

# “PORTUGUÊS NA UNIVERSIDADE: DA ANÁLISE LINGUÍSTICA ÀS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM”

**Perpétua Gonçalves**

*Universidade Eduardo Mondlane*

*Faculdade de Letras e Ciências Sociais – Departamento de Línguas*

*Seminário de Investigação da FLCS – 2005*

**Conceição Siopa**

*Instituto Camões/UEM*

## **1. Introdução**

Em Moçambique, a língua portuguesa tem vindo a sofrer um grande número de alterações relativamente à norma-padrão europeia (PE), estabelecida como referência. Na sua maioria, estas alterações devem-se ao processo de aquisição do Português como L2 e à falta de exposição dos falantes a esta norma, e afectam não só a sua competência gramatical, mas também todo o processo de ensino-aprendizagem dos saberes veiculados através desta língua. No ensino universitário em geral, e de forma mais particular para os estudantes que frequentam a licenciatura em Ensino do Português, esta situação é particularmente complexa na medida em que, como futuros professores, estes serão também os responsáveis pelo ensino desta língua.

No contexto da Reforma Curricular, implementada na UEM em 2001, os novos programas de Português foram elaborados com base na experiência e na intuição dos professores relativamente às dificuldades dos estudantes no domínio desta língua. Sem o apoio de dados autênticos, que facultassem um conhecimento estruturado sobre a língua real desta população escolar, e, por isso, sem o conhecimento dos problemas concretos que estes enfrentavam no uso do Português, a vertente comunicativa foi, numa fase inicial, valorizada em detrimento da componente gramatical e do funcionamento da língua, remetendo-se estes últimos para um tratamento pontual, de revisão de conteúdos anteriormente aprendidos. Assim, no 1º e 2º anos, foram privilegiados os conteúdos relacionados com a leitura (tipos e estratégias), a escrita (modelos e técnicas) e a produção escrita e oral de trabalhos académicos.

Contudo, ao implementarem estes programas, os professores detectaram, por um lado, que, em confronto com textos complexos, literários ou de índole académica sobressaía, nos estudantes, quer ao nível lexical, quer ao nível estrutural, «a necessidade de uma competência sintáctica em “auxílio” das outras fontes de conhecimento

linguístico e não linguístico» (Costa, 1992: 99). Por outro lado, sempre que os estudantes eram chamados a produzir textos escritos, estes apresentavam um grande número e variedade de deficiências no uso do vocabulário e das estruturas gramaticais, assim como na ortografia e na acentuação, o que dificultava não só a produção de um discurso coerente e coeso, mas também a expressão das ideias.

Em face desta realidade, e conscientes da enorme complexidade que encerra o processo de transição da «língua do aluno» para a «língua da escola»<sup>1</sup>, mesmo tratando-se de alunos adultos, reconheceu-se que era preciso alterar os programas de Português, principalmente ao nível dos conteúdos relacionados com o funcionamento da língua. Para que estas alterações fossem feitas de forma empiricamente fundamentada, era necessário realizar alguma pesquisa que permitisse traçar o perfil linguístico desta população-alvo. Numa primeira fase, este estudo iria permitir identificar os problemas de língua que afectavam os estudantes e, numa segunda fase, poderia orientar a modificação de conteúdos e a aplicação de estratégias de ensino, de modo a que, de forma consciente e progressiva, os estudantes pudessem corrigir, melhorar e aprofundar a qualidade da sua compreensão e da sua produção em língua portuguesa. Em síntese, esperava-se, à partida, que um estudo sobre a competência gramatical dos estudantes em língua portuguesa fornecesse pistas pedagógico-didácticas relevantes para uma intervenção ao nível dos programas e das estratégias de ensino.

Foi neste contexto que se delineou o projecto «A Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique»<sup>2</sup>, que tinha os seguintes objectivos:

- (i) estabelecer uma taxonomia de “erros”<sup>3</sup> que dê conta das propriedades e regras usadas pelos estudantes;
- (ii) identificar as áreas problemáticas do Português desta população alvo, ao nível do léxico, léxico-sintaxe, sintaxe, morfo-sintaxe, ortografia e acentuação;
- (iii) rever os programas da disciplina de Português;
- (iv) definir metodologias de ensino desta língua, adequados à população-alvo.

---

<sup>1</sup> Cf. Gonçalves (2002: 57).

<sup>2</sup> Fazem parte da equipa de investigação Perpétua Gonçalves (coordenadora), Conceição Siopa (formadora do Instituto Camões) e os assistentes Nelson Maurício Ernesto, Carlito Companhia e Francisco Vicente. Os primeiros resultados deste estudo foram apresentados no III Seminário de Investigação da UEM (4 – 6/11/03): cf. Siopa et al. (2003). Financiamento: Fundo Aberto de Investigação Científica da UEM (2002-04).

<sup>3</sup> Nesta comunicação o termo “erro” é usado em sentido prescritivo, tomando como referência o padrão europeu. O uso das aspas pretende dar conta do carácter relativamente ambíguo deste termo, já que, do ponto de vista descritivo/ não normativo, estes “erros” podem igualmente ser vistos como traços específicos da variedade moçambicana do Português

Nesta comunicação apresentam-se alguns resultados da investigação já realizada. Assim, em primeiro lugar, apresenta-se o *corpus* e o perfil sociolinguístico dos informantes (secção 2). Em seguida, tomando como base alguns tipos de “erros” detectados na análise das produções escritas dos estudantes, apresentam-se limites e constrangimentos que se colocam à sua utilização para fins didáctico-pedagógicos (secção 3). Na secção 4, mostram-se algumas aplicações dos dados linguísticos analisados quer na revisão de programas de Português destinados a esta população escolar (secção 4.1), quer na preparação de materiais didácticos (secção 4.2). A finalizar esta comunicação (secção 5), serão mencionadas algumas perspectivas de investigação que se abrem à equipa do projecto.

## **2. A amostra**

O presente estudo toma como base empírica um *corpus* escrito, de cerca de 23500 palavras gráficas, produzido por trinta informantes em situação de aula.<sup>4</sup>

A população-alvo desta pesquisa são estudantes das licenciaturas da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, que envolvem a área da língua portuguesa, nomeadamente Ensino de Português, e Tradução e Interpretação, Português/Inglês e Português/Francês (dez estudantes por curso).

De acordo com os dados recolhidos, verifica-se que cerca de 50% dos informantes estão na faixa etária típica de uma população universitária (18-24 anos), estando os restantes 50% na faixa etária acima dos 25 anos.

Relativamente à naturalidade, mais de metade dos informantes são originários de Maputo (cidade e província), estando os restantes distribuídos por outras seis províncias, e ainda um país diferente (Brasil, um aluno).

Quanto à língua materna (L1), o Português ocupa um lugar preponderante (63.3%), registando-se um número quase idêntico de informantes que têm como L1s o Português e uma língua bantu, ou uma língua bantu (16.6% e 20%, respectivamente).

A grande maioria dos informantes usa normalmente o Português como língua de comunicação (70%), não tendo nenhum deles declarado usar sistematicamente uma língua bantu na comunicação corrente.

---

<sup>4</sup> Esta base de dados foi extraída do *corpus* base do projecto, produzido por sessenta informantes, com cerca de 31000 palavras.

O Quadro 1 sintetiza a informação sociolinguística sobre os informantes que produziram o *corpus* base deste estudo.

VARIÁVEL		Nº	%
IDADE	18-24	17	56.6
	≥ 25	13	43.3
NATURALIDADE	Maputo	18	60
	Inhambane	3	10
	Zambézia	3	10
	Sofala	2	6.6
	Tete	1	3.3
	Nampula	1	3.3
	Gaza	1	3.3
	Brasil	1	3.3
LÍNGUA MATERNA	Português	19	63.3
	Língua Bantu <sup>5</sup>	6	20
	Português/L. Bantu	5	16.6
LÍNGUA DE USO CORRENTE	Português	21	70
	Português/L. Bantu	9	30

Quadro 1 – *Perfil sociolinguístico dos informantes*

### 3. Perfil linguístico dos estudantes e investigação aplicada ao ensino

No presente estudo, apenas foram considerados os “erros” cometidos pelos informantes nas suas produções escritas, ou melhor, esta pesquisa não inclui informação relativa à proporção existente entre as produções correctas e incorrectas dos estudantes, de acordo com a norma europeia. Além disso, embora o projecto tenha como objectivo geral identificar os “erros” a nível dos traços formais (ortografia e acentuação) e não formais (léxico, léxico-sintaxe, sintaxe e morfo-sintaxe), os primeiros não foram incluídos neste estudo.<sup>6</sup>

Na identificação e classificação dos “erros”, tomou-se como referência a taxonomia de Gonçalves (1997), de acordo com a qual estes são agrupados em diferentes áreas gramaticais, e classificados por categorias linguísticas.<sup>7</sup> No quadro 2

<sup>5</sup> As línguas maternas dos informantes são Xitshwa (2), Changana (1), Nyungwe (1), Shona (1), Xiswati (1).

<sup>6</sup> Veja-se o estudo de Siopa et al. (2003), que inclui uma primeira caracterização dos “erros” formais cometidos por esta população universitária.

<sup>7</sup> Para uma explicação sobre o conteúdo de cada uma destas categorias linguísticas, veja-se Gonçalves (1997: 45-65).

apresenta-se informação quantitativa sobre os “erros” (não formais) encontrados no *corpus* analisado.

ÁREA	TIPO DE ERRO	TOTAL			
		Nº de Ocorrências		Percentagem	
		Tipo de Erro	Área	Tipo de Erro	Área
<b>LÉXICO</b>	Neologismos de Forma	11	50	22.2	<b>13.9</b>
	Neologismos Semânticos	35		70	
	Empréstimo	2		4	
	Conversão	2		4	
<b>LÉXICO-SINTAXE</b>	Seleção Categorical	65	98	66.3	<b>27.2</b>
	Seleção Semântica	3		3.1	
	Passiva	4		4.1	
	Expressões Quantitativas	5		5.1	
	Expressões Locativas	2		2	
	Expressões Temporais	2		2	
	Pronome Pessoal Reflexo	16		16.3	
	Género	1		1	
<b>SINTAXE</b>	Pronome Pessoal - Colocação	41	136	30.1	<b>37.8</b>
	Encaixe	36		26.5	
	Determinação	2		1.5	
	Artigo	46		33.8	
	Ordem de Palavras	11		8.1	
<b>MORFO-SINTAXE</b>	Concordância Verbal	25	76	32.9	<b>21.1</b>
	Concordância Nominal	21		27.6	
	Infinitivo	2		2.6	
	Modo Verbal	11		14.5	
	Tempo Verbal	15		19.7	
	Formas de Tratamento	2		2.6	
<b>TOTAL GERAL</b>		360		100	

Quadro 2 – *Tipologia geral de “erros” não formais*

Como se pode verificar, a área gramatical em que os estudantes cometem mais “erros” é a da Sintaxe (37.8 %). Observando as percentagens de “erros” registados em cada área gramatical, sobressaem, a nível do Léxico, os “neologismos semânticos” (70%). Na área do Léxico-Sintaxe, são mais frequentes os “erros” de “seleção categorial” (66.3%). Na área da Sintaxe, regista-se um número elevado de “erros” nas categorias “artigo” (33.8%), “pronome pessoal – colocação” (30.1%) e “encaixe” (26%). Por fim, na área da Morfo-Sintaxe, são mais frequentes os casos de concordância, verbal e nominal (32.9% e 27.6%, respectivamente).

Estes dados não diferem significativamente dos que tinham sido encontrados na pesquisa anterior sobre esta população (cf. Siopa et al. 2003), que tinha como base

empírica um *corpus*-amostragem produzido por apenas doze informantes.<sup>8</sup> Pode assim assumir-se que os resultados dessa pesquisa são representativos da população global estabelecida como alvo do presente estudo (Cf. Nota 5). Por esta razão, a fim de não repetir informação já fornecida anteriormente, nesta comunicação, não se apresentará uma caracterização geral dos “erros” produzidos pelos trinta informantes seleccionados, sendo antes este estudo orientado para uma reflexão sobre questões que se colocam quando se trata de utilizar a informação linguística para fins didáctico-pedagógicos. Desta forma, serão aqui apresentados alguns “erros” de diferentes tipos, que ilustram a natureza, e também a complexidade, deste processo de utilização de informação de natureza linguística quer na elaboração de programas e materiais de ensino do Português, quer na planificação de actividades a serem desenvolvidas em situação de aula (veja-se a seguir, secção 4).

Tal como tinha já sido ressaltado por Siopa et al. (2003), a identificação das dificuldades em Português desta população escolar dá indicações importantes sobre as áreas em que pode e deve haver uma intervenção didáctico-pedagógica mais intensa e sistemática. Na verdade, não é a primeira vez que se preparam actividades de língua, tomando como base dados “autênticos”. Por exemplo, em Gonçalves et al. (1998), apresenta-se um conjunto diversificado de exercícios destinados a treinar estruturas morfológicas e sintácticas que se revelaram como problemáticas em dados orais produzidos por uma população adulta da cidade de Maputo. Em Gonçalves & Diniz (2004), por sua vez, tomando como base dados orais e escritos produzidos por alunos do ensino básico, são igualmente propostos exercícios e actividades de tipo variado, destinados à melhoria da competência lexical e gramatical da população daquele nível de escolaridade. Contudo, se, no âmbito do ensino do Português em Moçambique, esta não é uma experiência nova, o presente estudo tem um carácter inovador no que se refere não só ao facto de disponibilizar uma caracterização, sistemática e geral, da competência gramatical em Português dos estudantes do ensino universitário, mas também por propor um aproveitamento didáctico desta informação linguística para este nível de ensino.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Com base nesta amostragem, foram identificados 158 “erros” nas áreas gramaticais aqui consideradas, isto é, excluindo os “erros formais”.

<sup>9</sup> Por exemplo, embora o estudo realizado por Gonçalves (1990) tenha tomado como base um *corpus* produzido igualmente por estudantes universitários, a descrição linguística dos dados está limitada a áreas gramaticais restritas, nomeadamente, o comportamento sintáctico dos complementos directo e indirecto, e uso do pronome pessoal reflexivo. Além disso, essa descrição foi orientada numa perspectiva de aquisição e mudança linguística, não contemplando por isso aspectos de natureza didáctico-pedagógica.

O principal aspecto a ressaltar relativamente à grelha usada para a identificação e classificação dos “erros” (cf. Quadro 2) diz respeito aos limites que esta apresenta quando se trata de utilizar os dados linguísticos para fins didáctico-pedagógicos. Assim, apesar da sua indiscutível utilidade numa primeira fase da pesquisa, visto que dá indicações sobre as principais dificuldades em Português da população auscultada em relação a diversas categorias linguísticas, esta grelha fornece, contudo, informação demasiado geral, requerendo por isso, numa fase posterior da pesquisa, um exercício de análise dos dados incluídos em cada uma dessas categorias. Só com base neste aprofundamento é possível detectar e estabelecer as propriedades mais específicas da gramática do Português dos estudantes – base imprescindível para a sua posterior reutilização em actividades didáctico-pedagógicas – podendo igualmente revelar o carácter disperso dos casos cobertos por uma dada categoria linguística.<sup>10</sup>

Por exemplo, ao analisar os “erros” classificados como “Pronome Pessoal Reflexo” (área do Léxico-Sintaxe), em 50% dos casos verifica-se que este pronome não ocorre em contextos em que o seu uso é requerido pela norma europeia (exemplo (1a)), e, nos restantes 50% dos casos, observa-se o fenómeno ‘inverso’, de inserção de um pronome reflexo junto de verbos que não o requerem (exemplo (1b)).<sup>11</sup>

(1) a. Esta pessoa estava a relacionar com o filho. (TI) (= relacionar-se)

b. A conclusão assenta-se no último parágrafo. (EP) (= assenta)

Sabendo que não existem gramáticas “selvagens” ou caóticas, torna-se necessário analisar os casos de inserção *versus* supressão do pronome reflexo, de forma a identificar os contextos que determinam, do ponto de vista da(s) gramática(s) do Português dos estudantes, esta aparente contradição. Sem essa investigação adicional, mesmo que este tópico seja incluído nos programas de Português, não é possível estabelecer objectivos e actividades para aulas destinadas ao treino dos “erros” relacionados com o uso do “pronome pessoal reflexo”, visto que este treino teria de ser

---

<sup>10</sup> Nos casos em que se verifica que os “erros” detectados têm carácter disperso e/ou idiossincrático, parece mais recomendável um trabalho individual com os estudantes que os produzem, de forma a sensibilizá-los para os seus problemas específicos (e que não são partilhados pelo resto da turma). Estão neste caso, por exemplo, os “neologismos semânticos”, que, embora representem uma percentagem considerável (70 % dos casos da área do Léxico), pelo seu carácter disperso, não se prestam a um tratamento colectivo em situação de aula.

<sup>11</sup> A seguir aos exemplos, indica-se o curso do informante através de uma sigla: Ensino do Português (EP), Tradução e Interpretação Francês-Português (TF) e Tradução e Interpretação Inglês-Português (TI).

orientado para dois alvos aparentemente contraditórios, os usos “excessivos” do pronome e a sua supressão.<sup>12</sup>

Este é um primeiro exemplo, através do qual se pretende dar conta dos limites da grelha tipológica de “erros” quando se trata da sua utilização para fins didáctico-pedagógicos. No segundo exemplo, mostrar-se-á, tomando como base os “erros” de “selecção categorial”, como é que a pesquisa sobre os dados linguísticos pode contribuir para a preparação de materiais de ensino destinados ao tratamento de estruturas específicas da língua.

Os casos incluídos na categoria “selecção categorial” representam mais de 65% do total de “erros” da área do Léxico-Sintaxe. De uma forma geral, trata-se de “erros” na regência de complementos verbais. Observando com atenção as frases incluídas nesta categoria linguística, verifica-se que elas envolvem uma gama variada de subtipos de “erros”, que é necessário conhecer e descrever. Vejam-se os seguintes exemplos:

- (2) a. Para responder estas questões ... (TF) (=... a estas questões)
- b. Este mesmo casal sempre aconselha aos filhos a que não o faça. (TF) (=... os filhos)
- c. A minha infância remonta de 1980. (EP) (=... a 1980)

Observando estas frases com atenção, verifica-se que em (2a) foi omitida a preposição *a* que rege o complemento do verbo *responder* no Português europeu. Em (2b), o complemento verbal é regido por uma preposição, que não é requerida pelo verbo *aconselhar* na norma europeia. No exemplo (2c), embora o complemento verbal seja regido por uma preposição, tal como requer o padrão europeu, foi seleccionada a preposição *de*, e não *a*, que, de acordo com esta norma, rege os complementos do verbo *remontar*.

A fim de dar conta das diferentes realizações dos informantes, torna-se necessário aprofundar a análise dos dados, de forma a identificar quais as tendências dominantes no âmbito dos “erros” de “selecção categorial”, estabelecendo os subtipos de “erros” desta categoria linguística.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Para uma explicação sobre esta aparente contradição no uso do pronome pessoal reflexo por falantes do Português de Moçambique, veja-se Gonçalves (1990: capítulos 5 e 6).

<sup>13</sup> Neste caso concreto, usou-se como ponto de partida para o estabelecimento dos subtipos de “erros” desta categoria linguística, uma grelha anteriormente preparada, destinada à análise de dados produzidos por alunos da 5ª classe. Esta grelha foi produzida no âmbito do projecto “A competência gramatical em



No Quadro 3 apresenta-se, em formato simplificado, os subtipos de “erros” de “selecção categorial” encontrados no *corpus*.

PADRÃO	SUBPADRÃO	EXEMPLOS	Nº Casos <sup>14</sup>
1	SP <sub>a</sub> → SN	<i>Foi imperioso renunciar algumas actividades.</i> (EP) (=... a algumas...)	28
	SP <sub>x</sub> → SN	SP <sub>de</sub> → SN <i>Precisava uma mulher.</i> (TI) (= precisava de...)	
2	SN → SP <sub>a</sub>	<i>Percorreu aos hospitais.</i> (EP) (=... os hospitais)	15
	SN → SP <sub>x</sub>	SN → SP <sub>de</sub> <i>A pessoa não consegue equilibrar dessas despesas.</i> (TF) (= ...essas despesas)	
3	SP <sub>para</sub> → SP <sub>em</sub>	<i>Trazem esses problemas nas nossas famílias</i> (TI) (=...para as...)	27
	SP <sub>x</sub> → SP <sub>y</sub>	SP <sub>com</sub> → SP <sub>a</sub> <i>Os jovens namoram uns aos outros.</i> (TI) (=... com os outros)	
		SP <sub>por</sub> → SP <sub>em</sub> <i>Interessam-se no fisico de alguém.</i> (TI) (=... pelo fisico)	

Quadro 3 – (Alguns) subtipos de “erros” de “Selecção Categorial”

Tomando os dados do Quadro 3 como indicadores dos subtipos de “erros” mais proeminentes produzidos pelos estudantes universitários na categoria “selecção categorial”, torna-se possível, por um lado, identificar as áreas mais problemáticas (por exemplo, há mais “erros” na produção dos padrões 1 e 3 do que do padrão 2), e por outro lado, captar as “regras” dos estudantes que contrastam com as da norma europeia (por exemplo, a preposição *a* é usada em contextos diferentes relativamente ao PE). Com base neste tipo de informação, o professor pode já organizar materiais didácticos e planificar aulas em que seja dada mais ênfase às estruturas e regras que, dentro da área da “selecção categorial”, apresentam mais dificuldades para os estudantes.

Um terceiro exemplo, que ilustra a necessidade de aprofundar o estudo dos dados fornecidos pela grelha tipológica de “erros”, pode ser fornecido com base nos casos classificados como “pronome pessoal – colocação”, onde se regista um número elevado de ocorrências, equivalente a 30 % do total de erros da área da “Sintaxe”. É já conhecida a complexidade das regras do Português europeu que regulam a colocação

Português dos alunos das 4<sup>a</sup>/5<sup>a</sup> classes” (Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, Programa de Apoio ao Sector Educacional – Moçambique/Finlândia). Coordenação científica: Perpétua Gonçalves.

<sup>14</sup> Nesta fase da investigação, não é ainda possível fornecer números precisos sobre as ocorrências de cada uma das subcategorias estabelecidas neste quadro, pelo que os números lançados nesta coluna são fictícios, destinando-se apenas a fornecer um quadro de referência para a reflexão aqui apresentada.

dos pronomes pessoais átonos.<sup>15</sup> Entre os factores que determinam a sua posição, pré ou pós-verbal, está a presença, antes do verbo hospedeiro do pronome, de “operadores” (ou “proclisadores”) de vários tipos (por exemplo, advérbios de negação ou quantificadores) ou de conjunções de subordinação (exemplos (3)), sendo igualmente importante se se trata de uma forma verbal simples ou complexa (exemplos (4)). Estes diferentes tipos de factores podem coocorrer numa mesma frase (exemplos (5)).

- (3) a. O 11 de Setembro *ainda* trazer-nos-á mais problemas. (EP) (=... nos trará)  
b. Há aqueles *que* preocupam-se muito com isso. (TI) (=... se preocupam)  
c. Sabia que o meu pai sempre vinha *para* ver-me. (EP) (=... para me ver)

- (4) a. Porém se *perdera* a conta do numero de mortos (EP) (= ...perdera-se)  
b. A minha mãe *ia deixando*-me com o meu irmão. (EP) (=... ia-me deixando)

- (5) a. Seria *que não podem se* satisfazer? (TF) (=... não se podem satisfazer/não podem satisfazer-se?)  
b. Foi isso *que o obrigou a se* refugiar. (EP) (= ... refugiar-se ...)

Como se pode compreender a partir desta breve exemplificação, não basta estabelecer a categoria linguística “pronome pessoal – colocação” como área problemática da gramática da população auscultada. Mais uma vez, mesmo que esta seja incluída nos programas de Português, para poder preparar materiais didácticos que permitam lidar com os “erros” dos estudantes, é necessário um estudo preliminar – que pode ser complexo e longo – através do qual sejam estabelecidas as regras que os estudantes usam, e de que maneira essas regras se distinguem da norma europeia. Por exemplo, neste caso, será necessário avaliar quais os “operadores” que, de forma mais sistemática, deixam de actuar na gramática dos informantes (cf. *ainda, que e para* nos exemplos (3)), ou se o fenómeno ocorre de modo mais regular com formas verbais simples (cf. (4a)) ou complexas (cf. (4b)). Como se verá na secção 4, esta actividade de análise e descrição dos “erros” pode ser feita pelos próprios estudantes,<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Para uma descrição detalhada das regras de colocação dos pronomes pessoais átonos de acordo com o padrão europeu, veja-se Mateus et al. (2003: 848-67).

<sup>16</sup> Veja-se a proposta de “oficina gramatical” apresentada nessa secção.

requerendo contudo que o professor disponha já de resultados de um estudo preliminar, a partir do qual possa orientar os estudantes para a identificação dos factores que têm alguma relevância no formato das estruturas que produziram, e que estão na origem dos seus “erros”.

Não levaremos adiante esta demonstração das questões que se colocam quando se trata de utilizar a informação linguística para fins didáctico-pedagógicos. Através dos exemplos aqui apresentados, pretendeu-se, acima de tudo, chamar a atenção para as dificuldades e limites com que se depara uma investigação linguística aplicada ao ensino do Português, que pretenda incorporar informação sobre a competência gramatical dos estudantes, e mostrar a importância que a descrição e conhecimento do perfil linguístico da população-alvo podem ter no estabelecimento de conteúdos programáticos, assim como na elaboração de materiais didácticos e na planificação de actividades para as aulas de Português.

#### **4. Aplicações didácticas do estudo sobre competência gramatical dos estudantes universitários**

Como foi referido inicialmente, um dos objectivos principais deste estudo é o conhecimento das áreas e estruturas gramaticais do Português mais atingidas na população universitária auscultada, base a partir da qual se torna possível reflectir sobre a validade e pertinência dos conteúdos gramaticais inseridos nos actuais programas da disciplina de Português. Além disso, os resultados deste estudo fornecem igualmente 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.

##### **4.1. Contributos para a alteração dos programas de Português**

Se assumirmos que há determinadas competências linguísticas – como a leitura, a escrita ou o conhecimento de algumas propriedades gramaticais – que exigem um ensino formal, dado que, apenas por exposição à língua em ambiente natural, não poderão ser adquiridas, é necessário elaborar programas e desenhar estratégias que prevejam o ensino–aprendizagem dessas competências.

Relativamente aos programas de Português no ensino superior, o estudo efectuado demonstrou a necessidade de não se reduzir as aulas de Português ao exclusivo desenvolvimento e uso da dimensão comunicativa da língua. Neste grau de

ensino, os estudantes demonstram ter ainda muitas lacunas na produção escrita, ao nível do conhecimento e uso do vocabulário e de algumas estruturas da língua portuguesa, bem como de algumas regras da ortografia e da acentuação (cf. Siopa *et al.* 2003).

Se contrastarmos os dados fornecidos pela investigação linguística sobre os “erros” dos estudantes (cf. Quadro 2, *Tipologia geral de “erros” não formais*) com os conteúdos gramaticais constantes dos programas “iniciais” de Português, verificamos que estes não abarcam algumas das áreas mais atingidas pelos “erros” ou, se o fazem, a indicação é tão genérica que dificilmente se poderá tratar adequadamente o problema detectado em sala de aula. Assim, e a título de exemplo, a área dos traços formais (ortografia e acentuação) que, de acordo com Siopa *et al.* (2003), colheu a percentagem mais elevada de “erros”, não aparece inicialmente incluída nos programas. Por seu lado, a categoria de erros “selecção categorial” – com uma incidência de “erros” considerável, e que é uma área particularmente complexa, pela variedade de preposições envolvidas e pela diversidade de contextos em que os “erros” ocorrem<sup>17</sup> – é contemplada, no programa “inicial”, com a simples referência a “Preposições”, não permitindo um trabalho pedagógico adequado aos problemas específicos dos estudantes. Dito de forma mais clara, tal como aparece referido no programa, este conteúdo tenderá a ser tratado de acordo com as propostas da gramática tradicional, isto é, um tratamento prescritivo do emprego das preposições, portanto, sem nenhuma relação com os problemas reais dos estudantes da turma.

Assim, tomando como base os resultados já disponíveis por este estudo, deu-se início à produção de novos programas de Português, para este nível de ensino, que incluam as áreas em que se registam desvios de relevo, relativamente à norma europeia.

O Quadro 4 apresenta o programa de Português em vigor, relativamente aos conteúdos gramaticais, e a proposta de programa “novo”. Este programa “novo” é uma proposta ainda em construção, elaborado com base no conhecimento produzido pela investigação em curso, aqui incluído apenas a título ilustrativo e não como proposta de programa definitivo.

---

<sup>17</sup> Veja-se a descrição linguística apresentada na Secção 3.

ANO	Programa em vigor	Programa “novo”
1º	Tipos e formas de frase Aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos Marcas do discurso	<i>Traços formais:</i> <u>Ortografia</u> – Consoantes fricativas, vogais palatais e estrutura silábica. <u>Acentuação:</u> Contraste morfofonológico, palavras esdrúxulas e vogais abertas <i>Sintaxe:</i> Artigo, colocação do pronome pessoal e encaixe.
2º	Verbos irregulares, impessoais, unipessoais e defectivos; Voz passiva Sintaxe dos modos e dos tempos: Emprego do conjuntivo, imperativo e infinitivo Conjunções, locuções e preposições Formas de tratamento Estruturas de subordinação.	<i>Léxico-sintaxe:</i> Seleção categorial e pronome pessoal reflexo <i>Morfo-sintaxe:</i> Concordância verbal, concordância nominal e tempo verbal.

Quadro 4 – Programa em vigor e programa “ novo” de Português, ao nível dos conteúdos gramaticais

A alteração aos programas em vigor, a nível dos conteúdos gramaticais ou outros, implica, necessariamente, a sua justificação e o desenho de estratégias pedagógicas que, após experimentação e respectiva avaliação, mostrem a sua validade na promoção da aprendizagem.

## 4.2. Estratégias de ensino-aprendizagem do Português

### 4.2.1. O “erro” na aula de Português

As perspectivas de abordagem relativamente ao ensino-aprendizagem de uma língua não materna e, particularmente, ao ensino-aprendizagem da gramática, são, como se sabe, diversas<sup>18</sup>.

A abordagem comunicativa (*meaning-focused instruction*), centrada quase exclusivamente no treino e uso competente da língua, quer em programas orientados para o desenvolvimento de competências funcionais, quer em programas baseados no cumprimento de tarefas, relega para um segundo plano a aprendizagem e treino específico das estruturas gramaticais, partindo do princípio de que estas se adquirem

<sup>18</sup> Para uma visão panorâmica, veja-se Ellis (1995: 611–663).

implicitamente pelo uso da língua. Por seu lado, a abordagem com foco-na-forma (*form-focused instruction*) centra-se na explicitação das regras gramaticais que regem as estruturas da língua, partindo do pressuposto de que, desenvolvendo nos estudantes uma atitude consciente no uso de estruturas gramaticais, estas serão mais facilmente adquiridas. Segundo Ellis (1997: 50), há já alguma evidência de que algumas estruturas mais complexas da língua alvo (*fragiles*), por oposição a outras menos complexas (*resilient*)<sup>19</sup>, necessitam de um enfoque explícito na forma, para que a sua aquisição se efectue, especialmente no caso de estudantes adultos. Long (1996: 443), ao referir-se à abordagem com foco-na-forma no ensino de uma L2 dirigido a estudantes deste escalão etário, considera também que o retorno (*feedback*) sobre o “erro” (directo ou indirecto) pode traduzir-se não só em aprendizagem efectiva, como na aplicação dessa aprendizagem a novas situações.

Nesta perspectiva, e sem menosprezar a importância do treino da língua na sua dimensão comunicativa e funcional, e entre outras abordagens possíveis, o “erro” pode constituir-se como uma fonte de informação para o professor e um instrumento de trabalho para os estudantes. A partir do “erro”, podem desenhar-se estratégias de ensino adequadas, e promover sequências de aprendizagem, dirigidas ao desenvolvimento de atitudes de consciencialização das regras que regem as estruturas mais atingidas pelos desvios. No caso dos estudantes universitários moçambicanos, adultos portanto, o foco-na-forma poderá traduzir-se mais numa abordagem descritiva, reflexiva e de manipulação de dados reais do que propriamente na adopção de uma perspectiva prescritiva, de imposição estrita da norma europeia, sem relação com a língua real dos estudantes.

Uma das formas de concretizar um ensino com foco-na-forma poderá ser, como sugere Duarte (1992: 165-6), através da «oficina gramatical», partindo dos “erros” dos estudantes ou de dados retirados do contexto real de uso da língua. De acordo com a proposta desta autora, «os alunos são confrontados com dados da língua, fornecidos pelo professor ou por eles recolhidos segundo orientações do professor, dispõem de gramáticas, dicionários, prontuários, glossários, terminologias, que se habituarão a conhecer e a saber usar, observam os dados e, com o auxílio dos materiais de consulta indicados pelo professor, detectam regularidades e idiosincrasias, elaboram

---

<sup>19</sup> Para um maior aprofundamento destes conceitos, veja-se Ellis (1997: 50).

generalizações e realizam exercícios, propostos pelo professor, que permitirão treinar e consolidar os conhecimentos adquiridos.»

Em síntese, esta proposta de trabalhar a estrutura da língua com os estudantes, com base nas suas produções desviantes, em aulas práticas e com consulta de diversos recursos bibliográficos, pode ser uma forma de atingir uma maior consciencialização das regras e propriedades mais atingidas pelos desvios. Ao mesmo tempo, espera-se que esta estratégia possa contribuir para a obtenção de um grau mais elevado de conhecimento explícito sobre o funcionamento da língua portuguesa, que poderá levar os estudantes a adquirirem mecanismos, cada vez mais instintivos, de auto-correcção, desenvolvendo o que Ferris (2002: 72) refere como processos de auto-edição (*self-editing skills*).<sup>20</sup> Com efeito, admite-se que uma abordagem com foco-na-forma, devidamente planeada e estruturada, fornecendo aos estudantes um retorno directo ou indirecto sobre os seus próprios “erros”, e criando oportunidades de uso dessas estruturas, em contextos comunicativos reais ou simulados, tem um efeito benéfico no desenvolvimento da competência linguística e comunicativa do estudantes.

#### **4.2.2. «Oficina Gramatical»**

Tendo em vista uma compreensão mais clara sobre a forma como a “oficina gramatical” pode funcionar, apresenta-se aqui uma hipótese de abordagem do “erro”, a desenvolver na aula de Português, no ensino universitário. Com base nas áreas que se revelarem mais afectadas nas produções dos estudantes da turma, o professor pode implementar, de acordo com o tempo de que dispõe, várias aulas do tipo «oficina».

Na planificação geral desta unidade didáctica, é necessário identificar objectivos, seleccionar métodos e estratégias de ensino e criar actividades que propiciem ambientes e situações de aprendizagem, ou seja, deve prever-se a sequência e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Dado que os objectivos de qualquer unidade didáctica estão directamente relacionados com as metas de aprendizagem que o professor espera que os estudantes atinjam, poder-se-á seleccionar, a título de exemplo, os seguintes: (i) promover a consciencialização dos estudantes relativamente aos “erros” e à norma europeia do Português; (ii) sistematizar conhecimentos sobre o funcionamento e estrutura da língua; (iii) induzir processos de auto-correcção na fase de revisão da produção escrita. Este

---

<sup>20</sup> Para uma explicação mais detalhada, veja-se Ferris (2002: capítulo 4).

último objectivo, provavelmente o mais difícil de alcançar, implica, por um lado, que os estudantes tenham consciência dos “erros” que têm tendência a cometer e, por outro, que criem o hábito de rever sempre o que escrevem.

Relativamente aos métodos de ensino, propõe-se a adopção dos métodos que permitem aos estudantes atingirem um maior grau de autonomia, proporcionando a consecução de objectivos cognitivos e afectivos, e implicando um maior grau de envolvimento, o que, idealmente, resultará numa maior motivação para o desenvolvimento da sequência de aprendizagem. Também a organização da turma em pequenos grupos poderá ser determinante para que a aprendizagem se realize, dado que, por um lado, concede ao aprendente um papel activo no processo e, por outro, permite a interacção aluno-aluno, sempre muito estimulante para o envolvimento dos sujeitos na aprendizagem. A estratégia de ensino aliada a estes métodos é a indutiva, na medida em que, como sugerem Ribeiro e Ribeiro (1990: 433), proporciona «um processo de pensamento que parte do específico para o geral, baseando-se num número suficiente de observações [sendo que] a generalização a que o aluno chega não era previamente conhecida e resulta da análise das observações feitas.» Assim, a selecção dos métodos e estratégias de ensino relaciona-se com o carácter prático desta unidade, aliando o «saber» ao «saber fazer», e determina, por assim dizer, o papel do professor como facilitador da aprendizagem, orientando e apoiando, de forma rotativa, cada grupo de estudantes.<sup>21</sup>

A título de exemplo, relativamente aos “erros” cometidos nas diversas categorias linguísticas, e tendo em mente os objectivos traçados e os métodos e estratégias apresentados, propõem-se, neste ponto, acções que permitam uma aprendizagem concreta e uma gradual correcção dos “erros”. Assim, depois de uma análise dos diferentes subtipos de “erros” cometidos numa dada área gramatical, podem ser realizadas as seguintes actividades: (i) identificação dos “erros” e dos contextos em que ocorrem; (ii) agrupamento dos “erros” de acordo com os diferentes subtipos estabelecidos; (iii) pesquisa e selecção das regras gramaticais da língua portuguesa que permitam a “correcção dos erros” recolhidos; (iv) produção e realização de exercícios adequados aos problemas identificados, com auxílio de bibliografia adequada (gramáticas e dicionários), e (v) elaboração de exercícios de expressão escrita, revistos e “editados” pelos próprios estudantes, de modo a consolidar a aprendizagem efectuada.

---

<sup>21</sup> Na planificação desta unidade, será ainda necessário prever os recursos necessários e disponíveis (bibliografia e meios técnicos) de modo a permitir que os objectivos traçados possam ser atingidos.



Como conclusão desta unidade, sugere-se que os grupos apresentem os resultados da actividade que realizaram, e que o professor reveja com os estudantes os principais problemas da turma, ao nível das regras/ propriedades tomadas como alvo.

Após a aplicação desta estratégia, falta ainda comprovar se os objectivos propostos foram ou não atingidos, ou seja, se a abordagem tipo «oficina» resulta, de facto, na promoção de uma maior consciencialização relativamente ao uso, segundo a norma de referência, das estruturas gramaticais mais problemáticas para esta população estudantil, e se se conseguiu ou não induzir os estudantes a utilizarem processos de auto edição, pelo menos em situações de uso planificado da língua.

## **5. Perspectivas de investigação**

A concluir esta comunicação, em que se pretendeu dar a conhecer alguns resultados desta pesquisa sobre a competência gramatical em Português dos estudantes universitários e sobre a sua aplicação à melhoria da qualidade do ensino superior, serão aqui mencionadas algumas perspectivas de investigação que se abrem ainda à equipa do projecto.

Em primeiro lugar, pretende-se aprofundar a descrição linguística dos “erros”, formais e não formais, de modo a permitir a sua posterior utilização para fins didáctico-pedagógicos.

Em segundo lugar, tendo em vista a implementação das linhas de trabalho enunciadas na secção 4, pretende-se desenhar materiais didácticos, adequados e dirigidos aos estudantes universitários, para o tratamento das estruturas gramaticais mais atingidas pelo “erro”.

Em terceiro lugar, considera-se necessário o alargamento da base de dados inicial a estudantes universitários, de diferentes regiões do país (Nampula, Quelimane e Beira), de modo a proporcionar uma perspectiva mais representativa da população universitária do país. Num futuro, os dados recolhidos poderão ser tratados e analisados de acordo com a mesma metodologia adoptada para o presente *corpus*.

Refira-se, por fim, a intenção de reflectir sobre os resultados da pesquisa no quadro mais geral da padronização do Português de Moçambique, uma vez que ficarão disponíveis dados linguísticos, devidamente tratados e classificados, produzidos por uma população com um nível superior de instrução.

## Referências

- Costa, A.** (1992) O Processo de Compreensão na Leitura e o Conhecimento Linguístico. *Para a Didáctica do Português: Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri, 75 – 113.
- Duarte, I.** (1992) Oficina Gramatical: Contextos de Uso Obrigatório do Conjuntivo. *Para a Didáctica do Português: Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri, 65 – 177.
- Ellis, R.** (1997) *SLA Research and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R.** (1995) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferris, D.** (2002) *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Gonçalves, P. e Diniz, J.** (2004) *Português no Ensino Primário: Estratégias e Exercícios*. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- Gonçalves, P.** (2002) A Nativização da Língua Portuguesa em Sociedades Africanas Pós-Coloniais: O caso de Moçambique. In Mateus, H. (org.), *Actas dos IX Cursos Internacionais de Verão de Cascais*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais, 47 – 58.
- Gonçalves, P.; Moreno, A.; Tuzine, A.; Diniz, J.; e Mendonça, M.** (1998) Estruturas Gramaticais do Português: Problemas e Exercícios. In C. Stroud e P. Gonçalves (orgs.) *Panorama do Português Oral de Maputo – Vol. III: Estruturas Gramaticais do Português: Problemas e Aplicações*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, Cadernos de Pesquisa nº 27, 35-150.
- Gonçalves, P.** (1997) Tipologia de “Erros” do Português Oral de Maputo. In C. Stroud e P. Gonçalves (orgs.) *Panorama do Português Oral de Maputo - Vol. II: A Construção de um Banco de “Erros”*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, Cadernos de Pesquisa nº 24, 37-70.
- Gonçalves, P.** (1990) *A Construção de uma Gramática do Português em Moçambique: Aspectos da Estrutura Argumental dos Verbos*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Long, M.** (1996) The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In Ritchie, W. e Bhata, T. (org.) *Handbook of Second Language Acquisition*. London: Academic Press, 413-468.

**Mateus**, H.; Brito, A.; Duarte, I.; Hub Faria, I.; Frota, S.; Matos, G.; Oliveira, F.; Vigário, M.; e Villalva, A. (2003) *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

**Ribeiro**, C. e Ribeiro, L. (1990) *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

**Siopa**, C.; Ernesto, N.; e Companhia, C. (2003) A Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique: Primeira Abordagem, *Idiomático, 1* (Revista Digital de Didáctica de PLN). Instituto Camões – Centro Virtual Camões ([www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/01](http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/01)).