da subcategoria "artigo", com 15.7%, correspondente a 48 "erros" registados. Vejam-se os exemplos:

(32) (…) **quando minha** mãe ficou doente durante anos (**QLN/02/EP3)**
(PE = …**quando a minha** mãe ficou doente…)

(33) Está ligado também ao salário minimo que cada pais estabelece como forma de equilibrar as assimetrias existentes entre o que os habitantes recebem **como o salário**, e o custo de vida do pais. (**TLS/02/TF1**)
(PE= …entre o que os habitantes recebem **como salário**, …)

(34) (…) pois contribui **para económia** no que concerne ao emprego e lucros de venda. (**OIM/02/TF2**)
(…contribui **para a economia** no que…)

Nesta subcategoria, a maioria dos "erros" registados evidenciam a tendência de omissão do artigo definido (exs. (32) e (34)). Dos casos analisados apenas em um, (33), houve inserção do artigo definido. Regra geral a omissão ocorre com SNs com a função de complemento directo, não se tendo registado casos de omissão com SN com a função de sujeito.

3.1.4. Morfo-Sintaxe

Na área de "morfo-sintaxe" (26.4) foram mais afectadas as subcategorias "concordância nominal" (29.0%), "concordância verbal" (25.1%), "forma verbal" (23.7%), "tempo verbal" (11.0%) e "modo verbal" (8.1%). Vejam-se os exemplos:

(35) Para além de que escrevia mal, **<u>um</u>** técnica de expressão não muito boa devido à realidade em que eu estava envolvido. **(VMJ/02/EP3)**
(PE = Para além de que escrevia mal, **uma** técnica de expressão não muito boa, …)

(36) …até então ninguém conseguiu explicar **<u>as causa</u>** deste fenómeno. **(JBM/02/EP3)**
(PE = …explicar **as causas** deste fenómeno,)

(37) …**<u>as comunidade</u>** acabam mudando de cultura, … (**ICM/02/TI1**)
(PE= **as comunidades** acabam mudando de cultura, …)

Nestes exemplos foram registados casos de inobservância da concordância nominal, sendo em (35) em género, com cerca de 52.4%, e em (36) e (37), número, com cerca de 47.6%. Com estes dados constata-se que há uma tendência para um equilíbrio no manuseamento desviante dos dois tipos de concordância. Tentar procurar as razões para este tipo de "erro" seria talvez o trabalho mais difícil dado que este tipo de matéria não parece difícil a este nível. O que se pode dizer é que os estudantes provavelmente não terão tido tempo para rever os textos dada a potencial pressão a que estariam sujeitos. Neste caso é importante que os estudantes sejam treinados a activar as estratégias monitoras capazes de intervir no acto de escrita. Como referem Perfetti e McCutchen (1987) se os estudantes forem submetidos a treinos sucessivos de controlo de actividades de escrita, a determinada altura passam a executar as tarefas tão bem mesmo em situações de pressão como as de sala de aula.

Seguem-se os casos de "concordância verbal". Vejam-se os exemplos (38), (39) e (40):

(38) (…) **<u>as relações</u>** entre as pessoas **<u>depende</u>** muito dela. (**RJJ/04/EP1)**
(PE = …**as relações** entre as pessoas **dependem** muito dela.)

(39) A **modernidade** acessorada pela civilização globalizante **deturpam** a cosmovisão do homem tradicional. **(HCA/02/EP3)**

(PE = A **modernidade**, assessorada pela…, **deturpa**…)

(40) É claro que **existiam uma outra família** que se opunha ao relacionamento (…) (**MJT/02/TI1**)

(PE= …**existia uma outra família**…)

(41) (…) na medida em que **as comunidade formam-se** na base da língua (…) (**CPC/04/EP1**)

(PE= …na media em que **as comunidades se formam** na base da língua…)

Todos os "erros" registados nesta subcategoria evidenciam casos de falta de concordância em número. Nuns casos verifica-se a flexão para o plural nos nomes que acompanham os verbos (ex. (38)), noutros o contrário (exs. (39), (40) e (41)). Este é um dos casos em que se pode afirmar que a pressão da sala de aula não permitiu que os estudantes revissem os textos. Mas se olharmos particularmente para o exemplo (40) e (41) parece estarmos diante da confusão que se gera quando se trata de nomes massivos – a ideia de *família* e da *comunidade* poderá ter gerado a de pluralidade – daí os "erros" que se registaram.

Os exemplos que se seguem ilustram os casos registados numa das subcategorias que propusemos em acréscimo à grelha de Gonçalves, "forma verbal". Como avançámos acima, a introdução desta subcategoria deveu-se ao facto de termos sentido que os estudantes têm dificuldades em passar para a escrita as formas verbais em alguns tempos. Vejam-se os exemplos (42), (43) e (44):

(42) (...) ao ouvir isto **interviu** dizendo a Sra que eu iria ficar no mesmo quarto. (**SDZ/02/EP3**)

(PE = …ao ouvir isto **interveio** dizendo à Sra. …)

(43) …para se esclarecer estes equívocos e outros como, por exemplo, a marca fundamental da identificação de uma cultura, **baseiarei-me** na própria língua. (**NFB/02/TF1)**

(PE = … **basear-me-ei** na própria língua.)

(44) Como exemplo disso, **teriámos** o caso do nosso pais, Moçambique, … (**HTI/02/TF1**)

(PE= …**teríamos** o caso…)

Embora os "erros" desta subcategoria estejam muito dispersos, podemos dizer que a maioria dos casos se assemelha ao do primeiro exemplo (42), em que o desconhecimento da forma verbal correcta parece impelir o estudante a "desenrascar" uma expressão próxima do radical verbal correspondente. Nos três casos apresentados registámos a falta de adequação, quer por razões indicados para o ex. (42) quer estrutural (ex. 43). Neste conjunto de exemplos salienta-se o facto de a forma do verbo *ter* em (44) ter sido usada incorrectamente duas vezes, o que sugere a falta de domínio da mesma. A melhor forma de lidar com este tipo de situações poderá, à primeira vista, passar por incentivar os estudantes a usarem as gramáticas dos verbos e os prontuários ortográficos.[31]

Seguem-se os casos da subcategoria "tempo verbal". Vejam-se os exemplos (45), (46) e (47).

(45) (…) as cheias **vem** para destruir o pouco que **restava** da população (…) **(QLN/02/EP3)**

(PE = …as cheias **vieram** para destruir o pouco que **restava** da população…)

(46) Quando **chegamos**, apresentou-me um senhor alto, magro, muito claro **(AJM/02/EP3)**

(PE = Quando **chegámos**, apresentou-me …)

(47) (…) já se prevê que quando os deslocados **regressavam** às suas ruínas não terão o mesmo céu azul que **acolhem** Nelito Vasco nos anos em que se tinha alguma esperança (**BRV/02/EP3**)

(PE=... já se prevê que quando os deslocados **regressarem** às suas ruínas não terão… **acolheu**…)

[31] Trata-se portanto de uma medida que poderá dispensar uma atenção especial a este tipo de "erros", devendo-se, contudo, proceder a alguma verificação do uso dos materiais recomendados por parte do professor para assegurar que os "erros" não voltem a ser cometidos.

Dos exemplos (45), (46) e (47) registados, se em (45) e (47) se pode dizer (potencialmente) apenas que não há correlação do tempo nos verbos usados em relação aos outros verbos das frases, em (46) parece estarmos diante de casos da confusão que se gera entre palavras homógrafas; e, porque em muitos casos os professores nos níveis básicos não explicitam estas diferenças, para o escrevente "desconhecedor" da regra de acentuação do verbo no pretérito perfeito, as duas formas são a mesma coisa, daí o "erro" que se regista – que nesta ordem pode ter sido induzido.

4. Frequência dos erros dos estudantes universitários

Na presente análise foi-nos parecendo que uma observação atenta do comportamento da frequência dos "erros" cometidos entre os dois níveis (1º. e 2º anos) se revelasse importante, sobretudo se tal exercício procurasse analisar esta frequência sob o ponto de vista do confronto entre os cursos. O Quadro VII foi concebido para o efeito, esperando que o resultado nos fornecesse algumas pistas para explicar o comportamento evolutivo dos estudantes inquiridos.

4. 1. Frequência dos erros por curso

	Curso	**EP**				**TI**				**TF**				Total				Total Geral		Área	
Área	Tipo de Erro	1º. Ano	%	2º. Ano	%	1º. Ano	%	2º. Ano	%	1º. Ano	%	2º. Ano	%	1º. Ano	%	2º. Ano	%	1º. + 2º.	%	Total	%
Léxico	Neologismo de Forma (NF)	5	**0.6**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	4	**0.5**	10	**1.2**	9	**1.1**	10	**1.2**	19	**2.4**	86	**10.8**
	Neologismo Semântico (NS)	7	**0.9**	16	**2.0**	8	**1.0**	5	**0.6**	12	**1.5**	2	**0.2**	27	**3.4**	23	**2.9**	50	**6.3**		
	Empréstimo (EPM)	0	**0**	2	**0.2**	1	**0.1**	0	**0**	1	**0.1**	9	**1.1**	2	**0.2**	11	**1.4**	13	**1.6**		
	Conversão (CONV)	0	**0**	4	**0.5**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	4	**0.5**	4	**0.5**		
Léxico-Sintaxe	Selecção Categorial (SC)	4	**0.5**	48	**6.0**	13	**1.6**	7	**0.9**	26	**3.3**	15	**1.9**	43	**5.4**	70	**8.8**	113	**14.2**	160	**20.4**
	Selecção Semântica (SS)	0	**0**	1	**0.1**	1	**0.1**	0	**0**	0	**0**	3	**0.4**	4	**0.5**	1	**0.1**	5	**0.6**		
	Passiva (PASS)	1	**0.1**	3	**0.4**	0	**0**	0	**0**	6	**0.7**	0	**0**	7	**0.9**	3	**0.4**	10	**1.2**		
	Expressões Quantitativas (EQ)	2	**0.2**	1	**0.1**	3	**0.4**	0	**0**	1	**0.1**	0	**0**	6	**0.7**	1	**0.1**	7	**0.9**		
	Expressões Locativas (EL)	1	**0.1**	1	**0.1**	1	**0.1**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	2	**0.2**	1	**0.1**	3	**0.4**		
	Expressões Temporais (EP)	1	**0.1**	2	**0.2**	1	**0.1**	0	**0**	2	**0.2**	0	**0**	4	**0.5**	2	**0.2**	6	**0.7**		
	Pronome Pessoal Reflexo (PPR)	2	**0.2**	6	**0.7**	7	**0.9**	1	**0.1**	0	**0.1**	0	**0**	9	**1.1**	7	**0.9**	16	**2.0**		
Sintaxe	Pronome Pessoal Colocação (PPC)	9	**1.1**	22	**2.8**	9	**1.1**	6	**0.7**	16	**2.0**	8	**1.0**	34	**4.3**	36	**4.5**	70	**8.8**	305	**38.2**
	Encaixe (ENC)	8	**1.0**	15	**1.9**	10	**1.2**	2	**0.2**	29	**3.6**	8	**1.0**	47	**5.9**	25	**3.1**	72	**9.0**		
	Determinação (DET)	0	**0**	2	**0.2**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	1	**0.1**	0	**0**	3	**0.4**	3	**0.4**		
	Artigo (ART)	10	**1.2**	21	**2.6**	4	**0.5**	2	**0.2**	9	**1.1**	2	**0.2**	23	**2.9**	25	**3.1**	48	**6.0**		
	Organização de Frases (OF)	10	**1.2**	16	**2.0**	18	**2.3**	1	**0.1**	50	**6.3**	17	**2.1**	78	**9.8**	34	**4.3**	112	**14.0**		
Morfo-Sintaxe	Concordância Verbal (CV)	7	**0.9**	7	**0.9**	13	**1.6**	2	**0.2**	18	**2.3**	6	**0.7**	38	**4.8**	15	**1.9**	53	**6.6**	211	**26.4**
	Concordância Nominal (CN)	12	**1.5**	10	**1.2**	11	**1.4**	2	**0.2**	22	**2.8**	4	**0.5**	45	**5.6**	16	**2.0**	61	**7.6**		
	Infinitivo (INF)	0	**0**	3	**0.4**	0	**0**	0	**0**	1	**0.1**	0	**0**	1	**0.1**	3	**0.4**	4	**0.5**		
	Modo Verbal (MV)	1	**0.1**	2	**0.2**	4	**0.5**	0	**0**	9	**1.1**	1	**0.1**	14	**1.8**	3	**0.4**	17	**1.8**		
	Tempo Verbal (TV)	1	**0.1**	14	**1.8**	3	**0.4**	1	**0.1**	4	**0.5**	0	**0**	8	**1.0**	15	**1.9**	23	**2.9**		
	Forma Verbal (FV)	3	**0.4**	10	**1.2**	7	**0.9**	1	**0.1**	18	**2.3**	11	**1.4**	28	**3.5**	22	**2.8**	50	**6.3**		
	Pronome Pessoal – Flexão (PPF)	0	**0**	1	**0.1**	1	**0.1**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	1	**0.1**	1	**0.1**	2	**0.2**		
	Forma de Tratamento (FT)	0	**0**	0	**0**	1	**0.1**	0	**0**	0	**0**	0	**0**	1	**0.1**	0	**0**	1	**0.1**		
	Outros	3	**0.4**	7	**0.9**	10	**1.2**	2	**0.2**	9	**1.1**	5	**0.6**	22	**2.8**	14	**1.8**	36	**4.5**	36	**4.5**
	Total	**87**	**10.9**	**212**	**26.6**	**126**	**15.8**	**32**	**4.0**	**237**	**29.7**	**101**	**12.7**	**453**	**56.8**	**345**	**43.2**	798	**100**	798	**100**

Quadro VII. *Grelha tipológica de frequência de "Erros" não formais dos Estudantes Universitários*

Da observação deste quadro pode-se concluir que no cômputo geral os erros tendem a diminuir à medida que os estudantes passam de um nível para o outro. Com efeito, segundo as percentagens, os "erros" diminuem de 453, no 1º. Ano, para 345, no 2º. Ano, o que corresponde a 56.8% e 43.2% respectivamente. Como se nota, há uma diminuição na ordem dos 13.6% do 1º. Ano ao 2º. Ano. Todavia, uma verificação mais localizada ao nível dos cursos revela-nos que no de TIPI a frequência diminui em 11.8% do 1º. Ano ao 2º. Ano; verificando-se a mesma tendência no curso de TIPF, na ordem dos 17%. O inverso regista-se no curso de EP, onde a tendência é para o aumento dos "erros" em 15.7% do 1º. Ano ao 2º.

Destas observações, pode-se concluir que os níveis de desenvolvimento de competência linguística no curso de EP são relativamente mais baixos que aqueles evidenciados pelos estudantes dos outros cursos (onde se destaca o de TIPI). Este pormenor é extremamente importante na medida em que nos pode ajudar a procurar outros itens explicativos deste desempenho regressivo no curso de EP.

A nossa primeira percepção é que no geral os indivíduos que dominam mais do que uma língua são mais analíticos e desenvolvem mais rapidamente os mecanismos de controlo nas tarefas linguísticas que aqueles que só dominam uma[32] (Hakuta, K. et al., 1987; Baker, 1993; Baker e Prys Jones, 1998; Bialystok, 1987, 1988 e 2001); daí o facto de nos cursos de Tradução e Interpretação haver uma progressão em termos de desempenho, contrariamente ao que acontece no curso de Português. Não se quer dizer que este factor em si seja conclusivo porque a questão da motivação pode constituir-se também noutro factor bastante forte e determinante para o que venha a ser o desempenho destes estudantes.

Uma das questões que aponta para esta última direcção, provavelmente menos estudadas/abordadas no domínio do ensino da língua portuguesa em Moçambique e particularmente na UEM, é a que se liga àquilo que chamaríamos *motivação instrumental* (veja-se por exemplo Masgoret e Gardner, 2003 e Cook, 2001). A grande questão que, olhando para o curso de EP, os estudantes se colocam logo à partida, e nós, com algum "sem à vontade", trazemos à discussão, é: *que oportunidades se nos esperam após a frequência/conclusão deste curso?* E a primeira resposta que lhes aparece é: *ser professor de Português.* O exercício posterior que estes estudantes fazem é analisar aquilo que é em si ser professor no contexto em que vão trabalhar. Este

[32] É preciso esclarecer que o domínio a que nos referimos das línguas é formal, por isso exclui o facto de os estudantes em análise falarem as LB's.

exercício faz emergir a primeira reacção/atitude defensiva: os estudantes melhor preparados oriundos do Ensino Secundário não optam por este curso; ou seja, no conjunto dos três cursos em análise os melhor preparados preferem os cursos de Tradução e Interpretação, ficando os restantes (que não tenham conseguido melhor nota para o ingresso nestes) no de EP. Esta, mesmo sendo incómoda e facilmente "esquivável", é uma questão bastante pertinente porque a sua inclusão na agenda dos trabalhos preparativos dos currículos do curso de EP e a reflexão sobre aquilo que se pretende com este instrumento na *nação* pode ajudar a encontrar soluções para o grande problema, *a formação de professores de Português com qualidade*. Aliás, a questão de atitude perante os cursos (de L2) pode ser vista também em Gardener e MacIntyre (1993), Masgoret e Gardner (2003), onde é possível perceber inclusive aquilo que pode suceder mesmo com os bons estudantes quando entram para os cursos considerados "menos apetecíveis".

Portanto, como se nota, se com a abordagem sobre o ensino de Português em Moçambique, e sobretudo com a componente de formação de professores, se quiser "granjear" bons resultados dever-se-á prestar atenção a este conjunto de questões que, não sendo do domínio linguístico, têm influências significativas no processo. É deste modo que julgamos que as ilações que tirámos desta análise, baseada na frequência dos "erros", deviam também fazer parte dos itens que o professor, e não só a escola, tivesse em conta na planificação do seu trabalho.

PARTE III – A Escrita e o seu ensino

CAPÍTULO V – Perspectivas sobre a escrita

1. Introdução

O presente capítulo é dedicado à análise da escrita como uma componente escolarizável. Com a análise pretendemos discutir até que ponto a escrita pode ser ensinada a um nível escolar avançado, sem perder de vista os factores que levantámos acima, ou seja, as características do contexto em que a nossa população alvo está inserida e o seu nível de domínio da língua. Insistimos nas características do contexto porque nos servem como base de sustentação da proposta de uso de estratégias (meta)cognitivo-cooperativas, numa perspectiva que busca a promoção de regulação, auto-regulação e do "espírito" de inter-ajuda entre os parceiros de aprendizagem.

2. A Escrita como parte da competência linguística escolarizável

No capítulo II discutimos os factores que se consideram importantes para a aprendizagem da L2 segundo a teoria da ALS. Pela necessidade de olharmos para o contexto em que se insere a nossa população, cruzámos esta teoria com vários outros factores (políticos e sociolinguísticos particulares de Moçambique) a ter em conta nas análises sobre este tipo de população.

A discussão sobre o aspecto central da comunicação escrita pode partir olhando para Vigotsky (1962:142) quando refere, numa comparação entre esta e a comunicação oral:

"Communication in writing relies on the formal meaning of words and requires a much greater number of words than oral speech to convey the same idea. It is addressed to an absent person who rarely has in mind the same object as the writer. Therefore it is deployed; syntactic differentiation is at a maximum; and expressions are used that would seem unnatural in conversation."

Esta é uma abordagem que nos desperta para a necessidade de tratarmos a expressão escrita tendo em conta factores que transcendem o próprio domínio gramatical (ou a competência linguística de Chomsky). Vigotsky, ao chamar-nos a atenção para o facto

de a comunicação escrita ser (mais) desenvolvida, com máximas diferenciações sintácticas e expressões típicas, pré-enuncia o seu tratamento baseado em estudos que contemplem, para além do domínio gramatical, questões ligadas à audiência, planificação, objectivos e sub-objectivos, forma de expressão e o propósito da escrita. A interpretação que fazemos partindo da visão de Vigotsky sobre a escrita, olhando também para o contexto da análise, é que o seu estudo não se deve restringir ao domínio de questões de treino de estratégias da escrita em si, porque perderia de vista questões que se ligam ao treino linguístico. Deve sim colocar as duas componentes em constante interacção, treinando os aprendentes quer nos aspectos formais da língua quer naqueles que se ligam ao domínio da própria escrita.

Ademais, para o desenvolvimento destes aspectos em contextos multilingues, como o que está em estudo, há primeiro que reconhecer que o contacto linguístico desempenha papel importante no processo da aquisição da L2; daí que questões de domínio formal da L1 (LB) devam ser resolvidas de molde a permitir que a reflexão metalinguística nas (duas ou mais) línguas em contacto seja consciente e equiparada, e sirva potencialmente para a resolução dos "conflitos" gerados pelo contacto. Segundo, os alunos terão um domínio efectivo da expressão escrita se tiverem o domínio da gramática (léxico, morfologia, sintaxe, ortografia) da língua-alvo. E porque o domínio gramatical da língua-alvo está, à partida, fragilizado devido aos factores que já mencionámos ao longo do nosso estudo, a expressão escrita, como meio de transmissão de ideias, será também seriamente afectada.

Portanto uma componente de apoio para o desenvolvimento de capacidades reflexivas destes estudantes em língua bantu passaria pela obrigatoriedade de frequência de um módulo em *linguística (descritiva) das línguas bantu* para os cursos de EP (considerando que estes serão professores), que também pode ser frequentado pelos restantes estudantes dos outros dois cursos.

Para a melhoria do desempenho em língua portuguesa a abordagem nas aulas de Português deve apontar para modelos reflexivos centrados no aluno, aparecendo o professor como facilitador no processo de ensino/aprendizagem. Esta é aliás uma concepção construtivista que olha para o aluno como um ser activo na sua aprendizagem e o professor como facilitador, negociador, que deve necessariamente organizar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, seguindo um ritmo e estratégias planeadas diferencialmente (cf. Teixeira, 2004).

A concepção construtivista defendida por Teixeira mostra-se de grande valor por eventualmente poder contribuir para a consolidação dos conteúdos ao longo da interacção. Porque doutra forma, como refere Ferris,

"Studies suggest that students are unlikely to go back and correct errors marked by the teacher when they have already completed the project and received a grade and that such feedback, since students do not pay much attention to it, has little effect on their long term development" (Ferris, 2002:62).

Só que, ao mesmo tempo que se pretende uma atitude reflexiva por parte dos que aprendem, há um conjunto de factores a observar com vista ao alcance de uma autonomia nas actividades linguísticas dos aprendentes. Destes factores, como ficou exposto, o que se destaca e que é marcante para o domínio da escrita, é a habilidade linguística, que deve ser acompanhada ao longo de todo o processo da aprendizagem. É neste contexto que recorremos à abordagem de Perfetti e McCutchen (1987) sobre a habilidade linguística na escrita e na leitura. A abordagem proposta por estes autores refere-se ao termo "competência linguística escolarizável" (*schooled language competence*), ou seja a "set of language abilities that build on basic linguistic competence and are heavily modified by learning." (Perfetti e McCutchen, 1987:105). De acordo com estes autores, a "competência linguística escolarizável" está, por suposição, na base da performance em toda a actividade em língua. Ela desenvolve-se no contexto da aquisição da literacia, podendo dividir-se esta assunção em duas partes. A primeira é que o desenvolvimento da "competência linguística escolarizável" serve tanto a aquisição da escrita como da leitura; e a segunda é que o desenvolvimento da "competência linguística escolarizável" ocorre primeiramente através da influência da literacia (Perfetti e McCutchen, 1987).

Considerando o tipo de população em estudo, vamos direccionar a nossa análise para a primeira, segundo a qual a escrita e a leitura são apoiadas pela "competência linguística escolarizável", pressupondo-se que esta é uma componente que se pode verificar mesmo em população com escolaridade superior.

Tendo em conta a necessidade de modificação da competência linguística básica sugerida por Perfetti e McCutchen para o alcance da competência escrita, recorremos ao trabalho de Ellis (1997), que a dado momento discute a relação entre a instrução com foco na forma (form-focussed instruction) – centrada na explicitação das regras gramaticais que regem as estruturas da língua, pressupondo-se que desenvolvendo uma

atitude consciente nos estudantes sobre o uso das estruturas gramaticais, estas serão adquiridas com mais facilidade – e a abordagem comunicativa (meaning-focussed instruction) – mais centrada para o treino e uso competente da língua, no que diz respeito quer aos programas orientados para o desenvolvimento das competências funcionais quer aos baseados no cumprimento de tarefas, assume que aos aprendentes não precisa de ser ensinada a gramática, uma vez que esta pode ser adquirida naturalmente como parte do processo da aprendizagem de como comunicar (cf. também QECR, 2001; Gonçalves e Siopa, 2005). Baseado em várias experiências, Ellis assume que, a par da abordagem comunicativa amplamente aconselhada para o ensino das línguas, a instrução com foco na forma pode ter efeitos benéficos e duradoiros na aprendizagem, e "There is evidence that the acquisition of at least some linguistic structures can be permantly influenced by instruction." (Ellis, 1997:82).

Tendo em conta o que acabámos de mencionar, e colocando-nos na linha de Ellis, a questão fundamental que se colocaria neste caso é: "porque é que algumas estruturas parecem estar permanentemente afectadas e outras não?". Registámos três possibilidades. A primeira é que tal depende da natureza da instrução. A segunda é que isto depende da natureza da estrutura alvo. Aqui pode-se recorrer à assunção de que algumas estruturas da língua-alvo consideradas mais complexas, em oposição a outras consideradas menos complexas, necessitam de um enfoque explícito na forma para a sua aquisição e consolidação. Esta ideia é ainda reforçada por Martin (1989) quando refere que os objectivos traçados pela escola deveriam incluir a instrução explícita naqueles aspectos da língua que muitos estudantes por si não seriam capazes de inferir de forma indirecta. Para além disto, é preciso que a instrução tenha em vista o desenvolvimento do sistema e não de um item específico. Ou seja, a instrução deve disponibilizar conhecimento reutilizável em outras situações de aprendizagem. A terceira refere que os efeitos duradoiros da aprendizagem ocorrem somente quando os aprendentes tiverem oportunidades subsequentes de ouvir e usar a estrutura alvo na comunicação. Deste conjunto pode-se ainda aventar uma quarta possibilidade, a de as diferenças individuais, tais como o estilo de aprendizagem e aptidão linguística, poderem influenciar a aquisição (cf. Ellis, 2007; Dörnyei e Skehan, 2003).

No conjunto das quatro possibilidades, se olharmos com atenção para a terceira podemos considerar que se abre espaço para a *abordagem comunicativa*, uma vez que aponta para as oportunidades de 'interacção' como factores conducentes ao bom desempenho linguístico. Portanto, para nós, em contextos de aprendizagem da L2 como

o que estamos a analisar talvez tivesse mais impacto um modelo mais eclético que abrangesse as duas vertentes (foco na forma e comunicativo, e talvez outras), procurando sobretudo alcançar as estruturas consideradas problemáticas evidenciadas pelos "erros" dos aprendentes.

Sob o ponto de vista da perspectiva que privilegia o foco na forma é sabido que o *feedback* sobre o "erro" pode traduzir-se numa aprendizagem efectiva das estruturas e na aplicação dessa aprendizagem a novas situações, principalmente quando se trata de aprendentes adultos (cf. Long, 1996). Ora, sabendo que há necessidade de fazer um acompanhamento do processo e disponibilizar aos estudantes o *feedback* correctivo, a grande questão que se pode levantar aqui é: *como e quando disponibilizar o feedback*? O estudo de Ferris (2002) refere que

"[if] teachers give too much error feedback early in the composing process (while students are still deciding what they want to say), students' further writing and revision become an exercise in proofreading rather than substantive thought" (Ferris, 2002:61).

Esta atitude, constatada também em Stroud (1997b), pode constituir-se num perigo numa perspectiva virada para a abordagem comunicativa porque dificilmente os alunos terão oportunidades de treinar as habilidades de transmissão das ideias através da escrita. Como refere o mesmo autor

"This danger is presumable to be salient in L2 writers, who are only too well aware of their linguistic limitations and are thus more likely to focus on word - or sentences - level accuracy, to the detriment of the development of their ideas and improvement in written fluency" (Ferris, 2002:62).

Nesta perspectiva, para o caso da população em análise a abordagem com foco na forma poderá traduzir-se mais numa vertente virada para a descrição, reflexão e manipulação de dados reais (por eles produzidos ou disponibilizados pelo professor), associada à componente comunicativa, e não numa vertente tradicional prescritiva, de imposição da norma, sem ter em conta as reais competências linguísticas dos estudantes.

Ao avançarmos com uma perspectiva que "olhe" também para a abordagem comunicativa como modelo a privilegiar estamos convencidos de que só esta pode criar condições de uso e treino das estruturas adquiridas (em situações reais) por parte do aprendente, quer através da negociação e auto-regulação da informação quer inclusive através da recepção de novos conhecimentos dos outros aprendentes/colegas/professores

mais experimentados/competentes (num trabalho cooperativo). E este é, sem dúvida, um modelo que poderá pôr a ZPD em acção para a consolidação da aprendizagem.

Ademais, porque segundo a perspectiva que abraçámos a actividade de escrita está essencialmente virada para a manipulação adequada dos símbolos linguísticos, consideramos que o domínio gramatical e o saber passar a mensagem para outrem podem ser desenvolvidos a partir de uma abordagem ecléctica que tenha sobretudo as duas abordagens que avançámos como modelos. Até porque sob o ponto de vista da linguística aplicada a complementaridade (dos pares) se pode revelar mais forte para o ensino das línguas (cf. Ellis e Larsen-Freeman, 2006).

2.1. A Estratégia na escrita

Uma das perspectivas "não-linguísticas" ligadas à habilidade em língua aponta para o uso de estratégias. No caso da escrita, a perspectiva que aponta para o uso de estratégias enfatiza a *planificação*, estabelecendo especialmente *objectivos* e *sub-objectivos* em conexão com a *audiência*, *forma de expressão*, o *propósito da escrita* (Perfetti e McCutchen, 1987) e o *contexto*. Embora os modelos de planificação sejam limitados para o sucesso efectivo da escrita (McCutchen, 1984), Perfetti e McCutchen (1987) não têm dúvidas que os competentes em escrita prestam atenção a tal conjunto de objectivos, contrariamente às crianças e aos menos competentes. Como referem estes autores uma das causas para que estes últimos não prestem atenção está no facto de a escola ter a tendência de tornar tais objectivos difíceis de tal modo que o surgimento de uma escrita arbitrária se tem revelado um dos defeitos na aprendizagem da escrita (Perfetti e McCutchen, 1987).

Desta forma, avançam que aprender a escrever com o propósito e audiência em mente é certamente parte do processo da aprendizagem da escrita. Da mesma forma, aprender a planificar "beginings and endings and in-between expositions is part of the acquisition of writing." (Perfetti e McCutchen, 1987:110). Todavia, é preciso que não se perca de vista que as dificuldades na planificação são raramente o único problema encarado pelos menos competentes na escrita. Há outros factores extremamente importantes como a *competência escrita*, considerada por estes autores como "the productive control over the grammatical divices of a language in the service of some communicative intent" (Perfetti e McCutchen, 1987:111). Estes autores avançam que no

geral a intenção comunicativa aparece mais facilmente do que o controlo produtivo. Por esta razão, assertam que

"writing is primarily a process of productive control of linguistic symbols"; [and, therefore], it is linguistic manipulation that lies at the heart of writing and thus makes it a cognitive skill that must be understood as one based on schooled language competence" (Perfetti e McCutchen, 1987:111).

Na definição da *competência escrita* acima estão abrangidos itens como (1) o conhecimento de esquemas discursivos – que parece relevante para a clarificação da intenção comunicativa do escrevente, (2) conhecimento lexical e (3) conhecimento sintáctico e procedimentos – estes últimos constituem o controlo produtivo dos sistemas de símbolos da linguagem. Ou seja, o conhecimento dos esquemas discursivos especifica a natureza geral do discurso e os tipos de relações tipicamente requeridas para manter a coerência do discurso, enquanto o conhecimento lexical e sintáctico permite ao escrevente manipular palavras e frases para honrar os requisitos discursivos do esquema (Perfetti e McCutchen, 1987). A interacção entre estas fontes de conhecimento constitui uma componente ampla da "competência linguística escolarizável" subjacente à habilidade na escrita.

Em conexão com a *planificação* estão outros dois sub-processos: a *redacção* e a *revisão* (cf. Flower e Hayes, 1981a, referidos também em Hayes et al. e 1987; Carvalho, 1999). Estes três sub-processos são parte do modelo de Flower e Hayes (1981a), que é, aliás, considerado por Scardamalia e Bereiter (1986) um marco de referência na investigação sobre a problemática da escrita.

O modelo de Flower e Hayes concebe a escrita como um conjunto de processos mentais organizados de forma hierarquizada e controlados pelo escrevente com base na definição e redefinição constante de objectivos e sub-objectivos. Compreende três domínios, nomeadamente o *contexto da tarefa*, a *memória de longo prazo* e o *processo de escrita*.

O domínio do contexto da tarefa inclui uma dimensão extra-textual e outra intra-textual. A primeira engloba o tópico, a audiência e a situação motivadora; esta dimensão apresenta o acto de escrita como um acto/problema retórico e não um simples artefacto. A segunda compreende a parte do texto já produzido até certo momento e que condiciona não só a parte em produção nesse momento, mas também a que ainda vai ser produzida.

O domínio da memória de longo prazo, de onde deverá ser retirada a informação a ser adaptada ao contexto da tarefa, engloba o conhecimento que o escrevente tem sobre o tópico, a audiência/destinatário e os planos de escrita. Acrescente-se que apesar de ser uma entidade estável, o acesso a esta e a adaptação da informação dela retirada ao contexto podem ser tarefas relativamente difíceis.

O terceiro domínio, o do processo da escrita propriamente dito, é constituído pelos três sub-processos a que já nos referimos: a *planificação* – fase da construção representativa do saber interno; a *redacção* – fase da transformação do saber interno/ideias em texto; e a *revisão* – fase da análise do texto já produzido que pode levar ou não à sua transformação.

Todo este processo funciona sob controlo de um mecanismo designado por *monitor*, que regula a transição de um sub-processo para o outro, respeitando os objectivos do escrevente, os hábitos de escrita e estilo pessoal. Este dispositivo foi designado também por *controlador executivo* – verificador do desenvolvimento do processo da produção escrita (Bereiter e Scardamalia, 1987).

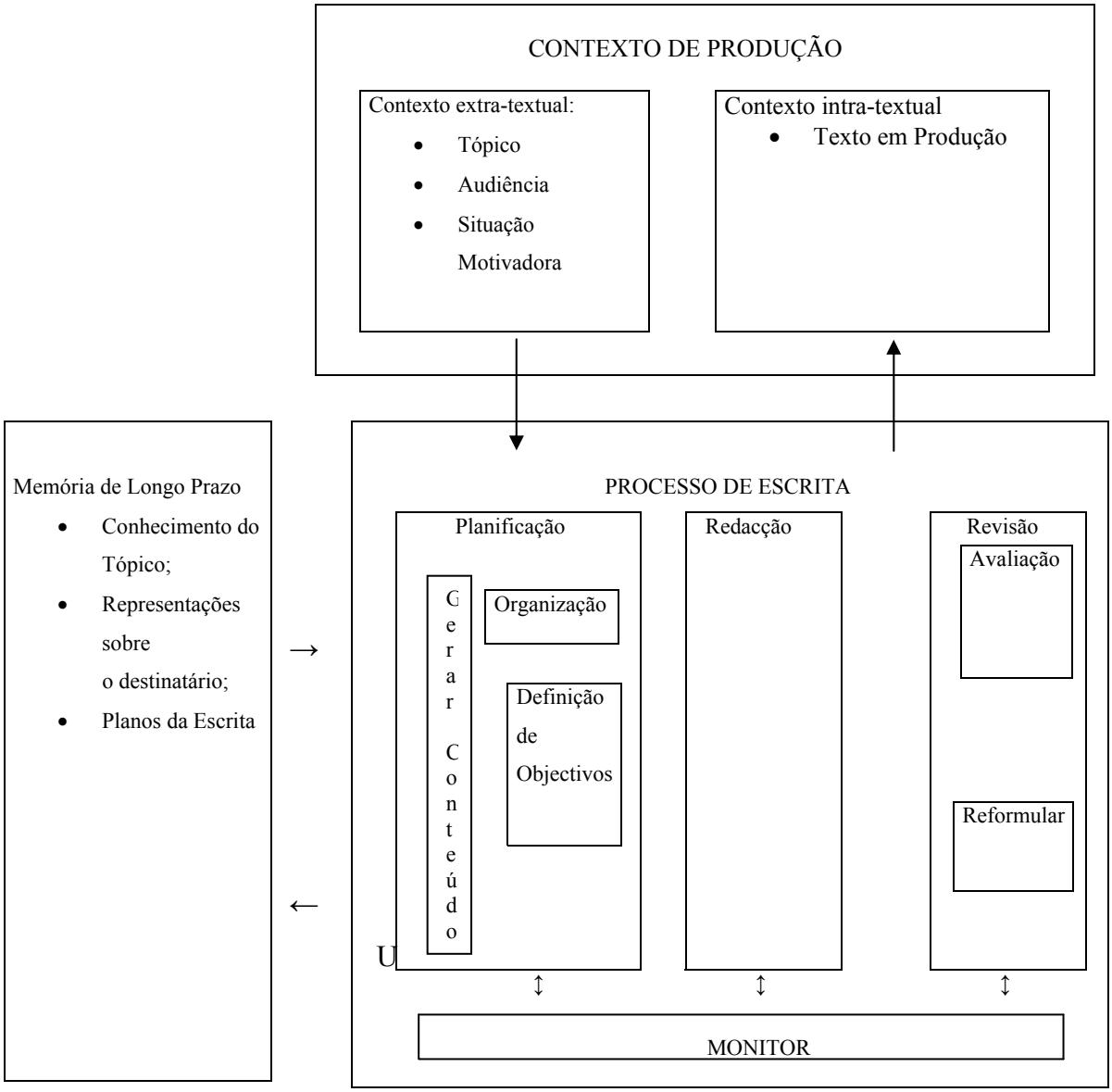


Figura 1. Modelo de Processamento de Flower e Haye (1981a)

Tendo em conta a necessidade de transformar as aulas de português em espaços de trabalho (Duarte, 1996), e não de transmissão e recepção dos conteúdos como é ainda prática de modelos tradicionais, encontramos neste modelo o passo importante para a prática de componentes essenciais da escrita e quiçá do aprender a aplicar as estratégias metacognitivas. Este modelo é hoje considerado a base para se olhar para a escrita como processo interactivo (cf. por exemplo Grabe e Kaplan, 1996). Três hipóteses, que depois se tornariam básicas para o processo da escrita, guiaram Flower e Hayes a pensarem no modelo, as seguintes: (i) os processos de escrita são interactivos, interpenetráveis e potencialmente simultâneos; (ii) a escrita é uma actividade direccionada para objectivos;

(iii) os escreventes mais competentes escrevem de forma diferente daquela dos menos competentes (cf. Grabe e Kaplan, 1996).

É preciso referir, considerando investigações mais recentes sobre a escrita, que todo o processo levado a cabo com base neste modelo deve olhar para questões que se ligam à dimensão social. Aliás, o trabalho de Vigotsky (1978) parece demonstrar melhor que mais do que os processos psicológicos do indivíduo é preciso ter-se sempre presente a dimensão social, por sinal, mediadora de todo o processo desencadeado na mente. É na mesma linha que os trabalhos de Nystrand (1986), Foertsch (1995) e Carvalho (1999) chamam a atenção para o facto de o acto de escrita ser também algo socialmente contextualizado e condicionado por factores externos ao indivíduo. Segundo esta abordagem a escrita deve ser vista como resultado da interacção entre os mecanismos cognitivos de nível superior e os factores que se ligam aos contextos particulares (veja-se ainda Nystrand, 1989; Grabe e Kaplan, 1996). Esta visão levou mesmo a que numa fase posterior Flower (1994, 1996) redefinisse o seu modelo inicial construído em colaboração com Hayes. No novo modelo, em que considera a psicologia cognitiva como o centro para a definição do que é comum na diversidade, Flower descreve o acto de escrever como o resultado da interacção entre a dimensão cognitiva e a social com vista à construção de um sentido negociado. Neste modelo, considera-se que a dimensão contextual é filtrada pelos mecanismos cognitivos do sujeito, mas ao mesmo tempo estes sofrem, também, a influência do contexto social em que ele está inserido (cf. também Carvalho, 1999).

Portanto, este é um estádio de evolução da abordagem em que a construção do sentido é vista dentro de um quadro genérico que inclui instâncias como o contexto sócio-cultural, as convenções sobre o discurso e a linguagem. Estas conjugam-se com outras de dimensão mais específica, como os objectivos a atingir e os conhecimentos relacionados com a tarefa, e contribuem para a construção de um sentido que as reflecte.

Este modelo aponta para duas entidades que medeiam a relação entre o contexto e o texto, nomeadamente a estrutura cognitiva individual e a representação mental do sujeito que está a escrever. A última entidade traduz uma interpretação individual da interacção entre as diferentes instâncias que condicionam a tarefa e o modo como gere eventuais forças em conflitos (cf. Carvalho, 1999).

Tendo ainda em conta a perspectiva que aponta para a necessidade de transformar as aulas de Português em espaço de trabalho (Duarte, 1996), podemos considerar que neste modelo estão plasmados passos importantes. Por exemplo, no que

se refere ao processo de construção do sentido do texto, refere-se que este ocorre em ciclos de negociação que pressupõem momentos diferentes. No primeiro, o da interpretação, o sujeito analisa o contexto, interpreta as expectativas dos leitores, define o significado de palavras-chave, constrói uma representação da tarefa; no segundo, o da negociação, considera diferentes factores que condicionam a tarefa – individuais e sociais – o leitor, o contexto, as dimensões retóricas e linguísticas, outros textos; e um terceiro momento, o da reflexão, que serve para a avaliação, justificação e geração de alternativas. Estas são, sem dúvida, dimensões que podem, se activadas, catapultar a sala de aulas de Português para um espaço de trabalho e não apenas de recepção.

2.1.1. O Processo da produção escrita

Esta parte do trabalho tem como base as etapas descritas no modelo de Flower e Hayes (1981a). Estas constituem uma viragem na concepção da escrita como uma entidade que obedece a etapas estanques sem nenhuma relação de recursividade. A escrita entendida sem recursividade tinha sido esboçada por Rohman (1965) e compreendia a pré-escrita – estabelecimento dos planos de escrita –, a escrita – transcrição em texto escrito dos planos de escrita anteriormente estabelecidos – e a reescrita – revisão do texto e sua edição como uma sucessão de etapas (cf. ainda Squire, 1983; Grabe e Kaplan, 1996 para uma abordagem da escrita como uma actividade recursiva e não como a sucessão de etapas estanques como em Rohman). Na concepção de Carvalho (1999), a natureza interactiva do processo e o seu carácter recursivo deve levar a que estas etapas – planificação, redacção e revisão – sejam consideradas actividades, que com maior ou menor intensidade e em relação a diferentes níveis textuais ocorrem em diferentes momentos quando se escreve.

2.1.1.1. Planificação

A planificação parece ser a etapa mais crucial de todo o processo de escrita porque se bem feita garante a produção do texto com sucesso (cf. Hayes 1989). Neste sub-processo o escrevente idealiza o texto através da representação interna do saber, este que tem um carácter mais abstracto. Figueiredo (1994) e Barbeiro (1994) avançam que nesta actividade operam eventos como agrupamento da informação a incluir no texto, sua estruturação e a fixação de metas textuais. Este é um momento em que o

escrevente deve ter presentes, e de forma específica, conhecimentos tão importantes como o assunto, o destinatário e o contexto de produção do texto, normalmente constantes na memória de curto prazo.

Como ilustra o modelo de Flower e Hayes (1981a), aqui desencadeiam-se processos cognitivos importantes, nomeadamente geração de ideias, organização e definição de objectivos. No plano de geração de ideias o escrevente recorre principalmente[33] à memória de longo prazo onde selecciona os conteúdos que julga pertinentes para a composição do texto. O sub-processo de organização decorre da categorização e sub-categorização da informação que o escrevente seleccionou da memória de longo prazo. Por último, a definição de objectivos delimita as metas que orientam o processo da produção escrita, que se podem modelar em função das especificidades da audiência, situação de comunicação e contexto da produção escrita.

É importante referir que outros autores (Matshuashi, 1981; Fayol e Schneuwly, 1987; Amor, 1993) consideram que estes três sub-processos são analisáveis em duas grandes partes: uma de carácter mais geral – macro-planificação, que constitui a elaboração das ideias em função da audiência e do objectivo que o autor pretende atingir – e outra de carácter mais específico – micro-planificação, em que se procura estabelecer uma ordenação esquemática das ideias ou conteúdos recolhidos sob forma de texto final. Para Flower e Hayes (1981a), neste tipo de planificação a de carácter mais específico articula-se com a de natureza mais genérica, desenvolvendo-se em função desta.

Bereiter e Scardamalia (1985,1987) abordam o processo da planificação contrastando os mais competentes (*mature*) dos menos competentes (*immature*) (cf. ainda Scardamalia e Bereiter, 1987)[34]. Para estes autores os menos competentes, recorrendo ao modelo de explicitação do conhecimento (*knowledge telling*), caracterizam-se por uma escrita onde a planificação está (quase) ausente. Argumentam que o processo da escrita destes indivíduos se processa mediante a simples representação da tarefa, onde os identificadores de tópico e de género estão localizados. Neste contexto, os identificadores de tópico servem como estímulos para a busca na memória, e estes estímulos disponibilizam automaticamente outros conceitos

[33] Pode também recorrer à consulta de fontes externas.
[34] Scardamalia e Bereiter (1987:142) preferem os termos *mature* e *immature* aos termos *expert* e *novice* avançados por Hayes et al. (1987) e explicam: "the "mature" reference group includes many who are by no means experts in the use of written word, and the "immature" group includes some who are very skillful in the kind of writing they do".

relacionados. É deste modo que a informação fica disponível na memória para a produção do texto através de um processo que Anderson (1983) chamou *spreading activation* – que identifica e auxilia o processamento da informação mais relacionada ao contexto imediato – iniciado pelos estímulos estabelecidos na tarefa. Portanto, na perspectiva de Scardamalia e Bereiter (1987) o texto produzido através do processo de explicitação do conhecimento tende a estar automaticamente ligado ao tópico, pela natureza do processo *spreading activation*, sem que o escrevente necessite de monitorizar ou planificar atendendo a questões de coerência. Muitas vezes esta base de produção de texto tem aparentemente tido sucesso, mas estes autores chamam a atenção para o facto de que parece evidente que muitos dos textos "mal produzidos" resultam do uso persistente da estratégia de explicitação do conhecimento. Como referiram em Bereiter e Scardamalia (1983) é possível que este aparente sucesso se verifique em casos em que o escrevente está diante de um tópico que o impulsiona para a auto-expressão, numa situação em que o mesmo possui um esquema mental (ex. domínio gramatical) capaz de orientar o discurso tendo em conta o referido tópico. Neste caso, "the language that comes to mind may lead to quite coherent writing" (Bereiter e Scardamalia, 1983:25). Mas o problema é que "the language does 'come to mind'. If it doesn't, as may happen with a difficult or readily exhausted topic" (Bereiter e Scardamalia, 1983:25), o mesmo não será capaz de produzir um texto com sucesso.

Esta conclusão levou a que Scardamalia e Bereiter (1987) avançassem outro modelo que consideram crucial para uma boa escrita, a transformação do conhecimento (*knowledge transforming*). Na concepção destes autores este modelo, que retém o de explicitação de conhecimento como um sub-processo, "embeding it within a complex problem-solving process" (Scardamalia e Bereiter, 1987:145), se destaca pela capacidade de formulação e resolução de problemas. "This problem-solving process involves two kinds of problems spaces" (Scardamalia e Bereiter, 1987:145) – *espaço do conteúdo* e *espaço retórico* – que consistem num número de estados de conhecimentos e operações. Estas operações produzem movimento de um estado de conhecimento para o outro.

"In the content space, the knowledge states can be roughly characterized as beliefs, and the operations are the inferring, the hypothesizing, and so on that lead from one state of belief to another. In the rhetorical space, the knowledge states are various representations of the rhetorical situation, which includes the text

and the goals it subserves. The operations, accordingly, are ones that alters the text, goals, or relations between them" (Scardamalia and Bereiter, 1987: 146).

Portanto, olhando para as duas estratégias e cruzando-as com a análise de dados que efectuámos acima, principalmente no que se refere ao subtipo de "erro" *organização da frase*, parece que os estudantes inquiridos preferem a estratégia de explicitação de conhecimento (que está na linha do fenómeno *first come first served* aludido por Perfetti e McCutchen, 1987). É deste modo que, concordando com estes autores, aos estudantes os professores deviam sempre ensinar a planificar na linha das estratégias de transformação de conhecimento.

Esta planificação do segundo tipo deverá ser conjugada com a leitura e análise de textos previamente seleccionados pelo professor (ou pelos alunos se se sentir que o podem fazer), com o objectivo quer de consolidar saberes sobre o(s) tópico(s) indicado(s) quer também de adquirir outros saberes de carácter linguístico e retórico aplicáveis na redacção do seu próprio texto (cf. Squire, 1983; Byrne, 1988; Duarte, 1994; Benítez, et al., 1999).

Ainda sobre a planificação, Flower (1994) sugere o uso da planificação construtiva (*constructive planning*). Na linha desta autora se ao estudante for ensinado este tipo de planificação aprenderá a construir não somente o plano do que tem a escrever, mas também um plano retórico, ajustando os objectivos, idealizando os leitores, considerando cenários alternativos, entre outros, ao longo do processo. Wallace (1994), na linha da teoria construtivista, sugere a planificação colaborativa/cooperativa. Assentando na noção de ZPD de Vygotsky, aponta para o trabalho baseado na inter-ajuda entre os estudantes, com a orientação do professor colaborador cuja acção deverá ser doseada tendo em conta a evolução dos seus estudantes (entendendo-os como actores na sua própria aprendizagem). A nossa percepção é que esta perspectiva avançada por Wallace (1994) poderia ou deveria ser aplicada a qualquer tipo de estratégia de planificação. Caberia todavia ao professor escolher a forma como colocar os seus estudantes a interagirem para a consecução dos objectivos pretendidos.

2.1.1.2. Redacção

Na fase de redacção o escrevente procura tornar visíveis, fluidos e lineares os esquemas de ideias produzidos no texto da planificação (Vygotsky, 1962; Flower e

Hayes, 1981b; Cabral, 1994; Figueiredo, 1994). A sequência para o desenvolvimento da escrita avançada por (Benítez, et al., 1999), sobre a qual nos debruçaremos mais adiante, sugere que o professor intervenha nesta fase, providenciando ajuda onde for necessário, mas sobretudo incentivando os estudantes a reflectirem sobre o processo, a buscar alternativas. Perspectiva semelhante é sugerida por Squire (1983), apontando que a assistência do professor, se tal se mostrar necessário, deve ser vista tendo em conta a necessidade de se dar maior atenção ao melhoramento do processo da escrita – porque é mesmo "the process that must be improved" (Squire, 1983:234) (cf. também Grabe e Kaplan (1996)) – como forma de garantir que o produto seja também o mais adequado.

A perspectiva de *conferencing* sugerida por Graves (1983) ilustra bem o papel que o professor colaborador pode desempenhar ao longo do *processo* para ajudar os estudantes a melhorarem-no. Nesta perspectiva não se encara a colaboração do professor como meio para providenciar conteúdos ou suporte linguístico, mas como meio para estender a conceptualização da tarefa de escrita a um nível relativamente mais elevado e mais integrativo do que o que o escrevente por si alcançaria, e para o ajudar a operar à luz dessa conceptualização. Esta acção poderá garantir que, por exemplo, algumas das negociações que, ao nível da estratégia de transformação de conhecimento, ocorrem entre o escrevente e o texto, se processem também aqui entre o escrevente menos competente, o professor e o texto (cf. Bereiter e Scardamalia, 1983).

A perspectiva de *conferencing* pode ainda ser vantajosa nos trabalhos inter-grupos, no que se refere à necessidade de os alunos de diferentes grupos trocarem impressões sobre os caminhos percorridos por cada grupo até determinado ponto da produção do texto. Uma perspectiva destas, porque obriga a que os grupos justifiquem as suas decisões, opções e a exporem inclusivamente factores constrangedores para a redacção, ajuda não só o grupo que estiver a apresentar o seu percurso a reflectir e melhorar o processo, mas também os restantes grupos que compõem a turma (ou seja, ajuda a melhorar os processos de regulação e auto-regulação).

Um aspecto a não perder de vista nesta tarefa liga-se ao facto de frequentemente em sessões de apresentação surgirem questões para as quais os próprios alunos não têm respostas (seguras). Nestes casos se o professor sentir que se trata de um problema que abrange todos os grupos pode dar orientações para toda a turma. Todavia, porque por vezes as orientações para a turma costumam ser "confusas" para os alunos (devido quer ao seu carácter genérico quer à pressão a que estes estão expostos), seria aconselhável que o professor, após identificação dos aspectos "candentes" da turma, dedicasse tempo

para, em cada grupo, procurar encaminhar os alunos para reflexões alternativas sobre os aspectos considerados problemáticos nos grupos específicos.

Uma redacção guiada sob esta perspectiva interactiva (em que o professor orienta os alunos com base nas suas necessidades reais) pode contribuir para a redução da complexidade do processo da escrita, promover a capacidade de auto-regulação e regulação[35] e desenvolver estratégias de reflexões alternativas para gerir as tarefas, promovendo assim a criação de processos individuais de aprendizagem e consolidação dessa aprendizagem. Para mais, esta perspectiva reforça a tese da interdependência dos processos de planificação, redacção e revisão, na medida em que reflectir sobre o processo de redacção em curso ajuda a perspectivar as actividades da revisão do texto (e do plano) e, sobretudo, a reduzi-las, uma vez que a reflexão sobre o processo significa também ir procedendo a alguma revisão. Portanto, nesta perspectiva, o processo de redacção, porque comporta uma reflexão sobre a adequação, deve ser vista como uma fase que engloba também uma *pré-revisão*.

2.1.1.3. Revisão

Tendo em conta a perspectiva que sugere a transformação das aulas de língua em espaço de trabalho/resolução de problemas, resolvemos adoptar neste trabalho o modelo de revisão de textos de Hayes et al. (1987). Este modelo foi construído a partir do modelo de Flower e Hayes (1981a). A nossa expectativa é que a adopção deste modelo poderá potenciar as actividades viradas para a reflexão com vista à consolidação da língua e da escrita mediante a aplicação dos diferentes processos nele constantes.

Uma escolha deste tipo só podia estar na base de sugestões que apontam para a necessidade de se guiar o estudante no trabalho de revisão. Com efeito, autores como Cabral (1994), Paris e Aires (1994) e Santos (1994) sugerem que, para além da disponibilização de instrumentos adequados para a revisão, deve-se dar uma orientação clara sobre aquilo que os alunos têm de fazer nas actividades de revisão. Este procedimento deve ser seguido tendo em conta que, tratando-se de escreventes pouco competentes, o trabalho de revisão pode apenas se cingir a simples correcção de "erros" a nível superficial (*sentence-level task*), sem ter em conta as funções de tratamento do texto de forma mais profunda (*whole-text task*) (cf. também Serafini, 1985 [1996].) É

[35] Recorde-se que estamos sobretudo a reflectir sobre um processo que se enquadra na formação de futuros professores.

deste modo que recorremos ao modelo de revisão de Hayes et al. (1987) por nos parecer que a sua aplicação apela sobretudo ao controlo mais rígido dos saberes (declarativos e/ou processuais) de que o escrevente/aprendente dispõe.

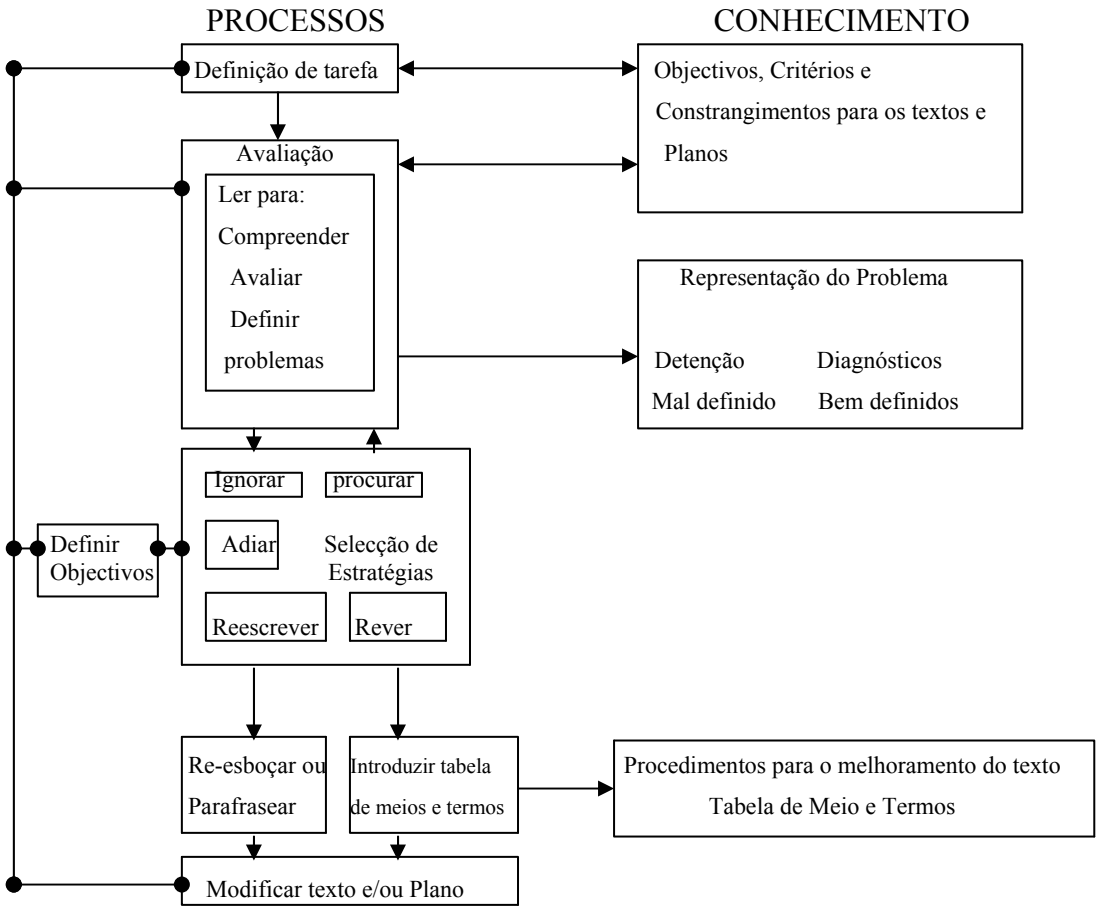


Figura 2. Modelo de revisão de textos (Retirado de Hayes et al., 1987) (Nossa tradução)

Como se vê, o modelo de Hayes, et al. (1987) está dividido em duas secções principais. Os processos em que o indivíduo que revê (revisor) (*reviser*) toma parte estão à esquerda, e as categorias de conhecimento que influenciam estes processos ou resultam da sua acção, à direita.

O item *identificação de tarefa* surge pelo facto de que a realização de uma tarefa requer que o indivíduo defina primeiro a tarefa a ser executada. Dentre as várias coisas a definição de tarefa para a revisão especifica

(i) os objectivos de quem revê. Por exemplo, pode-se desencadear uma revisão para a clarificação ou elegância do texto.

(ii) as características do texto que deviam ser examinadas. Por exemplo, podem ser características globais ou localizadas, ou ambas.

(iii) como é que a revisão se deve proceder. Por exemplo, o texto devia ser examinado num passo ou em vários? Os pontos essenciais do texto deviam ser extraídos antes de a revisão começar?

Estes autores salientam dois pontos importantes sobre a definição de tarefas a ter em conta. Primeiro, os revisores podem modificar as suas definições de tarefas ao longo do processo da revisão. Segundo, a definição da revisão varia de pessoa para pessoa. Particularmente os mais competentes diferem sistematicamente dos menos competentes em termos de definição dos seus objectivos para a revisão e das características do texto que julgam que deve ser examinado.

Os *objectivos*, *critérios* e *constrangimentos* que definem a aceitabilidade dos textos e planos podem ser os que o revisor traz para a revisão, ou aqueles "sugestivos" que aparecem ao longo da revisão. O que significa que no caso de o revisor verificar problemas de prolixidade no texto, por exemplo, pode (re)definir os objectivos de modo a irem ao encontro dos referidos problemas. Deste modo, este sub-processo pode ser dinamicamente modificado.

O processo de *avaliação* aplica objectivos e critérios relevantes à definição da tarefa estabelecida pelo revisor para os textos e planos. A visão de Hayes et al. (1987) é que a avaliação, na melhor das hipóteses, é vista como a extensão do processo já familiar, a de leitura para compreensão. O primeiro *output* da avaliação é a representação inicial do problema e, às vezes, descobertas importantes que influenciam o processo da revisão. Deste modo, o processo de avaliação, que opera com o objectivo de modificar os textos, pode gerar alternativas importantes para as características e objectivos do texto.

As representações dos problemas variam em especificidade ou "boa-definição". Assim, ao longo da escala, na zona da "má-definição" estão as simples detenções – "the reviser recognizes that some sort of problem exist, but the exact nature of the problem is not clear (e.g., "It just doesn't sound quite right here")" (Hayes, et al., 1987:187). Na

zona da "boa-definição" estão os diagnósticos mais específicos dos problemas. Entre os dois extremos há representações que contêm alguma informação acerca da natureza do problema mas cuja especificidade ainda não é suficiente para guiar o revisor sem que faça um esforço mais profundo. Portanto, o sub-processo *representação do problema* varia num contínuo que vai desde a simples detenção, passando por diagnósticos relativamente vagos, até aos diagnósticos mais específicos.

A selecção de estratégia de revisão depende da representação inicial do problema. De acordo com os autores existem dois tipos de estratégias:

(i) as que modificam ou controlam o processo da revisão em si: ignorar o problema; adiar a acção, pesquisar para obter mais informação que clarifique a representação do problema, e

(ii) as que modificam o texto: revisão do texto ou reescrita do texto.

O acto de ignorar um problema pode ocorrer ou porque o revisor determina que o problema, embora definido, não é necessariamente preocupante ou porque a definição ou natureza do problema em si não está claro para ele. Às vezes estes dois critérios são usados simultaneamente. Como referem os autores "making effective decision about what to ignore depends on skill in knowing when to apply these criteria" (Hayes et al., (1987:224). O adiamento da acção ocorre quando o revisor decide lidar com o texto em dois passos – um para os problemas de nível elevado e outro para os superficiais. No primeiro, o revisor pode verificar que o texto tem problemas ortográficos mas mesmo assim decidir esperar até ao segundo passo para os resolver. A pesquisa para obter mais informação pode ocorrer quando o diagnóstico do revisor não é suficientemente específico para sugerir uma escolha clara do procedimento. A pesquisa para obter informação mais específica tem o propósito de derivar a representação do problema do extremo "mal definido" do contínuo para o "bem definido".

Estes autores avançam ainda que quem decide modificar o texto tem normalmente duas opções: reescrevê-lo ou revê-lo. Nesta perspectiva, a reescrita é uma estratégia em que o escrevente abandona a estrutura de superfície do texto, procura extrair o(s) seu(s) ponto(s) essencial(is), e reescreve este(s) ponto(s) em outras palavras. Olhando para a reescrita nestes termos e atendendo à ideia de se proceder a uma eventual troca de textos pelos estudantes de modo a treinarem a *olhar para/rever* as

produções de outrem[36], dir-se-ia que esta é a fase em que o estudante, se for solicitado a rever e redigir o texto de outrem, procura reescrever aqueles pontos essenciais nas suas próprias palavras. É preciso salientar, na linha destes autores, que a reescrita pode ser feita num nível relativamente localizado, quando o revisor parafraseia frases isoladas; ou num nível global, quando o revisor "re-esboça" uma larga secção do texto. Mais ainda, a reescrita pode ser escolhida ou quando o revisor não tiver uma estratégia adequada para resolver o problema do texto – como é o caso frequente dos menos competentes - ou quando conclui que o texto apresenta muitos problemas para tornar a revisão sustentável – no caso dos mais competentes.

Por sua vez, neste modelo, a revisão – que corresponde a todo o processo pelo qual o revisor procura melhorar o texto – é considerada a estratégia através da qual o escrevente procura resolver os problemas preservando tanto quanto possível o texto original.

Uma das partes mais substanciais deste modelo de revisão, e que se liga ao que autores como Cabral (1994), Paris e Aires (1994) e Santos (1994) preconizam para guiar os alunos nas actividades de revisão, poderá provavelmente estar ligada à análise dos textos mediante o uso de tabelas de *meios e termos*. Esta análise baseada nas tabelas de *meios e termos* tem a vantagem de ser um procedimento de resolução de problemas em que os *sintomas* são imediatamente ligados às estratégias para os solucionar; justamente porque estas tabelas constituem descrições claras dos problemas que o revisor define e as acções que este desencadeia para os corrigir (Hayes et al., 1987). Destas tabelas pode inclusive derivar grande parte da informação linguística que requeira uma sistematização com vista às aulas viradas para a abordagem com foco na forma; e daqui os alunos podem tirar enorme proveito porque, para além de estarem a rever os seus textos com maior lucidez, estarão igualmente a serem confrontados com o funcionamento das estruturas ou das regras da gramática num determinado contexto real da frase ou do texto. Veja-se a seguir a tabela proposta por Hayes, et al. (1987).

[36] Hayes et al. (1987:206) apresentam três situações diferentes de revisão de textos: "(1) revisers evaluating another writer's text, (2) revisers evaluating their own text, and (3) revisers evaluating plans, whether their own or those of another writer".

		MEIOS																
		Estrutura de frases		Modificar parágrafo	Inventar parágrafo	Apagar	Adiar acção	Pesquisar informação	Combinar frase	Segmentar frases	Reordenar palavras	Usar infinitivos	Resolver a ortografia	Melhorar texto	Inserir qualificador	Escolher palavra precisa	Escolher sinónimo	Resolver gramática
TERMOS		Novo material	Material antigo															
GLOBAL	Objectivos do texto não encontrados																	
	Informação em falta																	
	Problemas de audiência																	
	Problemas de parágrafo																	
	Falta de transição																	
	Falta de exemplo																	
	Ênfase defeituoso																	
	Transição defeituosa																	
LOCAL	Prolixo																	
	Embaraçoso																	
	Instável																	
	Articulação																	
	Ambiguidade																	
	Redundância																	
	Gramática																	
	Concordância Sujeito-Pronome																	
	Modificador oscilante																	
	Paralelismo																	
	Ortografia																	

Quadro VIII: Exemplo de Tabela de Meios e Termos (Adaptada de Hayes et al., 1987:231 para revisores mais habilidosos)

Dado o facto de esta tabela não ser uniforme, podendo ser construída para resolver um determinado conjunto de problemas recorrendo a determinadas estratégias, numa dada revisão de um texto específico, decidimos adoptá-la, esperando que a sua utilização (no que diz respeito, por exemplo, aos itens a incluir) seja contextualizada. Não queremos com ela demonstrar caminhos já percorridos pelos alunos na actividade de revisão porque, como referimos na introdução, o nosso estudo não contempla a testagem dos modelos propostos. Contudo, a aplicação e o sucesso dos modelos que adoptámos, em outros contextos, nomeadamente os de L1, encorajam-nos a trazê-los (para a discussão) como propostas para o trabalho na aula.

Posto isto, julgamos que a exploração dos termos a dois níveis – global e local – que a tabela propõe pode ajudar, na fase de confrontação dos dados "incorrectos", a direccionar o tipo de foco a seguir. Deste modo, a informação a ser tratada com base no *foco no significado* (abordagem comunicativa) pode derivar do *nível global*, onde, por exemplo, questões como adequação dos objectivos, falta de transição entre instâncias, problemas de audiência, entre outros, podem ser abordadas. Por sua vez, a informação a ser tratada ao nível do *foco na forma* derivaria do *nível local*, onde trabalhos do tipo oficinal seriam explorados para, de forma explícita, se discutirem as questões da gramática ainda problemáticas.

Pode ainda treinar-se os estudantes a utilizarem o nível local para produzirem informação a constar, por exemplo, na *tipologia geral dos erros* de Gonçalves (1997), proposta aqui neste estudo. Avançando-se posteriormente para a aplicação de "reduções" necessárias do tipo similar às que conceberam o Quadro VI – *Subtipos de "Erros" de Selecção Categorial* para, sem perder de vista os problemas mais gerais, atender aos mais específicos. Como forma de potenciar as actividades viradas para a regulação e auto-regulação, o professor deve, após exemplificações necessárias sobre o funcionamento da tabela, propor que os alunos (em grupo) a apliquem de forma a alcançarem, quer os problemas dos seus próprios textos quer os dos outros colegas, ou seja, como revisores dos seus próprios textos ou dos textos de outrem (outros grupos). Este exercício poderá ajudar a verificar, dentre outros aspectos, os juízos de gramaticalidade de algumas construções próprias dos estudantes, ou as dos seus colegas. Isto deverá ser feito num ciclo que possibilite que o professor deixe também as suas sugestões nos diversos grupos, que serão explicitadas nas *sessões* de concertações de posições.

Como dissemos acima, estes modelos só serão postos em funcionamento se forem devidamente explicitados pelos professores, no que diz respeito à sua interactividade. Obviamente, o controlo dos vários níveis que operam na composição do texto vai acarretar um esforço mental substancial por parte dos aprendentes; mas é preciso assegurar que estes níveis sejam apreendidos pelos alunos. Pois, como referem Scardamalia e Bereiter (1987) um dos maiores problemas dos estudantes na produção textual reside no facto de que as componentes em interacção não são postas em prática devido ao défice de procedimentos para as pôr em funcionamento. Portanto isto indica que as aulas de língua (viradas para a composição) devem ser orientadas por um professor que é (ele mesmo) um bom conhecedor dos modelos e esquemas de escrita;

ou, como referem Bereiter e Scardamalia (1983:33), comparando os modelos de explicitação de conhecimento com os de transformação de conhecimento, "the requirement is that teachers be on the high road themselves"[37] (sem contudo significar necessariamente que eles tenham de ser bons escreventes).

Com estes modelos que apresentámos a orientação dos estudantes para o trabalho de escrita não deve ser dada por garantida. Há um conjunto de factores, ligados às atitudes do professor (e provavelmente do sistema educativo), a que autores como Byrne (1988) se referem, dos quais parece relevante destacar alguns, nomeadamente (i) o trabalho de orientação não implica necessariamente um controlo apertado sobre aquilo que os estudantes vão produzindo porque é natural que os "erros" aconteçam em qualquer tarefa linguística (cf. ainda Ferris, 2002); (ii) é preciso que se deixe os estudantes escreverem sobre temas que os cativem, ao mesmo tempo que se vai incutindo neles a ideia de que a composição livre não é a solução para resolver os problemas da escrita. Precisam de orientação tal como acontece noutras tarefas de língua ou de outras disciplinas; (iii) é preciso que se planeiem as aulas de escrita, concedendo-as espaço como parte de uma sequência natural das actividades de aprendizagem. Isto para deixar de lado a tendência de relegar a escrita ao nível de exercícios, em parte porque esta é tratada como um compêndio de uma lição e não uma actividade em si.[38]

CAPÍTULO VI – Estratégias do ensino da escrita para os estudantes da FLCS

1. Introdução

No capítulo anterior tecemos considerações a respeito do processo da escrita como uma componente escolarizável. Passámos em revista as estratégias recomendadas neste domínio e propusemos as vias para o uso das mesmas em contextos como o nosso. Neste capítulo, para além de procurarmos mostrar que a escrita pode ser ensinada até ao nível superior, referimo-nos à importância das estratégias de aprendizagem em língua

[37] Para Bereiter e Scardamalia (1987) os escreventes que estão ao nível de explicitação de conhecimento estão na *low road* enquanto aqueles que estão ao nível da transformação do conhecimento estão na *high road*.

[38] Como refere Byrne (1988:28) é preciso integrar a escrita no mesmo rol das outras competências, pois "writing tends to be the 'Cinderella' of the four skills […] and is relegated to the end of the teaching unit and used mainly for homework. This is unlikely to make the learners *want* to write. Where possible, we should introduce writing activities that lead naturally onto or from the use of other skills, so that the learners see writing as a *real* activity."

no geral e ao uso das estratégias metacognitivo-cooperativas para o ensino da escrita, em contextos de L2. No final do capítulo avançamos algumas propostas de formação dos grupos de trabalho cooperativo adequáveis ao tipo de população em estudo, tendo também em conta o conjunto de necessidades que já expomos atrás.

2. Afinal quando é que se deve ensinar a escrita?

Uma das razões porque achamos que a produção escrita pode ser ensinada ao nível de escolaridade superior encontra-se em Rebelo e Fonseca (2001), quando defendem que existem diversas fases por que se passa na aprendizagem da escrita, podendo estas ser segmentadas em duas: (i) escrita principiante e (ii) escrita elaborada. Rebelo e Fonseca (2001) sublinham ainda que a aprendizagem da escrita principiante é feita nos primeiros anos de escolaridade – sobretudo até antes do ensino secundário - enquanto a escrita elaborada, nas fases subsequentes – no ensino secundário e pré-universitário.

Estas autoras reforçam ainda a nossa *convicção* quando admitem que esta relação entre as fases de aprendizagem da escrita e o nível de escolarização não deve ser encarada de forma linear, sobretudo no que se refere à aprendizagem da escrita elaborada. Para as autoras a aprendizagem da escrita elaborada não se opera apenas nas fases de escolarização secundária e pré-universitária; ela pode ocorrer ainda no ensino universitário, ou seja,

> "a aprendizagem da escrita avançada, [...] não se restringe à escolaridade obrigatória nem se pode considerar circunscrita ao período de aprendizagem escolar, mesmo que esta seja de nível superior ou universitário" (Rebelo e Fonseca, 2001: 35).

Portanto, em população universitária, sobretudo como a nossa em que a língua de uso é maioritariamente L2, esta pode ocorrer. O que se deve procurar compreender neste tipo de população são os problemas enfrentados na activação dos processos (de aprendizagem) da escrita.

Nesta sequência, para Perfetti e McCutchen, um dos maiores problemas em escreventes pouco competentes está na manipulação dos processos mentais. Muitas vezes, porque se sentem pouco seguros, a sua tarefa de escrita torna-se num processo mental "first come, first served" (Perfetti e McCutchen, 1987:127), em que, para além

da falta de planificação, pouca ou quase nenhuma revisão é feita à informação grafada na primeira edição do texto de modo a obter a forma final do mesmo mais clara. Por isso, a escrita assim produzida não passa de uma produção textual com "erros" sucessivos, quer ao nível gramatical quer ao de transmissão de ideias.

Todavia, como refere Pavlović (2006), os aprendentes que evidenciam maior número de "erros" (na escrita) não são necessariamente os que enfrentam mais dificuldades na aprendizagem. É possível que tenhamos, em aprendentes inibidos, um número de "erros" relativamente reduzido devido à recusa em usar construções pouco conhecidas (estratégia de evitação (cf. Corder, 1981)). Com efeito, Perfetti e McCutchen referem que muitos aprendentes adolescentes e jovens adultos evidenciam mais problemas sintácticos porque, ao invés de ignorar as estruturas complexas como os outros fariam, "these writers "mismanage" that complexity" (Perfetti e McCutchen, 1987:133) (ver (i), (ii) e (iii) avançados por Perera (1984), ponto 2.1., capitulo III, Parte II). A mesma ideia é partilhada por Corder (1981) quando refere que ante um problema comunicativo o aprendente opta normalmente por duas soluções: (1) evitar o risco ou (2) enfrentá-lo e arriscar-se.[39] Dentre estas soluções, a última é tida como a que potencialmente pode activar o processo de aprendizagem (cf. Fernández, 1997). Na mesma linha, Fernández associa as duas assunções de Corder às de Faerch e Kasper (1983), nomeadamente de redução e consecução.

No nosso estudo importa referirmo-nos à última (consecução), na qual se distinguem as (estratégias) cooperativas das não cooperativas. As cooperativas, que são as que propomos como potencialmente válidas para a resolução dos problemas que se levantam no domínio da aprendizagem da escrita (e da consolidação da língua), são activadas quando o falante/aprendente solicita ajuda ao interlocutor/outro aprendente/professor com uma pergunta mais ou menos directa (Fernández, 1997). Quando estas estratégias não são activadas, o resultado das produções do falante/aprendente é o "erro", considerado por muitos autores resultado de *transferência* de L1 ou de outra língua, mudança momentânea de código, a tradução literal (processos que correspondem à *interlíngua*); a substituição de uma forma por outra (normalmente um hiperónimo), as paráfrases, as reestruturações, a invenção de palavras, etc. (processos que correspondem à *intralíngua*) (Fernández, 1997:36).

[39] Tendo em conta esta abordagem pode-se questionar a interpretação que fizemos a partir da observação da frequência dos "erros" entre o 1º e o 2º anos do curso de EP. Mas achamos que aquele tipo de situação não cabe nesta abordagem.

3. A Importância das estratégias de aprendizagem em língua

Os estudos de Dörnyei e Skehan (2003) e Ellis (1997) apontam para a importância das estratégias de aprendizagem no campo do ensino das línguas, por considerar-se que reflectem "the learner's active contribution to enhancing the effectiveness of his or her own learning" (Dörnyei e Skehan, 2003:607). Dörnyei e Skehan (2003) avançam pelo menos duas obras de grande referência neste domínio, nomeadamente as de O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990). Este estudo indica que na fase inicial a pesquisa em estratégias deu enfoque ao que poderia ser retirado como lição do "bom aprendente de língua", ou seja, que características tornam alguns aprendentes mais bem sucedidos do que os outros no processo de aprendizagem da segunda língua (cf. também Ellis, 1997). Segundo estes autores, os resultados indicaram de forma consistente que não era meramente um alto grau de aptidão linguística e motivação [40] que levava alguns aprendentes a terem sucesso, mas também a sua *participação activa e criativa nos processos de aprendizagem* através da aplicação de técnicas individualizadas de aprendizagem.

Dörnyei e Skehan (2003) mostram que a taxonomia de estratégias de Oxford (1990) estava constituída por seis classes de estratégias: cognitivas, de memória, metacognitivas, de compensação, afectivas e sociais. Segundo eles esta taxonomia seria uma espécie de revisão da definição que constava em Oxford (1989) – "behaviours or actions which learners use to make language learning more successful, self-directed, and enjoyble" (citado em Dörnyei e Skehan, 2003:608). Como se vê, ao incluir as estratégias cognitivas e afectivas, Oxford (1990) quis dar enfoque aos *processos mentais* e não a "comportamentos e acções" (cf. Dörnyei e Skehan, 2003). Porém é preciso considerar, como avançam Dörnyei e Skehan (2003) que esta divisão levantava algumas questões tais como (i) as estratégias de compensação (por ex. comunicação) estão primeiramente relacionadas com o *uso* da língua e não com a *aprendizagem*, e (ii) as estratégias cognitivas e de memória são tratadas como categorias separadas de igual estatuto, não obstante o facto de a memória ser obviamente uma sub-classe das primeiras.

[40] Em Ellis (1997) consta que "Whereas language aptitude concerns the cognitive abilities that underlie successful L2 acquisition, **motivation** involves the attitudes and affective states that influence the degree of effort that learners make to learn an L2." (Ellis, 1997:75)

O mesmo estudo indica que, como alternativa à definição de Oxford (1990), O'Malley e Chamot (1990) avançaram que estas estratégias envolvem "special thoughts or behaviour that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information" (O'Malley e Chamot (1990) (citado em Dörnyei e Skehan (2003:608)). Para os autores esta é uma conceptualização que difere da de Oxford no que diz respeito ao enfoque que dá aos aspectos *cognitivos* do uso de estratégias. Avançam ainda que apesar de a definição mostrar-se caótica por permitir que as estratégias de aprendizagem sejam equiparadas a "comportamentos" ('behaviours'), a adição de "pensamentos" foi uma alteração importante, uma vez que constitui a restrição do propósito do uso de estratégias à compreensão, aprendizagem e retenção da nova informação. Só que, apesar desta tentativa de distinção introduzida por O'Malley e Chamot (1990) à taxonomia de Oxford (1990), para Dörnyei e Skehan as duas não são totalmente dissimilares. Com efeito, referem que O'Malley e Chamot (1990) distinguem três classes principais de estratégias: *cognitivas*, que correspondem às categorias cognitiva e de memória de Oxford; *metacognitivas*, que tem um equivalente directo no sistema de Oxford; e *sociais/afectivas*, que correspondem grosso modo às categorias social, afectiva e comunicativa de Oxford (cf. também Ellis, 1997:77). Portanto, como referem Dörnyei e Skehan, a categoria "estranha" na taxonomia de O'Malley e Chamot é claramente o último grupo, "estratégias sociais/afectivas", "questionação e clarificação" e "*self-talk*". Para estes autores, estas estratégias não estão relacionadas com a base teórica cognitiva descrita por O'Malley e Chamot, e elas representam um "agrupamento mais largo", uma categoria mista que parece ter sido introduzida simplesmente para acomodar todas as estratégias que não cabiam nos primeiros dois tipos mas que de modo nenhum deveriam ser deixadas de fora.

Dörnyei e Skehan fazem notar ainda que o mais interessante é que mais tarde O'Malley e Chamot (1994), para eliminar a questão problemática da relação entre "comportamentos" e "pensamentos" na sua definição, seguiram a estratégia similar à de Oxford (1990), substituindo estas palavras por uma fórmula mais geral de "métodos e técnicas que os indivíduos usam"[41]. Para estes autores, apesar das diferentes ênfases e preocupações, os sistemas de estratégias de Oxford e O'Malley e Chamot são muito compatíveis. É deste modo que partindo das duas taxonomias conseguiram construir

[41] Oxford (1990) tinha substituído a expressão "behaviours and actions used by the learner" por uma mais geral "steps taken by the learner", que pudesse acomodar quer os aspectos comportamentais quer mentais (cf. Dörnyei e Skehan, 2003:608).

quatro classes de estratégias de aprendizagem que achamos importantes para a nossa abordagem:

(i) *estratégias cognitivas*, envolvendo a manipulação ou transformação dos materiais/*input* de aprendizagem (por ex., repetição, sumários, uso de imagens);
(ii) *estratégias metacognitivas*, envolvendo estratégias de ordem mais elevada que apontam para a análise, monitorização, planeamento, e organização do seu próprio processo de aprendizagem;
(iii) *estratégias sociais*, envolvendo comportamentos interpessoais que apontam para o aumento da comunicação e práticas de L2 que os aprendentes levam a cabo (por ex., iniciar a interacção com falantes nativos, cooperar com os outros);
(iv) *estratégias afectivas*, envolvendo o controlo das condições emocionais (afectivas) e experiências que moldam o envolvimento subjectivo do aprendente/indivíduo na aprendizagem (cf. Dörnyei e Skehan, 2003:609).[42]

Embora se considere que os psicólogos educacionais dos anos 1990 tenham simplesmente posto de lado o termo "estratégia" (por o considerarem algo confuso), direccionando o seu enfoque ao que era tido como a essência da aprendizagem estratégica, ou seja, a *auto-regulação* – "the learner's conscious and proactive contribution to the enhancement of her or his own learning process […]" (Dörnyei e Skehan, 2003:611) – entendemos que a auto-regulação aparece como corolário do domínio das estratégias acima descritas. Portanto, sem querermos discutir se aquilo a que se chama "estratégias" é parte integrante da auto-regulação ou não, para nós uma aprendizagem baseada na auto-regulação para ser efectiva deverá percorrer um caminho que passe necessariamente pelo domínio das estratégias acima descritas. Ou seja, para um aprendente ser auto-regulado terá de dominar as quatro estratégias.

Com efeito, refere-se que o grau com que os indivíduos são participantes activos na sua aprendizagem é dinâmico (Dörnyei e Skehan, 2003), o que significa que se alguma das estratégias descritas não for suficientemente dominada/activada, o grau será relativamente baixo e vice-versa.

Posto isto, poderia dizer-se que ao nível dos cursos de língua na FLCS/UEM seria provavelmente mais produtivo pensar-se num modelo de aprendizagem que

[42] Nossa tradução

contemplasse também o ensino de estratégias; mas há que olhar para questões práticas da própria aprendizagem e do tempo que se pode despender em esforços que poderão não resolver as questões que julgamos pertinentes: o domínio da língua e dos processos da escrita. Sendo assim, na nossa perspectiva, uma vez que os modelos de escrita avançados como proposta para o ensino são também metacognitivos, pode ser mais vantajoso direccionar o enfoque para as tarefas de escrita conforme sugerimos, numa perspectiva cooperativa, e deixar que os alunos interiorizem, quer os fenómenos ligados à língua quer aqueles ligados à manipulação das estratégias que se forem aplicando.

4. Uso de estratégias (meta)cognitivo-cooperativas para o ensino da escrita

Da análise das metodologias de ensino usadas frequentemente em Moçambique foi possível concluir que no geral a perspectiva prescritiva, centrada no ensinante, era a dominante. Com efeito, de uma análise feita por Dias (s/d)[43] sobre o ensino nos vários níveis consta que nas escolas moçambicanas predominam a Pedagogia e a Didáctica Tradicionais. Na mesma linha, Siopa et al. (2003)[44], que analisam o contexto universitário, avançam que "no que diz respeito às metodologias de ensino, de um modo geral, os conteúdos são leccionados na base de uma perspectiva prescritiva, fornecendo-se aos estudantes regras gerais de funcionamento das estruturas linguísticas definidas como conteúdos gramaticais" (Siopa et al., 2003:15); o que "significa que os estudantes não têm uma participação activa no processo de ensino-aprendizagem (…)" (Siopa et al., 2003:15).

Na perspectiva que abraçámos, esta base metodológica de ensino não favorece, primeiro, a aprendizagem efectiva dos conteúdos, uma vez que a informação apresentada não é (ou é raramente) processada e, consequentemente, não se transforma em conhecimento (cf. Freitas e Freitas, 2002). Com efeito, o que se depreende, seguindo Freitas e Freitas (2002:13) é que

> "o ensino puramente verbal raramente produz nos alunos conhecimento porque a acção [destes] em analisar e avaliar essa informação é extremamente reduzida, dada a situação passiva em que são colocados.".

[43] Dias (s/d), *Os conflitos no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa em Moçambique: caminhando para uma Didáctica da Heterogeneidade,* (s/l), Documento apresentado em Conferência pela autora (retirado do www.google.com – Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa em Moçambique – em Agosto de 2007).

[44] Estudou a mesma população que nos propomos estudar.

Segundo, numa situação semelhante a esta nem sequer podemos pensar no desenvolvimento das habilidades comunicativas por parte dos estudantes, uma vez que as condições de aprendizagem não o permitem. A esta problemática de passividade a que os alunos são submetidos, devido às metodologias seguidas, acrescenta-se aquela que se liga um pouco aos hábitos culturais dos bantu: o aprender (dos mais velhos) sem questionar. Embora não nos tenha aparecido nenhum estudo que aponte para esta direcção, a nossa experiência cultural atesta este facto. Caso semelhante é descrito por Grosso (1999) no estudo feito sobre aprendentes chineses de língua portuguesa e o seu estilo de aprendizagem, em confronto com o estilo ocidental, onde refere que o comum é que os alunos não coloquem questões ao professor, por uma questão de princípio. Ora, como diz esta autora esta forma de estar dificulta a interacção: tida como factor básico para a aprendizagem efectiva em língua; porque não abre espaço para questionar determinados fenómenos complexos, normalmente longe do alcance do aprendente numa primeira abordagem. Portanto, se no contexto em análise as duas problemáticas se verificam, "advinham-se" grandes constrangimentos no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos.

Na parte II, capítulo IV, apresentámos os resultados obtidos no levantamento dos "erros" registados e avançámos uma descrição para os mesmos. Este trabalho foi feito tendo em conta que o "erro" e a sua explicitação podem constituir-se como fonte de informação para o trabalho do professor e um instrumento importantíssimo para o desenvolvimento de competências linguísticas dos estudantes, pois, a partir dos "erros" é possível desenhar estratégias de ensino tendo em conta as dificuldades dos estudantes e a sequência desejável para o desenvolvimento de atitudes e consciencialização das áreas mais afectadas no discurso ao longo da aprendizagem. Já tínhamos deixado transparecer que para o caso de estudantes como os que produziram as frases analisadas, uma abordagem descritiva e de reflexão sobre o seu próprio "erro" pode traduzir-se numa mais valia para o processo de aprendizagem na medida em que o aluno estará em contacto com o material real em confronto com as regras da língua alvo.

Por termos verificado que os textos produzidos por estes estudantes estavam também seriamente afectados ao nível de transmissão do conteúdo (que julgamos parte essencial da escrita) resolvemos propor como estratégias de ensino-aprendizagem para esta população as (meta)cognitivo-cooperativas, porque achamos que estas podem funcionar como reguladoras dos modelos que julgamos pertinentes para este tipo de

tarefa. A ideia subjacente a esta proposta é a de que o processo de escrita é (ou deve ser) por si um acto interactivo. Pois, ao escrever, o indivíduo produz significados, não apenas através do esforço cognitivo, onde os processos intelectuais desempenham o seu papel, mas tendo também em conta os processos que se desencadeiam num determinado contexto. Sendo assim, uma das coisas importantes que os estudantes devem saber é que o que escrevem não constitui uma cópia fiel da primeira representação mental; por vezes revela mais do que aquilo que o escrevente quis transmitir ou, às vezes, nem é capaz de alcançar inteiramente o significado pretendido. Isto deve-se ao facto de que ambos, o escrevente e o leitor, "converge into a text which mediates them and, in that act, both concur with their cognitive, metacognitive, social and affective categories." (Benítez, et al., 1999:461).

Esta última asserção é suficiente para nos levar a aceitar a adopção da perspectiva (meta)cognitivo-cooperativa para desenvolver a competência escrita, baseando-a nos princípios transaccionais psicolinguísticos, cujo objectivo é capacitar os estudantes, através da sua interacção em pequenos grupos e guiados por um professor (cooperante/facilitador), a produzir o texto escrito. (Benítez, et al., 1999).

Como se deve calcular, o conceito operacional que avançámos (metacognitivo-cooperativo) é, à partida, representativo de três[45] processos diferentes. A nossa percepção é que a interacção entre estes três processos só será possível se se fizer do espaço da aprendizagem da língua portuguesa um espaço de trabalho (Duarte, 1996) e não de recepção, na visão tradicionalista do ensino. E a cooperação pode funcionar como "espaço ímpeto" para o treino e desenvolvimento dos processos cognitivos e metacognitivos.

A aprendizagem cooperativa, que terá tido a sua origem nos EUA, cuja maior figura é John Deewy (cf. Freitas e Freitas, 2002), encontra a sua definição em Kessler (1992) quando refere que é um número de estratégias interactivas que deriva da organização de grupos estruturados, onde cada aprendente é responsável pelo seu conhecimento e é motivado a encorajar a sua aprendizagem e a dos outros. Neste processo o professor tem um papel fundamental na construção de um cenário favorável, na sala de aulas, que estimule o trabalho cooperativo. O professor, tendo já sistematizado os problemas a resolver (por exemplo de léxico, léxico-sintaxe, sintaxe, morfo-sintaxe, entre outros), vai incentivar um número de estratégias interactivas para

[45] Entenda-se os três processos como cognição, metacognição (cognição da cognição) e cooperação.

aumentar a motivação e a retenção da informação, com o propósito de nutrir nos estudantes uma imagem favorável de si próprios como protagonistas da sua própria aprendizagem, "providing them with tools for developing critical thinking and problem solving, and enhancing their social skills through interaction" (Benítez, et al., 1999:462). Esta é também uma perspectiva de aprendizagem valorada pelo QECR (2001) porque, na cooperação, se tiram benefícios mútuos e partilham-se as recompensas; e a ideia de solidariedade, acordo e interdependência entre os intervenientes sobressai, construindo-se desta forma um cidadão capaz de intervir de forma adequada na construção da sociedade no futuro.

Este tipo de aprendizagem encontra a sua explicação teórica em alguns conceitos da teoria socioconstrutivista de Vygotsky. Esta teoria abarca conceitos como *Zone of Proximal Development*, aprendizagem social, e aponta para a importância dos adultos e pares mais competentes no desenvolvimento dos alunos (cf. Fontes e Freixo, 2004). Estas autoras reforçam o que já tínhamos referido quando apontam que vêem a aprendizagem cooperativa como uma prática pedagógica capaz de desenvolver, nos alunos, a zona de desenvolvimento proximal.

É importante referir que a teoria socioconstrutivista, ao explorar os conceitos que avançámos acima, apontam para "dimensões relacionadas com a construção social do conhecimento segundo a qual pensamento, linguagem e cultura caminham de mãos dadas" (Fontes e Freixo, 2004:15). Deste modo, a aprendizagem deve deixar de ser individualista e trilhar caminhos com carácter social e facilitadora de aprendizagem de outrem; porque, como indicam estas autoras, na linha desta teoria,

> "a aprendizagem desperta um conjunto de processos internos que operam apenas quando os alunos estão em interacção com os colegas ou com o professor. Estes processos, uma vez interiorizados, passam a fazer parte das conquistas evolutivas dos alunos" (Fontes e Freixo, 2004:15);

ou como refere Vygotsky (1962:104) "what the (…) [learner] can do in co-operation today he can do alone tomorrow".

Estas considerações terão levado Benítez et al. (1999) a proporem esta estratégia e nós adoptámo-la e avançámo-la como válida para a aprendizagem da escrita nos contextos como Moçambique onde há ainda um caminho longo a percorrer para o domínio da língua (padrão).

Já avançámos neste estudo a relação entre a leitura (de diversos tipos de textos) e a potenciação da competência escrita nos alunos. A confirmar esta relação surge a proposta de Benítez, et al. para o modelo de aprendizagem cooperativa virado para o ensino da escrita. Esta proposta apresenta duas fases: *A. Fase de Leitura* e *B. Fase de Escrita*, que apresentamos e propomos, com algumas alterações. A seguir analisamos cada uma das fases.

A. Fase de leitura

De acordo com Slavin (1986) referido por Benítez, et al. (1999) esta fase compreende a leitura sobre o tópico em grupos de cinco[46], com o propósito de "acquiring previous knowledge" (Benítez, et al., 1999:463). Esta é a fase em que o professor distribui diferentes textos, publicados nos jornais locais (ou outros) que possam auxiliar o trabalho de consolidação de conhecimento sobre o tópico.

Fase 1 Atribuição dos textos aos estudantes tendo em conta os grupos de origem; isto significa que nos seus lugares (fora dos grupos de pertença) os alunos do mesmo grupo recebem o mesmo texto e procedem à leitura individual antes de se encontrarem com os membros dos grupos originais.[47]

Fase 2 Encontro dos estudantes que tenham o mesmo fragmento, isto é, encontro daqueles estudantes a quem o mesmo número foi atribuído, com o propósito de interpretar os textos – encontro dos membros dos grupos. O professor intervém nos grupos com o propósito de dar a interpretação correcta dos textos.

Fase 3 Cada membro do grupo original partilha a interpretação de cada fragmento com os outros membros do grupo, com o propósito de compreender o texto todo.

Fase 4 Teste (verificação) da leitura, aplicando perguntas livres sobre o tópico, o conhecimento anterior sobre o tópico, a intenção ou propósito e a audiência.

[46] Estudos mostram que as questões ligadas ao número ideal que deve compor os grupos de trabalho cooperativo devem ser relativizadas. O certo é que parece que os grupos heterogéneos (preferencialmente formados pelo professor) são os mais produtivos; devendo, contudo, o professor transmitir as formas de comportamento e atitudes correctas para o bom desempenho dos grupos (cf. por exemplo Fontes e Freixo, 2004).

[47] É provável que diferentes grupos recebam o mesmo número, o que até é saudável para a exploração diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto.

Portanto, se olharmos para o modelo de Flower e Hayes (1981a) verificamos que esta é a fase em que se inicia a planificação, através da busca de informação. Uma planificação feita com a interactividade pretendida e com o suporte de materiais auxiliares à memória; que deve necessariamente transitar para a fase em B.

B. Fase de escrita

De acordo com Dansereau (1987) apud Benítez, et al. (1999) esta é a fase da escrita sobre o tópico da leitura em **A** no seio dos mesmos grupos de cinco estudantes já formados. O professor distribui as tarefas de escrita que os estudantes devem desenvolver.

Fase 1 Cada membro reflecte sobre a tarefa de escrita a nível do tema, da audiência e do propósito, e os estudantes 1 e 2 comunicam os seus comentários aos restantes. Os estudantes 3, 4 e 5 escutam com atenção a proposta e contribuem para a mesma se a sua reflexão diferir da que foi dada. O professor avalia se as interpretações estão correctas. Se estiverem, então o professor instrui os estudantes para a fase de geração de ideias. Se não estiverem correctas o professor vai conduzi-los para o caminho certo.

Fase 2 Os membros produzem ideias relativas ao tema atribuído. Antes disto o professor solicita aos estudantes a lista de todas as ideias e ordena-as de acordo com o seu grau de importância. O membro que tiver alguma ideia apresenta-a e escreve-a. O resto dos membros consideram-na e sugerem outras, quer novas ou relacionadas com a primeira ideia, ou relacionadas com as novas ideias sugeridas, enriquecendo assim a lista.

Fase 3 Os estudantes seleccionam da lista as ideias relevantes ao tema a desenvolver, audiência e propósito.

Fase 4 O professor revê as listas resultantes. Constrói um quadro onde as ideias propostas serão registadas. Depois disso o professor solicita que os grupos organizem as ideias contidas nas listas de acordo com as técnicas estruturantes, tais como diagramas,

planos, campos conceptuais, mapas semânticos, tabelas de conteúdos, ou outras técnicas.[48]

Fase 5 O professor analisa as técnicas empregues; se elas não corresponderem ao desejado, incita os estudantes a fazerem as correcções pertinentes. Se corresponderem, cada grupo decide então como é que a técnica estruturante seleccionada vai ser concretizada; isto é, o tipo e o número de parágrafos, título, tópico das frases, desenvolvimento da escrita, expressões de transição, etc.

Fase 6 Escrita do primeiro "draft" do texto. Um membro escreve as ideias, sem perder de vista as decisões feitas nas fases anteriores. A revisão de cada grupo é formada pelas contribuições de cada membro.

Fase 7 O professor pede a cada grupo para rever as suas primeiras versões em voz alta para verificar se estão de acordo com a tarefa de escrita atribuída, com os requisitos estruturantes que qualquer texto escrito deve obedecer, e com as convenções como a pontuação, ortografia, gramática, etc. Cada grupo vai aplicar uma directriz de avaliação à versão que compôs e, de acordo com os resultados, o grupo começa a escrever a nova versão, que deve ter mais correcções quantas forem necessárias, até que a versão satisfatória seja produzida.

Como se vê, na fase em B, o trabalho de planificação propriamente dito continua (até à *fase 5*), com itens como a geração de ideias e o respectivo confronto, seguindo-se as reformulações, justificações das posições tomadas, quer dentro dos grupos quer no seio da turma. Notavelmente, nestes passos, o processo de composição propriamente dito só se inicia (na *fase 6*) depois de os grupos estarem certos de que, entre outros aspectos, as ideias que constam dos seus planos, as técnicas estruturantes que decidiram adoptar estão em conformidade com as regras exigidas para a consecução dos objectivos.

A fase 7 constitui exactamente a de revisão, que deve fazer apelo à *tabela de termos e meios* como uma directriz de avaliação da versão composta. Será a partir dos resultados desta avaliação que se vão desenhar prováveis aulas direccionadas para a eliminação de problemas persistentes, quer aqueles que se ligam ao foco no significado quer aos ligados ao foco na forma. Depois destas actividades pode-se considerar que os alunos estão aptos para procederem à composição do texto final.

[48] Serafini (1985)[1994] pode servir de referência para exemplificação de técnicas de produção de ideias. Esta autora ilustra como o processo de produção de ideias sobre um determinado tema pode ir da simples listagem desordenada até aos grupos associativos ou mapas de ideias.

Como se vê, estes passos ao colocarem os alunos a interagirem entre si e com o professor põem (ou poderão pôr) a descoberto os processos activados pelos alunos, deixando espaço para que o professor compreenda as dificuldades e seleccione as soluções mais adequadas para a solução dos problemas reais, e não aqueles inferidos através da verificação do produto final. Portanto, com este tipo de tarefas o professor será capaz de ir intervindo e avaliando o processo até ao produto final, evitando o que normalmente sucede – a avaliação do produto final – nos modelos de ensino tradicionais.

Assegura-se ainda que, diferentemente dos textos construídos de forma tradicional, os textos finais compostos seguindo estes modelos merecerão reacções posteriores por parte dos alunos (mesmo no final do ciclo (cf. Cassany, 1999c)) porque farão parte de um processo longo no qual os estudantes se terão sentido actores na construção do seu próprio saber; para além da grande probabilidade de acharem as tarefas propostas significativas para a resolução dos problemas na aprendizagem e no uso da língua noutros contextos no futuro.

5. Alguns tipos de grupos e actividades de aprendizagem cooperativa

A eficácia da aprendizagem cooperativa depende em larga escala da componente que se liga à formação de grupos de trabalho, com base em determinados critérios. Já nos referimos ao facto de a composição numérica dos grupos cooperativos ser variada, tendo todavia avançado, com base em Benítez et al. (1999), a proposta de grupos formados por cinco alunos. O que se pode acrescentar ao critério numérico é que "quanto menos tempo se tiver para a tarefa menor deve ser o grupo, e que quanto mais pequenos forem os grupos mais difícil se torna alguns elementos não trabalharem" (Freitas e Freitas, 2002:40). Para além disso, se se optar por grupos numéricos deve-se assegurar que os *skills* de aprendizagem cooperativa estão devidamente desenvolvidos e que haverá oportunidade de interacção entre todos (cf. Freitas e Freitas, 2002), o que muitas vezes é difícil. Feitas estas considerações, vamos avançar alguns critérios de base para a formação de grupos que julgamos válidos para o contexto em estudo.

Tendo em conta que o contexto em estudo é multicultural e plurilingue e que a universidade é potencialmente o local de convergência de todas as culturas e grupos linguísticos, o mais viável seria que os grupos de trabalho fossem formados pelo

professor[49]; esta base de formação pode garantir que a heterogeneidade nos grupos seja assegurada, nos seus aspectos culturais e naqueles ligados à diversidade linguística. Por exemplo, a preocupação do professor no início do ano lectivo seria de procurar traçar o mapa sociolinguístico da turma para, com base nisso, colocar os alunos de diferentes proveniências num mesmo grupo; sem perder de vista que a preocupação posterior deve ser a de procurar "incutir" nos alunos/ensinar atitudes[50] positivas de si e dos outros membros do grupo. Acresce a estas preocupações o facto de muitas vezes os estudantes provenientes de outras províncias terem mais dificuldades que aqueles provenientes da capital do país, o que significa que no conjunto das medidas a tomar com vista à "criação da heterogeneidade" o professor deve procurar contrabalançar este aspecto, evitando todavia criar, de alguma forma, a sensação de que há os mais capacitados que os outros. Todavia, seguindo Freitas e Freitas (2002), conforme os objectivos a alcançar, outros critérios de escolha podem ser utilizados, tais como: (i) *formar os grupos ao acaso*, com o objectivo de promover o conhecimento mútuo para fortalecer o espírito de grupo ou quando os alunos estiverem já bem treinados nas técnicas de aprendizagem cooperativa; ou (ii) *deixar que sejam os próprios alunos a fazer a escolha,* para o desenvolvimento de tarefas específicas com curta duração. De acordo com estes autores, com esta última base de formação dos grupos corre-se o risco de ter grupos que existem com base noutras assunções que não sejam as de aprendizagem, para além da grande probabilidade de serem homogéneos.

Com os aspectos que acabámos de enumerar em mente, podemos prestar atenção aos tipos de grupos de aprendizagem cooperativa. Nesta sequência, em Johnson e Johnson (1999b) referidos por Fontes e Freixo (2004) é possível encontrar três tipos de grupos de aprendizagem cooperativa[51]: (i) **grupos de aprendizagem cooperativa formal** – considerados grupos de trabalho cooperativo por excelência, podem durar somente uma aula, várias semanas ou mesmo um ano lectivo e adequam-se a qualquer actividade de aprendizagem. Têm a vantagem de criar espaço para um envolvimento activo dos alunos no trabalho intelectual, mediante a organização dos materiais de apoio necessários à realização da tarefa, sua exploração e explicação, integrando-os nas estruturas conceptuais existentes; (ii) **grupos de aprendizagem cooperativa informal**

[49] Freitas e Freitas (2002:39) avançam que "há três possibilidades de constituição de grupos", seguintes: (i) formar os grupos ao acaso; ((ii) deixar que sejam os alunos a fazer a escolha; e (iii) ser o professor a decidir.
[50] Cf. Morissette e Gingas (1999)
[51] Freitas e Freitas (2002) consideram também três tipos de grupos (*grupos informais*, *grupos formais mas não permanentes* e *grupos formais permanentes*).

– criados de forma *ad hoc*, duram variavelmente entre alguns minutos e uma aula. São utilizados essencialmente para a prática do ensino directo, tendo como objectivo principal prender a atenção dos alunos sobre o que se está a fazer no momento. Têm a vantagem de criar um clima favorável para a aprendizagem, evitando-se a dispersão; (iii) **grupos cooperativos de base** – estes são grupos heterogéneos de longa duração e conservam sempre a mesma constituição com o objectivo principal de contribuir para a eficácia da progressão do trabalho de grupo e o seu sucesso. A vantagem deste tipo de grupo é de permitir que se estabeleçam entre os alunos relações pessoais e de trabalho a longo prazo.

Obviamente, a utilização de um ou do outro tipo de grupo deve obedecer aos objectivos a alcançar nas aulas, mas se olharmos para a nossa população e para o tipo de problemas que evidencia parece razoável pensar que os tipos (i) e (iii) são os que mais se adequam por terem uma projecção a longo prazo. Por isso sugerimos que, nas aulas de português neste contexto, se implementem como básicos estes dois tipos (isto é, um ou outro) porque darão mais possibilidades aos alunos de interagirem com vista à consolidação de atitudes favoráveis à investigação e interpretação conjunta dos fenómenos, ao mesmo tempo que se for promovendo a motivação pessoal e dos outros.

Relativamente aos tipos de actividades de aprendizagem cooperativa, as fontes consultadas indicam um leque considerável.[52] Deste modo, para não nos alongarmos demasiado em mostrar cada tipo preferimos trazer à nossa análise aqueles que consideramos adequados, ainda que de uma forma sugestiva, para o tipo de actividade e contexto em estudo. Sendo assim, dado o facto de que estamos a analisar um público universitário, a nossa sugestão recai para dois tipos de actividades: a *Controvérsia Académica* e *Grupos de Investigação*. A primeira escolha tem a ver, por um lado, com o facto de no conjunto das soluções que propusemos para a aprendizagem nas aulas de Português constar a *abordagem comunicativa*, e por outro, com o facto de acharmos que com a *Controvérsia Académica* se vai observar um verdadeiro desafio intelectual capaz de catapultar os alunos para níveis de reflexão mais estruturados e metacognitivamente controlados. O pressuposto subjacente à promoção da controvérsia deve residir no facto de que com esta haverá espaço para se debaterem as ideias que os grupos forem

[52] Fontes e Freixo (2004) avançam cerca de oito tipos de actividades de aprendizagem cooperativa, a saber: Grupos de Trabalho para o Sucesso (STAD), TGT (*Team-Games Tournements*), Co-op Co-op, Controvérsia Académica, Quebra-Cabeça (*Jigsaw I*), Grupos de Investigação, TAI (*Team Assisted Individualization*) e CIRC (*Cooperative Integrated Reading and Composition*) e Tutoria entre Iguais (cf. ainda Freitas e Freitas, 2002)

expondo sobre os temas, atendendo que para além da competência escrita é preciso desenvolver a competência comunicativa, uma das bases fundamentais para o desenvolvimento da linguagem.

Johnson e Johnson (1999a) referidos por Fontes e Freixo (2004) são da opinião que a *discussão* dos assuntos, que está na base da *Controvérsia Académica*, para além de ser um dos instrumentos proveitosos no processo de ensino-aprendizagem, constitui uma das formas mais avançadas da aprendizagem cooperativa. Em Johnson e Johnson (1994b) referidos por Freitas e Freitas (2002) avançam mesmo que em turmas trabalhando cooperativamente deve haver *Controvérsia Académica*, pois caso contrário os estudantes cairão na apatia e desinteresse pelos outros e pelas tarefas.

Ainda Johnson e Johnson (1994b) fazem perceber, recorrendo às cinco premissas abaixo, que a *Controvérsia Académica*, uma vez que impulsiona os desafios intelectuais, promove o pensamento metacognitivo e crítico e raciocínio superior. Isto acontece, na medida em que

(i) *Quando as pessoas são confrontadas com um problema ou decisão, constroem uma conclusão inicial com base na categorização e organização de informação incompleta, a sua limitada experiência e a sua perspectiva específica*;

(ii) *Quando apresentam as suas conclusões e as suas justificações a outros, as pessoas reelaboram os seus conhecimentos, aprofundam a compreensão da sua posição e descobrem estratégias de raciocínio de nível superior*;

(iii) *Quando confrontadas com outros com diferentes conclusões baseadas na sua informação, experiência e perspectivas, as pessoas podem ficar inseguras sobre a correcção dos seus pontos de vista. Surge um estado de conflito conceptual ou desequilíbrio*;

(iv) *Incerteza, conflito conceptual e desequilíbrio motivam uma procura activa de mais informação, novas experiências e uma perspectiva cognitiva e processo de raciocínio mais adequados à esperança de resolver a incerteza. Berlyne (1965) chamou a esta*

procura activa "curiosidade epistémica". São estimuladas a atenção e pensamentos divergentes;

(v) *Ao adaptar-se a perspectiva cognitiva e raciocínio próprio através da compreensão e acomodação com as perspectivas e raciocínio dos outros, as pessoas formam uma conclusão nova, reconceptualizada e reorganizada. São descobertas novas soluções e decisões que, no fundo, são qualitativamente melhores* (cf. Freitas e Freitas, 2002:61-63)

Ainda sobre a controvérsia, Freitas e Freitas (2002) e Fontes e Freixo (2004) concordam no facto de esta, que é habitualmente contrastada com o debate, ser diferente do segundo. Deste modo, advogam que a controvérsia é cooperativa, enquanto o debate é competitivo (e muitas vezes individualista). Na controvérsia, os dois lados (grupos) em "confronto" são positivamente interdependentes, enquanto no debate estes são negativamente interdependentes; isto é, a sensação com que se fica no final dos debates é que houve perdedores e vencedores. Por esta razão, Freitas e Freitas (2002) são da opinião que os métodos individualistas, porque promovem o debate e não a controvérsia académica, não são os mais adequados; pois, essencialmente, não asseguram nem interdependência positiva de finalidade e de recursos nem conflito. É verdade que o debate e a controvérsia têm muitos pontos em comum, prova disso é que ambos promovem a categorização e a organização da informação para chegar a conclusões; apresentação, defesa e elaboração de posições e seus argumentos; e os desafios de diferentes pontos de vista. Mas a grande vantagem da controvérsia (estruturada) é de promover o assumir as perspectivas dos outros e a integração e síntese das posições, uma reconceptualização; diferentemente do debate, que acaba por promover a adesão a pontos de vista de um modo menos assumido por cada interveniente, uma adesão menos aberta ao ponto de vista pessoal e, inclusive, uma adesão muitas vezes menos reflectida (cf. Freitas e Freitas, 2002).

O segundo tipo de actividade que avançámos – *Grupos de Investigação*[53] – assemelha-se, segundo Fontes e Freixo (2004), ao trabalho de projecto. De acordo com estas autoras, tal como no trabalho de projecto, nos grupos de investigação as tarefas a

[53] Da proposta de Fontes e Freixo (2004) foram introduzidas algumas alterações que se julgaram pertinentes para este estudo.

serem desenvolvidas devem ser consensuais, resultantes de negociações entre alunos e professores.

A maior vantagem que esta actividade tem é de pôr todos os membros dos grupos a participarem – ainda que, no início, de acordo com as suas capacidades – no trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo; o que estimula o sentido de responsabilidade, ao mesmo tempo que promove a autonomia do aluno (cf. Fontes e Freixo, 2004). Esta actividade abrange as seguintes fazes:

(i) Escolha e distribuição de subtemas: os alunos, tendo em conta as suas aptidões e capacidades, escolhem subtemas dentro de um tema mais geral que é apresentado pelo professor;

(ii) Estando os grupos já constituídos, de acordo com a proposta que avançámos, é importante que os *skills* de trabalho cooperativo estejam desenvolvidos, para haver um desenvolvimento normal das actividades;

(iii) Planificação do trabalho: conjuntamente, os alunos e o professor planificam os objectivos e a forma como os pretendem alcançar, bem como o tempo previsto para a realização do trabalho e ainda a distribuição das tarefas pelos diferentes membros do grupo;

(iv) Concretização do plano: os alunos desenvolvem o trabalho com base no que foi previamente planificado; o professor tem como função acompanhar de perto o trabalho de cada aluno/grupo e prestar-lhe ajuda sempre que esta seja solicitada;

(v) Análise e síntese: os alunos analisam e avaliam a informação recolhida resumindo-a para posterior apresentação à turma;

(vi) Apresentação do trabalho: aquando da exposição do trabalho, os alunos respondem às questões e dúvidas colocadas pelos colegas;

(vii) Avaliação: é feita em conjunto, pelos alunos e pelo professor, baseia-se na qualidade do trabalho e na forma como este foi apresentado (cf. Fontes e Freixo, 2004:55-56).

Como se vê esta actividade refere-se ao desenvolvimento geral do trabalho nas aulas – por isso pode ser considerada macro estrutura; sendo assim, há uma necessidade de articular esta actividade com aquela específica avançada para a escrita propriamente dita.

Deste modo, olhando para as sete *alíneas* deste grupo e para as fases em A (**Fase da leitura**) e em B (**Fase de escrita**) da proposta de Benítez et al. (1999) pode-se referir que em (iii) reside toda a fase em A e as primeiras cinco fases da fase em B. Em (iv) reside a fase seis (*fase 6*), a da escrita do primeiro *draft*. Em (v) reside a fase sete (*fase 7*), da revisão; que deve contemplar a elaboração de uma síntese para a apresentação à turma conforme solicita a macro estrutura.

Saliente-se que a macro estrutura apresenta o ponto (vi), o da apresentação do trabalho à turma, uma fase crucial para a recolha das opiniões dos membros de outros grupos (sobre o texto principal) que podem servir para o enriquecimento do texto final principalmente ao nível do conteúdo.

PARTE IV – Conclusões e recomendações

1. Conclusões

Com a pesquisa que realizámos pretendíamos construir uma linha de reflexão que privilegiasse as práticas pedagógicas centradas no aprendente, num modelo cooperativo virado para a activação dos processos de regulação e auto-regulação entre os parceiros de aprendizagem e entre estes e o professor. Foi com esta pretensão que privilegiámos as estratégias (meta)cognitivo-cooperativas como fundamentais para um tipo de aprendizagem que se considera de futuro, e por se tratar de um estudo direccionado para um tipo de população que está num processo de aquisição de ferramentas de trabalho em língua para o futuro.

A pesquisa teve como base o conjunto de textos produzidos por 60 estudantes que entre os períodos 2003 e 2004 frequentavam os cursos de Português na FLECS. Foi a partir destes textos que foi possível verificar que havia um conjunto de problemas de língua que os estudantes enfrentavam, cuja solução passava por uma análise (e classificação) dos "erros" encontrados. Esta análise foi levada a cabo por se julgar que daria pistas para a resolução dos diversos problemas identificados, mediante o uso de instrumentos adequados.

O tipo de problemas identificados na análise das frases dos estudantes levou-nos a propor como modelos de trabalho os virados para o ensino da escrita. Esta tomada de decisão teve a ver com o facto de acharmos que estes modelos, para além de criarem condições para que haja trabalho na aula, abrem espaço para a interacção, o que catapulta a própria aula para cenários que privilegiam a análise conjunta dos fenómenos.

O nível de problemas levou-nos ainda a sugerir modelos mais ecléticos no tratamento da língua, tendo sobretudo dois focos principais de instrução em interacção: o foco no significado e o foco na forma; esperando que os dois sejam devidamente encaixados nos modelos de ensino da escrita avançados.

Demos importância a este conjunto de aspectos porque esta pesquisa aborda, de alguma forma, aspectos ligados à formação de professores. Sendo assim, o que esperamos é que a aprendizagem baseada na análise consciente dos fenómenos seja levada por estes (futuros) professores para os níveis anteriores ao universitário; igualmente, que a cooperação funcione como matriz para a construção de uma aprendizagem baseada na análise conjunta de fenómenos e aproveitamento das

potencialidades dos estudantes. É preciso acrescentar, ainda, que sendo a cognição geneticamente conectada a outros sistemas representativos culturais o seu desenvolvimento depende indispensavelmente da participação na nossa vida de outros indivíduos que possam mediar a nossa relação com o mundo que nos rodeia e a relação connosco mesmos (Lantolf, 2006).

Só que ao mesmo tempo que precisamos de ter em mente estas estratégias de trabalho é necessário, tendo em consideração o contexto de trabalho futuro destes estudantes, potencialmente em conflito devido ao contacto linguístico, dotá-los de competências linguísticas em LB's. Isto vai permitir-lhes o acesso a instrumentos de análise abrangentes de situações de usos linguísticos no seu contexto de trabalho, abrindo caminhos para a adopção de metodologias pedagógico-didácticas aplicáveis à população-alvo.

Mais ainda, propusemos estas estratégias de ensino-aprendizagem na convicção de que com mais situações de exposição a técnicas e estratégias de aprendizagem como as aqui avançadas (incluindo a exposição aos seus próprios "erros") os estudantes estarão mais aptos a resolver qualquer tarefa de língua, com mais segurança, em qualquer contexto no futuro. Esta exposição às técnicas propostas, por permitir o desenvolvimento da regulação e auto-regulação, fará destes alunos professores de um patamar de *high road* no futuro, capazes de desempenhar as suas tarefas com mais segurança e mais qualidade.

Posto isto, e para finalizar, porque do conjunto dos problemas que se levantam neste estudo dois são dos mais importantes – o domínio da língua e da escrita – julgamos que o ensinante deve ser treinado, ou treinar-se, para lidar com modelos mais ecléticos; deve ter a flexibilidade necessária para interpretar os comportamentos e as formas de aprendizagem dos estudantes, de modo a integrar estes conhecimentos no *domínio* mais vasto da aprendizagem cooperativa. Este conjunto de conhecimentos, associado ao domínio de estratégias de ensino adequadas ao contexto, quer para o domínio da língua quer da escrita, vão permitir ao professor transformar as aulas de Português em espaço de trabalho, porque não será mais um professor tradicional, mas, pelo contrário, um facilitador.

2. Recomendações

Mesmo com todas as considerações que tecemos ao longo desta pesquisa, as propostas apresentadas estão longe de ser um modelo acabado, e na mesma linha sugerimos que se proceda a um estudo que possa avaliar os mecanismos activados por estes alunos no processo de escrita. Um estudo destes poderá permitir que tenhamos efectivamente a imagem real das estratégias activadas pelos alunos e da dimensão da aplicabilidade dos modelos propostos em contextos reais de L2. Esta sugestão tem razão de ser porque, quase sempre, os modelos seguidos nos contextos de L2 são aqueles desenvolvidos para os de L1, sem que tenham sido perspectivados para os contextos anteriores.

Saliente-se ainda que neste tipo de estudos (direccionados para a L2) nem sequer se pode pensar num tipo de modelo uniforme para todos os contextos, porque as sociedades L2, maioritariamente pós-coloniais, se caracterizam por uma heterogeneidade extremamente complexa decorrente dos factores culturais, sociolinguísticos e políticos tipicamente diferentes de contexto para contexto. Portanto o *ideal* seria que cada contexto procurasse traçar linhas de investigação direccionadas para esta área para se trazer a debate as diversas contribuições das diferentes realidades.

Referências bibliográficas

AMOR, E. (1993), *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologias*, Lisboa, Texto Editora.

AMOR, E. (1997), *Didáctica do Português*, Lisboa, Texto editora.

ANÇÃ, M. H. (2005), "Comentário da Conferência de Maria José Grosso "O ensino de uma língua a falantes de outras línguas". In *Palavras*, nº 27, APP, Lisboa.

AZEVEDO, F. (2000), *Ensinar e Aprender a Escrever: Através e para além do erro*, Porto, Porto Editora.

BAKER, C. (1993), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism,* Multilingual Matters, Clevedon.

BAKER, C. and PRYS JONES, S. (1998) *Encyclopaedia of Bilingualism and Bilingual Education,* Multilingual Matters, Clevedon.

BENÍTEZ, R. et al. (1999), "Cognitive-cooperative strategies in writing classroom", In Pinto, G. M., Veloso, J. and Maia, B. (eds.), *Psycholinguistics on the Threshold of the Year 2000: Proceedings of the 5th International Congress of International Society of Applied Linguistics*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

BEREITER, C. and SCARDAMALIA, M. (1983), "Does learning to write have to be so difficult?" In Freedman, A., Pringle, I. and Yalden, J. (eds.) *Learning to Write: First Language, Second Language*, London, Longman, 20 - 33.

BEREITER, C. and SCARDAMALIA, M. (1987), *The Psychology of Written Composition*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

BERNSTEIN, B. (1990), *Class, code and control 4: The structuring of Pedagogical discourse*, London and New York, Routledge.

BERTONI, S. (2005), *Nós cheguemu na escola, e agora?: Sociolinguística e educação*, São Paulo, Parábola Editorial.

BIALYSTOK, E. (1987), 'Influences of bilingualism on metalinguistic development', In *Second Language Research,* 3 (2): 154–166.

BIALYSTOK, E. (1988), 'Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness', In *Developmental Psychology,* 24 (4): 560–567.

BIALYSTOK, E. (2001), *Bilingualism and Development,* Cambridge University Press, Cambridge.

BRITO, A. (1997), "Que gramáticas ensinar?", In *Aprendendo a Ensinar Português, II Encontro Nacional da APP. Actas*, Lisboa, APP, 255-261.

BYRNE, D. (1988), *Teaching Writing Skills*, London and New York, Longman.

CAMERON, L. (1996), 'Discourse context and the development of metaphor in children', In *Current Issues in Language and Society*, 3: 49 - 64.

CARVALHO, J. (1999), *O Ensino da Escrita. Da teoria às práticas pedagógicas*, Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicología, Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).

CASSANY, D. (1993a), *Reparar la Escritura – Didactica de la Correción de lo Escrito*, Barcelona, Graó.

CASSANY, D. (1999c), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.

COLL, C. et al. (1993), *El Constructivismo en el aula*. Barcelona, Editorial Graó.

COMAROFF, J. (1985), *Body of power, spirit of resistance: the culture and history of a South African people*, Chicago, University of Chicago Press.

CORDER, P. S. (1981), *Errors Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.

DELGADO-MARTINS, M. (1993), "Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática", In. *Linguagem e Desenvolvimento*, Braga, Universidade do Minho, 9-16.

DIAS, H. (s/d), Os conflitos no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa em Moçambique: caminhando para uma Didáctica da Heterogeneidade, (s/l), (Artigo retirado de www.google.com em Agosto de 2007).

DÖRNYEI, Z. and SKEHAN, P. (2003), "Individual Differences in L2 Learning", In *The Handbook of Second Language Acquisition*, Doughty, C. and Long, M. (2003) (Eds.), Malden, Blackwell Publishing.

DUARTE, I. (1992), "Oficina Gramatical: Contextos do Uso Obrigatório do Conjuntivo", In Delgado-Martins, et al. (1992), *Para a Didáctica do Português: Seis Estudos de Linguística*, Lisboa, Edições Colibri, 165 – 177.

DUARTE, I. (1996), "Se a Língua Materna não se tem de Ensinar, Que Professores temos de Formar?", In Delgado-Martins, et al. (orgs) (1996), *Formar Professores de Português, Hoje*, Lisboa, Edições Colibri, 75 – 84.

DURANTI, A. and GOODWIN, C. (1992), *Rethinking Context*, Cambridge, Cambridge University Press.

ELLIS, R. (1997), *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

ELLIS, N. and LARSEN-FREEMAN, D. (2006), "Language Emergence: Implications for Aplied Linguistics – Introduction to the Special Issue", In *Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, 27, 4: 558-589.

FAERCH, C. and G. KASPER, G. (1983), *Strategies in Interlanguage Communication.* Longman.

FAYOL, M. et SCHNEUWLY, B. (1987), "La mise en texte et ses problèmes", In Chiss, J. et al. (eds.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelas, De Boeck, 223 – 239.

FERNÁNDEZ, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalia, S. A.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. (1991), *Psicogênese da língua escrita*, Porto Algarve, Artes Médicas.

FERRIS, D. (2002), *Treatment of Error in Second Language Student Writing*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

FIGUEIREDO, O. (1994), "Escrever: da teoria à prática", In *Pedagogia da escrita. Perspectivas*, Porto, Porto Editora, 155-173.

FIRMINO, G. (2000), *Situação Sociolinguística de Moçambique – Dados do Recenseamento Geral da População de 1997*, Maputo, Instituto Nacional de Estatística, Série Estudo, nº 8.

FIRMINO, G. (2002), *A "Questão Linguística" na África Pós-Colonial: O caso do Português e das línguas Autóctones em Moçambique*, Maputo, Promédia.

FLOWER, L. and HAYES, J. (1981a), "A cognitive process theory of writing", In *College Composition and Communication*, 32, 365 – 387.

FLOWER, L and HAYES, J. (1981b), "The Pregnant Pause: An Inquiry into the Nature of Planning", In *Research in the Teaching of English*, 15 (3), 229 – 243.

FLOWER, L. (1994a), "Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing", In *College English*, 41 (1), 19 – 37.

FLOWER, L. (1994b), *The Construction of Negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing*, Carbondale-Edwardsville, Southern Illinois University Press.

FLOWER, L. (1996), "Negotiating the meaning of Difference", In *Written Communication*, 13 (1), 44 – 92.

FOERTSCH, J. (1995), "Where Cognitive Psychology Applies. How Theories About Memory and Transfer Can Influence Composition Pedagogy", In *Written Communication*, 12 (3), 360 – 383.

FREITAS, L. & FREITAS, C. (2002), *Aprendizagem Cooperativa: Teoria - Guias Práticos*, Porto: Edições ASA.

GARDENER, R. and MACINTYRE, P. (1993), "A student's contributions to second language learning", Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.

GOMES, A. (1989), "A Escola e a Ortografia", In *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teoria e Práticas*, Braga, Universidade do Minho, 155-180.

GONÇALVES, P. (1990) [1983], "Situação Actual da Língua Portuguesa em Moçambique", In *Actas: Congresso sobre a Situação Actual do Português no Mundo*, Lisboa, CALP, 243 – 251.

_____ (1990), *A Construção de uma Gramática de Português em Moçambique: Aspectos da Estrutura Argumental dos Verbos*, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento).

_____ (1996), *Português de Moçambique: uma variedade em construção*, Maputo: UEM/Livraria Universitária.

_____ (1997), Tipo de "Erros" do Português Oral de Maputo: Um Primeiro Diagnóstico, In Stroud, C. e Gonçalves, P. (Orgs.), *Panorama do Português Oral do Maputo, Volume II, A Construção de Um Banco de "Erros"*, Maputo, INDE.

_____ (2005), "Afinal o que São Erros de Português?", Comunicação apresentada em *Jornadas da Língua Portuguesa, "Dinâmicas do Português em Moçambique"* (Maputo, 26-29/05/05) (não publicado).

_____ e SIOPA, M (2005), *Português na Universidade: da Análise Linguística às Estratégias de Ensino-Aprendizagem* (Apresentado no Seminário de Investigação da FLCS - não publicado).

GRAVES, D. (1983), "The growth and development of first-grade writers", In Freedman, A., Pringle, I. and Yalden, J. (eds.) *Learning to Write: First Language, Second Language*, London, Longman, 54 - 66.

GRAVES, D. (1992), *Estructurar un Aula donde se Lea y se Escriba*, Buenos Aires, Aique.

GROSSO, M. J. (1999), *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento).

GROSSO, M. J. (2005), "O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas". In *Palavras*, nº 27, APP, Lisboa.

HAKUTA, K. et al. (1987), "Bilingualism and cognitive development", In *Advances in Applied Psycholinguistics, Vol. 2, Reading, writing and language learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 284 - 319.

HAYES, J. et al. (1987), "Cognitive process in revision", In *Advances in Applied Psycholinguistics, Vol. 2, Reading, writing and language learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 176 - 240.

JOHNSON, K. (1996), *Language Teaching and Skill Learning*, Oxford, Blackwell.

KACHRU, B. (1985), 'Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle', In R. Quirk e H. G. Widdowson (eds) *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*, Cambridge, Cambridge University Press: 11 - 30.

KESSLER, C. (1984), "Language acquisition in bilingual children". In N. Miller (ed), *Bilingualism and Language Disability: assessment and remediation*, London, Croom Helm.

KESSLER, C. (1992), *Cooperative language learning*, New Jersey, Prentice Hall Regents.

KRASHEN, S. (1983), "Newmark's "Ignorance Hypothesis" and current second language acquisition and theory", In Gass, S. Selinker, L. (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, MA. Newbury House, 135-53.

KRASHEN, S. (1993), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Loredo Publishing Company.

LADO, R. (1957), *Linguistics Across Cultures, Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

LANTOLF, J. (2006), 'Language Emergence: Implications for Applied Linguistics – Sociocultural Perspective', In *Applied Linguistics*, 27, 4: 551-773.

LEGRAND, L. (1984), "Crítica da pedagogia actual e perspectives de renovação pedagógica", In *A Dislexia em Questão (dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita)*, Porto Algarve, Artes Médicas.

LEIRIA, I. (2001), *Léxico: Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua não Materna,* Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Dissertação de Doutoramento).

LONG, M. (1996), "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition", In Ritchie, W. and Bhata, T. (orgs.), *Handbook of Second Language Acquisition*, London, Academic Press.

LONG, M. (2003), "Stabilization and Fossilization", In. Doughty, C. and Long, M. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden, Blackwell Publishing.

LOPES, A. J. (2002), 'O Português como língua segunda em África: Problemáticas de planificação e política linguística', In Mateus, M. H. M. (coord.), *Uma Política de Língua para o Português*, Lisboa, Colibri, 33:15-31.

LOPES, A. J. (2004), *A Batalha das Línguas: Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique*, IUEM/Fundação Universitária, UEM, Maputo.

MARTIN, J. (1989), *Factual writing: Exploring and challenging social reality*, Oxford and New York, Oxford University Press

MASGORET, A-M. and GARDNER, R. (2003), "Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates", *Language Learning,* 53, 167–210.

MATEUS, et al. (2003), *Gramática da Língua Portuguesa*, 7ª Edição, Lisboa, Editorial Caminho, SA.

MATSHUASHI, A. (1981), "Pausing and planning: the tempo of written discourse", In *Research in the Teaching of English*, 15, 113 – 134.

MERISUO-STORM, T. (2006), Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. (Artigo retirado de www.sciencedirect.com em Junho de 2007)

MÖHLE, D. and RAUPACH, M. (1989), "Language transfer of procedural knowledge", In Dechert, H. and Raupach, M. (eds.), *Transfer in Language Production*, Norwood, NJ, Ablex, 195-216.

MORISSETTE, D e GINGAS, M. (1999), *Como Ensinar Atitudes: planificar, intervir, valorizar*, 2ª Ed., Porto, ASA. (Tradução de José Carlos Tunes Eufrázio).

MOTA, M. (2001), "Variação e diversidade linguística em Portugal", In Mateus, M. H. (Coord.), *Mais Línguas, Mais Europa: Celebrar a diversidade linguística e cultural da Europa*, Lisboa, Edições Colibri.

NORRISH, J. (1992), *Language Learners and their Errors*, London, MacMillan Publishers Lda.

NYSTRAND, M. (1986), *The Structure of Written Communication. Studies in Reciprocity between Writers and Readers*, Orlando, Academic Press Inc.

NYSTRAND, M. (1989), "A social-interactive model of writing", In *Written Communication,* 6, 66 – 85.

ODLIN, T. (1989), *Language Transfer*, Cambridge, Cambridge University Press.

ODLIN, T. (2003), "Cross-Linguistic Influence", In. Doughty, C. and Long, M. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden, Blackwell Publishing.

O'MALLEY, J. and CHAMOT, A. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, New York, Cambridge University Press.

O'MALLEY, J. and CHAMOT, A. (1994), "Learning Strategies in Second Language Acquisition", In *The International Encyclopedia of Education*, V. 6. Oxford, Pergamon Press, 3, 329-35.

OXFORD, R. (1989), "Use of language strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training", *System*, 17, 235-47.

OXFORD, R. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston, MA, Heinle and Heinle.

PAVLOVIĊ, M (2006), *Ensino de Língua Portuguesa a Falantes de Sérvio* (Tese de Mestrado), Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

PEREIRA, F. (1996), "Desenvolvimento Sócio-Cognitivo e Interacção: A Psicologia na Formação Inicial de Professores", In Delgado-Martins, M. et al. (1996) (orgs.), *Formar Professores de Português, Hoje*, Lisboa, Edições Colibri, 41 – 52.

PERERA, K. (1984), *Children´s Writing and Reading*, London, Basil Blackwell Publisher Lda.

PERFETTI, C. A. and MCCUTCHEN, D. (1987), "Schooled language competence: linguistic abilities in reading and writing", In Rosenberg, S. (eds.), *Advances in Applied Psycholinguistics, Vol. 2, Reading, writing and language learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 105 - 141.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, avaliação (2001), Porto, Edições ASA.

RAMOS PEREIRA, D. (1992), "O papel dos diferentes ambientes da língua de input no processo de aquisição, desenvolvimento e aprendizagem da língua materna", In Delgado-Martins, M. et al., *Para a Didáctica do Português: Seis Estudos de Linguística*, Lisboa, Edições Colibri, 23 – 44.

REBELO, J. & FONSECA, A. (2001), "Aprendizagem da Escrita Elementar em Português e suas Dificuldades: um Estudo Longitudinal". In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº. 2, 31 - 63.

RINGBOM, H. (1992), "On L1 transfer in L2 comprehension and production". *Language Learning*, 42, 85-112.

ROHMAN, D. G. (1965). "Pre-writing: The Stage of Discovery in the Writing Process". In *College Composition and Communication*, 16, 106-112.

SCARDAMALIA, M and BEREITER, C. (1987), "Knowledge Telling and Transforming in Writing", In *Advances in Applied Psycholinguistics, Vol. 2, Reading, writing and language learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 142 - 175.

SELINKER, L. (1972), Interlanguage, *IRAL*, 10 (3), 209 – 13.

SELINKER, L. (1993), "Fossilization as simplification?" In M. L. Tickoo (ed.), *Simplification: Theory and Application*, Singapore: Regional Language Centre, 14-28.

SERAFINI, M. (1985) [1994], *Como se Faz um Trabalho Escolar: Da escolha de um tema à composição de um texto. A avaliação Didáctica da escrita*, 4ª Ed., Lisboa, Editorial Presença. (Tradução de Arminda Puga, 1986).

SIOPA et al. (2003), "A Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique: Primeira Abordagem". Comunicação Apresentada no III Seminário de Investigação em Maputo, Faculdade de Medicina.

SIOPA, C. (2005), "Ensino do Português em Moçambique: Trabalhos Oficinais de Gramática", In Oliveira, F. e Barbosa, J. (Orgs.), *XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, Associação Portuguesa de Linguística.

SQUIRE, J. (1983), "Instructional focus and the teaching of writing", In Freedman, A., Pringle, I. and Yalden, J. (eds.) *Learning to Write: First Language, Second Language*, London, Longman, 227 – 236.

STROUD, C. (1997a), "O Corpus: Antecedentes, Quadro Teórico e Aspirações Práticas" In Stroud, C. e Gonçalves, P. (1997), (Orgs.), *Panorama do Português Oral do Maputo, Volume I – Objectivos e Métodos*, Maputo, INDE.

STROUD, C. (1997b), "Os conceitos linguísticos de "erro" e "norma" ", In Stroud, C. e Gonçalves, P. (1997), (Orgs.), *Panorama do Português Oral do Maputo, Volume II – A Construção de um Banco de "Erros"*, Maputo, INDE

TEIXEIRA, J. (2004), *Mudanças de Concepções dos Professores, Horizontes, Psicologias*, Lisboa, Instituto Piaget.

TORRE, S. (1993), *Aprender de los errores*, Madrid, Editorial Escuela Española.

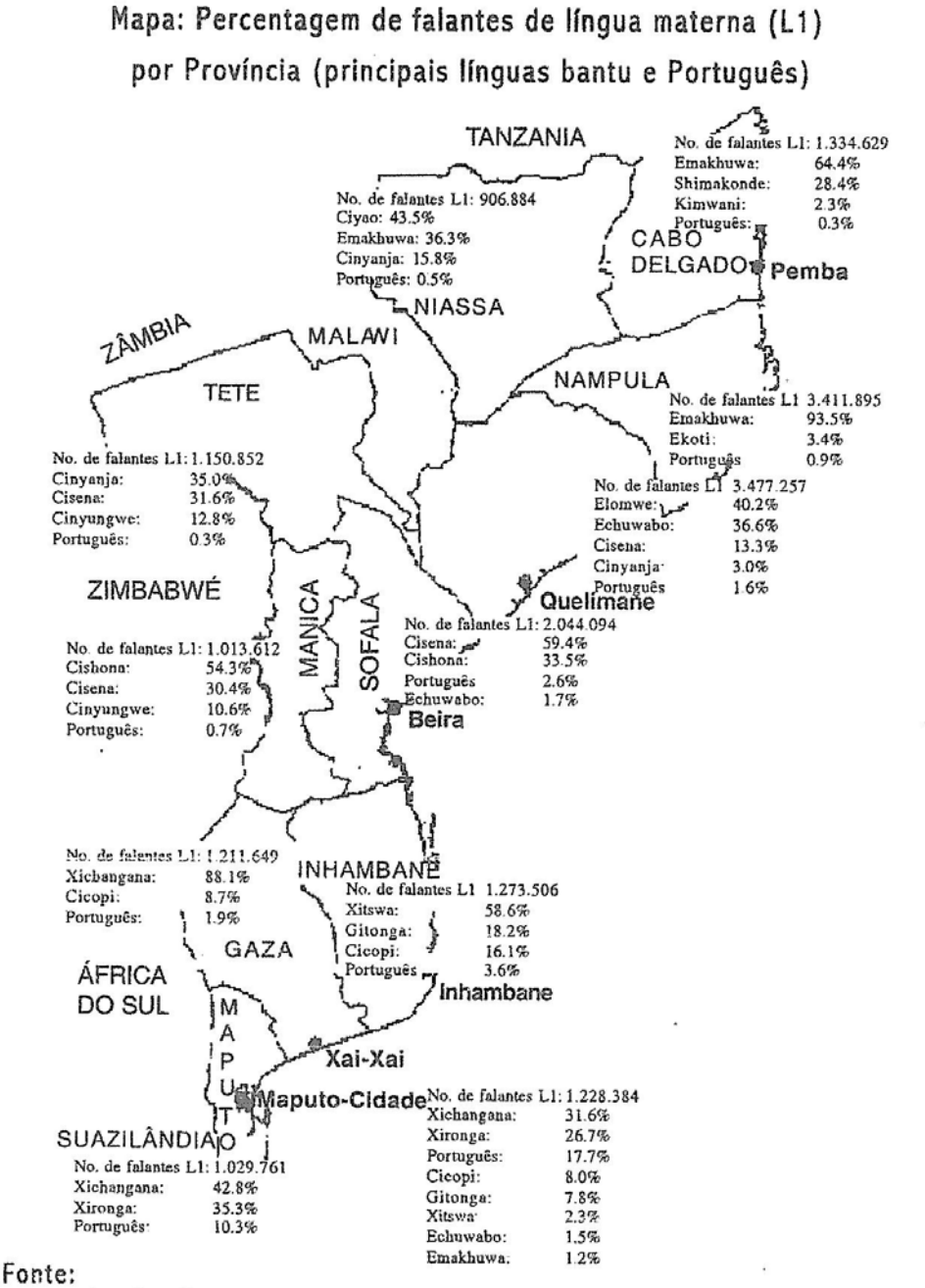
VIGOTSKY, L. S. (1962), *Thought and Language*, Cambridge, MA, MIT Press.

VIGOTSKY, L. S. (1978), *Mind in Society*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

WEINREICH, U. (1953), *Languages in Contact*, traduc. Española en Ediciones La Biblioteca, Universidad Central de Venezuela, 1974.

ANEXOS

ANEXO I – Mapa Sociolinguístico de Moçambique



Fonte:

- Inquérito Nacional aos Agregados Familiares sobre condições de vida. Resultados Gerais. INE, Maputo, 1998.
- Recenseamento Geral da População e Habitação 1997. INE, Maputo, 1999.
- Projecções Anuais da População por Província e Área Residencial 1997 - 2010. INE, Maputo.

Mapa e descrições retirados de Lopes (2004:32)

ANEXO II – Outros Materiais produzidos e Publicações no âmbito do Projecto que produziu os dados analisados

2003:

Siopa, C.; Ernesto, N. e Companhia, C., A Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique: Primeira Abordagem. *Idiomático*. 1 (Revista Digital de Didáctica de PLNM). Instituto Camões – Centro Virtual Camões (www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/01).

2004:

A Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique – Corpus (FLCS/UEM, não publicado)

2005:

A Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique – Base de Dados: Erros Formais e Não Formais (FLECS/UEM, não publicado)

Nhongo, N., A concordância verbal em número no discurso escrito de estudantes universitários moçambicanos. Tese de licenciatura, Universidade Eduardo Mondlane.

Gonçalves, P. e Siopa, C., Português na Universidade: da análise linguística às estratégias de ensino-aprendizagem. Idiomático. 5 (Revista Digital de Didáctica de PLNM). Instituto Camões – Centro Virtual Camões (www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/01).

Siopa, C.; Ernesto, N. e Companhia, C., A Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique: Primeira Abordagem. In *Actas do Seminário de Investigação*, pp. 165-177. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.

Vicente, F. "Erros de Ortografia e acentuação – uma análise comparativa de dados dos alunos do ensino primário e de estudantes universitários". Comunicação apresentada no Seminário de Investigação da Faculdade de Letras e Ciências Sociais,

2005. A publicar in Actas do seminário de Investigação. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.

"Listagem de Frequências" (FLCS/UEM, não publicado)

2006:

Siopa, C., "Ensino de Português na Universidade em Moçambique: Trabalhos oficinais de gramática". In. F. Oliveira; J. Barbosa (Orgs.). *XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística – Textos Seleccionados*. Lisboa, Associação Portuguesa de Linguística, 659-674.

Ernesto, N. (2006), *Ensino de estratégias metacognitivas a estudantes universitários moçambicanos com dificuldades na produção escrita*. Tese de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa.

Em elaboração:

Artigos de P. Gonçalves; C. Siopa e F. Vicente – a publicar no livro *Português no ensino superior em Moçambique: descrição linguística e aplicações didácticas.*

ANEXO III – Questionário Sociolinguístico

Universidade Eduardo Mondlane

Questionário

Código _____

1. NOME _____
2. IDADE _____
3. NATURALIDADE _____
4. EM QUE LÍNGUA FALAVA COM OS SEUS IRMÃOS E SUA MÃE QUANDO ERA CRIANÇA _____
5. ONDE APRENDEU O PORTUGUÊS?

   NA ESCOLA ☐ EM CASA ☐
6. FREQUENTOU O ENSINO SECUNDÁRIO NUMA ESCOLA

   PÚBLICA ☐ OU PRIVADA ☐
7. QUE CURSO FREQUENTA NA UEM? _____
8. EM QUE ANO SE ENCONTRA? _____
9. TEM EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL? SIM ☐ NÃO ☐

   SE SIM QUAL? _____
10. QUE LÍNGUA FALAVA EM CASA?

    PORTUGUÊS ☐ CHANGANA ☐ RONGA ☐

    GITONGA ☐ OUTRA LÍNGUA ☐ QUAL _____
11. HÁBITOS DE LEITURA: NÃO LÊ ☐ LÊ POUCO ☐

    LÊ REGULARMENTE ☐

ANEXO IV – Perfil sociolinguístico dos estudantes inquiridos

Curso		EP				TIPF				TIPI				Total por anos				Total Geral	
		1º ano		2º ano		1º ano		2º ano		1º ano		2º ano		1º ano		2º ano		1º + 2º anos	
Itens		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	**Nº**	**%**
Idade	18-24	6	10,0	3	5,0	9	15,0	7	11,7	5	8,3	3	5,0	**21**	**33,3**	**13**	**21,7**	**33**	**55,0**
	25-30	4	6,7	4	6,7	1	1,7	2	3,3	2	3,3	3	5,0	**7**	**11,7**	**9**	**15,0**	**16**	**26,7**
	31-36	0	0,0	2	1,7	0	0,0	1	1,7	1	1,7	3	5,0	**1**	**1,7**	**6**	**8,3**	**7**	**11,7**
	> 36	0	0,0	1	3,3	0	0,0	0	0,0	2	3,3	1	1,7	**2**	**3,3**	**2**	**5,0**	**4**	**6,6**
Soma		**10**	**16,7**	**10**	**16,7**	**10**	**16,7**	**10**	**16,7**	**10**	**16,7**	**10**	**16,7**	**30**	**50,0**	**30**	**50,0**	**60**	**100**
Naturalidade	Maputo	6	10,0	4	6,7	10	16,7	8	13,3	5	8,3	6	10,0	**21**	**35,0**	**18**	**30,0**	**39**	**65,0**
	Gaza	1	1,7	1	1,7	0	0,0	1	1,7	0	0,0	1	1,7	**1**	**1,7**	**3**	**5,0**	**4**	**6,6**
	Inhambane	0	0,0	3	5,0	0	0,0	1	1,7	0	0,0	0	0,0	**0**	**0,0**	**4**	**6,7**	**4**	**6,6**
	Sofala	2	3,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,7	1	1,7	**3**	**5,0**	**1**	**1,7**	**4**	**6,6**
	Manica	1	1,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	**1**	**1,7**	**0**	**0,0**	**1**	**1,7**
	Tete	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,7	0	0,0	**1**	**1,7**	**0**	**0,0**	**1**	**1,7**
	Zambézia	0	0,0	2	3,3	0	0,0	0	0,0	1	1,7	0	1,7	**1**	**1,7**	**3**	**5,0**	**3**	**5,0**
	Nampula	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,7	0	0,0	**1**	**1,7**	**0**	**0,0**	**1**	**1,7**
	C. Delgado	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,7	**0**	**0,0**	**1**	**1,7**	**1**	**1,7**
	Niassa	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,7	**1**	**0,0**	**1**	**1,7**	**1**	**1,7**
	Outro	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,7	0	0,0	**1**	**1,7**	**0**	**0,0**	**1**	**1,7**
Soma		**10**	**16,7**	**10**	**16,7**	**10**	**16,7**	**10**	**16,7**	**10**	**16,7**	**10**	**16,7**	**30**	**50,0**	**30**	**50,0**	**60**	**100**
LM	LP	4	6,7	7	11,7	8	13,3	6	10,0	4	6,7	6	10,0	**16**	**26,7**	**19**	**31,7**	**35**	**58,3**
	LB	3	5,0	2	3,3	0	0,0	4	6,7	4	6,7	3	5,0	**7**	**11,7**	**9**	**15,0**	**16**	**26,7**
	LP/LB	3	5,0	1	1,7	2	3,3	0	0,0	2	3,3	1	1,7	**7**	**11,7**	**2**	**3,3**	**9**	**15,0**
Soma		**10**	**16,7**	**10**	**16,7**	**10**	**16,7**	**10**	**16,7**	**10**	**16,7**	**10**	**16,7**	**30**	**50,0**	**30**	**50,0**	**60**	**100**
LUC	Ptg	6	10,0	10	16,7	5	8,3	5	8,3	6	10,0	8	13,3	**17**	**28,3**	**23**	**38,3**	**40**	**66,7**
	LB	2	3,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	**2**	**3,3**	**0**	**0,0**	**2**	**3,3**
	LP/LB	2	3,3	0	0,0	5	8,3	5	8,3	4	6,7	2	3,3	**11**	**18,3**	**7**	**11,6**	**18**	**30,0**
	Soma	**10**	**16,6**	**10**	**16,7**	**10**	**16,6**	**10**	**16,6**	**10**	**16,7**	**10**	**16,6**	**30**	**50,0**	**30**	**50,0**	**60**	**100**
LALP	Escola	1	1,7	1	1,7	0	0,0	10	16,7	2	3,3	1	1,7	**3**	**5,0**	**12**	**20,0**	**15**	**25,0**
	Casa	9	15,0	9	15,0	10	16,7	0	0,0	8	13,3	9	15,0	**27**	**45,0**	**18**	**30,0**	**45**	**75,0**
Soma		10	16,7	10	16,7	10	16,7	10	16,7	10	16,7	10	16,7	**30**	**50,0**	**30**	**50,0**	**60**	**100**
Exp. Prof.	Tem	6	10,0	1	1,7	0	0,0	0	0,0	6	10,0	0	0,0	**12**	**20,0**	**1**	**1,7**	**13**	**21,7**
	Não tem	4	6,7	9	15,0	10	16,7	10	16,7	4	6,7	10	16,7	**18**	**30,0**	**29**	**48,3**	**47**	**78,3**
Soma		**10**	**16,7**	**10**	**16,7**	**10**	**16,7**	**10**	**16,7**	**10**	**16,7**	**10**	**16,7**	**30**	**50,0**	**30**	**50,0**	**60**	**100**
Háb. Leit.	Não Lê		0,0		0,0		0,0		0,0		0,0		0,0	**0**	**0,0**	**0**	**0,0**	**0**	**0,0**
	Lê Pouco		0,0		0,0		0,0		0,0		0,0		0,0	**0**	**0,0**	**0**	**0,0**	**0**	**0,0**
	Lê Regular	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	**30**	**100**	**30**	**100**	**60**	**100**
Soma		**10**	**100**	**10**	**100**	**10**	**100**	**10**	**100**	**10**	**100**	**10**	**100**	**30**	**100**	**30**	**100**	**60**	**100**

Perfil Sociolinguístico Detalhado dos Estudantes Inqueridos

Legenda:

EP - Ensino de Português

TIPF – Tradução Interpretação Português/Francês

TIPI – Tradução Interpretação Português/Inglês

Língua Materna

Língua de Uso Corrente

Exp. Prof. - Experiência Profissional

Háb. Leit. – Hábitos de Leitura

LP - Língua Portuguesa

LB - Língua Bantu

ANEXO V – *Corpus*

A. Concordância verbal

1. (…) **as relações** entre as pessoas **depende** muito dela. (**RJJ/04/EP1)**

2. Em reacções do tribunal **o julgamento são** feita utilizando-se a língua **(AAN/04/EP1)**

3. (…) é com a língua que **se exprime as ideias**, **sentimentos**, **opiniões**, etc. (**OEA/04/EP1)**

4. (…) em vários sectores apesar **da diferença** que **existem** a língua é a base da expressão do pensamento (…) **(AAN/04/EP1)**

5. Ela tem grande importâncio no seio da comunidade na medida em que as **comunidade formam-se** na base da lingua **(…) (CPC/04/EP1)**

6. A lingua constitui um meio pelo qual, **membros** duma determinada sociedade, comunidade, etc, **relaciona-se** entre si (…) **(SJV/04/EP1)**

7. **A modernidade** acessorada pela civilização globalizante **deturpam** a cosmovisão do homem tradicional. **(HCA/02/EP3)**

8. (…) quando na real, **os indivíduos tem** conhecimento que as religiões nunca servirão para consagrar os homens (…) **(VMJ/02/EP3)**

9. (…) nunca podemos cumprir com **as tradições** como antes **se cunpria**. **(AAF/02/TF1)**

10. Ainda sobre este facto este mesmo casal que pratica o sexo antes do casamento, sempre aconselha **aos filhos** para que não o **pratique** antes. (**AAF/02/TF1**)

11. **Os nossos antepassados**, para melhor **intender-se** também sentiram o prazer de namorar (**AAF/02/TF1**)

12. A outra causa é da falta de programas educativos e o hábito das **crianças** que aprendem muito rápido querem imitar tudo que **vem** nas novelas, (**NAA/02/TF1**)

13. Parece normal nos dias de hoje **uma criança** dos seus 9, 10 anos e muitas vezes menos, já **terem praticado** sexo e abusado dele com maior naturalidade. (**NAA/02/TF1**)

14. **Outros problemas** que advêm de namoros furtuitos **tem sido** doenças venéreas entre elas a mais perigosa o HIV/SIDA. (**CCM/02/TF1**)

15. (…) **os pais tem** a obrigação de dar uma edução condigna (**CCM/02/TF1**)

16. (…) e nessa ordem de ideias **eles** não sabem quem são pois vivem numa situação de crise, pois **tem** dificuldades em aceitar a quilo que lhe constitui na realidade, (…) **YMT/02/TF1**

17. (…) **devemos** deixar de dizer e pensar que cabe ao governo resolver este assunto mas sim **em conjunto governo e toda a população devem** unir forças de modo que em simultâneo **possamos** encontrar formas de eliminar o problema antes que seja mais tarde doque agora é, afinal ao fim e ao cabo, a união faz a força. (**YMT/02/TF1)**

18. (…) o suborno é feito e aceite por **pessoas** que **tem** ou que estejam a passar uma ou certas dificuldades (**HTI/02/TF1**)

19. (…) não se **contentam** com o que **tem**, (**HAG02TF1)**

20. Falo desta forma pelo **acidentes** que com frequência ou seriedade, se tem verificado em diversos pontos do país (…) (**HAG02TF1)**

21. (…) **avarias** técnicas que **tem** acontecido ao longo dos seus percursos. (**HAG02TF1)**

22. (…) grande fonte de entrada de devisas para **os países** que não **tem** produtos marinhos (…) (**HAG02TF1)**

23. **Estes** que não **tem** acesso ao mar. (**HAG02TF1)**

24. As lamentações são, normalmente relativas a **carros de luxo** que não se **tem**, as casa de praia que se ambicionam, as quantias "gorda" nos bancos (…) (**TLS/02/TF1)**

25. (…) **as cheias vem** para destruir o pouco que restava da população (**QLN/02/EP3**)

26. O texto "O factor Deus" fala sobre **diferentes guerras** que **põe** em causa o factor Deus. **(AJM/02/EP3)**

27. É neste contexto que **os indivíduos** da vida urbana **tem** comportamentos maleficos devido a ambição, difícil condições de vida por falta de emprego (…) **(VMJ/02/EP3)**

28. **Os seus comportamentos**, neste caso, da sociedade rural **está** mais **virada** para os seus antepassados. **(VMJ/02/EP3)**

29. É uma vida normal onde as pessoas simplesmente **contentam-se** com o que **tem**, não são ambiciosos (**VMJ/02/EP3)**

30. Esta prática repercutia negativamente à noiva na qual **a família do noivo** sempre **encotavam** na mulher o alvo para se vigarem. **(NAM/02/TF2)**

31. (…) e a Falta de auto-confiança pelo qual os pais são de certa Forma os culpados pois, **os Filhos** não se sentem totalmente acolhidos, **não se confia** e por isso engrenam no caminho dos toxicómanos. (**ILC/02/TF2)**

32. Várias **acções tem sido** realizadas para a prevenção do tabagismo. (**MEV/02/TF2)**

33. (…) nos periodos pré-colonial e colonial neste rito tradicional o pagamento para o mesmo era simbolico no qual exigia-se dinheiro, roupa para os parentes (pai e mãe), avó e tia ainda em certas zonas não se usava o dinheiro **bastava** apenas **com produtos alimentares**, **animais** ou **instrumentos de trabalho**. (**ZBM/02/TF2)**

34.. A **camada juvenil têm sido** o principal alvo das companhias da fabricação do tabaco. (**VAM/02/TF2)**

35. (…) não porque assim o desejam mas porque **as condições salariais** não o **permite**. (**ICC/02/TI1)**

36. (…) porque **os pais** não **tem** condições de pagar a escola. (**ICC/02/TI1)**

37. (…) é de referir que na antiguidade **haviam requisito** para que o namoro fosse levado a cabo eram: ter respeito, ser filho de uma família digna, ter idade aceitável e outras, (…) (**HMC/02/TI1)**

38. É claro que **existiam uma outra** família que se opunha ao relacionamento (**MJT/02/TI1)**

39. São poucos **os namoros** que não **tem** uma margem de interesse (…) (**MJT/02/TI1)**

40. **Os rapazes** também imitam esta tendência de se **relacionar** com mulheres mais velhas (…) (**MJT/02/TI1)**

41. Neste caso especifico **confirma-se as declarações** acima feitas ao se relacionar com as questões que a juventude muitas veses tem levantado em relação a data da liberdade do seu namoro (…) (**BLJ/02TI1)**

42. Com **as publicidades** que **anda** por aí de jeito (**ORP/02/TI1)**

43. (…) **os médicos e infermeiros encoraja** a fazer planeamento familiar (…) (**ORP/02/TI1)**

44. Antigamente **os jovens era aconselhados** pelos mais velhos como satisfazer o seu ou a sua parceira, (…) (**ORP/02/TI1)**

45. Os pais também admitem agora que **os seus filhos** tragam namorados ou namoradas em casa enquanto **está** a estudar (…) (**ORP/02/TI1)**

46. (…) **a assimilação, a vida da cidade e o desenvolvimento está** a cusar transtornos (…) (**ORP/02/TI1)**

47. (…) apesar de **várias instituições religiosas até mesmo a sociedade**, **considerar** uma pratica imoral. (**ELM/04/TI3**)

48. **Alguns indivíduos vê** o namoro como um meio para se obter bens materiais, por Essa razão que para esses indivíduos não importa o sentimento (…) (**CEM/04/TI3**)

49. Em reacções do tribunal **o julgamento são feita** utilizando-se a língua (…) (**AAN/04/EP1**)

50. O sexo antes do casamento trás para as **jovens**, em muitos casos, desgraças pois **ela depara** com (…) (**AAF/02/TF1**)

51. (…) [Sobre o suborno] mas o maior problema dá-se pelo facto **destes** se **fazerem** sempre o que prejudica uma determinada sociedade por pessoas que praticam. (**HTI/02/TF1**)

52. Esta mudança gradativa do dote fez com que **algumas famílias encotrasse** no lobolo um meio de se eniquecerem ao cobrarem valores exurbitantes ao noivo (…) (**NAM/02/TF2**)

53. Trazem nas nossas famílias **jovens** que não **tem** respeito (…) (**HCM/02/TI1**)

B. Organização das frases

1. **Não existe uma sociedade se partirmos do princípio que a língua é o veículo nas relações entre as pessoas se ela não existir**. (**RJJ/04/EP1)**

2. **A criança, para se integrar na sociedade em que foi nascida ela precisa aprender a língua falada na mesma** (**OEA/04/EP1)**

3. **A lingua é importante para para os homens** (…) (**MVG/04/EP1)**

4. (…) **na execução dos acto, pensamento, versatilidade precisa de um instrumento, o qual lhe permitira emitir o seu pensamento neste sentido a língua com o seu sistema de signo particulare e sociais torna-se base da expressão do conhecimento**. (**AAN/04/EP1)**

5. (…) **a professora emite Sobre o aluno aos conhecimento que tem atrávez da língua** (**AAN/04/EP1)**

6. **A lingua também podemos considerar como um instrumento de União de povos** (…) **(EAF/04/EP1)**

7. (…) **apenas constituem uma ponte muito íntimo** (…) (**SJV/04/EP1)**

8. **Esta, é um grande instrumento** (…) (**SJV/04/EP1)**

9. **A língua constitui, constituiu constituirá um dos grandes pilares do desenvolvimento da Humanidade**. (**SAM/04/EP1)**

10. **A língua como um sistema articulado de palavras para expressão do pensamento, é uma propriedade exclusiva do ser humano**. (**ASU/04/EP1)**

11. (…) **e lança e (levanta) lança um apelo aos perigos que o factor Deus fomenta.** (**HCA/02/EP3)**

12. **Na mesma condição a de refugiados de guerra, estiveram também muitos moçambicanos** (…) (**LAC/02/EP3)**

13. (…) **a esperança continua nos moçambicanos incerto é o futuro de muitos moçambicanos que se deslocaram das suas zonas de origem. (LAC/02/EP3)**

14. (…) **a informação não é somente, veículada nos meios de comunicação social** (**LAC/02/EP3)**

15. **Estava subjacente a este sonho a ideia de ser doctor, mas não sabia doctorar-se em qué, mas só lá é que o podia fazer** (…) **(VMJ/02/EP3)**

16.(…) **sem querer, certos casos de: "Eu te amo** (…) (**AAF/02/TF1**)

17. (…) **começa também a encontrar esse lar que não encontrava com o primeiro o segundo e mais.** (**AAF/02/TF1**)

18. (…) **descobre-se que existem neste mundo há casais que não guardaram essa castidade mas são muito felizes**. (**AAF/02/TF1**)

19. **A outra causa é da falta de programas educativos e o hábito das crianças que aprendem muito rápido querem imitar tudo que vem nas novelas** (…) (**NAA/02/TF1**)

20. (…) **este adolescente tornar-se acanhado, não podendo abordar certos assuntos porque acha imoral fica com medo de conviver intimamente com seus amigos** (…) (**NAA/02/TF1**)

21. **Isto explica-se pelo de se exigir experiência até indivíduos recém-formados. (NFB/02/TF1**)

22. **Bem gerida esta questão de identidades culturais pode ser de grande ajuda a humanidade porque parte-se do princípio que nenhuma sociedade é detentor do saber de tudo e desta maneira o intercâmbio entre as mesmas seria bom para todos.** (**CCM/02/TF1**)

23. (…) **há que ache que que sirva de um meio pelo qual pode se trocar carícias** (…) (**CCM/02/TF1**)

24. **Então face a esses aspectos todos ao em vez de fingirmos que não nos apercebemos da sua existência quando no fundo acreditamos nela porque nos relutámos em não assumir em público?** (**YMT/02/TF1**)

25. **E as consequências desta constante subida do custo de vida já se estão a reflectir pois se formos a ver como consequência disso a criminalidade tem se alastrado cada vez mais** (…) (**YMT/02/TF1**)

26. (…) **esses mesmos produtos são muito caros, e por vezes chegam até a superar o próprio salário (se bem que também não são todos os individuos que trabalham pois à maioria está desempregada e isso demosntra com transparência o elevado custo de vida.** (**YMT/02/TF1)**

27. (…) **o custo de vida é elevado quando por exemplo os produtos essenciais para a vida de um indivíduo superam o seu custo (valor) o seu salário ou ainda os recursos de que esta mesma população dispõe.** (**YMT/02/TF1)**

28. **Para o caso das cidades, onde as pessoas estão mais longe ainda da sua verdadeira cultura e com muita influência da rádio, é disturpada e transformada exemplo com as novelas passadas pela televisão tornarm as pessoas mais expressivas com os seus pais.** (**HTI/02/TF1**)

29. **Mesmo que que elas saibam.** (**HTI/02/TF1**)

30. (…) **o mais ainda é que nuito é muito usado pois não se sabe ao certo, numa como a nossa, Maputo quantas viaturas circulam num dia.** (**HTI/02/TF1**)

31. **Enfim, o transporte também as sua vantagens para o desenvolvimento de um pais.** (**HTI/02/TF1**)

32. **Em que termos, dizemos que o transporte também é dispendioso?** (**HTI/02/TF1**)

33. (…) **é imperioso que saibamos que para adquiri-lo derivamo-nos a certos custos, mas sem ele não progredíssemos muito nas nossas vidas é dele que recorremos por exemplo quando vamos ao hospital, a escola, a uma viagem e torna-nos com mais tempo ou fazemos as coisas com mais gestão do tempo.** (**HTI/02/TF1**)

34. **Porque então, teriámos de dizer que ele é necessário em todo o mundo?** (**HTI/02/TF1**)

35. (…) **apelar à sociedade em geral que colabora contra este mal que a sociedade assuma uma atitude séria para acabar com o mal** (…) (**HAG02TF1)**

36. **Mas grande parte da população prefere, ou devido ao elevado custo recorrer ao transporte rodoviário para efectuar viagens para os diferentes pontos do nosso país.** (**HAG02TF1)**

37. **Infelizmente, o nosso país aínda não foi barcado por este rápido e eficaz meio de transporte que é o metro. Portanto, referir que simplesmente pelo facto de se estar a desenvolver uma vasta rede de transportes como por exemplo a with banhk esta vai permitir a troca bem como o contacto directo entre Moçambique e África do sul, de produtos pelos quais Moçambique não pode produzir, não so vai permitir troca valente de culturas e experiências.** (**HAG02TF1**)

38. **O custo de vida, que um pais oferece, é, também responsável pela permanência ou abandono do pais por parte dos seus habitantes.** (**TLS/02/TF1**)

39. **O custo de vida, é, infelizmente e naturalmente um tema abordado principalmente pelas massas que vivem este problema no seu dia-a-dia pois, existem aqueles que só se apercebem da existência deste problema pelas imagens que casualmente vêem na televisão ou no jornal ou mesmo pela rádio embora seja tarefa de cada governo envidar esforços no sentido de, se não acabar pelo menos, colmatar esta situação. (TLS/02/TF1)**

40. **Porque muitas vezes, o custo de vida elevado, tem sido consequência da baixa estabilidade económica (TLS/02/TF1)**

41. **Sendo assim, é, portanto inevitável que a juventude desses paises como Moçambique comece a questionar-se sobre o seu futuro. (TLS/02/TF1)**

42. **As lamentações são, normalmente relativas a carros de luxo que não se tem, as casa de praia que se ambicionam, as quantias "gorda" nos bancos** (…) (**TLS/02/TF1**)

43. (…) **as doenças venéreas alastrando-se pela população causadas pela crescente prostituição é outra das formas de luta contra a pobreza, adoptada principalmente pelas mulheres** (…) (**JNR02TF1)**

44. **Para abordagem deste aspecto refere-se os acontecimentos indignos de humanos acontecimentos nas guerras na Índia, Angola, Israel** (…) (**SDZ/02/EP3**)

45. **Nelito Vasco regressa a casa depois de tantos anos de guerra, refugiado no Malawi** (…) (**QLN/02/EP3**)

46. **Como, se pode depreender os factores** (…) (**JBM/02/EP3**)

47. **Para além de, servir para auto-formação técnico-científica** (…) (**JBM/02/EP3**)

48. **Para que isto, aconteça é imperioso que o mesmo tenha gosto ou necessidade de estar permanentemente em contacto, com qualquer, material escrito.** (**JBM/02/EP3**)

49. **Fala dos seres humanos mortos das piores maneiras, dizendo que tem mandado matar em nome de Deus, uma vez que as regiões nunca serviram para reconciliar o homem muito pelo contrário são a causa do sofrimento inarrável** (…) (**AJM/02/EP3**)

50. **Estas mortes revelam a maneira mais criminosa, mais absurda e a que mais ofende a simples razão é aquela que manda matar em nome de Deus, pois religiões nunca serviram para aproximar e congracar os homens serão a causa de sofrimentos inenarráveis** (…) (**AEM/02/EP3**)

51. **Daí que/ Sendo assim, compete as escolas ensinarem, sobretudo as crianças por pussuírem uma gramática que irá se instalar por volta dos 6 anos resultando um limite no sistema oral competências de discurso oral diversificadas ou específicas em várias situações de simulação.** (**VMJ/02/EP3**)

53. **Nome no qual em troca os indivíduos são prometidos paraísos e ameaçados inferno** (…) (**VMJ/02/EP3)**

54. (…) **o homem muito pelo contrário são a causa do sofrimento inarrável** (…) (**AJM/02/EP3**)

55. **O objectivo pricipal é mostar até que o lobolo pode constitui um vector principal para a opreção da mulher assim como é que o mesmo pode condicionar a relação entre o casal ou familiares deste.** (**NAM/02/TF2**)

56. (…) **os mineiros trariam consigo valores com os quais viriam usá-los para o pagamento de lobolo. (NAM/02/TF2)**

57. **Esta prática repercutia negativamente à noiva na qual a família do noivo sempre encotavam na mulher o alvo para se vigarem** (…) (**NAM/02/TF2**)

58. **O tabagismo tem sido a causa de várias doenças fumar é um risco para saúde até os fabricantes advertem nos massos de cigarru, sem contudo deixarem de fabricar o referido producto** (…) (**OIM/02/TF2**)

59. **Os fumantes activos são vulneráveis a várias doenças pulmonares tais como bronquite crónica, o enfisema pulmonar, o câncer de pulmão associado a doenças cardio vesculares e tumores de vários locais, as mulheres estão sujeitas a contracção do câncer no colo do utero, se o tabagismo estiver associado aos anticoncepcionais.** (**OIM/02/TF2**)

60. (…) **devem assumir posições fortes no sentido de reduzir os danos causados pelo tabagismo a saúde, as autoridades governamentais devem estabelecer leis e normas que protejam os indivíduos não fumantes que proíbam o uso do tabaco e sua comercialização, e que os fumantes restrigam sua prática em locais públicos e colectivos.** (**OIM/02/TF2**)

61. (…) **os fabricantes admitem nos massos de cigarro que fumar é um risco para, sem contudo deixarem de fabricar e comercializar o referido produto.** (**TST/02/TF2**)

62. **No sentido de estabelecerem normas e leis que proibam o consumo do cigarro na camada jovem compreendida entre as 14 aos 21 anos de idade, pois tem se verificado que o tabaco é mais consumido pelos jovens apesar de todas as tentativas usadas para combater a sua pratica.** (**TST/02/TF2**)

63. **Há uma grande diferença entre os não toxicómanos e os toxicómanos para os não toxicómanos é Facil com a influência de um individuo toxicómanos introduzir-se na toxicodependência e para os toxicómanos é por vezes muito difícil sair da toxicodependência, pois passam por diversas fases, tornando-se numa experiência dolorosa.** (**ILC/02/TF2**)

64. (…) **é habitual as pessoas sentirem tonturas, vómitos, olhos ardendo e lacremejando devido a acção do monóxido do carbono gaz libertado pelos automoveis produto da invansão do Homem.** (**SEM/02/FF2**)

65. **O plastico, é um outro bem nocivo** (…) (**SEM/02/FF2)**

66. (…) **com vista a sensibilização e informação e informação geral sobre o assunto, bem como a divulgação através da média e a realização de congressos, seminários.** (**MEV/02/TF2**)

67. **Na economia, o tabaco é um produto sujeito a pesadas cargas fiscais na maioria dos estados membros, a limitação da venda do tabaco exclusivamente para adultos destaca-se o fornecimento aos fumadores de medicamentos que facilitem o "desmame" do tabaco.** (**MEV/02/TF2**)

68. (…) **nos periodos pré-colonial e colonial neste rito tradicional o pagamento para o mesmo era simbolico no qual exigia-se dinheiro, roupa para os parentes (pai e mãe), avó e tia ainda em certas zonas não se usava o dinheiro bastava apenas com produtos alimentares, animais ou instrumentos de trabalho.** (**ZBM/02/TF2**)

69. (…) **esta prática passou a ter um tendência mais lucrativa razão pela qual o Governo proibiu, dado também o sofrimento que a mulher no seu lar uma vez que esta tinha sido cara** (…) (**ZBM/02/TF2**)

70. **Mas esta prática continuou clandestinamente mais tarde aberta foi aberta em oposição a política governamental e tendência da recuperação da sua tradição que tinha sido apagada.** (**ZBM/02/TF2**)

71. (…) **apesar das informações recebidas e de todos esforços desenvolvidos pelos profissionais da saúde, a maioria dos fumantes não abandona o vicío e muitos jovens a iniciar esta práctica.** (**VAM/02/TF2**)

72. (…) **quando o sr. professor solicitou para que individualmente apresentássemos por escrito um tema, entre os quais "o custo de vida" é quase o pão de cada dia porque todos nós somos solicitados, a partir dos Governos, Partidos políticos, sociedade civíl, a contribuir directa ou indirectamente para a definição de uma Política Estratégica para o bem-estar dos nossos povos.** (**ACN/02/TI**)

73. **E isso só é possível caso, o custo de vida seja baixo.** (**ACN/02/TI**)

74. **Nessa altura nem se podia falar de do custo de vida entanto como tal** (…) (**ACN/02/TI**)

75. **O custo de vida reflecte-se também na educação e na saúde sectores vitais da sociedade.** (**ICC/02/TI1**)

76. **Se pretende um tratamento condigno então, deve ir à clínica e aqui paga até o que não tem.** (…) (**ICC/02/TI1)**

77. (…) **existem pais que quando a criança independentemente da idade e do sexo, tiver uns 8 ou 10anos desempenham um papel de relevo para que a criança mantenha "laços" com a outra** (…) (**HMC/02/TI1**)

78. **Daí decidi devolvê-la aos pais e a coisa acabou fiquei solteiro** (…) (**AAG/02/TI1**)

78. **O namoro é suposto ser uma relação sentimental** (…) (**MJT/02/TI1**)

80. (…) **não haveria motivos para as mulheres trairem os seus namorados não conseguem satisfazer as suas necessidades** (…) (**MJT/02/TI1**)

81. **A vida tornou-se hoje muito difícil por causa do custo de vida, bens necessários e básicos para um certo indivíduo adquirir está muito além das suas capacidades.** (**ICM/02/TI1**)

82. **As coisas estão muito caras o que não corresponde com o que o que os trabalhadores recebem** (…) (**ICM/02/TI1)**

83. **Dantes podia se dizer para o de cado Moçambique** (…) (**ICM/02/TI1**)

84. **Em qualquer sociedade quer seja ela dentro ou fora verifica-se ou a pessoas sã identificadas culturalmene.** (**ICM/02/TI1**)

85. **Identidade cultural é algo que distingue é algo que distingue uma sociedade doutra que por seus hábtos e costumes quer pelas suas tradições.** (**ICM/02/TI1**)

86. **Esse eu diria que é um problema, não por falta de aviso** (…) (**OIT/02/TI1**)

87. **Este caso acho que devia se levar a sério** (…) (**ORP/02/TI1**)

88. (…) **nas férias é que se namora muito mas arranjando ocupações para eles o namoro pode diminuir.** (**ORP/02/TI1**)

89. **A prática do aborto, é considerada legal** (…) (**ELM/04/TI3**)

C. Encaixe

1. (…) a língua é muito importante para as **sociedades é a partir dela** que as pessoas se servem para transmitir mensagens, é a partir dela que as pessoas trabalham na instituições, **é dela que** as pessoas transmitem conhecimentos; **é dela que** as pessoas adquirem modos e maneiras de vida, **é dela que** as pessoas se entendem. (**RJJ/04/EP1)**

2. É através da língua que desenvolvemos as relações sociais com o nosso próximo **e com destrocamos** ideias e convixões. (**OEA/04/EP1)**

3. (…) com ela podemos dizer a pessoa de quem gostamos coisas lindas que nos deixam bem connosco mesmos, **como te amo**, **te adoro**, **te venero** coisas tão lindas como essas **(…) (EAF/04/EP1)**

4. (…) podemos ou posso considerar a lingua uma coisa ou **um instrumento que o homem não pode viver dissossiada dele** (**EAF/04/EP1)**

5. A lingua constitui um meio **pelo qual, membros** duma determinada sociedade, comunidade, etc, relaciona-se entre si (…) **(SJV/04/EP1)**

6. (…) apenas **serve de alerta Humanidade que o verdadeiro** Deus é aquele que existe em cada um dos Homens (…) (**LAC/02/EP3)**

7. **Enquanto que as imagens** dos acontecimentos dos EUA, alega não diferenciar a (com) uma catástrofe cinematográfica. **(VMJ/02/EP3)**

8. **Por isso que as taxa** de prevalência do SIDA, DTS na camada jovem é lata em relação as outras faixas etárias. (**NAA/02/TF1**)

9. (…) este adolescente tornar-se acanhado, não podendo abordar certos assuntos porque **acha imoral fica** com medo de conviver intimamente com seus amigos (…) (**NAA/02/TF1)**

10. (…) aquela etnia possui uma identidade cultural que é **posta pela prática de cantas** e danças acompanhado pelo rítimo de 'mbila' (**NFB/02/TF1)**

11. (…) o namoro é uma espécie de desporto **em as pessoas** aproveitam-no como passa-tempo (…) (**CCM/02/TF1**)

12. (…) **há que ache que que** sirva de um meio pelo qual pode se trocar carícias (…) (**CCM/02/TF1)**

13. (…) mas o maior problema dá-se pelo facto destes se fazerem sempre **o que prejudica uma determinada sociedade por pessoas que praticam.** (**HTI/02/TF1)**

14. Pode-se dar **o caso até serem** ultrapassadas (…) (**HTI/02/TF1)**

15. (…) os professores aceitam ser subornados para que os seus alunos trazitem de classe e, daí, da-se um quadro mal formado, pois este não teria uma formação adequada **para tal isso torna-se** mais grave ainda quando se trata da formação de um enfermeiro que ao invés de salvar vidas, provocaria mortes e perda de quadros para uma sociedade. (**HTI/02/TF1**)

16. Mesmo para uma familia que tenha o seu carro ou um outro meio de transporte proprio, é lhe dispensadoso, **pois requer que esta tenha combustível para o seu meio que requer certos custos**. (**HTI/02/TF1**)

17. Teriámos ainda como exemplo do custo do transporte **em Moçambique em numa família** que tem cerca de oito membros dos quais todos necessitam de uma deslocação diária de um lugar para o outro e deste modo requerendo a custa do mesmo. (**HTI/02/TF1**)

18. (…) é imperioso que saibamos que para adquiri-lo derivamo-nos a **certos custos, mas** sem **ele não progredíssemos** muito nas nossas **vidas é dele** que recorremos por exemplo quando vamos ao hospital, a escola, a uma viagem e torna-nos com mais tempo ou fazemos as coisas com mais gestão do tempo. (**HTI/02/TF1**)

19. (…) **apelar à sociedade em geral que colabora** contra **este mal que a sociedade assuma** uma atitude séria para acabar com o mal (…) (**HAG02TF1)**

20. Podem ser seres inanimados como mercadorias de livros **ou ainda seres humanos é o caso de pessoas**. (**HTI/02/TF1**)

21. Como ponto de partida, referir que este mal assolou, ou seja, abrangeu toda a camada que se deixa levar por **este efeito, nem todos** os dirigentes são corruptos. (**HAG02TF1)**

22. Desde os tempos mais remotos até aos nossos dias, em vários lugares do mundo tem estado a coexistir **a problemática da corrupção na qual está relacionada ao suborno**. (**HAG02TF1)**

23. **Falo desta forma pelo acidentes** que com frequência ou seriedade, se tem verificado em diversos pontos do país (…) (**HAG02TF1)**

24. Quanto ao transporte ferroviário, este, ultimamente tem demostrado requerer uma pequena reabilitação visto ter causado bastantes transtornos ou talvez **falta de competência ou seriedade pelos os que** hoje teem a responsabilidade de velar por este meio. (**HAG02TF1)**

25. Portanto, **referir que simplesmente pelo facto de** se estar a desenvolver uma vasta rede de transportes como por exemplo a with banhk esta vai permitir a troca bem como o contacto directo entre Moçambique e África do sul, **de produtos pelos quais Moçambique não pode produzir**, não so vai permitir troca valente de culturas e experiências. (**HAG02TF1)**

26. Que se criem condições de responder as necessidades mais peculiares da população sobretudo jovem como habitação, emprego, escolas e hospitais como forma de criar um enquadramento, **neles, que, devido as inúmeras dificuldades** (…) **(TLS/02/TF1)**

27. Pois é inevitável, que as dificuldades financeiras, nomeadamente, **a falta de dinheiro numa família, que provoque sofrimento**. (**TLS/02/TF1)**

28. Existem paises em que o salário minimo **possibilita para que pelo menos** os habitantes possam se alimentar minimamente bem **(TLS/02/TF1)**

29. (…) o custo de vida não deve ser visto como um "bicho de sete cabeças" **pois que, se ele é um problema** criado por pessoas, então que sejam essas mesma pessoas a combatê-lo. **(JNR02TF1)**

30. (…) o custo de vida mesmo nos países mais desenvolvidos é dificil de ser controlado, **por outras palavras que não é fácil manter** um nivel de vida consideravelmente estável. **(VFC/02/TF1)**

31. (…) os lucros obtidos pelo turismo benefeciam apenas as instituições **ou complexos turísticos das populações locais são ainda mais desgraçadas**. **(VFC/02/TF1)**

32. (…) se desde sempre onde há figuras e lutas pelo poder **que sofre é o povo (…) (JNR02TF1)**

33. a vida do homem tem tomado rumos que, se outrora impensáveis, hoje viraram conversa corriqueira, **sobre a qual ninguém precisa pensar duas vezes para falar nela**. **(JNR02TF1)**

34. (…) e nessa ordem de ideias eles não sabem quem são **pois vivem numa situação de crise, pois tem dificuldades** em aceitar a quilo que lhe constitui na realidade, (**YMT/02/TF1)**

35. Só daí é que a maioria despertou do **estado quase hipnotizante em estávamos mergulhados** (**SDZ/02/EP3**)

36. (…) daí **que é o factor Deus é que leva** as pessoas as mais hidiondas atitudes e não Deus. (**SDZ/02/EP3**)

37. E para além da malária **e cólera que estamos sujeitos** depois das chuvas, vem o frio, e os que ficaram sem casas não resistiram (…). (**QLN/02/EP3)**

38. **Afirma que se realmente, é só um Deus, o qual deve ser venerado** por todos de modo a evitar as barbaridades que vem sendo cometidas no mundo. **(JBM/02/EP3)**

39. E para além da malária **e cólera que muitos estamos sujeitos depois das chuvas**, outros problemas vieram. (**AJM/02/EP3)**

40. Fala dos seres humanos mortos das piores maneiras, **dizendo que tem mandado matar em nome de Deus**, uma vez que as regiões nunca serviram para reconciliar o homem muito pelo contrário são a causa do sofrimento inarrável (…) (**AJM/02/EP3)**

41. O autor primeiro **expõe os factos que através dos quais sustenta os seus argumentos** ao longo do texto (…) **(AJM/02/EP3)**

42. Estas mortes revelam a maneira mais criminosa, mais absurda e a que mais ofende a simples razão **é aquela que manda matar em nome de Deus**, **pois religiões nunca serviram para aproximar e congracar os homens serão a causa de** sofrimentos inenarráveis (…) **(AEM/02/EP3)**

43. Em suma a vida rural é normal, caracterizada pela agricultura de subsistência **em quando que a vida urbana é mais difícil** (…) **(VMJ/02/EP3)**

44. Eu tinha quinze anos, **quando /$^{que\ me}$ surgiu o sonho de engressar-me** ao Ensino Superior (**VMJ/02/EP3)**

45. **Nome no qual em troca os indivíduos são prometidos** paraísos e ameaçados inferno (…) (**VMJ/02/EP3)**

46. (…) os activos são aqueles que consomem o tabaco directamente **enquanto que os passivos** consomem indirectamente **(OIM/02/TF2)**

47. E isso **se deve a inúmeros Factores só para enumerar alguns, a depressão em que os jovens passam por várias situações principalmente a falta de emprego, as humilhações o jovem Fica deprimido, as más influências as quais o individuo pode deparar-se ocasionalmente, e a Falta de**

auto-confiança pelo qual os pais são de certa Forma os culpados pois, os Filhos não se sentem totalmente acolhidos, não se confia e por isso engrenam no caminho dos toxicómanos. (**ILC/02/TF2)**

48. O tabagismo constitui uma preocupação para o mundo**, põe em risco a saúde pública.** (**MEV/02/TF2)**

49. (…) **Lobolo** é um ritual tradicional que condiciona a união de homem e mulher pelos laços conjugais **e sem ele o homem se sente individado**. **ZBM/02/TF2**

50. (…) esta prática passou a ter um tendência mais lucrativa razão pela qual o Governo proibiu, dado também **o sofrimento que a mulher no seu lar uma vez que esta tinha sido cara** (…) (**ZBM/02/TF2)**

51. Depois de todas a reflexos pode-se dizer que o tabaco traz problemas **seja para a saúde individual ou pública seja para favorecer o conflito** entre fumantes e não fumantes. (**VAM/02/TF2)**

52. (…) é necessário que se evite uma proibição rigida, **mais sim a educação**, criando actividades sistematizadas (**VAM/02/TF2)**

53. No que concerne aos primeiros anos de independência, poder-se-à dizer que foi um período histórico de importancia ímpar **tendo em conta os moçambicanos ganharam a sua identidade** perante o mundo (…) (**ACN/02/TI)**

54. (…) actualmente a tendência de namoro não é a que era na antiguidade, **porém, o namoro já perdeu a sua semanticidade** e isto é caracterizado apenas pela prevalência do valor fonético da palavra "NAMORO". (**HMC/02/TI1)**

55. (…) é de referir que na antiguidade haviam requisito **para que o namoro fosse levado a cabo eram: ter respeito, ser filho de uma família digna, ter idade aceitável e outras** (…) (**HMC/02/TI1)**

56. (…) os namoros em Moçambique estão muito difíceis **e até que quase inexistentes** porque uma moça chega de ter onze a doze e até mais homens como amigos (…) (**AAG/02/TI1)**

57. (…) daqui a um tempo transforma-se à **em "ter filha pobre é destino, genro é burrice".** (**MJT/02/TI1)**

58. (…) **idade a partir da qual pelo meio**, condena certas atitudes dos parentes (…) (**BLJ/02TI1)**

59. (…) a identidade de uma sociedade tem **duas partes que é uma implícita e outra explícita**. (**BLJ/02TI1)**

60. (…) **todos aqueles que a sua veolcidade** exceder 20Km por hora. (**SAM/02/TI1)**

61. Eu acho que o namoro para as mulheres devia iniciar aos vinte anos **e aos homens** aos vinte e cinco anos (**ORP/02/TI1)**

62. Se não respeita a sua cultura está-se desrespeitar a si próprio **porque é dela em que vives e respeitado**. (**ORP/02/TI1)**

63. Alguns indivíduos vê o namoro como um meio para se obter bens materiais, **por Essa razão que para esses indivíduos não importa o sentimento** (**CEM/04/TI3)**

64. (…) o namoro **cuja a finalidade** é obter bens materiais pode influenciar para o aumento da taxa de mortalidade (…) (**CEM/04/TI3**)

65. (…) nos dias que correm tem sido ampla e exaustivamente debatido **que** á nível nacional **quer** á nível internacional em conferências regionais e internacionais. (**ACN/02/TI**)

D. Passiva

1. A criança, para se integrar na sociedade em que **foi nascida** ela precisa aprender a língua falada na mesma (…) (**OEA/04/EP1)**

2. (…) a cada minuto o jovem **é incumbido de** coisas estranhas ou inválidas na cabeça. **(AAF/02/TF1)**

3. (…) aquela etnia possui uma identidade cultural que **é posta pela prática de** cantas e danças acompanhado pelo rítimo de 'mbila' (**NFB/02/TF1**)

4. (…) os professores **aceitam ser subornados** para que os seus alunos trazitem de classe (…). (**HTI/02/TF1**)

5. Quanto **ao transporte aéreo**, referir que **não tem sido muito recorrido** pela população Moçambicana. (**HAG02TF1)**

6**.** (…) "custo de vida" é um assunto **dificil de ser resovido** (…) **(VFC/02/TF1)**

7. o custo de vida mesmo nos países mais desenvolvidos **é dificil de ser controlado**, por outras palavras que não é fácil manter um nivel de vida consideravelmente estável. (**VFC/02/TF1**)

8. (…) a mulher **é feita de um objecto** para angariar fundos ou **é feita de um produto** de negócios. **(AJM/02/EP3)**

9. (…) a casa reflectia **uma realidade não habituada pelos residentes** da casa. (**JSM/02/EP3**)

E. Neologismo semântico

1. É através da língua que desenvolvemos as relações sociais com o nosso próximo e com **destrocamos** ideias e convixões. (**OEA/04/EP1**)

2. (…) ela é a base da realização da vida **pós** acompanha o homem na sua gigantestica realização da inteligência (…) (**AAN/04/EP1**)

3. (…) o engenheiro **por além de** fazer a sua tecnica usa alíngua para demonstrar o seu conhecimento (…) (**AAN/04/EP1**)

4. No ambito de desenvolvimento duma lingua temos que ter em **conto** o lugar onde se produz um discurso coerente da produção da língua. (**CPC/04/EP1**)

5. Trabalharmos cada vez mais em **prole** do enriquecimento deste Instrumento Humano. (**SAM/04/EP1**)

6. Porque se deixarmos como está garanto que ela vai **oxidar** nos seus aspectos fundamentais (**SAM/04/EP1**)

7. O País estava enfraquecido e **recheado** de vestígios deixados pela guerra civil (…) (**HCA/02/EP3**)

8. (…) o País **confortava-se por** mais uma catastrofe natural (…) (**HCA/02/EP3**)

9. (…) depois das cheias ficarão águas paradas e estagnadas que **condicionarão** a eclosão de muitas doenças. (**HCA/02/EP3**)

10. (…) existem pessoas que dizem serem religiosos que a sua maior de todas, mas em **contra partida** eles sentam diante de um pessoa igual a eles e obedecem aquilo que ele quer. (**AAF/02/TF1**)

11. Por isso que as taxa de prevalência do SIDA, DTS na camada jovem é **lata** em relação as outras faixas etárias. (**NAA/02/TF1**)

12. (..) usam **arcas** e flechas na caça e os seus bem prestigiados são feitos de palha. (**NFB/02/TF1**)

13. (…) aquela etnia possui uma identidade cultural que é posta pela prática de **cantas** e danças acompanhado pelo rítimo de 'mbila' (…) (**NFB/02/TF1**)

14. Por vezes assiste-se para de namorados de idades **inconcebíveis** como 12, 13 ou até muito menos (…) (**CCM/02/TF1**)

15. Teriámos ainda como exemplo do custo do transporte em Moçambique em numa família que tem cerca de oito membros dos quais todos necessitam de uma deslocação diária de um lugar para o outro e deste modo **requerendo** a custa do mesmo. (**HTI/02/TF1**)

16. (…) é imperioso que saibamos que para adquiri-lo **derivamo-nos** a certos custos, mas sem ele não progredíssemos muito nas nossas vidas é dele que recorremos por exemplo quando vamos ao hospital, a escola, a uma viagem e **torna-nos** com mais tempo ou fazemos as coisas com mais gestão do tempo. (**HTI/02/TF1**)

17. (…) o país nunca progrede, ficara sempre **estabilizado**. (**HAG02TF1**)

18. Quanto ao transporte aéreo, referir que não tem sido muito **recorrido** pela população Moçambicana. (**HAG02TF1**)

19. Portanto, referir que simplesmente pelo facto de se estar a desenvolver uma vasta rede de transportes como por exemplo a with banhk esta vai permitir a troca bem como o contacto directo entre Moçambique e África do sul, de produtos pelos quais Moçambique não pode produzir, não so vai permitir troca **valente** de culturas e experiências. (**HAG02TF1**)

20. Todos satisfeitos e aliviados da **transtorna** do aeroporto. Finalmente veriamos a terra de Camões. (**SDZ/02/EP3**)

21. Porque pelo menos duas vezes ele acreditou que nunca mais **viria** o mundo (…) (**QLN/02/EP3**)

22. Depois quando o país já se **compunha** a caminhar para o futuro (…) (**QLN/02/EP3**)

23. Os orgãos de informação limitam-se apenas, em adiantar dados provisórios por existirem zonas ainda não **socorridas**. (**JBM/02/EP3**)

24. Fala dos seres humanos mortos das piores maneiras, dizendo que tem mandado matar em nome de Deus, uma vez que as **regiões** nunca serviram para reconciliar (…) **(AJM/02/EP3**)

25. Agora **olho** estas imagens na televisão (…) (**AJM/02/EP3**)

26. A luz foi importante pois **clarificou** o ambiente da casa (**JSM/02/EP3**)

27. Para além de que escrevia mal, um técnica de expressão não muito boa devido à realidade em que eu estava **envolvido**. (**VMJ/02/EP3**)

28. O autor na citação nos **deduz** que as modalidades de escrita e leitura não são adquiridas (…) (**VMJ/02/EP3**)

29. Depois de ter concluído o nível médio **apurei-me** dos critérios de engresso (**VMJ/02/EP3**)

30. **Encontrei-me** com o de ciências sociais como primeira opção e Ensino de Português como segunda. (**VMJ/02/EP3**)

31. (…) fiquei com uma noção do curso que eu tinha escolhido, especialmente na área de administração pública, aumentando a segurança na opção e ficando com uma **aparência** de ter escolhido um bom curso. (**VMJ/02/EP3**)

32. (…) o qual deve ser pago pelo noivo à família da noiva como sinal de gratificação, reconhecimento e de compensação à família da noiva pela **perca** de um membro na família e **perca** de uma força de trabalho na família desta. (**NAM/02/TF2**)

33. (..) identidade é algo que se nos **identifica** perante aos outros (…) (**ACN/02/TI**)

34. Expliquei a causa da minha presença e logo procuraram-me uma rapariga em menos de uma semana e logo **carreguei**-a para Maputo. (**AAG/02/TI1**)

35. Neste caso especifico confirma-se as declarações acima feitas ao se relacionar com as questões que a juventude muitas veses tem levantado em relação a **data** da liberdade do seu namoro (…) (**BLJ/02TI1**)

36. (…) é um assunto **bordado** no dia a dia. (**ORP/02/TI1**)

37. o resultado é tirar a grávida porque não estava preparada ou porque quer ainda estudar, o namorado negou assumir ou ainda **nasce** e deita na lixeira. (**ORP/02/TI1**)

38. A cultura anda **demãos** dadas com a tradição (…) (**ORP/02/TI1**)

39. (…) a criminalidade é uma **situação** que tende a **elevar** dia após dia (…) (**HJL/04/TI3)**

40. (…) acho ser de **suma** importância a ideia de atacar o problema pela raíz. (**CET/04/T13**)

41. Depois da Guerra aparece o período de democratização e em paralelo um **sucesso** de privatizações de algumas empresas do estado (**CAM/04/TI3**)

42. (…) dependendo muitas vezes de "**costas quente**" (…) (**ABC/04/TI3**)

43. Apesar de diferenças ou seja, variedade e diversidade, condicionada por vezes por factores ou **caracter** geográfico (…) (**SJV/04/EP1**)

44. Então face a esses aspectos todos **ao em vez de** fingirmos que não nos apercebemos da sua existência quando no fundo acreditamos nela porque nos relutámos em não assumir em público? (**YMT/02/TF1**)

45. A comunicação, que se subordina à Língua, é de **caracter** social (…) (**FCF/04/EP1**)

F. Neologismo de forma

1. (…) ela é a base da realização da vida pós acompanha o homem na sua **gigantestica** realização da inteligência (…) (**AAN/04/EP1**)

2. Apesar de diferenças ou seja, variedade e diversidade, condicionada por vezes por factores ou caracter geográfico, **socio-culturas** e a estratificação social, esta continua ser, aquela que permite um contacto **psicomental** entre povos **dosiantes**, uma vez que só se pode realizar em sociedade é "um producto social". (**SJV/04/EP1**)

3. A Língua, que é um código que foi convencionado para dar sentidos à certas **Polentidades** (…) (**SAM/04/EP1**)

4. **Obstantemente**, os crentes que ignoram estes princípios ficam iracundos (…) (**VMJ/02/EP3**)

5. Para o caso das cidades, onde as pessoas estão mais longe ainda da sua verdadeira cultura e com muita influência da rádio, é **disturpada** e transformada exemplo com as novelas passadas pela televisão tornarm as pessoas mais expressivas com os seus pais. (**HTI/02/TF1**)

6. Mesmo para uma familia que tenha o seu carro ou um outro meio de transporte proprio, é lhe **dispensadoso**, pois requer que esta tenha combustível para o seu meio que requer certos custos. (**HTI/02/TF1**)

7. (…) o mau andamento do trabalho ou **dirigência** no diversos órgãos de serviço devido ao suborno para as gerações futuras (**HAG02TF1**)

8. O objectivo pricipal é mostar até que o lobolo pode constitui um vector principal para a **opreção** da mulher assim como é que o mesmo pode condicionar a relação entre o casal ou familiares deste. (**NAM/02/TF2**)

9. (..) quando não surgem problemas de aborto, o que vai contribuir para o aumento da **natimortalidade**, as criansas na sua vivência involuntária tornam-se fumantes passivos, sujeitos as infecções respiratórias, apreias de sono, e apresentam um quoeficiente de inteligência baixo. (**OIM/02/TF2**)

10. (…) devem agir junto às autoridades governamentais no sentido de estimularem as acções **antitabagicas** através de campanhas, palestras (…) (**TST/02/TF2**)

11. (…) a sociedade é a força motriz para a reintegração dos **ex.Toxicómanos** (…) (**TST/02/TF2**)
12. O Papel da sociedade na reintegração dos **ex.toxicómanos.** (**ORN/02/TF2**)

13. (…) a sociedade e as autoridades/governo têm se preocupado com a eradicação deste mal e com a recuperação dos **ex toxicómanos**. (**ORN/02/TF2**)

14. (…) a sociedade é a força motriz para a reintegração dos **ex. Toxicómanos**. (**ORN/02/TF2**)

15. Contudo, o **desmontamento** das florestas reduz em grande parte o número dessas plantas (**ASF/02/TF2**)

16. (…) sofrem a mais os efeitos da poluição **tabagística** ambiental trazendo consequências drásticas a saúde (..) (**VAM/02/TF2**)

17. (…) as trocas comerciais desiguais entre o mundo desenvolvido e os **enfenisticamente** chamados de "países em vias de desenvolvimento"teêm sido o principal nó de **estrangulamente** (…) (**CET/04/T13**)

18. Infelizmente, o nosso país aínda não foi **barcado** por este rápido e eficaz meio de transporte que é o metro. (**HAG/02TF1**)

19. (..) actualmente a tendência de namoro não é a que era na antiguidade, porém, o namoro já perdeu a sua **semanticidade** e isto é caracterizado apenas pela prevalência do valor fonético da palavra "NAMORO". (**HMC/02/TI1**)

G. Colocação do pronome pessoal

1. (…) pois os cientistas **a usam** para divulgar os resultados das suas investigações. (**OEA/04/EP1**)

2. A lingua é meio **pelo qual** as pessoas **comunicam se** (…) (**CPC/04/EP1**)

3. Ela tem grande importâncio no seio da comunidade na medida em **que** as comunidade **formam-se** na base da língua (…) (**CPC/04/EP1**)

4. (…) a língua é importonte **porque permite nos** comunicar (…) (**CPC/04/EP1**)

6. A lingua constitui um meio **pelo qual**, membros duma determinada sociedade, comunidade, etc, **relaciona-se** entre si (…) (**SJV/04/EP1**)

7. (…) com ela podemos dizer a pessoa de quem gostamos coisas lindas que nos deixam bem connosco mesmos, como **te amo**, **te adoro**, **te venero** coisas tão lindas como essas (**EAF/04/EP1**)

8. Se sabemos de tudo isso é porque existe uma lingua em que nos somos falantes ou **conhecemos-a** e que atraves dela nos possibilitou a sua compreensão. (**EAF/04/EP1**)

9. Em síntese é na escola **onde** deverá **se** ensinar e ser dado a oportunidade de aprender (**LAC/02/EP3**)

10.(…) ele sugere **que** as fotografias da Índia, Angola e Israel **atiram-nos** com o horror à cara **(VMJ/02/EP3**)

11. (..) temos o caso de mulheres que se calhar ainda **estejam a se formar** para depois casarem-se seriam que não podem se satisfazer? (**AAF/02/TF1**)

12. (…) sem querer, certos casos de: "Eu **te amo** (**AAF/02/TF1**)

13. Os nossos antepassados, **para** melhor **intender-se** também sentiram o prazer de namorar (**AAF/02/TF1**)

14. **Não podemo-nos** privar e aos nossos filhos por tolices. (**NAA/02/TF1**)

15. A falta de escolarização muitas vezes remete o homem a ignorância não sabendo lidar com situações que ocorrem no dia a dia e deste modo não saber e não conseguir explicar o seu filho o que é certo ou errado pois ele **se encontra** quase em mesmas situações que o filho. (**NAA/02/TF1**)

16. (…) vários factores **se congregam** na aspecto da variação da cultura inclusive na sua identidade. (**NFB/02/TF1**)

17. (…) **porque é que** o custo de vida **torna-se** mais alarmante ao invés de baixar? (**NFB/02/TF1**)

18. Bem gerida esta questão de identidades culturais pode ser de grande ajuda a humanidade **porque parte-se** do princípio que nenhuma sociedade é detentor do saber de tudo (…) (**CCM/02/TF1**)

19. Como melhor "remédio" **deviam abster se** das relações sexuais até ao casamento (**CCM/02/TF1**)

20. (…) há que ache que que sirva de um meio **pelo qual pode se trocar** carícias, (**CCM/02/TF1**)

21. Segundo o relato dos mais velhos, o mesmo servia como um meio **para melhor conhecerem-se** os indivíduos que estão envolvidos antes de chegarem ao casamento (**CCM/02/TF1**)

22. (…) se formos a ver como consequência disso a criminalidade **tem se alastrado** cada vez mais (…) (**YMT/02/TF1**)

23. Mesmo para uma familia que tenha o seu carro ou um outro meio de transporte proprio, **é lhe** dispensadoso, pois requer que esta tenha combustível para o seu meio (…) (**HTI/02/TF1**)

24. (…) é imperioso que saibamos **que para adquiri-lo** derivamo-nos a certos custos (..) (**HTI/02/TF1**)

25. (…) o caso de Moçambique em que o salário minimo é de tal forma "magro" **que verificam-se** casos de pessoas que embora estejam a trabalhar (…) (**TLS/02/TF1**)

26. O 11 de Setembro **ainda trazer-nos-á** mais problemas (…) (**SDZ/02/EP3**)

27. Inocente de haver criado o universo para colocar nele seres capazes de cometer maiores crimes **para logo virem se justificar** dizendo que são celebrações do seu poder e da sua glória. (**SDZ/02/EP3**)

28. Encontra o seu país cheio de todo o tipo de sequelas resultantes da guerra **que o obrigou a se refugiar**. (**SDZ/02/EP3**)

29. (…) dizia-se, na altura, **que a mesma devia-se** aos deuses que estavam zangados (…) (**SDZ/02/EP3**)

30. (…) vai do segundo parágrafo até o penúltimo parágrafo, esta parte corresponde ao desenvolvimento **porque começa-se a falar** do assunto (…) (**QLN/02/EP3**)

31. Pelo menos **havia me tranquilizado**. (**QLN/02/EP3**)

32. Contudo a mulher **se torna** mais tímida nesta sociedade (…) (**AJM/02/EP3**)

33. O seu país estava ainda enfraquecido e **viam se** os vestígios da guerra de destruição. (**JBM/02/EP3**)

34. **Quando tudo parecia estar se a restabelecer** outra tragédia assola o país (…) (**JBM/02/EP3**)

35. No entanto, mesmo depois **de conhece-lo**, não consegui chamá-lo por pai. (**AJM/02/EP3**)

36. **O que** mais **marcou-me** foi a maneira como o meu avô fez a apresentação (…) (**AJM/02/EP3**)

37. (…) sabia que o meu pai sempre vinha **para ver-me** (…) (**AJM/02/EP3**)

38. Fui crescendo e sempre encomodava a minha mãe **para apresentar-me** ao meu pai. (**AJM/02/EP3**)

39. **Quando** a minha mãe **casou-se**, deixou-me na casa dos meus avós (…) (**AJM/02/EP3**)

40. (…) **tudo agradáva -me**, mas não era feliz. (**AJM/02/EP3**)

41. A minha mãe **ia deixando-me** com o meu irmão que estava em cima de uma massaleira (**AEM/02/EP3**)

42. É uma vida normal **onde** as pessoas simplesmente **contentam-se** com o que tem, não são ambiciosos (**VMJ/02/EP3**)

43. Encontramos ao 3 parágrafo a demonstração de como funciona a mensagem nos indivíduos: **como processa-se** e **transmiti-se** (**VMJ/02/EP3**)

44. O autor na citação **nos deduz** que as modalidades de escrita e leitura não são adquiridas (…) (**VMJ/02/EP3**)

45. (..) as mulheres nas últimas décadas **estão se aproximando** dos homens nessa prática. (**TST/02/TF2**)

46. No sentido de estabelecerem normas e leis que proibam o consumo do cigarro na camada jovem compreendida entre as 14 aos 21 anos de idade, pois **tem se verificado** que o tabaco é mais consumido pelos jovens (…) (**TST/02/TF2**)

47. (…) a sociedade e as autoridades/governo **têm se preocupado** com a eradicação deste mal e com a recuperação dos ex toxicómanos. (**ORN/02/TF2**)

48. E isso **se deve** a inúmeros Factores só para enumerar alguns, a depressão em que os jovens passam (…) (**ILC/02/TF2**)

49. (…) nos periodos pré-colonial e colonial neste rito tradicional o pagamento para o mesmo era simbolico **no qual exigia-se** dinheiro, roupa para os parentes (…) (**ZBM/02/TF2**)

50. (…) não só era mediante ao pagamento de uma certa taxa proposta pelos pais da mulher mas também o esposo tinha **que converter-se** ao islamismo (..) (**ZBM/02/TF2**)

51. As companhias de tabaco **se referem** às crianças como reservas de reabastecimento (…) (**VAM/02/TF2**)

52. **Também deve-se** envolver campanhas (…) (**VAM/02/TF2**)

53. Em Moçambique há ainda muito por fazer para que de facto não se perca mais do que aquilo **que perdeu-se** (…) (**BLJ/02TI1**)

54. Dantes **podia se dizer** para o de cado Moçambique (…) (**ICM/02/TI1**)

55. (…) **quando** as comunidades **praticam-as** e ensinam os mais novos a valoriza-los (…) (**ICM/02/TI1**)

56. (…) os pais é que arranjavam pretendentes, **não importando-se** se era ao gosto do filho(a) aquela pessoa arranjada. (**OIT/02/TI1**)

57. Há casais de namorados **que antecipam-se** no acto sexual, o moço engravida a moça (…) **OIT/02/TI1**

58. Há muitos **que não interessam-se** por buscar sua identidade cultural (…) (**OIT/02/TI1**)

59. (…) há aqueles **que preocupam-se** muito com isso(…) (**OIT/02/TI1**)

60. Hoje dizem que está na moda **se beijar** na rua (…) (**ORP/02/TI1**)

61. (…) **tudo tornou-se** normal. (**ORP/02/TI1**)

62. (…) mas **eu me arrisco**. (**AAM/04/TI3**)

63. (…) um tempo **em que** duas pessoas de sexo oposto **conhecem-se** melhor (**AAM/04/TI3**)

64. (…) principalmente na camada juvenil, que depois **de licenciar-se** ou depois de muitos cursos (…) (**ABC/04/TI3)**

65. (…) uma prática **em que** os namorados **conhecem-se** e preparam-se (…) (**CEM/04/TI3**)

66. Portanto, na antiguidade, se um jovem ingressa-se cedo nesta actividade era severamente penalizado e **quando trata-se** de uma rapariga era até expulsa de casa. (**HMC/02/TI1**)

H. Pronome pessoal reflexo

1. (…) **é falando-se** que os dirigentes são escolhidos (…) (**FCF/04/EP1**)

2. Porque se deixarmos como está garanto que ela vai **oxidar** nos seus aspectos fundamentais (…) (**SAM/04/EP1**)

3. A minha infância remonta de 1980 **ano em que me vi nascer** na cidade de Quelimane. (**HCA/02/EP3**)

4. A conclusão **acenta-se** no último paragrafo. **(HCA/02/EP3**)

5. Estava subjacente a este sonho a ideia de [eu] ser doctor, mas não sabia **doctorar-se** em qué, mas só lá é que o podia fazer (…) (**VMJ/02/EP3**)

6. (…) **sentei** perto dela, olhei para o fundo dos seus olhos e chorei (…) (**QLN/02/EP3**)

7. Para além de que escrevia mal, um técnica de expressão não muito boa devido à **realidade em que eu estava envolvido** (…) (**VMJ/02/EP3**)

8. Eu tinha quinze anos, quando /[que me] surgiu o sonho **de engressar-me** ao Ensino Superior (…) (**VMJ/02/EP3**)

9. Aí, **começasse** a assistir a uma abertura de investimentos estrangeiro. (**ACN/02/TI**)

10. Portanto, na antiguidade, se um jovem **ingressa-se** cedo nesta actividade era severamente penalizado (…) (**HMC/02/TI1**)

11. (…) há aqueles **que fingem-se** ser o que não são (…) (**OIT/02/TI1**)

12. (…) esta pessoa que **estava a relacionar** com o filho(a) **integraria-se** futuramente, ou faria parte da família como membro, aí são vidas futuras que estão em jogo. (**OIT/02/TI1**)

13. Dantes o namoro não era assim, todos os jovens antes de **um conhecer o outro** iam aos ritos de iniciação (…) (**ORP/02/TI1**)

14. (…) se uma menina atinge os vintes anos sem conhecer homem as amigas gozam-lhe e **riem** dela dizendo que é anormal (…) (**ORP/02/TI1**)

15. Com o advento da globalização embora **abra** oportunidades inéditas a biliões de pessoas no mundo, os seus efeitos colaterais contribuem em muito para o surgimento de manifestações (…) (**CET/04/T13**)

I. Concordância Nominal

1. (…) na execução **dos acto**, **pensamento**, versatilidade precisa de um instrumento, o qual lhe permitira emitir o seu pensamento (…) (**AAN/04/EP1)**

2. O homem é um ser inteligênte que **outro seres** (…) (**AAN/04/EP1**)

3. A **língua é usado** para vários fins (…) (**CPC/04/EP1**)

4. (…) podemos ou posso considerar a lingua uma coisa ou um instrumento que o **homem** não pode viver **dissossiada** dele (…) (**EAF/04/EP1)**

5. O Homem (…) modifica a língua **de uma forma Tão explêndidas** que até deixa Quem está a observar de boca aberta (…) (**SAM/04/EP1**)

6. **A Língua** não foi convencionada simplesmente para **ser usado** e só (…) (**SAM/04/EP1**)

7. (…) apenas constituem **uma ponte muito íntimo** (**SJV/04/EP1**)

8. Apesar de **diferenças** ou seja, **variedade e diversidade**, **condicionada** por vezes por factores ou caracter geográfico (…) (**SJV/04/EP1**)

9. (…) o direito a escolher e o respeito **ao não crentes**. (**LAC/02/EP3**)

10. Em síntese é na escola onde deverá se ensinar e ser **dado a oportunidade** de aprender (…) (**LAC/02/EP3**)

11. (…) existem **pessoas que dizem serem religiosos** que a sua maior de todas, mas em contra partida **eles** sentam diante de **um pessoa** igual a **eles** e obedecem aquilo que **ele** quer. (**AAF/02/TF1**)

12. O sexo antes do casamento trás para as **jovens**, em muitos casos, desgraças pois **ela** depara com (…) (**AAF/02/TF1**)

13. Por isso que **as taxa** de prevalência do SIDA, DTS na camada jovem é lata em relação as outras faixas etárias. (**NAA/02/TF1**)

14. (…) usam arcas e flechas na caça e **os seus bem prestigiados** são feitos de palha. (**NFB/02/TF1**)

15. (…) aquela etnia possui uma identidade cultural que é posta pela prática de **cantas e danças acompanhado** pelo rítimo de 'mbila' (**NFB/02/TF1**)

16. (…) vários factores se congregam **na aspecto** da variação da cultura inclusive na sua identidade. (**NFB/02/TF1**)

17. (…) **as condições** de vida estão **relacionados** ao estágio de desenvolvimento do pais. (**NFB/02/TF1**)

18. Bem gerida esta questão de identidades culturais pode ser de grande ajuda a humanidade porque parte-se do princípio que **nenhuma sociedade** é **detentor** do saber (…) (**CCM/02/TF1**)

19. (…) e nessa ordem de ideias **eles** não sabem quem são pois vivem numa situação de crise, pois tem dificuldades em aceitar a quilo que **lhe** constitui na realidade (…) (**YMT/02/TF1**)

20. (…) [**Sobre o suborno**] mas o maior problema dá-se pelo facto **destes** se fazerem sempre o que prejudica uma determinada sociedade por pessoas que praticam. (**HTI/02/TF1**)

21. Porque é que dizemos que **ela** está **ligado** à muitos problemas? (**HTI/02/TF1**)

22. Enfim, o transporte também **as sua vantagens** para o desenvolvimento de um pais. (**HTI/02/TF1**)

23. (…) o mau andamento do trabalho ou dirigência **no diversos** órgãos de serviço devido ao suborno para as gerações futuras (…) (**HAG02TF1**)

24. (…) a corrupção deriva de várias estratégias de suborno **no diferentes** órgão (…) (**HAG02TF1**)

25. As lamentações são, normalmente relativas a carros de luxo que não se tem, **as casa** de praia que se ambicionam, **as quantias "gorda"** nos bancos (…) (**TLS/02/TF1**)

26. (…) temos de analisar quais são **as sua consequências** e as principais vítimas do seu trabalho (…) (**JNR02TF1**)

27. (…) pois, **a viagens** prosseguia ás 4:00H da manhã. (**SDZ/02/EP3**)

28. Relata com exaustiva descrição o horror vivido **pelos vítimas** destas atrocidades. (**SDZ/02/EP3**)

29. (…) porque voltaram a repetir **o mesma história**, dos deslocados. (**QLN/02/EP3**)

30. (…) até então ninguém conseguiu explicar **as causa** deste fenómeno. (**JBM/02/EP3**)

31. É neste contexto que os indivíduos da vida urbana tem comportamentos maleficos devido a ambição, **difícil condições** de vida por falta de emprego (…) (**VMJ/02/EP3**)

32. **Os seus comportamentos**, neste caso, da sociedade rural está mais **virada** para os seus antepassados. (**VMJ/02/EP3**)

33. É uma vida normal onde **as pessoas** simplesmente contentam-se com o que tem, não são **ambiciosos** (…) (**VMJ/02/EP3**)

34. Para além de que escrevia mal, **um técnica** de expressão não muito boa (…). (**VMJ/02/EP3**)

35. **Esta**, é **um** grande instrumento (…) (**SJV/04/EP1**)

36. Desde **as medícos** até leigos dos mais variados níveis culturais (…) (**TST/02/TF2**)

37. Ela lança **diversos poluente** através da queima de combustíveis (…) (**ASF/02/TF2**)

38. (…) esta prática passou a ter **um tendência** mais lucrativa (…) (**ZBM/02/TF2**)

39. Depois de **todas a reflexos** pode-se dizer que o tabaco traz problemas (…) (**VAM/02/TF2**)

40. (…) **a rede de transporte** era **deficitário** (…) (**ACN/02/TI**)

41. Aí, começasse a assistir a uma abertura de **investimentos estrangeiro**. (…) (**ACN/02/TI**)

42. **Essa questão apresento-o** por causa do fenómeno globalização. (**ACN/02/TI**)

43. (…) **todo o propósito antigo** do namoro tornou-se **efémera** (…) (**HMC/02/TI1**)

44. (…) no nosso quotidiano **o concepção** do namoro não obedece nenhum critério (…) (**HMC/02/TI1**)

45. (…) **todo o ser humano** está sujeito a um "constragimento" quando se depara com a sociedade ou meio em que vive, pois **está obrigada** a cumprir certas regras (…) (**BLJ/02TI1**)

46. Uma certa sociedade identifica-se culturalmente por uma maneira de vestir ou **pelas seus** vestes (…) (**ICM/02/TI1**)

47. (…) usos e costumes que **as comunidade** praticam (…) (**ICM/02/TI1**)

48. (…) **as comunidade** acabam mudando de cultura (…) (**ICM/02/TI1**)

49. (…) **o futuro** destes dois fica totalmente **desviada** daquilo que antes era planejado (**OIT/02/TI1**)

50. (…) mas **um questão** de que o adolescente de hoje gosta muito de desafiar os pais (**OIT/02/TI1**)

51. (…) **o aborto** em certos casos é **indesejada** (…) (**ELM/04/TI3**)

52. (…) dependendo muitas vezes de "**costas quente**" (…) (**ABC/04/TI3**)

53. (…) seria importante salientar que estamos dentro do campo muito complexo, na medida em que **os detalhe** que serão focados em seguida (…)

54. Os alunos apresentam **os seus possiveis problema** a professora usando a língua (**AAN/04/EP1**)

J. Selecção Semântica

1. (…) pois se ela não cumpre não é feliz no lar ou não **faz filhos**. (**AJM/02/EP3**)

2. Várias **acções tem sido realizadas** para a prevenção do tabagismo. (**MEV/02/TF2**)

3. Também **deve-se envolver campanhas** (…) (**VAM/02/TF2**)

4. **A inflação subiu** duma forma galopante que só os mais fortes **sustentam**. (**ACN/02/TI)**

5. Deste modo, formam-se buracos na camada de Ozono, **produzind**o assim **o aumento** da temperatura ambiente no planeta Terra (…) (**ASF/02/TF2**)

L. Selecção categorial

1. (…) largam os estudos, para trabalhar, **adquirirem uma responsabilidade a força** (…) (**OIT/02/TI1**)

2. Os alunos **apresentam os seus possiveis problema a professora** usando a língua (**AAN/04/EP1**)

3. (…) com ela podemos **dizer a pessoa de quem gostamos coisas lindas** que nos deixam bem connosco mesmos (…) **(EAF/04/EP1**)

4. A Língua, que é um código que foi convencionado para **dar sentidos à certas Polentidades** (**SAM/04/EP1**)

5. (…) é apartir das suas regras que melhor emplementamos, **desde** os seres Racionais **até os seres** inracionais (…) (**SAM/04/EP1**)

6. O factor Deus é o elemento dinamizador do texto, razão pela qual **faz-se alusão a Inquisição** e **os taliban** uma organização terrorista (…) **(HCA/02/EP3**)

7. Nelito Vasco e milhares de moçambicanos **regressam as suas terras** de origem na condição de deslocados de guerra. (**HCA/02/EP3**)

8. A minha infância **remonta de 1980** ano em que me vi nascer na cidade de Quelimane. (**HCA/02/EP3**)

9. (…) ano em que **fui solicitado** pelo emissor provincial da Zambézia da Rádio Moçambique **à assegurar** os destinos do programa BONS SONHOS. (**HCA/02/EP3**)

10. A solicitação resultou de um colóquio levado a cabo pela R.M. e que tive acesso, **subordinado o tema** DE CRIANÇA PARA CRIANÇA. (**HCA/02/EP3**)

11. (…) levei a proposta aos meus pais, que apesar de atónitos **acederam** entusiasmados **a proposta**. (**HCA/02/EP3**)

12. (…) foi imperioso **renunciar algumas** actividades (…) (**HCA/02/EP3**)

13. (…) são mundos que têm **interpretações a luz** dos valores previamente estabelecidos. (**HCA/02/EP3**)

14. **Sofrimento** que antes fora causado pela guerra, **associa-se o sofrimento** causado pelas cheias (…). (**LAC/02/EP3**)

15. **Face a dimensão** do problema os meios de salvamento disponíveis eram insuficientes. (**LAC/02/EP3**)

16. Em seguida **faz referência** ao papel dos crentes e **as responsabilidades** que as religiões deviam ter (…) (**LAC/02/EP3**)

17. No entanto acrescenta que o **facto não acreditar** na existência de Deus, o seu texto não serve para influenciar negativamente os crentes (…) (**LAC/02/EP3**)

18. (…) apenas serve de **alerta Humanidade** que o verdadeiro Deus é aquele que existe em cada um dos Homens (…) (**LAC/02/EP3**)

19. No país tudo se compunha quando, as chuvas caiam sem parar, **destruindo às casas** (…) (**VMJ/02/EP3**)

20. (…) milhares de pessoas morriam **abraçados à seus bens**. (**VMJ/02/EP3**)

21. (…) ele sugere que as fotografias da Índia, Angola e Israel **atiram-nos com o horror** à cara (…) (**VMJ/02/EP3**)

22. Enquanto que as imagens dos acontecimentos dos EUA, alega não **diferenciar a (com) uma catástrofe cinematográfica**. (**VMJ/02/EP3**)

23. Ainda sobre este facto este mesmo casal que pratica o sexo antes do casamento, sempre **aconselha aos filhos** para que não o pratique antes. (**AAF/02/TF1**)

24. A falta de escolarização muitas vezes **remete o homem a ignorância** não sabendo lidar com situações que ocorrem no dia a dia e deste modo não saber e não conseguir **explicar o seu filho** o que é certo ou errado (…). (**NAA/02/TF1**)

25. Por isso que as taxa de prevalência do SIDA, DTS na camada jovem é lata **em relação as outras faixas etárias**. (**NAA/02/TF1**)

26. (…) aquela etnia possui uma identidade cultural que **é posta pela prática** de cantas e danças (…) (**NFB/02/TF1**)

27. (…) **remetem a sociedade numa situação** de miséria prolongada porque se ser exemplo (…) (**NFB/02/TF1**)

28. Para **responder estas questões**, usarei o exemplo concreto da nossa sociedade moçambicana. (**NFB/02/TF1**)

29. Bem gerida esta questão de identidades culturais pode ser de **grande ajuda a humanidade** porque parte-se do princípio que nenhuma sociedade é detentor do saber (…) (**CCM/02/TF1**)

30. (…) esses mesmos produtos são muito caros, e por vezes chegam até a superar o próprio salário (se bem que também não são todos os individuos que trabalham **pois à maioria** está desempregada (…) (**YMT/02/TF1**)

31. (…) esta pode **incentivar aos criminosos** a cometerem mais crimes ainda. (**HTI/02/TF1**)

32. Porque é que dizemos que ela **está ligado à muitos problemas**? (**HTI/02/TF1**)

33. (…) mas sem ele não progredíssemos muito nas nossas vidas **é dele que recorremos** por exemplo quando **vamos** ao hospital, **a escola**, a uma viagem (…). (**HTI/02/TF1**)

34. Porque será que os diversos dirigentes **aderem a corrupção**? (**HAG02TF1**)

35. E para **responder as questões** acima expostas (…) (**HAG02TF1**)

36. (…) **quanto a Segunda questão**, salientar que os diversos dirigentes **aderem a corrupção** (…) (**HAG02TF1**)

37. Esta estrada **vai permitir a um contacto** directo entre a nação (…) (**HAG02TF1**)

38. Que se **criem condições de responder as necessidades** mais peculiares da população sobretudo jovem como habitação, emprego, escolas e hospitais como forma de criar um enquadramento, neles, que, **devido as inúmeras** dificuldades (…) (**TLS/02/TF1**)

39. (…) a circulação de mercadorias em diversas formas evolutivas **até as mais perfeitas** que existem hoje (…) (**HAG02TF1)**

40. (…) começam a optar por outros caminhos pouco ou nada satisfatórios tanto para eles como para a própria família como forma de **responder as suas necessidades**. (**TLS/02/TF1**)

41. Toda a gente, ou pelo menos quase toda a gente, fala do custo de vida para justificar ou pelo menos **responder as questões relativas a sua estabilidade** financeira. (**TLS/02/TF1**)

42. Batalha-se no dia-a-dia **à procura e pão** e água condignos (…) **(JNR02TF1)**

43. Este corte originou que o avião em que seguiamos interferisse nas comunicações de Lisboa e como **chegasse** um outro avião **em Lisboa** e sido (**SZD/02/EP3**)

44. Nisso já descia do quarto o meu companheiro, por sinal da raça branca, que ao ouvir isto interviu **dizendo a Sra que eu iria ficar no mesmo quarto**. (**SDZ/02/EP3**)

45. Posto isto, sai do aeroporto para encontrar um hotel onde pudesse pernoitar pois, a viagens **prosseguia ás 4:00H da manhã**. (**SDZ/02/EP3**)

46. (…) daí que é o factor Deus é que **leva as pessoas as mais hidiondas atitudes** e não Deus. (**SDZ/02/EP3**)

47. Para abordagem deste aspecto **refere-se os acontecimentos** indignos de humanos (…) (**SDZ/02/EP3**)

48. (…) os revólveres estavam **apontados as nucas dos pilotos** (…) (**BRV/02/EP3**)

49. Depois vem o desenvolvimento que é logo **a seguir a introdução** (…) (**QLN/02/EP3**)

50. (…) vai do segundo parágrafo **até o penúltimo parágrafo** (…) (**QLN/02/EP3**)

51. O chão também apresentava situações de horror porque estava decorado de vermelho e vermelho **remete-nos** ao sofrimento, **a dor**, pois é cor de sangue (…) (**QLN/02/EP3**)

52. **Percorreu aos hospitais**, nada resultou. (**QLN/02/EP3**)

53. (…) e os que ficaram sem casas não **resistiram outros tipos de doenças**. (**QLN/02/EP3**)

54. (…) lança um apelo a todas as comunidades religiosas a respeitar os direitos do Homem **alertando os perigos** que a intolerância religiosa representa para o mundo inteiro (…) **(JBM/02/EP3)**

55. (…) chegando a atropelar o mais simples dos **direitos universais do Homem a heresia** (…) **JBM/02/EP3**

56. O mais agravante ainda **é que essa intolerância** e ira sempre **houve conivência** do estado (…) (**JBM/02/EP3**)

57. Parei de rir, **aproximei-me à ele** e dei-lhe dois beijinhos. (**AJM/02/EP3**)

58. Para concluir o autor **faz apelo** ao leitor crente **para os perrigos** "**factor Deus**" (…) (**AJM/02/EP3**)

59. **Vinha junto com** milhões de moçambicanos (…) (**AJM/02/EP3**)

60. O autor conclui o seu texto revelando o seu ateísmo e **apela** aos leitores **sobre** os perigos do factor Deus. (**JSM/02/EP3**)

61. (…) se há Deus, há só um Deus e que **o "factor Deus " deve-se desconfiar**. (**AEM/02/EP3**)

62. É neste contexto que os indivíduos da vida urbana tem comportamentos maleficos **devido a ambição**, difícil condições de vida por falta de emprego (…) **(VMJ/02/EP3**)

63. **Encontramos ao 3 parágrafo** a demonstração de como funciona a mensagem nos indivíduos (…) **(VMJ/02/EP3**)

64. Daí que/ Sendo assim, **compete as escolas** ensinarem, sobretudo **as crianças** por pussuírem uma gramática que irá se instalar por volta dos 6 anos **resultando um limite** no **sistema oral competências de discurso oral** (…) **(VMJ/02/EP3**)

65. (…) eis que **veio à ilusão** e **à alegria** em simultâneo: (…) **(VMJ/02/EP3**)

66. Depois de ter concluído o nível médio **apurei-me dos critérios de engresso** (…) (**VMJ/02/EP3**)

67. **Encontrei-me com o de ciências sociais** como primeira opção e Ensino de Português como segunda. (…) (**VMJ/02/EP3**)

68. Esta mudança gradativa do dote fez com que algumas famílias encotrasse no lobolo **um meio de se eniquecerem** ao cobrarem valores exurbitantes ao noivo (…) (**NAM/02/TF2**)

69. (…) o tabagismo **pode causer problemas** não só **a mãe fumante** mas também ao filho (…) (**OIM/02/TF2**)

70. (…) devem assumir posições fortes no sentido de reduzir os **danos causados pelo tabagismo a saúde** (…) (**OIM/02/TF2**)

71. **Desde** as medícos **até leigos** dos mais variados níveis culturais (…) **(TST/02/TF2**)

72. (…) é habitual as pessoas sentirem tonturas, vómitos, olhos ardendo e lacremejando **devido a acção** do monóxido do carbono gaz libertado pelos automoveis (…). (**SEM/02/FF2**)

73. (…) as industrias libertam substâncias tóxicas **prejudicias as plantas** e animais. Estas substâncias afectam a fotossíntese por **destruirem** a clorofila e **nos pulmões** quando respirados. (**SEM/02/TF2**)

74. (…) em certas zonas não se usava o dinheiro **bastava** apenas **com produtos alimentares**, animais ou instrumentos de trabalho. (**ZBM/02/TF2**)

75. Mas esta prática continuou clandestinamente mais tarde aberta foi aberta em **oposição a política** governamental (…). (**ZBM/02/TF2**)

76. No que **concerna a camada** que professa a religião muçulumana para a efectivação do lobolo não só era **mediante ao pagamento** de uma certa taxa (…) (**ZBM/02/TF2**)

77. (…) estes fabricantes continuam a **influênciar** fortemente **no comportamento** dos jovens. (**VAM/02/TF2**)

78. (…) as crianças por terem uma frequência respiratória mais elevada, sofrem a mais os efeitos da poluição tabagística ambiental **trazendo consequências** drásticas **a saúde** (…) (**VAM/02/TF2**)

79. (…) identidade é algo que se nos identifica **perante aos outros** (…) (**ACN/02/TI**)

80. (…) no nosso quotidiano o concepção do namoro não **obedece nenhum** critério (…) (**HMC/02/TI1**)

81. (…) devemos ter forças para educar um jovem que **opta** tão cedo **em namorar** e também educarmos sobretudo as raparigas, que são alvo de todas as desgraças **subjacentes desta actividade** (…) (**HMC/02/TI1**)

82. Por estarem **ligados a componente** histórica (…) (**BLJ/02TI1**)

83. (…) normalmente **culminam numa catástrofe**. (**SAM/02/TI1**)

84. Sabemos quase todos nós que vida é algo que **cada um nós** estima (…) (**ICM/02/TI1**)

85. As coisas estão muito caras o que não **corresponde com o que o que os trabalhadores recebem** (**ICM/02/TI1**)

86. **Digo isso porque do nível urbano** encontramos um maior número de população (…) (**ICM/02/TI1**)

87. (…) largam os estudos, para trabalhar, adquirirem uma **responsabilidade a força** (**OIT/02/TI1**)

88. (…) acabam por **optar o uso de preservativo** (…) (**ORP/02/TI1**)

89. Seria muito bom se houvesse um debate ou **momentos oportunos de desenvolver o tema** (…) (**ORP/02/TI1**)

90. O dia a dia tem revelado que pais ou o namorado têm **motivado à gestante**, quando é menor de idade, a provocar um aborto. (**AAP/04/TI3**)

90. (…) argumentam que não tiveram a intenção de **engravidar à parceira** (**AAP/04/TI3**)

91. (…) na tentativa de **motivar à gestante** a cometer o aborto. (**AAP/04/TI3**)

92. (…) duas correntes se notabilizaram com **relação a matéria** (…) (**FRO/04/TI3**)

93. (…) não deixou de **chamar a atenção dos riscos** que poderiam advir (…) (**FRO/04/TI3)**

94. (…) eu pessoalmente, **dei razão as duas partes** (…) (**FRO/04/TI3**)

95. (…) o namoro cuja a finalidade é obter bens materiais pode **influenciar para o aumento** da taxa de mortalidade (…) (**CEM/04/TI3**)

96. Sem que a pessoa consiga **equilibrar dessas** despesas (…). (**HTI/02/TF1**)

97. **Trazem nas** nossas famílias jovens que não tem respeito (…) (**HCM/02/TI**)

98. (…) por **interessarem-se no** físico de alguém (…) (**OIT/02/TI1**)

M. Artigo

1. A lingua **é meio pelo qual** as pessoas comunicam se (..) (**CPC/04/EP1**)

2. (…) o engenheiro por além de fazer a sua tecnica usa **alíngua** para demonstrar o seu conhecimento (…) (**AAN/04/EP1**)

3. O homem é um ser inteligênte **que outro seres** (…) (**AAN/04/EP1**)

4. No **ambito de desenvolvimento** duma lingua temos que ter em conto o lugar onde se produz um discurso coerente da produção da língua. (**CPC/04/EP1**)

5. A lingua também podemos considerar como um instrumento de **União de povos** (…) (**EAF/04/EP1**)

6. A lingua constitui um **meio pelo qual, membros** duma determinada sociedade, comunidade, etc, relaciona-se entre si (…) (**SJV/04/EP1**)

7. Apesar **de diferenças** ou seja, variedade e diversidade, condicionada por vezes por factores ou caracter geográfico, socio-culturas e a estratificação social, **esta continua ser**, aquela que permite um contacto psicomental entre povos dosiantes (…) (**SJV/04/EP1**)

8. É a lingua que assegure e garante o desenvolvimento **de sociedade**, comunidade, países, etc (…) (**SJV/04/EP1**)

9. No entanto **acrescenta que o facto** não acreditar na existência de Deus, o seu texto não serve para influenciar negativamente os crentes (…) (**LAC/02/EP3**)

10. (…) apenas **serve de alerta Humanidade** que o verdadeiro Deus é aquele que existe em cada um dos Homens (…) (**LAC/02/EP3**)

11. O homem é um ser **inteligênte que outro seres** (…) (**AAN/04/EP1**)

12. Aponta para **o horror de violências**, um fenómeno repetitivo, uniforme, tendo como ponto de partida referências a vários acontecimentos que ceivaram vidas humanas. (**VMJ/02/EP3**)

13. Para concluir **tenho salientar que** o termo indentidade cultural não é assumido por ninguém nesta sociedade. (**AAF/02/TF1**)

14. Ainda sobre este facto este mesmo casal **que pratica o sexo** antes do casamento, sempre aconselha aos filhos **para que não o pratique** antes. (**AAF/02/TF1**)

15. A falta de escolarização muitas vezes remete o homem a ignorância não sabendo lidar **com situações** que ocorrem no dia a dia e deste modo não saber e não conseguir explicar o seu filho o que é certo ou errado pois ele se encontra quase **em mesmas situações** que o filho. (**NAA/02/TF1**)

16. (…) **esta é identidade** cultural chopi e também os distancia das outras etnias. (**NFB/02/TF1**)

17. (…) há indivíduos que se **oferecem a abrir** micro-projectos **para auto-emprego** (…). (**NFB/02/TF1**)

18. Isto explica-se pelo de se exigir experiência **até indivíduos recém-formados**. (**NFB/02/TF1**)

19. (…) mas o maior problema dá-se pelo facto destes se fazerem sempre o que prejudica uma determinada sociedade por **pessoas que praticam**. [Sobre o suborno] (**HTI/02/TF1**)

20. Está ligado também ao salário minimo que cada pais estabelece como forma de equilibrar as assimetrias existentes entre o que os habitantes recebem **como o salário**, e o custo de vida do pais. (**TLS/02/TF1**)

21. **Para abordagem** deste aspecto refere-se os acontecimentos indignos de humanos acontecimentos nas guerras na Índia, Angola, Israel (…) (**SDZ/02/EP3**)

22. O chão também apresentava situações de horror porque estava decorado de vermelho **e vermelho** remete-nos ao sofrimento, a dor, pois é cor de sangue (…) (**QLN/02/EP3**)

23. (…) dou graças a Deus **que meu pai** nunca a tenha abandonado (…) (**QLN/02/EP3**)

24. (…) **quando minha mãe** ficou doente durante anos (…) (**QLN/02/EP3**)

25. Nessa **altura minha mãe** vendia no mercado (…) (**QLN/02/EP3**)

26. Nelito Vasco regressa a casa depois de tantos anos de guerra, refugiado **no Malawi** (…) (**QLN/02/EP3**)

27. Para além de, servir **para auto-formação** técnico-científica (…) (**JBM/02/EP3**)

28. José Saramago **faz apresentação** de uma série de guerras (…) **(JBM/02/EP3**)

29. (…) as guerras **de vietname**, Iraque, Ruanda, Japão com recurso a arma de destruição maciça - as bombas atómicas. (**JBM/02/EP3**)

30. (…) quando a luz clariou sobre o tapete vermelho veludo, **deu impressão** de que era o sangue espalhado no chão. (**AJM/02/EP3**)

31. O autor sustenta a sua posição **com exemplo de Inquisição**. (**AJM/02/EP3**)

32. Ele defende **que deuses existem** dentro do cérebro humano. (**AJM/02/EP3**)

33. Nelito Vasco regressa a Mutarara vindo **do Malawe** onde se refugiava por causa da guerra (…) (**AJM/02/EP3**)

34. (…) só existia **aqui no Maputo**. (**JSM/02/EP3**)

35. Aqueles que se salvaram da fúria da chuva não irão escapar da violência da malária ou da cólera, da fome e **de frio**. (**AEM/02/EP3**)

36. E sendo um conector explicativo, **verificamos aseguir** a este, uma explicação (…) (**VMJ/02/EP3**)

37. (…) pois contribui **para económia** no que concerne ao emprego e lucros de venda. (**OIM/02/TF2**)

38. (…) apesar das informações recebidas e de **todos esforços** desenvolvidos pelos profissionais da saúde, a maioria dos fumantes não abandona o vicío (…). (**VAM/02/TF2**)

39. A pressão dos pais em relação ao horário **de a saída** e de chegada á casa (…) (**BLJ/02TI1**)

40. Sabemos quase todos nós **que vida** é algo que cada um nós estima (…) (**ICM/02/TI1**)

41. (…) os valores **de indivíduo** devem ser alicerçados naquilo que está interiorizado (…) (**OIT/02/TI1**)

42. (…) **para juventude** de hoje que não namora é "matreco" (…) (**ORP/02/TI1**)

43. (…) alguem (ou algo ainda) **fez uma a sua escolha**: VIDA (…) (**LAD/04/TI3**)

44. O dia a dia tem revelado **que pais** ou o namorado têm motivado à gestante, quando é menor de idade, a provocar um aborto. (**AAP/04/TI3**)

M. Forma verbal

1. (…) são tantas as linguas que se **começassemos** a conta-las levaríamos muito tempo. (**EAF/04/EP1**)

2. Só o homem é que **possue** (…) (**ASU/04/EP1**)

3. (…) se um casal de jovens **fisesse** planos daquilo que é insencial no namoro (…) (**AAF/02/TF1**)

4. (…) por isso que ele diz "casai e **multiplicaivos**". (**NAA/02/TF1**)

5. (…) para se esclarecer estes equívocos e outros como, por exemplo, a marca fundamental da identificação de uma cultura, **baseiarei-me** na própria língua. (**NFB/02/TF1**)

6. (…) esses mesmos produtos são muito caros, e por vezes chegam até a superar o próprio salário (se bem que também não são todos os individuos que trabalham pois à maioria está desempregada e isso **demosntra** com transparência o elevado custo de vida. **(YMT/02/TF1**)

7. (…) os professores aceitam ser subornados para que os seus alunos **trazitem** de classe e, daí, **da-se** um quadro mal formado (…) **(HTI/02/TF1**)

8. A identidade cultural **esta** ligado a muitos problemas. (**HTI/02/TF1**)

9. **Teriámos** ainda como exemplo do custo do transporte em Moçambique em numa família que tem cerca de oito membros (…) (**HTI/02/TF1**)

10. Como exemplo disso, **teriámos** o caso do nosso pais, Moçambique, em que a maior parte dos produtos venham de fora deste e por conseguinte tenham que ser transportados. (**HTI/02/TF1**)

11. Porque então, **teriámos** de dizer que ele é necessário em todo o mundo? (**HTI/02/TF1**)

12. (…) o país nunca **progrede**, ficara sempre estabilizado. (**HAG02TF1**)

13. Desde os tempos mais remotos até aos nossos dias, em vários lugares do mundo **tem estado a coexistir** a problemática da corrupção na qual está relacionada ao suborno. **(HAG02TF1**)

14. (…) talvez falta de competência ou seriedade pelos os que hoje **teem** a responsabilidade de velar por este meio. (**HAG02TF1**)

15. Infelizmente, o nosso país aínda não **foi barcado** por este rápido e eficaz meio de transporte que é o metro. (**HAG02TF1**)

16. (…) o caso de Moçambique em que o salário minimo é de tal forma "magro" que verificam-se casos de pessoas que embora estejam **a trabalhar a** bastante tempo, não conseguem sequer Ter habitação própria. (**TLS/02/TF1)**

17. Este corte originou que o avião em que **seguiamos** interferisse nas comunicações de Lisboa (…) (**SDZ/02/EP3**)

18. Finalmente **veriamos** a terra de Camões. (**SDZ/02/EP3**)

19. Nisso já descia do quarto o meu companheiro, por sinal da raça branca, que ao ouvir isto **interviu** dizendo a Sra que eu iria ficar no mesmo quarto. (**SDZ/02/EP3**)

20. Algumas vezes **dormiamos** sem ter comido nada (…) (**QLN/02/EP3**)

21. A história do nosso país **e** trágica (…) (**QLN/02/EP3**)

22. (…) quando a luz **clariou** sobre o tapete vermelho veludo, deu impressão de que era o sangue espalhado no chão. (**AJM/02/EP3**)

23. (…) tudo **agradáva** -me, mas não era feliz. (**AJM/02/EP3**)

24. Fala das fotografias que **monstram** o horror das guerras na repetidas de outras guerras. (**AJM/02/EP3)**

25. (…) viam-se marcas de guerra e imagens de terror por que **tinhamos** passado. (**AJM/02/EP3**)

26. Encontramos ao 3 parágrafo a demonstração de como funciona a mensagem nos indivíduos: como processa-se e **transmiti-se** (…) (**VMJ/02/EP3**)

27. O objectivo pricipal é **mostar** até que o lobolo **pode constitui** um vector principal para a opreção da mulher (…). (**NAM/02/TF2**)

28. Esta mudança gradativa do dote fez com que algumas famílias **encotrasse** no lobolo um meio de se **eniquecerem** ao cobrarem valores exurbitantes ao noivo (…) (**NAM/02/TF2**)

29. Esta prática repercutia negativamente à noiva na qual a família do noivo sempre **encotavam** na mulher o alvo para se vigarem. (**NAM/02/TF2**)

30. as famílias deviam mimizar as cobranças exageradas de momdo que este não **venha quebra** a relação entre estas famílias. (**NAM/02/TF2**)

31. (…) o tabagismo **pode causer** problemas não só a mãe fumante mas também ao filho(…). (**OIM/02/TF2**)

32. (…) as autoridades governamentais devem estabelecer leis e normas que protejam os indivíduos não fumantes que proíbam o uso do tabaco e sua comercialização, e que os fumantes **restrigam** sua prática em locais públicos e colectivos. (**OIM/02/TF2**)

33. No sentido de estabelecerem normas e leis que **proibam** o consumo do cigarro na camada jovem compreendida entre as 14 aos 21 anos de idade (…) (**TST/02/TF2**)

34. (…) devemos compartilhar os bons e os maus momentos e **demostrar** o nosso afecto a todos os que necessitam. (**ORN/02/TF2**)

35. (…) estes indivíduos **sentir-se-ao** amados e protegidos (…) (**ORN/02/TF2**)

36. Estas substâncias afectam a fotossíntese por **destruirem** a clorofila e nos pulmões quando respirados. (**SEM/02/FF2**)

37. (…) estes fabricantes continuam a **influênciar** fortemente no comportamento dos jovens. (**VAM/02/TF2**)

38. No que concerne aos primeiros anos de independência, **poder-se-à** dizer que foi um período histórico de importancia ímpar (…) (**ACN/02/TI**)

39. (…) é de referir que na antiguidade **haviam** requisito para que o namoro fosse levado a cabo (…) (**HMC/02/TI1**)

40. (…) os namoros em Moçambique estão muito difíceis e até que quase inexistentes porque uma moça **chega de ter** onze a doze e até mais homens como amigos (…) (**AAG/02/TI1**)

41. (…) daqui a um tempo **transforma-se à** em "ter filha pobre é destino, genro é burrice". (**MJT/02/TI1**)

42. Outro problema **tem há ver** com certas políticas (…) (**ICM/02/TI1**)

43. Uma das preocupações dos adolescentes e jovens de hoje em dia **e** escolher cuidadosamente um indivíduo (…) (**OIT/02/TI1**)

44. (…) se não a aceita praticamente **está recusar** a sua mãe (…) (**ORP/02/TI1**)

45. (…) as trocas comerciais desiguais entre o mundo desenvolvido e os enfenisticamente chamados de "países em vias de desenvolvimento" **teêm** sido o principal nó de estrangulamente (…) (**CET/04/T13**)

46. Quanto ao transporte ferroviário, este, ultimamente **tem demostrado** requerer uma pequena reabilitação (**HAG02TF1**)

47. (…) casos de pessoas que embora estejam a trabalhar **a** bastante tempo, não conseguem sequer Ter habitação própria. (**TLS/02/TF1**)

N. Tempo verbal

1. (…) na execução dos acto, pensamento, versatilidade precisa de um instrumento, o qual lhe **permitira** emitir o seu pensamento neste sentido a língua com o seu sistema de signo particulare e sociais torna-se base da expressão do conhecimento. (**AAN/04/EP1**)

2. (…) para além dessa tarefa, **vêe-se** na obrigação de criar mais mecanismos de informação (…) (**LAC/02/EP3**)

3. (..) temos o caso de mulheres que se calhar ainda estejam a se formar para depois casarem-se **seriam** que não podem se satisfazer? (**AAF/02/TF1)**

4. (…) os professores aceitam ser subornados para que os seus alunos trazitem de classe e, daí, da-se um quadro mal formado, pois este não **teria** uma formação adequada para tal isso torna-se mais grave ainda quando se trata da formação de um enfermeiro que ao invés de salvar vidas, **provocaria** mortes e perda de quadros para uma sociedade. (**HTI/02/TF1**)

5. (…) o país nunca progrede, **ficara** sempre estabilizado. (**HAG02TF1**)

6. Pediu-se desculpas pelo sucedido e **retomamos** os lugares para seguirmos viagem. (**SDZ/02/EP3**)

7. Afinal aonde **chegamos**? (**SDZ/02/EP3)**

8. (…) já se prevê que quando os deslocados **regressavam** às suas ruínas não terão o mesmo céu azul que **acolhem** Nelito Vasco nos anos em que se tinha alguma esperança (…) (**BRV/02/EP3**)

9. Temo pelo tempo em que os que conseguiram sobreviver tentem regressar, porque **voltaram** a repetir o mesma história, dos deslocados. (**QLN/02/EP3**)

10. E para além da malária e cólera que estamos sujeitos depois das chuvas, vem o frio, e os que ficaram sem casas não **resistiram** outros tipos de doenças. (**QLN/02/EP3**)

11. (…) as cheias **vem** para destruir o pouco que restava da população (…) (**QLN/02/EP3**)

12. Afirma que se realmente, é só um Deus, o qual deve ser venerado por todos de modo a evitar as barbaridades que **vem** sendo cometidas no mundo. (**JBM/02/EP3**)

13. Quando **chegamos**, apresentou-me um senhor alto, magro, muito claro (…) (**AJM/02/EP3**)

14. A noite chegou e o sono se fez à cabeça e **descansamos**. (**AJM/02/EP3**)

15. Nelito Vasco regressa a Mutarara vindo do Malawe onde se **refugiava** por causa da guerra (…) (**AJM/02/EP3**)

16. Portanto, na antiguidade, se um jovem **ingressa-se** cedo nesta actividade era severamente penalizado e quando **trata-se** de uma rapariga era até expulsa de casa. (**HMC/02/TI1**)

17. Expliquei a causa da minha presença e logo procuraram-me uma rapariga em menos de uma semana e logo carreguei-a para Maputo. Não houve tempo de namoro nunca **tinha conhecido** a ela. (**AAG/02/TI1**)

18. (…) quem praticasse desejadamente, devia ser punido em termos da lei, pois **estava a cometer** um crime. (**ELM/04/TI3**)

19. (…) o futuro destes dois fica totalmente desviada daquilo que antes **era** planejado (**OIT/02/TI1**)

O. Modo verbal

1. (…) evitar que o filho ou filha, desperte atenção do sexo oposto e **começa** a namorar (…) (**BLJ/02TI1**)

2. Ainda que actualmente a maioria dos jovens **tem** poder de escolha (…) (**OIT/02/TI1**)

3. É muito engraçado que as miúdas que a gente vê a crecer hoje nos **diz** que somos crianças. (**ORP/02/TI1**)

4. (…) embora **depende** da capacidade de cada um. (**ORP/02/TI1**)

5. É a lingua que **assegure** e garante o desenvolvimento de sociedade, comunidade, países, etc (…) (**SJV/04/EP1**)

6. (…) há indivíduos que se oferecem a abrir micro-projectos para auto-emprego; onde a comunidade **passa** trabalhar e obter um rendimento mínimo para o seu sustento. (**NFB/02/TF1**)

7. Sendo por isso que **seja imperioso** que cada um de nós se sinta responsabilizado por uma resolução deste caos. (**NFB/02/TF1**)

8. O chefe desta família, se não tem um salario suficiente para fazer transportar a mesma talvez até dispense certas pessoas desta família me certos afazeres que tenham do outro lado que **requera** dispensa para tal. (**HTI/02/TF1**)

9. (…) é imperioso que saibamos que para adquiri-lo derivamo-nos a certos custos, mas **sem ele não progredíssemos** muito nas nossas vidas (…) (**HTI/02/TF1**)

10. Como exemplo disso, teriámos o caso do nosso pais, Moçambique, **em que a maior parte dos produtos venham** de fora deste e por conseguinte **tenham** que ser transportados. (**HTI/02/TF1**)

11. Vemos camiões, ou navios transportando produtos que se fosse o homem a o fazer **levasse** muito tempo (…) (**HTI/02/TF1**)

12. (…) apelar à sociedade em geral **que colabora** contra este mal (…) (**HAG02TF1**)

13. (…) um projecto submetido leva anos à espera de resposta **fazendo com que** o investidor **procura** outros lugares para submeter o seu projecto (…) **(JNR02TF1**)

14. Temo pelo tempo em que os que **conseguiram** sobreviver tentem regressar, porque voltaram a repetir o mesma história, dos deslocados. (**QLN/02/EP3**)

15. (…) os comportamentos dos animais referidos no 1º parágrafo **elucidem** a situações da wushene na medida em que ela é imposta, **querendo como não**, a cumprir as vontades da mãe. (**AJM/02/EP3**)

P. Expressão Locativa

1. Se sabemos de tudo isso é porque existe **uma lingua em que** nos somos falantes ou conhecemos-a (…). (**EAF/04/EP1**)

2. **Nome no qual** em troca os indivíduos são prometidos paraísos e ameaçados inferno (…) **(VMJ/02/EP3**)

3. Tudo **nessa vida** tem suas vantagens e desvantagens, e o namoro não é uma coisa destas, se é os namorados praticam o acto de namorar (…) (**OIT/02/TI1**)

Q. Expressão temporal

1. (…) é apartir das suas regras que melhor emplementamos, **desde** os seres Racionais **até** os seres inracionais (…) (**SAM/04/EP1**)

2. (…) **nunca podemos** cumprir com as tradições **como antes se cunpria**. (**AAF/02/TF1)**

3. **Desde longos tempos** que o homem se encontra a enfrentar problemas com a carência de vida. (**NFB/02/TF1**)

4. (…) **quando** minha mãe ficou doente **durante anos** (…) (**QLN/02/EP3**)

5. Temo pelo **tempo em que** os que conseguiram sobreviver tentem regressar, porque voltaram a repetir o mesma história, dos deslocados. (**QLN/02/EP3**)

6. Não houve tempo de namoro **nunca tinha conhecido** a ela. (**AAG/02/TI1**)

R. Expressões quantitativas

1. (…) não há comunicação e desta forma a vida seria muito solitária e **sem sentido algum**. (**OEA/04/EP1**)

2. O homem **é um ser inteligênte que outro seres** (…) (**AAN/04/EP1**)

3. (…) em conjunto governo e toda a população devem unir forças de modo que em simultâneo possamos encontrar formas de eliminar o problema **antes que seja mais tarde doque agora é** (…). (**YMT/02/TF1)**

4. Os horrores da Índia, Angola, Israel **são**, desde o primeiro instante, **nítidos e verosímeis que os de Nova Iorque** que pareceram **ireais** e cinematográficos. (**AEM/02/EP3**)

5. As mulheres estão **mais mais acorrentadas** pelo dinheiro e outros bens do que pelo carácter ou personalidade do homem. (**AAG/02/TI1**)

6. E se o governo continuar **tanto impávido** no mutismo, vai aí haver uma degradação morale e a destruição do tecido social moçambicano. (**AAG/02/TI1**)

7. Hoje em dia **tudo é necessário dinheiro** para realizar muitos dos interesses das pessoas. (**ICM/02/TI1**)

S. Infinitivo

1. **Para terminara** Saramago mostra-se completamente ateu (…) **(HCA/02/EP3**)

2. (…) este adolescente **tornar-se** acanhado, não podendo abordar certos assuntos (…) (**NAA/02/TF1**)

3. Que tal se saíssemos da aeronave para pisar o solo de Nelson Mandela de que só ouço **fala**! (**BRV/02/EP3**)

4. (…) lança um apelo a todas as comunidades religiosas **a respeitar os direitos do Homem** alertando os perigos que a intolerância religiosa representa para o mundo inteiro (**JBM/02/EP3**)

T. Conversão

1. (…) quando **na real**, os indivíduos tem conhecimento que as religiões nunca servirão para consagrar os homens (…) **(VMJ/02/EP3**)

2. (…) como consequência da enxurrada houve mortes e **perca** de bens materiais. (**LAC/02/EP3**)

3. (…) apresentava um aspecto de uma casa **mau assombrada** (…) (**QLN/02/EP3**)

4. (…) porque **na maioria** parte destes praticam relações sexuais desprevenidas (…) (**CEM/04/TI3**)

U. Determinação

1. Os órgãos de informação avançam com o número **dos mortos**, mas provisórios. (**AEM/02/EP3**)

2. (…) as guerras de vietname, Iraque, Ruanda, Japão com **recurso a arma** de destruição maciça - as bombas atómicas. (**JBM/02/EP3**)

3. (…) as criansas na sua vivência involuntária tornam-se fumantes passivos, sujeitos **as infecções** respiratórias, apreias de sono, e apresentam um quoeficiente de inteligência baixo. (**OIM/02/TF2**)

V. Empréstimo

1. No que diz respeito à **lobolo**, temos assistido várias situações (…) (**AJM/02/EP3**)

2. A minha mãe ia deixando-me com o meu irmão que estava em cima de uma **massaleira** (…) (**AEM/02/EP3**)

3. (…) se os não é o poderoso, este homem ou este curandeiro ou **mazione** é que vale muito para a sua vida. (**AAF/02/TF1**)

4. O objectivo pricipal é mostar até que o **lobolo** pode constitui um vector principal para a opreção da mulher (…). (**NAM/02/TF2**)

5. (…) os mineiros trariam consigo valores com os quais viriam usá-los para o pagamento de **lobolo**. (**NAM/02/TF2**)

6. (…) o dinheiro que **lobolou** a irmã para **lobolar** a sua noiva. (**NAM/02/TF2**)

7. Esta mudança gradativa do dote fez com que algumas famílias encotrasse no **lobolo** um meio de se eniquecerem (…) (**NAM/02/TF2**)

8. (…) **Lobolo** é um ritual tradicional que condiciona a união de homem e mulher pelos laços conjugais (…). (**ZBM/02/TF2**)

9. (…) para a efectivação do **lobolo** não só era mediante ao pagamento de uma certa taxa proposta pelos pais da mulher (…) (**ZBM/02/TF2**)

10. (…) o significado do **lobolo** é suporte do casamento tradicional em reconhecimento à formação da nova familia. (**ZBM/02/TF2**)

11. A cessação de fumar traz desvantagens para a camada juvenil visto que, adoecem com muita frequência, têm menor resistência física, menos fólego e pior desempenho nos **esportes** e na vida sexual. (**VAM/02/TF2**)

12. (…) o futuro destes dois fica totalmente desviada daquilo que antes era **planejado** (**OIT/02/TI1**)

W. Pronome pessoal – flexão

1. Vendo o isolamento em que **ela** havia de me deixar, chorei titanicamente, **suplicando-a** que voltasse ou que o meu irmão descesse da massaleira. (**AEM/02/EP3**)

2. Não houve tempo de namoro nunca **tinha conhecido a ela**. (**AAG/02/TI1**)

X. Outro erro

1. Ela tem grande **importâncio** no seio da comunidade na medida em que as comunidade formam-se na base da língua (…) **(CPC/04/EP1**)

2. Se sabemos de tudo isso é porque existe uma **lingua em que nos somos falantes ou conhecemos-a** e que atraves dela nos possibilitou a sua compreensão. (**EAF/04/EP1**)

3. (…) **esta continua ser, aquela que permite um contacto psicomental entre povos dosiantes, uma vez que só se pode realizar em sociedade é "um producto social"**. (**SJV/04/EP1**)

4. **Enquanto que as imagens dos acontecimentos dos EUA, alega não diferenciar a (com) uma catástrofe cinematográfica**. (**VMJ/02/EP3**)

5. (…) existem **pessoas que dizem serem religiosos que a sua maior de todas** (…). (**AAF/02/TF1**)

6. É neste sentido que podemos, **ou que se pode no ar se um individu tem uma identidade ou não**. (**AAF/02/TF1**)

7. (…) remetem a sociedade numa situação de miséria prolongada **porque se ser exemplo**, um director apropria-se dos fundos destinados à manutenção de uma escola (…). (**NFB/02/TF1**)

8. Por vezes **assiste-se para de namorados** de idades inconcebíveis como 12, 13 ou até muito menos **(…)** (**CCM/02/TF1**)

9. (…) tudo o que nós fazemos **está envolto nesta é identidade**. (**YMT/02/TF1**)

10. O chefe desta família, se não tem um salario suficiente para fazer transportar a mesma talvez até dispense certas pessoas desta família **me certos afazeres que tenham do outro lado que requera dispensa para tal**. (**HTI/02/TF1**)

11. Este corte originou que o avião em que seguiamos interferisse nas comunicações de Lisboa **e como chegasse um outro avião em Lisboa e sido dado autorização para aterragem, fosse feita a confusão.** (**SDZ/02/EP3**)

12. (…) **se os não é o poderoso**, este homem ou este curandeiro ou mazione é que vale muito para a sua vida. (**AAF/02/TF1**)

13. (…) não **estava à acreditar** que ele fosse o meu pai (…) **(AJM/02/EP3**)

14. O meu avô vendo que eu não **estava à acreditar** disse: (…) (**AJM/02/EP3**)

15. Fala das fotografias que monstram o horror das guerras **na repetidas de outras guerras**. (**AJM/02/EP3**)

16. E sendo um conector explicativo, verificamos **aseguir a este**, uma explicação (**VMJ/02/EP3**)

17. (…) **dado autorização para aterragem, fosse feita a confusão.** Outro Erro (**SDZ/02/EP3**)

18. (…) as famílias deviam **mimizar** as cobranças exageradas de **momdo** que este não venha quebra a relação entre estas famílias. (**NAM/02/TF2**)

19. Mas esta prática continuou clandestinamente mais tarde **aberta foi aberta em oposição a política governamental e tendência da recuperação da sua tradição que tinha sido apagada**. (**ZBM/02/TF2**)

20. (…) **o significado do lobolo é suporte do casamento tradicional em reconhecimento à formação da nova familia.** (**ZBM/02/TF2**)

20. **Os jovens começam a fumar antes dos 19 anos, por causa da promoção do marketing de problemas derivados do tabaco junto ao jovem público.** (**VAM/02/TF2**)

21. (…) **o desenvolvimento económico, que por sua vez deriva-se em pequenos satélites, perfazendo no entanto em causas conflituosas tais como as libertinagens dos jovens perante a este tema**. (**HMC/02/TI1**)

22. (…) o namoro actual não obedece a nenhum critério destes **e que acontece e que os jovens namoram uns aos outros** (…) (**HMC/02/TI1**)

23. Doutro lado, os homens ficam a namorar com mulheres durante muito tempo, promessas promposas de casamento e **no fim "pulam" dando às devida diogo ejuntam-se a umas mulheres novas**. (**AAG/02/TI1**)

24. Os meios de transportes de hoje em dia diferem daqueles de há mil anos atraz, do ponto de vista de sua concepção e **até certo ponto alguns eram inimagináveis a sua concepção e isso seres pensantes, os homens**. (**SAM/02/TI1**)

25. É exactamente esta questão de "Genocìdio" ou melhor "epidemia" que vezes sem conta, **luto consigo mesmo de aceitar o contínuo desenvolvimento** (…) (**SAM/02/TI1**)

26. (…) e o namoro não é uma coisa destas, **se é os namorados praticam o acto de namorar** (…) (**OIT/02/TI1**)

27. (…) **optavam um namoro por abstinência**. (**ORP/02/TI1**)

28. (…) educar uma criança não é ensina-la o que não sabe mas sim **fazer dela de quem não existia** (…) (**ORP/02/TI1**)

29. **Já lá vão o aborto ec comum** entre as que queriam preservar o " bom nome" (**LAD/04/TI3**)

30. **Enquanto que**, nos países subdesenvolvidos **quer** nos países industrializados foi introduzido o "famoso"subsídio de desemprego (…) (**HJL/04/TI3**)

Y. Formas de tratamento

1. (…) se não **tem** dinheiro ninguém **te** olha. **ORP/02/TI1**