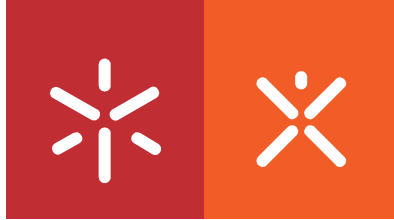


Universidade do Minho
Instituto de Educação

José dos Santos Baptista

Estratégias de gestão pedagógica da variação linguística nas aulas de Português nas escolas secundárias da cidade de Nampula (Moçambique): Um estudo exploratório.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

José dos Santos Baptista

**Estratégias de gestão pedagógica da
variação linguística nas aulas de Português
nas escolas secundárias da cidade de
Nampula (Moçambique): Um estudo
exploratório.**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em
Ensino do Português.

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Rui Manuel Costa Vieira de Castro

Julho de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMENTE

Universidade do Minho, ____/ ____ / 2010

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico em ESPECIAL esta dissertação:

Às minhas queridas filhas:

Sílvia José Baptista e Gizela Carolina José Baptista.

AGRADECIMENTOS

O meu primeiro agradecimento endereço à minha querida família: Lúcia Simão Mirole (esposa), Sílvia José Baptista e Gizela Carolina José Baptista (filhas) e Livia Gracinda Agibo (mãe) que durante a minha formação ficou privada da minha presença e do meu carinho, especialmente e que, em várias circunstâncias adversas, souberam compreender a razão da ausência e por terem superado com imensos sacrifícios as privações e as adversidades.

Também é extensivo aos meus parentes: Severiano, Deolinda, Joaquina, Abibo, Nunes, Muluco e Júlio, Jeremias, Adriano, Languane, Isabel e Cláudia que estiveram sempre presente nos diversos momentos da minha família.

Agradecimento muito especial vai para o Professor Doutor Rui Vieira de Castro (Vice - Reitor da Universidade do Minho) pela sábia orientação com que me conduziu na concretização desta investigação.

A todos os colegas do Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, manifesto o meu sincero agradecimento por me terem humilde, moral e carinhosamente apoiado e por terem sido solidários no momento que mais precisei de uma mão amiga. Pois sem eles, em alguns momentos, os meus dias em Braga teriam sido muito duros. Assim, vai o meu especial e inesquecível reconhecimento a Alexandra Pereira, Ana Pinto, Andreia Nunes, Belmira Baptista, Carla Pires, Cristina Pacheco, Cristina Tinico, Dulce Nogueira, Eufémia Ruivo, Fátima Fernandes, Joana Pais Moura, Lucinda J. Dias, Maria Teresa Soares, Mário Pedro Pinto, Regina Campelos e Sofia Marreiros Monteiro.

Estes agradecimentos são também extensivos aos Professores Doutores: António Carvalho Silva, Laurinda Leite e Rui Vieira de Castro que me acompanharam social e carinhosamente ao longo da minha estadia na Universidade do Minho.

Gostaria de Contemplar também os agradecimentos aos meus colegas da Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula, especialmente a MA Ermelinda Lúcia Atanásio Mapasse e ao Prof. Dr. Lucas Mangrassé. Não me esquecendo, de todos os outros colegas da U.P. Nampula e das escolas secundárias da cidade de Nampula que, de forma incondicional, se mostram sempre disponíveis na recolha de dados para

a concretização desta dissertação como são os casos dos doutores: Alberto Ireneu António, Albino Oreste Muatuca, André Sizoura, António Manuel Dias André, Aquilino da Silva, Evaristo Filipe Chacate, Filipe Coreia Mendes, Francisco Gaita, Francisco Wache, Hilário Cassamo, Isabel Verde, Isidro António Samo Chongola, Jacinta Leonardo de Amuzá Trafo, João Domingos Chale, José Fernando Saíde, Lucas António Muzobíngua, Lúcia Simão Mirole, Nelson Daniel, Olindo Soca, Orlando M. Mussupai, Paizano Namanganha, Palmira Magueze, Patrícia Adão do R. J. Martins e de muitos outros que me tenha esquecido.

Aos amigos da Residência Universitária da Santa Tecla e da cidade de Braga, manifesto os meus agradecimentos pelos convívios inesquecíveis de amizade e de saudável companheirismo: Albino Massimaculo, Amândio Ferrão (Ginho), Ambrósio, Bendita Donaciano, Camilo Ussene, Elton, Hugo Cajumbe, Isac César Andifoi, João Paulo e família, José Marra, Julião Mussa, Marangaze Munhepe, Marcelino Moiana, Ori Pota Pacamutondo, Rajabo, Sílvia, Venceslau Pedro Muiuane; aos timorenses Faria e Eduardo Gueterres, aos angolanos Hélder e Paulo.

Finalmente, quero aqui deixar expresso o meu profundo agradecimento a todos aqueles que em diferentes momentos, espaços e modos, deram o seu valioso contributo para a concretização deste meu sonho: ao Instituto Nacional de Bolsas de Moçambique (MEC) e ao Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) por terem-me concedido a bolsa de estudos para o Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português no Instituto de Educação, na Universidade do Minho em Braga - Portugal.

Estratégias de gestão pedagógica da variação linguística nas aulas de Português nas escolas secundárias da cidade de Nampula (Moçambique)

José dos Santos Baptista

Mestrado em Ciências da Educação em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português

Universidade do Minho, 2010

RESUMO

A presente dissertação enquadra-se no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português da Universidade do Minho. O estudo faz a análise de estratégias relacionadas com a gestão pedagógica da variação linguística nas aulas de Português nas escolas secundárias; reflecte sobre os procedimentos de gestão das interferências, empréstimos e desvios tendo em conta o desenvolvimento da competência comunicativa na língua de escolarização; a reconstituição de práticas dos professores de Português; por fim, o estudo pretende partilhar experiências pedagógicas na gestão da variação linguística na área do ensino do Português para promover mudanças de atitude nos professores de Língua Portuguesa.

O presente estudo vem confirmar não só a frágil preparação psicopedagógica dos docentes de Português em relação a gestão das situações de interferências das línguas maternas, mas também fornecer alguns subsídios para melhorar as práticas de supervisão no ensino do Português. Para a concretização dos objectivos referenciados, privilegiámos a utilização de dois questionários escritos como instrumentos de recolha, confrontando respostas recolhidas de professores do curso de Português da Universidade Pedagógica e de professores de Português das escolas secundárias da cidade de Nampula (Moçambique). A confrontação dos resultados num quadro em que nos permitiu perceber que o professor deve desenvolver a sua capacidade introspectiva para (re)descobrir-se, perceber as suas limitações de actuação, superar as barreiras, reconhecer as fragilidades, assumir os riscos, experimentar novos percursos. E a principal conclusão a que chegamos é que a gestão da variação linguística nas escolas secundárias é pouco consistente.

**Strategies for pedagogic management of linguistic variation in Portuguese classes in
Nampula City Secondary Schools (Mozambique): A preliminary study**

José dos Santos Baptista

Master Course on Pedagogic Supervision in the Teaching of Portuguese

University of Minho, 2010

Abstract

This thesis was written within the framework of the Master Course on Pedagogic Supervision in the Teaching of Portuguese at the University of Minho. The study relates to the analysis of pedagogic strategic procedures in the context of linguistic variation in Portuguese classes in secondary schools.

The author reflects about teachers' management procedures to deal with different phenomena associated with linguistic variation, taking into account the development of the students' communicative competence in the language of instruction, i. e. Portuguese, as main aim of Portuguese language teaching. The study focus on the procedures that need to be adopted by the teachers in what concerns pedagogic practices in relation to the management of mother tongue interference situations. It also provides some suggestions which would enable improvements in supervision practices in the teaching of Portuguese.

In order to achieve the objectives of the study, two questionnaires were administered as research techniques for data collection. A comparison was made between the answers provided by teacher trainers of the Pedagogic University (Mozambique) who teach Portuguese, and teachers of Portuguese from Nampula City (Mozambique) secondary schools. The outcome of this comparison made visible that the current pedagogic strategies used by the teachers to deal with linguistic variation are not consistent enough; the author comes to the conclusion that the teachers need to develop their own introspective ability for self-discovery, in order to understand their own performance limitations, to take on risks and to try new approaches.

ÍNDICE

I. Introdução	14
II. Quadro Conceptual	
2.1. Aula de língua/ aula de Português	22
2.1.1. Aquisição / aprendizagem da Língua Portuguesa	26
2.1.2. Competência comunicativa e competência linguística	29
2.1.2.1. O desenvolvimento da competência comunicativa em contextos multilingues	32
2.2. Situação linguística de Moçambique.....	34
2.2.1. Comunidade linguística e variação linguística	36
2.2.2. Factores de mudança linguística.....	38
2.3. Os “linguismos” de uso da língua (s)	42
2.4. Multilinguismo e língua oficial	43
2.5. Elementos de caracterização do Português em Moçambique	45
2.6. O ensino de Português como língua materna, como língua segunda e como língua estrangeira – especificidades	49
2.7. Prática Pedagógica no ensino e na aprendizagem do Português	53
2.7.1. Estratégia e métodos de ensino	55
2.7.2. Planificação de actividades de ensino e aprendizagem	57
2.7.3. Actividades práticas	58
2.7.4. Ensino da língua	56
2.7.5. Gestão pedagógica da variação linguística	62
2.7.6. Materiais didácticos no ensino do Português.....	69
2.7.7. Programas de Língua Portuguesa do ESG de Moçambique	74
III. Metodologia de Trabalho	
3.1. O estudo	77
3.1.2. Tipo de estudo	79
3.2. Tipo de investigação	78
3.3. Descrição do estudo	80
3.4. População e amostra	82

3.4.1. Método da constituição da amostra.....	83
3.4.2. Os inquiridos	85
3.5. Técnicas de recolha de dados	87
3.5.1. Construção dos questionários	93
3.5.2. Contexto da recolha de dados	94
3.5.3. A pré-testagem	94
3.5.4. A aplicação dos questionários	94
3.5.5. Interpretação das respostas	95
IV. Tratamento de Dados	
4.1. Apresentação do percurso	97
4.2. Apresentação, análise e interpretação de dados.....	100
IV. Considerações finais.....	158
Referências bibliográficas.....	168
Apêndices	
Anexos	

ÍNDICE DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabelas

Tabela 1: Caracterização da amostra pela variável idade/ sexo.....	100
Tabela 2: Distribuição da amostra por escola	101
Tabela 3.1: Naturalidade, línguas maternas e contexto de aprendizagem da LS – PPES .	103
Tabela 3.2: Naturalidade, línguas e contexto de aprendizagem da LS - PCP – UP	104
Tabela 4: Outras línguas faladas pelos PPES e PCP-UP	106
Tabela 5: Utilização de línguas com os amigos e no quotidiano	107
Tabela 6: Contexto de uso da Língua Portuguesa.....	108
Tabela 7: Formação académica dos PPES	109
Tabela 8: Experiência profissional dos PPES	110
Tabela 9: Relação entre formação e estudo da variação linguística nos cursos de formação profissional.....	115
Tabela 10: Resultados sobre as abordagens das interferências por parte dos PCP-UP	117
Tabela 11: Tipos de interferências observadas nos alunos	118
Tabela 12: Gestão de Interferências pelos inquiridos	121
Tabela 13: Atitudes estratégicas perante interferências das LM	122
Tabela 14: Principais dificuldades para a correcção das interferências	124
Tabela 15: Estratégias de gestão dos “erros”/ desvios utilizadas pelos PPES	126
Tabela 16: Factos linguísticos considerados categorias de “desvios linguísticos”	128
Tabela 17: Correspondência de frases associadas à categorização de informação Linguística.....	129
Tabela 18: Procedimentos revelados pelos PPES para correcção de desvios Linguísticos.....	132
Tabela 19: Uso de bibliografia dos professores pelos alunos do secundário	135
Tabela 20: Atitudes pedagógicas dos professores de Português perante interferências linguísticas nos trabalhos escritos dos alunos do secundário...	138
Tabela 21: Atitudes pedagógicas dos PPES observadas pelos PCP-UP	140
Tabela 22: Práticas de gestão da variação linguística em relação ao factor tempo	

de aula.....	142
Tabela 23: Empréstimos frequentemente usados pelos alunos do secundário.....	143
Tabela 24: Exemplos de palavras e/ ou expressões recriadas.....	145
Tabela 25: Caracterização dos programas de Português do secundário.....	147
Tabela 26: Estratégias de intervenção sobre interferências.....	148
Tabela 27: Actividades/ exercícios privilegiados pelos PPES para superar problemas com a variação	149
Tabela 28: Causas principais da presença escassa do estudo da variação linguística.....	152
Tabela 29: Forma de avaliação que mais penaliza o aluno perante a variação Linguística.....	153
Tabela 30: Áreas gramaticais em que os alunos revelam maiores dificuldades	153
Tabela 31: Acompanhamento pedagógico aos PPES	155
Tabela 32: Formas de acompanhamento pedagógico nas escolas secundárias.....	155

Gráficos

Gráfico 1: Uso de bibliografia dos professores pelos alunos do secundário	137
Gráfico 2: Representação sobre o estudo da variação no ensino do Português.....	151

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

ADPP – Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo

C. Delgado – Cabo Delgado

CFPP – Centro de Formação de Professores Primários

CIDTFF - Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia de Formação de Formadores

ESG – Ensino Secundário Geral

IMAP – Instituto do Magistério Primário

IMP – Instituto Médio Pedagógico

L1 – Língua primeira

L2 – Língua dois

LB's – Línguas Bantu

LE – Língua estrangeira

LM – Língua materna

LP – Língua Portuguesa

LS- Língua segunda

MEd. E INDE – Ministério da Educação e Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação

PB – Português do Brasil

PCP-UP- Professores do curso de Português na Universidade Pedagógica

PE – Português europeu

PM – Português de Moçambique

Port. - Português

PP / PP's - Prática Pedagógica/ práticas pedagógicas

PPES – Professores de Português do Ensino Secundário

PEA – Processo de Ensino e Aprendizagem

QEER – Quadro Europeu Comum de Referências

SP – Sintagma preposicional

T.P.C. – Trabalho para casa

U.E.M. – Universidade Eduardo Mondlane

I. INTRODUÇÃO

A presente dissertação é o culminar do nosso projecto de investigação enquadrada no âmbito da conclusão do Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português em 2010 na Universidade do Minho. Ela incide o seu estudo nas estratégias de gestão pedagógica da variação linguística nas aulas de Português nas actuais escolas secundárias moçambicanas.

O estudo faz a análise de estratégias relacionadas com a gestão pedagógica de variação linguística nas aulas de Português nas escolas secundárias; reflecte sobre os procedimentos de gestão das interferências, empréstimos e desvios tendo em conta o desenvolvimento da competência comunicativa na língua de escolarização; reconstitui práticas dos professores de Português em relação a gestão da variação linguística; e, por fim, visa partilhar experiências pedagógicas na gestão da variação linguística área de ensino do Português para promover mudanças de atitude nos professores de Língua Portuguesa.

Estes objectivos resultam das nossas observações das práticas pedagógicas nas escolas secundárias, ao longo das nossas actividades de docência e de supervisão/orientação de praticantes (estagiários) do Bacharelato e Licenciatura em Ensino do Português na Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula, dependendo do modo como os professores e formandos têm conhecimento, formação ou não, cada um deles intervém pedagogicamente ao seu nível. E nisso, observámos uma certa irregularidade nas actuações, isto é, nem todos eles procedem estrategicamente do mesmo modo face à ocorrência das variações na sala de aula nas referidas escolas.

É importante neste aspecto ter em conta o tipo de professores existentes nas actuais escolas do Ensino Secundário moçambicano, particularmente, da cidade de Nampula. Assim, a título de exemplo: nas escolas onde foi realizado este estudo, existem professores contratados com ou sem cursos de especialização profissional; professores com um ou três anos de formação psicopedagógica, professores com longa experiência de docência, professores formados em outras áreas a leccionarem a disciplina de Português, professores formados nos centros ou institutos médios de

formação de professores (CFPP, (ex) IMP, (ex) IMAP, ADPP), professores formados ou em formação na Universidade Pedagógica ou em outras instituições de nível superior não vocacionadas para o professorado.

Nesta dissertação destaca-se um outro aspecto não menos importante que tem a ver com a ecologia da sala de aula; nela a diversidade linguística entre os alunos e professores é bem visível já que os seus elementos pertencem a estratos sociais e a grupos etnolinguísticos diversos. Desta forma, nem sempre é fácil para o professor que tem o Português como língua segunda (LS) perceber e actuar, adequadamente, uma vez que este também transporta consigo alguns traços da sua língua primeira (L1) e, algumas vezes, irreconhecíveis como tal por ele.

Em relação a estudos relacionados com as áreas criticamente identificadas da variação linguística do Português (fonética, fonológica, lexical, morfossintáctica e semântica), como nos referiremos mais adiante, já existem estudos, mas pouco vulgarizados ao nível dos professores de Português moçambicanos. No entanto, trabalhos de investigação relacionados com a questão de gestão pedagógica da variação linguística nas aulas de Português no contexto moçambicano pouco se conhecem e o pouco que se sabe se reduz a um conhecimento didáctico-descritivo pouco explorado durante as formações em ensino do Português, nas áreas mais específicas que têm a ver com a Metodologia e Didáctica do Português. Nessas áreas se desenvolvem algumas actividades que permitem perceber e reflectir sobre algumas das características da variedade moçambicana do Português tendo como referência sempre o Português europeu.

Falar de *estratégias*, leva-nos a falar do plano de acção dos professores. No entanto, coloca-se a necessidade de colocar um ponto prévio clarificando, primeiro, o conceito de *ensino*. Este ponto de partida é fundamental para se compreender as *estratégias de ensino*. Porque é no modo de como ensinamos que iremos encontrar as potencialidades que se concretizam em aprendizagem. E é nesse *como* onde se circunscrevem as *estratégias de ensino*.

Ao longo da nossa experiência profissional, deparamo-nos com inúmeras situações de trabalho, quer como docentes, quer como supervisores, em que o

entendimento sobre *estratégias de ensino* ainda se mostra uma certa fluidez entre professores e formandos envolvidos das actividades de docência. Assim, no conjunto desses diversos entendimentos, podemos identificar algumas ideias exemplificativas tais como: - há quem diga que são tarefas, outros referem que são actividades; “quando parto do exemplo para o conceito, quando questiono os alunos, são estratégias”; “quando mando ler um texto para depois realizar exercício prático é uma estratégia”; “quando exijo que o aluno apresente a correcção do trabalho para casa (T.P.C.) no quadro, é uma estratégia”; “quando sugiro que os alunos trabalhem em grupo, é também uma estratégia”. Contudo, é necessário perceber que *estratégia* não é sinónimo de tarefa nem de actividades uma vez que estas podem constituir partes daquela quando são utilizadas para dar sequência à concepção global em causa (Roldão, 2009: 68).

Nota-se, como afirma Roldão (2009): “Um certo esvaziamento do conceito de *estratégia* no sentido de competência profissional própria do professor [...] em favor da sua assimilação à realização sequencial de um conjunto de actividades”. Uma estratégia deve responder a questões tais como: como vou organizar a acção? Porquê? Para quê? Para quem? Com que meios, actividades, tarefas, em que ordem e porquê? Estas são algumas das questões que se colocam na actividade docente e que, neste estudo, iremos tentar compreender e explorar através das experiências dos inquiridos.

No contexto deste estudo, exige-se que tenhamos uma nova forma de encarar as aprendizagens relacionadas com a *variação linguística* apesar de estas não serem contempladas explicitamente nos programas, gramáticas e manuais escolares moçambicanos de Língua de Portuguesa. Exige-se também que o professor desenvolva uma consciência estratégica que possibilitará abrir horizontes pedagógicos para imprimir uma melhor forma de aprendizagem da língua de ensino tendo como fim a aquisição da competência comunicativa e da competência linguística.

Neste âmbito, partimos para este estudo conscientes de que não prescreveremos “grandes remédios” para os dilemas de ensino do Português perante a diversidade linguística, mas, na ausência dessa “prescrição pedagógica” neste estudo, reconhecemos a complexidade do problema em referência. No entanto, aceitamos o

desafio de nos envolvermos com os nossos poucos conhecimentos sobre a matéria porque vimos esse desafio como um importante recurso de aprendizagem e de auto-formação como formandos no Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português na Universidade do Minho; como docentes, orientadores e supervisores de práticas pedagógicas na Universidade Pedagógica e nas escolas secundárias da cidade de Nampula.

Em largos traços, admitimos encontrar importantes contributos teóricos ao longo da nossa investigação e reconhecemos o esforço realizado por alguns linguistas, alguns professores universitários e outros investigadores sobre os fenómenos de variação linguística em Moçambique. O produto desse trabalho apresenta-se como meio privilegiado de aquisição de conhecimento que vai permitir ao formando/professor reflectir sobre estratégias de gestão das suas aulas e despertá-lo para soluções que visem melhorar o ensino e a aprendizagem promovendo o desenvolvimento da competência comunicativa e linguística dos alunos, fazendo com que a escola garanta o acesso dos alunos a variedade de prestígio da Língua Portuguesa (norma-padrão) na sala de aula.

Em Moçambique, de uns anos para cá, são identificáveis estudos de cunho linguístico no que se refere à variação linguística porque já existe uma consciência desperta, de facto, para os usos da língua oficial como documenta Gonçalves (2000:2): “A história interna deste “Novo” Português, e mais particularmente a caracterização dos fenómenos ocorridos nos primeiros tempos de formação desta variedade, não foram ainda objecto de estudo sistematizado.” Esta investigadora acrescenta ainda que “Falar do Português de Moçambique [...] significa, por conseguinte, descrever propriedades de uma variedade linguística em formação, que não apresenta... a (relativa) estabilidade das variedades europeia e brasileira.” (Gonçalves, 1996:313).

Os trabalhos linguístico-descritivos existentes até ao momento, apontam a existência de “mudanças importantes no Português: ao nível fonético-fonológico; da sintaxe; e não tanto do léxico e da morfologia.” Gonçalves (2000:3) citando Gonçalves e Siteo (1998). Como demonstração, Gonçalves (1996:313-314) organiza os fenómenos da “gramática” do PM em três áreas que considera de principais: (1) casos em que

é afectada a estrutura argumental dos verbos; (2) casos de uso dos pronomes clíticos; e (3) casos relacionados com os mecanismos de encaixe de orações subordinadas no Português de Moçambique. Quanto à incorporação do vocabulário: “Está praticamente reduzida a realidades para as quais a Língua Portuguesa não tem palavras como a fauna e a flora ou áreas culturais marcadamente moçambicanas” (Gonçalves, 1996). Ao nível da sintaxe, os estudos constataam: “Alterações na regência de complementos de algumas classes verbais (verbos agentivos e locativos, e verbos superiores de orações completivas); mudanças no padrão de ordem dos pronomes pessoais átonos e o estabelecimento de novos mecanismos de encaixe das orações subordinadas” (Gonçalves, 1996:313).

Em relação à variação linguística do Português em Moçambique, existem estudos já realizados e publicados de Perpétua Gonçalves (1996; 2000) tais como: “Português em Moçambique: uma variedade em formação”; “Situação Linguística de Moçambique”; e de Gregório Firmino (2008): “*Processo de transformação do Português no contexto pós-colonial de Moçambique*” e mais outros estudos não menos importantes. No entanto, esses estudos revelam um reconhecimento dessa variação linguística e colocam uma certa reserva quanto à instituição de uma variedade linguística em formação ou já formada.

Pretendemos com esta dissertação, na verdade, aproveitar o contributo já existente nessas áreas de conhecimento linguístico para analisar a gestão da variação linguística nas práticas pedagógicas (PP) nas escolas secundárias na tentativa de encontrar algumas das possíveis respostas sobre as práticas dos professores quanto à gestão pedagógica das referidas variações; e, por fim, como já nos referimos, partilhar opiniões sobre experiências pedagógicas de gestão da variação linguística nas práticas pedagógicas para promover mudanças de atitudes estratégicas nos professores de Português. No entanto, no concernente a concretização dos objectivos ora destacados acima, esta dissertação, para além da presente introdução, obedece a estruturação seguinte:

- (i) Um quadro conceptual, que constitui o II capítulo. Nele esboça-se uma descrição teórica sobre o objecto da aula de língua/ aula de Português; far-se-á uma abordagem das situações implicadas na aquisição e aprendizagem da Língua Portuguesa (LP); também abordaremos algumas questões relacionadas com competência comunicativa e linguística (a refutação da dicotomia competência linguística e *performance* associada a nova formulação do conceito de *competência comunicativa* por parte Hymes); faremos uma digressão sobre o desenvolvimento da competência comunicativa em contexto multilingue; descreveremos a relação entre comunidade linguística e variação linguística; faremos referência aos factores de mudança linguística; destacaremos a situação linguística de Moçambique, comunidade linguística e variação linguística, factores de mudança linguística; falaremos dos “linguismos” da língua; explicitaremos a questão do multilinguismo e língua oficial; apresentaremos os elementos de caracterização do Português de Moçambique (PM); reflectiremos sobre o ensino do Português como língua materna, como língua segunda e como língua estrangeira; terminando com aspectos relativos à prática pedagógica no ensino do Português. Podemos referir, assim, que estes pontos constituem tópicos deste quadro conceptual.
- (ii) A seguir, III capítulo, Metodologia de Trabalho, como forma de validar os nossos dados, esclareceremos os passos e as nossas opções estratégicas na elaboração do estudo; explicaremos as estratégias, no plano geral, como as operações foram realizadas para captar o quadro da gestão pedagógica da variação linguística na sala de aula; explicitaremos o estudo e a técnica de recolha de dados; justificaremos a nossa opção por uma *investigação descritiva*; apresentaremos os critérios de selecção da nossa população amostra; explicitaremos a técnica de amostragem e a respectiva codificação; falaremos da

caracterização dos inquiridos, selecção de técnicas de recolha de dados, construção dos questionários e as respectivas justificações das questões formuladas, contexto de recolha de dados, descrição dos recursos disponíveis, a pré-testagem, testagem, registo de dados, interpretação de dados e determinação das variáveis do estudo. Assim, no presente estudo, como técnica de recolha de dados, optámos por construir e aplicar dois inquéritos através de questionários: um a professores da Universidade Pedagógica (curso de Português) e outro a professores de Português das escolas secundárias da cidade de Nampula. Estes inquéritos foram construídos de forma a permitir a recolha de dados referentes aos inquiridos e, segundo, sobre as suas práticas tendo em conta o envolvimento e tratamento pessoal de aspectos relativos a variação linguística (interferências, empréstimos, desvios, etc.) e estratégias de gestão no ensino do Português.

- (iii) Depois, o capítulo IV, Tratamento de Dados, dá-nos conta de como realizámos a apresentação, a análise e interpretação dos dados recolhidos através dos inquéritos aplicados aos professores do secundário e aos formadores da Universidade Pedagógica. Este capítulo permite captar a dimensão real dos factos e das práticas de ensino. Também possibilita ter uma visualização sobre as opiniões dos inquiridos relacionados com o nosso contexto de investigação.

- (iv) Finalmente, no último capítulo, apresentamos as nossas considerações finais sobre o estudo, sintetizamos os principais resultados e sugerimos uma série de aspectos que achamos serem relevantes para o melhoramento das intervenções estratégicas na gestão da variação linguística desde a elaboração de projectos pedagógicos, a necessidade de imprimir mudanças na supervisão e na formação de professores de Português, criação de bases de dados sobre a variação, reconfiguração

das acções dos grupos de disciplina de Português e a necessidade de consciencialização estratégica. Além disso, importa referir que fecharemos o estudo com a apresentação das referências bibliográficas. Assim, no seguimento do anteriormente anunciado, desenvolveremos, já a seguir, o quadro conceptual que sustenta o nosso estudo.

II. QUADRO CONCEPTUAL

2.1. Aula de língua/ aula de Português

A compreensão sobre o objecto da aula de língua e de Português tem vindo a merecer destaque em diversos painéis sobre o ensino desta língua. Daí que nos pareceu relevante iniciarmos por esta via. Assim, no presente parte, pretendemos abordar aspectos relacionados com o questionamento sobre o objecto da aula de língua/ aula de Português. Traremos para este quadro o que se tem até agora discutido sobre a(s) realidade(s) e inovações no ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa.

Ao nosso ver, tais painéis têm alguma relação com o estudo que ora levamos a cabo pois este tem como foco a gestão da aula de Português por parte dos professores desta disciplina no secundário, pois, o estudo das variações está relacionado com o ensino e a aprendizagem da *norma-padrão* da Língua Portuguesa. Deste modo, tendo em conta a questão da variação, Peres e Mória (1995:19) reconhecem que *todas as línguas incorporam margens de variação* nos campos lexical, sintáctico e fonético. E associamos, desta forma, as áreas críticas e o reconhecimento da variação a questionamentos actuais sobre o que é ensinar Português ou aprender Português, o objecto específico da aula de Língua Portuguesa (realçamos aqui a questão levantada por António Augusto G. Batista (1997). Quando se coloca tal questão, julgamos ser importante ter a percepção, de facto, sobre o objecto da aula de Língua Portuguesa uma vez que nas escolas secundárias moçambicanas julgamos ainda existir uma “incompreensão” por parte dos professores de Português sobre este aspecto.

Em relação à nossa compreensão sobre o objecto da aula de Língua Portuguesa, é relevante lembrar o que Magda B. Soares refere no prefácio da obra mencionada de António Augusto Batista: *Compreender [...] é tomar as pessoas e os acontecimentos como são, apreendendo-os como necessários, relacionando-os metodicamente às causas e às razões que fazem que sejam como são*. Esta compreensão, através da observação, deverá propiciar uma transformação que conduzirá à melhoria da actividade pedagógica nas escolas secundárias moçambicanas.

A aula de Português antes ainda de ser aula de gramática, convém referir que ela é uma aula de língua. Consideremos, desta forma, língua como sendo: “Expressão da consciência de uma colectividade, a LÍNGUA é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age” (Cunha e Cintra, 1992:1).

Daí que, a nossa observação de eventos ao longo da nossa prática pedagógica (PP), se torna necessário verificar os discursos e as práticas nos manuais escolares para perceber a “representação escolar do ensino da língua e da gramática” (Silva, 2008:26).

Reflectindo sobre o assunto e tendo em conta as referências documentais consultadas, verificamos que, os aspectos de “crise” invocados por Magda Soares, no prefácio da obra de Baptista, apresentam uma certa proximidade ou mesmo semelhança, uma vez que os problemas educacionais de alfabetização no Brasil e de definição do objecto de ensino são comuns em muitos países.

Magda Soares (1997: xiii) afirma: “esta nova e original inflexão revela-se logo no título do livro: *aula de Português, não ensino de Português*”. Coloca-se aqui um problema de definição ou explicitação do verdadeiro objecto: “O que se ensina, quando a aula é de Português?” – Esta é uma questão fundamental para percebermos o objecto da aula de Português. Porque se verifica que a aula é construída não apenas em função de seu objecto – a linguagem, mas também em função das condições e construções históricas e sociais, institucionais que a ela se impõem”.

Nas inter-linhas do texto de Batista verifica-se que o autor evita “analisar e avaliar o que ensino do Português é, tem sido, não tem sido” para compreender e explicar a aula de Português.

Associada a esta problemática, admitimos que Castro (2000) tenha colocado algumas questões pertinentes tais como: Que lugar tem o ensino da língua na escola? Será que pretende ensinar os alunos a responderem a exigências do Mundo exterior ou procura também transmitir valores? É difícil delimitar aquilo que se ensina. Afinal de contas pretende-se tornar o indivíduo independente ou transformá-lo?

O texto de Castro refere o objecto especializado do ensino da língua e o papel das pressões sobre os objectivos e conteúdos de Português como algo que está

relacionado com o aspecto identitário; daí que a educação linguística para além de cumprir funções muito além do desenvolvimento das habilidades linguísticas tais como a veiculação de ideias/ valores de determinado tempo. Na aula de língua, a competência linguística deverá ser um objecto principal o que põe necessariamente em equação o papel da língua e o papel da literatura.

No entanto, Gomes *et al* (1991:39) salientam: “ O objectivo prioritário da aula de Língua Portuguesa será sempre o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Isto é, o aluno deve aprender a usar melhor a língua”. Contudo, a questão da variação linguística é algo que, de uma maneira ou de outra, pode interferir nessa aprendizagem desejada. Daí que consideramos ser importante integrar o estudo da variação linguística para que o aluno adeque a comunicação a situações distintas e tenha consciência linguística do seu meio sem colocar em questão a competência comunicativa.

A reflexão de Castro obriga-nos a questionar e a ter um olhar introspectivo sobre a nossa prática: onde estamos nesta complexa teia (nós como professores)? Que factores nas escolas, nos grupos, que relações dos professores com as inovações? Que factores são facilitadores ou condicionantes da mudança? Estas e outras questões colocadas ao currículo e as práticas na sala de aula são necessárias e pertinentes para que a educação linguística se concretize optimamente e de forma inovadora.

E quando é que dizemos que há inovação em relação às práticas anteriores (conservadoras) tradicionais do ensino da língua? Há inovação quando, por exemplo, nos libertamos dos manuais escolares? No entanto, o manual é um factor condicionador para a aula de Português. É necessário olhar para o contexto questionando: como acontece e porque acontece o ensino da língua? E em relação ao ensino do Português é pertinente ter em consideração o conceito de competência comunicativa e reflectir sobre estratégias de como operacionalizar este objecto de ensino. No ensino do Português é necessário ter em conta, para além das competências, os objectivos relacionados com atitudes e conhecimentos. Reflectir sobre os objectivos do programa quais os que existem e com maior discricção e quais são valorizados.

Dentro desse pensamento, Castro (2000:195) afirma: “Há uma resposta, hoje mais ou menos generalizada, que é a de que o objectivo central da educação linguística é o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos”. E quanto à (re)conceptualização da educação linguística, Castro (2000:206) sugere o desenvolvimento de um programa através da promoção da competência comunicativa, assegurando condições de desenvolvimento pessoal, moral ou estético e ser factor de mudança social. Castro aponta ainda nesse seu estudo os conteúdos da educação linguística caracterizados segundo a sua natureza: procedimental (processos cognitivos e linguísticos); declarativos (factos linguísticos, textuais...); posicional (juízos e atitudes perante os usos). E estes estão devidamente relacionados com os critérios de selecção dos conteúdos de educação linguística:

- a) *Expressão e compreensão – equilíbrio entre a oralidade e a produção escrita;*
- b) *Oral e escrito – dando-se muita importância à escrita;*
- c) *Formal e informal – usos formais da oralidade e da escrita;*
- d) *Literário e não literário – textos literários: atitudes estéticas e saberes de natureza funcional;*
- e) *Uso e reflexão – a questão do uso no centro das práticas pedagógicas (pôr de parte as práticas tradicionais conservadoras).*

Para Castro (2005:201), as formas de organização dos conteúdos na educação linguística não são uma mera justaposição de aprendizagens, mas uma aplicação de princípios de ordenação: mobilização de saberes; criação de situações que promovam uma actualização dos complexos da compreensão e expressão verbais; actividades que desenvolvam a reflexão sobre a própria aprendizagem; e actividades que levem à activação, mobilização e reconstrução de conhecimentos.

Colocados os factos e as opiniões, podemos agora sintetizar que ensinar uma língua é ensinar a comunicar, isto é, a desenvolver adequadamente e a reconhecer e avaliar uma pluralidade de discursos atendendo a uma diversidade de funções e actos do dia-a-dia. Como professores de língua, é necessário ter uma visão clara sobre o tipo de sujeito falante que se quer formar com a educação linguística, porque o objecto desta educação é a língua e esta deve ser dominada pelo sujeito falante (aluno) para

ser inserido na sociedade. Devemos perceber que ensinar uma língua nos leva a ter uma perspectiva normativa e prescritiva. No entanto, no ensino da Língua Portuguesa, dominar o assunto da gramática e a comunicação formal é fundamental.

Chegado a este ponto, somos obrigados a afirmar que com os subcapítulos que se seguem, queremos fazer uma possível aproximação entre os contextos de aprendizagem da LP e os contextos de aquisição e ensino da LS, língua oficial, nas escolas moçambicanas.

2.1.1. Aquisição / aprendizagem da Língua Portuguesa

Assim, falar da aquisição e da aprendizagem da LP em Moçambique é tocar na relevância dos (des)encontros da língua uma vez que tanto para os professores, tanto para os aprendentes nem sempre a LP é necessariamente LM. Isto porque para a maioria dos moçambicanos têm uma língua nativa bantu como materna. Assim, “a língua nativa é parte da herança natural do indivíduo e, que uma vez adquirida, torna-se a companheira inseparável de todo o seu comportamento” (Lima, 1981:1).

E, quando falamos da aprendizagem, somos obrigados a tocar na definição deste termo. Sendo assim, também somos levados a especificar os tipos de aprendizagem relacionados com a LP no contexto moçambicano, uma vez que o presente estudo sugere essa perspectiva teórica sobre este objecto. Daí que iniciaremos por apresentar a definição mais geral, mas não tanto satisfatória porque, primeiro, é difícil definir a *aprendizagem* de uma forma que seja bastante satisfatória. No entanto, uma das definições que achamos ser aceitável de *aprendizagem* é a apresentada por Kuethe (1974:6): A aprendizagem é “o processo pelo qual a conduta se modifica em resultado da experiência.”

Nesta definição, Kuethe refere que o principal problema tem a ver com algumas mudanças de conduta resultantes da experiência não serem exemplos de aprendizagem. É assim que este autor coloca uma série de questões tais como que tipos específicos de experiências conduzem, de facto, à definição de aprendizagem? E que tipo de “mudança de conduta” ajuda a definir este conceito? No entanto,

concordamos com Kuethe (1974:7) ao afirmar que “Não há meio de afirmar que ocorreu aprendizagem enquanto não se observar alguma alteração de conduta.”

Para além da aprendizagem de conteúdo social e das atitudes referidas por Kuethe e que ocorrem na sala de aula, poderemos pormenorizar a questão da aprendizagem de uma língua. E questionar quando é que afirmamos que um indivíduo aprendeu uma língua? Estas ideias, ao nosso ver, sugere-nos dizer que um indivíduo aprendeu uma língua quando ele é capaz de comunicar com os outros nessa língua usando as regras dessa língua. Mas basicamente, esta definição coloca-nos outro problema em virtude do contexto que ocorre a referida aprendizagem ser em ambiente multilingue e que, muitas vezes, os alunos têm o primeiro contacto com a nova língua (LP) numa fase etária tardia e num meio formal (escola). Como tal é inevitável sofrer barreiras colocadas pelas interferências das L1 de origem bantu ou outras, dando lugar assim a fenómenos de variação linguística.

Também duas observações são fundamentais para distinguir a aquisição da aprendizagem de uma língua. Primeiro, para aprender uma língua são necessárias técnicas, meios e métodos específicos que orientam esse processo que é controlado, disciplinado, regulado e planificado; segundo, requer um contexto situacional próprio de um sistema formal e hierarquizado de um currículo educacional. Enquanto a aquisição de uma língua ocorre no meio informal, por exemplo, nas famílias e de modo informal em que o modelo da Língua segunda (o Português) tem sido, para o caso dos moçambicanos, um lugar de desencontro em relação à norma. No entanto, parece-nos haver um outro modo de adquirir a Língua Portuguesa que está relacionada com o exercício de uma profissão. E o que se aprende nesta situação tem muitas vezes a ver com as relações de trabalho.

É interessante referir um dado relevante sobre o ensino do Português após independência de Moçambique, é que o Português passa a ser a única língua do ensino oficial e da alfabetização. E, em contrapartida, segundo Gonçalves (1996:17): “na escola proibem-se os alunos de falar as suas L1/LB`s mesmo durante os recreios.” Contudo, nas últimas décadas, tem-se começado a valorizar também as línguas bantu (LB`s) e como prova deste facto: “Expandir o ensino bilingue, garantindo a

implementação das metodologias de ensino da Língua Portuguesa como Língua Segunda” (Boletim da República, 2010: 92)

Atendendo os resultados educativos pouco animadores das primeiras décadas após a independência como resultado da ênfase da LP como única língua de escolarização, onde se vive um acentuado quadro multilingue em que a LP é língua não materna para a maioria da população, foram surgindo ideias para a reconfiguração dos programas educativos para satisfazer o redimensionamento do papel das línguas maternas no ensino. É assim que a partir dos finais dos anos 80 começam a ser realizadas experiências de ensino bilingue. E tal ensino bilingue foi concretizado tendo as línguas maternas recebido estatuto particular, assim:

“i) língua de recurso para a aprendizagem das diferentes matérias curriculares, ii) disciplina curricular onde as crianças aprendem uma língua moçambicana e iii) língua de ensino no programa bilingue, onde as primeiras classes são leccionadas na língua moçambicana das crianças” (MEd, INDE, 1999).

Convém lembrar que com a introdução do programa bilingue, a Língua Portuguesa passa a ser primeiro introduzida como disciplina e só depois será meio de ensino (MEd, INDE, 1999). Para o caso de Moçambique, é necessário destacar um facto constrangedor no ensino e na aprendizagem formal do Português:

“A má preparação dos professores, eles próprios falantes não-nativos do Português na grande maioria dos casos, faz com que forneçam modelos linguísticos inconsistentes em relação à norma que dizem ensinar, mas que não dominam, afectando negativamente a progressão dos alunos ao longo dos outros níveis subsequentes” (Mapasse, 2005:15).

Em síntese, podemos afirmar que a aquisição e aprendizagem da Língua Portuguesa por parte de uma larga maioria de falantes desta língua ocorre em ambiente escolar através de uma didáctica do Português de L1 em que os aprendentes mal conhecem a norma do PE, isto quer dizer que a aprendizagem é essencialmente escolar. No entanto, a questão da competência comunicativa, a ser discutida a seguir, encontra a sua relevância uma vez que ensinar uma língua é, acima de tudo, possibilitar ao aluno conquistar tal competência.

2.1.2. Competência comunicativa e competência linguística

Nos subcapítulos anteriores tecemos algumas considerações sobre o objecto da aula de Português. Recordemos agora que a aula de língua Portuguesa está intimamente relacionada com o ensino e a aprendizagem da norma-padrão. No entanto, o que vimos antes tem a ver, acima de tudo, com a definição do objecto da aula de Português (a língua). Todavia, quando falamos do ensino da língua, temos de olhar para um conjunto de habilidades, capacidades, atitudes, saberes para que o aluno desenvolva a competência linguística e competência comunicativa. Aliás, a principal finalidade da aula de Português é a de desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Daí que, quando se colocam/ identificam problemas de variação linguística na aula de Português, o professor não deve perder de vista esta importante finalidade.

Como já nos referimos antes, este estudo, para além de estar relacionado com a gestão da variação linguística no ensino do Português no contexto moçambicano em que uma “quase” totalidade de professores e alunos têm o Português como língua não materna, este também se associa ao desenvolvimento da competência comunicativa e da competência linguística dos alunos do Ensino Secundário Geral.

Pois, cabe-nos agora reforçar a ideia de que o ensino e a aprendizagem da gramática do Português, entendida em sentido lato incluindo dimensões morfossintáticas, fonético-fonológicas e semântico-pragmáticas, ajudam o desenvolvimento da competência comunicativa em Língua Portuguesa do aprendente. No conjunto das competências da disciplina de Português, actualmente, evidencia-se a competência comunicativa como sendo uma componente indeclinável a desenvolver nos alunos durante as aulas de Português.

Todavia, como é sabido, as aulas de Língua Portuguesa em Moçambique decorrem num clima em que a norma do PE é confrontada com situações características da variação linguística como resultado do contacto das línguas maternas de origem bantu ou outras. Esta situação coloca em questão a determinação do tipo de Didáctica do Português a usar nas escolas secundárias. Assim, numa óptica

complementar, é necessário não perder de vista a ideia de que “a aula de Português é antes de tudo e sempre *aula de língua*. Trata-se, pois, de adquirir linguagem, isto é, de desenvolver e estruturar plenamente a *competência comunicativa* do aluno” (Fonseca e Fonseca, 1977:99).

Entretanto, se os professores de Português ao optarem por uma Didáctica de Língua Materna, necessitam ter presente:

“...la finalidad principal de la enseñanza de la lengua materna sería dotar al alumnado de los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas” (Lomas *et al*, 1997:14-15).

Será agora importante focar a nossa atenção na dicotomia anunciada no início. Assim, iniciaremos por referir que para Dell H. Hymes:

“ ... La notion de «compétence de communication» trouve surtout son origine dans la convergence de deux courants distinct: la grammaire generative transformationnelle et l’ethnographie de la communication; le point commun étant une prise consideration des capacités des utilisateurs d’une langue” (Hymes, 1991:120).

Entretanto, ao abordarmos a questão da *competência comunicativa* importa lembrar que ela foi introduzida por Dell Hymes para contestar a insuficiência da teoria de Chomsky sobre *competência linguística e performance* na descrição de todos os factores constituintes da interacção humana. Aliás, o conceito de *competência comunicativa* passou a ser um objecto discutido e redefinido por diversos autores.

“ Dans la perspective où s’inscrit la grammaire générative transformationnelle, le monde de la théorie linguistique comprend deux parties: la **compétence** et la **performance** linguistiques. La compétence est définie comme ayant pour objet la connaissance tacite de la structure de la langue, c’est-à-dire un savoir qui n’est généralement ni conscient ni susceptible de description spontanée, mais nécessairement implicite dans ce que locuteur-auditeur – idéal – peut exprimer” (Hymes, 1991:24).

Já em relação a performance, Hymes (1991:24): “la performance, elle este définie de la façon la plus explicite comme ayant à voir avec les processus que l'on nomme souvent encodage et décodage.”

Há uma questão de fundo em relação ao binómio de Chomsky, Dell Hymes, desvaloriza o binómio *competência linguística /performance* e reclama uma valorização da dimensão comunicativa, isto é, ele reformula o binómio de Chomsky por julgá-lo insuficiente na descrição dos factores envolvidos na comunicação humana. Chomsky coloca o conceito de *competência linguística* como sendo um conjunto de possibilidades que um utente de uma certa língua tem por este dominar a referida língua através da sua gramática. Daí que o utilizador tem a possibilidade de reconhecer e produzir um conjunto infinito de frases correctas quanto à sua gramaticalidade, de interpretar as que possuem sentido e reconhecer estruturas e as suas significações. Assim, este conjunto de possibilidades deve ser iguais para todos os falantes dessa língua.

Hymes propõe a nova noção de *competência comunicativa* para ultrapassar a limitação existente no binómio proposto de Chomsky para descrever todos os factores do acto comunicativo. Na sua proposta, Hymes associa as regras linguísticas às normas sociais e culturais que comandam a adequação ou não da comunicação. Hymes vê o acto comunicativo numa dimensão de socialização humana e reconhece que o falante não basta ter conhecimento de regras gramaticais, necessita também de compreender os usos culturais e linguísticos da comunidade linguística. E em relação a noção de *comunidade linguística*, Hymes afirma: *la notion de communauté linguistique comme «organisation de la diversité»* (Hymes, 1991:52).

Em suma, a noção da nova competência comunicativa é considerada por Hymes ser mais complexa que a competência gramatical proposta por Chomsky, embora não retirando a sua importância no conjunto das possíveis competências que o ensino de língua tem como finalidade. Deste modo, podemos considerar como falante competente aquele que consegue se comunicar no contexto da própria situação comunicacional.

2.1.3. O desenvolvimento da competência comunicativa em contextos multilingues

“Concebe-se claramente a aula de língua como momento de apropriação da linguagem enquanto meio de *comunicação e acção*, como actividade de aprendizagem não apenas de elementos ou estruturas ou mesmo regras que presidem à sua combinatória, mas de *actos* que respondem ao preenchimento de funções de comunicação ...” (Fonseca e Fonseca, 1977:46).

Ao falarmos da existência do homem, temos de associá-lo a dois fenómenos relevantes que o distingue de outros seres animais: a capacidade de pensar e a capacidade de comunicar usando a linguagem. Pois o homem é o único ser capaz de usar a língua e a razão nas suas interações sociais com os outros homens e, no enfrentar o do dia-a-dia, também é o único ser capaz de usar as formas paralinguísticas (gestual, mímica, expressões faciais). No entanto, esta linguagem está bastante condicionada a sua cultura, meio social, meio físico e sua capacidade cognitiva.

Do exposto antes, ressalta que usar uma língua é comunicar. No entanto, como aprendemos a comunicar? No contexto deste estudo, interessa-nos apontar o contexto formal, isto é, a aprendizagem escolar a desenvolver a competência comunicativa uma vez que: “A aula de Português é sempre aula de língua, de linguagem, de comunicação. Visará, pois, o desenvolvimento e a estruturação da competência comunicativa do aluno que o tornará apto a *usar melhor* a sua língua” (Fonseca e Fonseca, 1977:153).

No entanto, é preciso não esquecer que a nossa escola actual ganhou uma nova dinâmica existencial marcada pela diversidade etnolinguística e cultural. E que o plurilinguismo deverá ser associado a situações do pluriculturalismo uma vez que: “A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais” (Conselho da Europa, 2001:25).

Desta forma, para desenvolver a *competência comunicativa*¹ dos aprendentes neste contexto: “A competência comunicativa em língua do aprendente/utilizador da

¹ Segundo CONSELHO DA EUROPA (2001: 34-35): A competência comunicativa em língua inclui várias componentes: “*linguística, sociolinguística e pragmática*. A *competência linguística* inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintácticas. [...] As *competências sociolinguísticas*

língua é activada no desempenho de várias **actividades linguísticas**, incluindo a **recepção**, a **interacção** ou a **mediação** ...” (Conselho da Europa, 2001:35).

Ao associar a aprendizagem da língua oficial ao contexto multilingue, no caso particular das escolas moçambicanas, o Português é a única língua que tem assegurado até ao momento este processo de aprendizagem. E será necessário observar que “a língua em uso varia muito conforme as exigências contextuais” (Conselho da Europa, 2001:75). No entanto, nas escolas moçambicanas:

“Os resultados do uso exclusivo, no processo de ensino-aprendizagem – sem ter em conta o reportório linguístico dos seus aprendentes – podem manifestar-se em duas perspectivas, estando uma relacionada com o alto nível de desperdício escolar o qual atinge, para o caso de Moçambique, todos os níveis de ensino e, a outra, relacionada com a produção linguística com especificidades espelhantes do contexto, no qual a língua é aprendida e compreendida.” (Luís, 2004:19).

Importa-nos agora dizer que para termos uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento da competência comunicativa no processo de ensino e aprendizagem (PEA) em contextos multilingues, é preciso saber que é função da escola desenvolver as capacidades e habilidades dos falantes. Lembremos o que dissemos antes, um indivíduo torna-se competente quando é capaz de se comunicar no contexto da própria situação comunicacional. Daí que os professores de Português devem considerar:

“Ensinar uma língua é ensinar a comunicar, isto é, a desenvolver adequadamente e a reconhecer e avaliar *numa pluralidade de discursos*, percorridos por uma multiplicidade de funções que em cada um se acumulam especificamente, *numa pluralidade de actos*, nos quais cada homem se define, se assume e assume o mundo, e se integra na praxis social.” (Fonseca e Fonseca, 1977:44-45).

A terminar, importa referir um ponto de vista muito importante para desenvolver a competência comunicativa no contexto multilingue:

referem-se às condições socioculturais do uso da língua. [...] As *competências pragmáticas dizem respeito* ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, actos de fala) e criam um argumento ou guião de trocas interaccionais. Diz respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto.”

“Não deve a escola reprimir a diversidade linguística tentando uniformizar abusivamente e impondo arbitrariamente uma variedade: atenderá antes à linguagem dos alunos e dos grupos sociais em que se inscrevem, às suas necessidades e apetências comunicativas, sabendo relativizar os usos e criar situações que verdadeiramente alarguem e diversifiquem a experiência de falante de cada um.” (Fonseca e Fonseca, 1977:91-92).

Actualmente, precisamos pensar que a diversidade linguística é uma riqueza existencial e de apropriação de outras características das línguas em contacto. Daí que é necessário, desde cedo e durante a escolarização dos aprendentes, desenvolver reflexões que permitam perceber os fenómenos de contacto de línguas isto porque o ensino e a aprendizagem actuais acontecem em contexto multilingue. Aliás, Sá e Andrade (s/d:2) explicam-nos: “ A diversidade linguística e cultural [...] nas nossas escolas deve e pode ser vista como uma riqueza [...] representando modos de agir, de representar, de comunicar e de ser.”

Em suma, para desenvolver a competência comunicativa no contexto multilingue, em nossa opinião, o professor de Português necessita conhecer e compreender a situação linguística, a origem social, atender ao factor idade e ao nível cognitivo de cada um dos seus alunos para poder (re)pensar sobre a selecção adequada de estratégias didácticas, as atitudes procedimentais, os tipos de actividades, tarefas, materiais didácticos.

Para captar a dimensão do contexto multilingue em que o ensino do Português está inserido em Moçambique, levaremos, já a seguir, a descrição da situação linguística vivida neste país africano de língua oficial portuguesa.

2.2. Situação linguística de Moçambique

Quanto à situação linguística moçambicana, Gregório Firmino, no seu estudo intitulado “A situação do português no contexto multilingue de Moçambique”, reconhece Moçambique como um país heterogéneo com línguas de origem bantu²

² Ngunga (2004:25) observa que foi Bleek (1851) que usou pela primeira vez o termo *Bantu* para se referir as línguas da África sub-sahariana que têm um sistema comum de concordância através de prefixos.

(faladas pela maioria da população), português e ainda outras línguas estrangeiras (africanas, europeias e outras oriundos do continente asiático através dos seus descendentes).

O presente estudo foi realizado na terceira maior cidade de Moçambique, a norte, onde a língua Emakhuwa e suas variantes locais são as dominantes e não as únicas línguas faladas. Isto quer dizer que a referida situação linguística não limita a coexistência de outras línguas nacionais no mesmo espaço geográfico. E, em princípio, todas estas línguas têm capacidades quase inesgotáveis de expressar os conceitos, os usos e os costumes dos moçambicanos.

Neste quadro geral de caracterização da situação linguística de Moçambique, Firmino explica que há desequilíbrios no conhecimento e/ou uso do Português relacionados com idade, género, área de residência, nível de escolarização, região, que devem ser devidamente equacionados na implementação de uma política linguística no país. Nisto, Castro (1991:49) diz que é importante ter em conta a situação linguística de Moçambique em que o Português é a língua oficial, a única língua usada na escolarização, na alfabetização de adultos, nas instituições públicas, na imprensa e nas relações internacionais. Também encontramos em Moçambique línguas regionais que são internacionalmente faladas, por exemplo, o Swahili é falado no extremo norte de Cabo Delgado e na África oriental (Tanzânia, Kenya e Uganda); o Suázi é falado em partes de Namaacha na província de Maputo e na Suazilândia; o Shona é falado em Manica e sul de Tete e no Zimbabwe; o Nyanja ou Chichewa é falado em Tete, Niassa e Zambézia e no Malawi e na Zâmbia. Acrescente-se ainda que, no sul de Moçambique, o Xishangana é usado em Gaza e Maputo e em partes da África do Sul e no extremo sudeste do Zimbabwe (Ferrão, 2002:128).

É da situação linguística³ que se pode compreender o contexto multilingue de Moçambique uma vez que este país é dominado por mais de uma vintena de línguas moçambicanas de origem *bantu* e que o Português constitui também uma parte de desse mosaico linguístico com as suas particularidades linguísticas que pela localização

³ Ferrão (2002:124) explica: “Apesar da população moçambicana poder parecer eticamente diversa, uma das razões para esta aparente diversidade é o pluralismo ancestral que data desde as imigrações bantu [...]”

geográfica o diferencia do PE. Neste sentido, podemos explicar que as línguas moçambicanas fazem parte de um grupo de aproximadamente 600 línguas bantu faladas por perto de 220 milhões de pessoas localizadas numa extensão região de África (Ngunga, 2004:28-30).

Ngunga utiliza como referência de classificação⁴ das línguas bantu o trabalho de Guthrie (1967-71) que classifica as línguas segundo critérios geográfico-geneológicos das línguas. E como resultado dessa classificação, Guthrie codifica as línguas agrupando-as em 15 zonas linguísticas e para “cada zona divide-se em vários grupos de línguas estabelecidos conforme critérios de proximidade/ distanciamento linguístico geográfico reflectindo um certo grau de proximidade genealógica” (Ngunga, 2004:43). Observe-se (apêndice IV e o anexo 2). Chegados a este ponto seguir-se-á o desenvolvimento do binómio comunidade linguística e variação linguística.

2.2.1. Comunidade linguística e variação linguística

Parece-nos relevante iniciar este subtópico com a explicitação da integração progressiva do indivíduo no sistema cultural (aculturação) com que é confrontado desde o seu nascimento e que se considera como uma das componentes da socialização⁵ do indivíduo. É nesta integração que o indivíduo se identifica com um grupo social de indivíduos que falam uma determinada língua, tornando-se, assim, uma comunidade linguística.

No entanto, quando se fala de variação linguística de uma língua-alvo, faz-se a associação do núcleo de características centrais dessa língua (fonéticas, fonológicas, lexicais, sintácticas e semânticas) que fluem diferentemente em relação à norma tida como referência. Contudo, tais características têm de apresentar alguma estabilidade ao longo de um período de tempo dentro de uma mesma comunidade linguística.

⁴ Isto sem esquecer a classificação proposta por Doke (1945).

⁵ Para **Gallisson** (1983:26) a socialização compreende, por um lado, as diferentes aprendizagens que permitem o estabelecimento de relações com outrem e o grupo social em geral; por outro lado, as influências, efeitos e pressões providas de outrem e da sociedade sobre o desenvolvimento do indivíduo (tanto no plano fisiológico como no psicológico).

Cabe-nos lembrar, neste contexto, que “la notion de communauté linguistique comme «organisation de la diversité» (Hymes, 1991:52).

Em relação aos estudos sobre as variações linguísticas, importa destacar o que Brito (1999:334) constatou através de estudos de Labov: “a existência, numa dada sincronia, de variantes no quadro de uma comunidade linguística constitui um indício de mudanças em curso. Olhando para a variação linguística, a *noção de conhecimento linguístico dos sujeitos falantes* deve ser associada a *variação no espaço, a variação no tempo e a aquisição da linguagem* (ibidem:335)⁶.

É assim que professores e aprendentes da LP nas escolas moçambicanas apesar de falarem a Língua Portuguesa⁷, estes demonstram ser “portadores” de variantes sociais ou regionais, mas que, na maior das possibilidades, não têm consciência desse facto. E é justamente por esta razão que o PEA da LP é marcado por “erros”/ desvios inevitáveis quando o conhecimento explícito da prática lectiva é o funcionamento da língua. Na verdade, temos de reconhecer o carácter mutável⁸ da LP uma vez que, segundo Faria (2003:33), esta é igual a qualquer língua viva sujeita as condições de variação e de mudança linguística ao longo do tempo, espaço da sua utilização e contextos sociais da sua utilização principalmente estando em contacto de línguas.

Na visão de Faria (2003:33), a existência de variantes e de variedades de certa língua constitui “uma mais-valia para própria língua.” Tomando-as mais evidente no léxico, com a introdução de palavras novas próprias de um contexto de referência de determinada comunidade linguística. E nisso se define a *mudança* como “qualquer modificação sofrida pela estrutura de uma língua (a nível fonético, fonológico, morfológico, sintáctico ou semântico) ao longo do tempo” (Xavier e Mateus, 1990:250-251). Assim, somos levados a trazer para aqui a ideia que explicita uma das características da língua em que as palavras e as línguas vão continuando a nascer por

⁶ Cf, Brito (1999: 335) referenciando Faria *et al* (1996:17-18), Luchesi e Lobo (1996: 304).

⁷ Delgado - Martins *et al* (1992:17): agrupam as variedades do Português em nacionais como as de Portugal, do Brasil e dos países africanos de língua oficial portuguesa e ainda dentro de cada um destes grupos pelos diversos países africanos, pelas suas diversas regiões de cada país.

⁸ Gomes e Cavacas (2006:19) afirmam: “Uma língua – cada língua -, para se manter adaptada ao mundo, não pode fixar-se em formas definitivas.”

força do variado e variável uma vez que os homens e a sua forma de vida estão em constante evolução (Gomes e Cavacas, 2006:19).

Pensamos que os professores de LP devem estar conscientes desse facto e olhar para o ensino da língua tendo em conta as actualizações que os falantes vão fazendo na variante do PM. Neste caso, o professor de Português deve estar atento às situações de variação⁹ da LP e na constituição dos grupos sociais e da situação de comunicação.

Em síntese, podemos reconhecer que há mudança linguística quando ocorre uma modificação na estrutura de uma língua a qualquer dos níveis (fonético, fonológico, morfológico, sintáctico ou semântico) ao longo do tempo, da sua história e da sua comunidade. Na sequência disto, afigura-se-nos abordar, já a seguir, os factores de mudança linguística.

2.2.2. Factores de mudança linguística

A propósito, Ruhlen (1998:34) destaca factores gerais responsáveis pela mudança linguística: “Um dos factores importantes é o de uma tendência humana geral para simplificar as coisas, o que é diversamente descrito como facilidade de articulação ou preguiça humana.” E o mesmo autor aponta como outra causa residir, possivelmente, na de as pessoas gostarem de um certo número de mudanças, quaisquer que sejam as razões psicológicas subjacentes (*Idem*:35).

Contudo, existem outros factores que, segundo Peres e Mória (1995:34-35), determinam a diferenciação de variantes de uma língua como os factores de ordem geográfica, sociocultural e contacto de línguas. Daí que a interferência¹⁰ manifesta-se quer em situações de bilinguismo quer em situações de aprendizagem.

No primeiro caso, há interferência quando um sujeito bilingue utiliza, numa das línguas de que é falante, uma forma ou um traço próprio da outra língua. No segundo caso, a

⁹ Maingueneau (1997:70) aponta duas situações de variação: a de grupos sociais e da situação de comunicação.

¹⁰ Xavier e Mateus (1990) têm como referência desta caracterização Hock, H.H. (1986). *Principles of Historical Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter. / BYNON, T. (1977). *Historical Linguistics*. Cambridge: C.U.P.

interferência consiste na modificação de aspectos da estrutura da língua adquirida por influência da língua nativa (Xavier e Mateus, 1990: 215). Provavelmente também explicável pela afirmação de Rzewuski (1985:214): “algumas delas generalizam-se, estabilizam e autonomizam na língua.”

Thomason e Kaufman (1998) citados por Cardoso (2007:9) explicam: “As interferências caracterizam-se sobretudo pelo empréstimo e contaminação que podem ser de ordem fonológica, gramatical, lexical e semântica. As interferências podem ser fonéticas, morfológicas, sintáticas, lexicais, semânticas e até dialectais” (Cardoso, 2007).

Em relação a tipificação das interferências devemos considerar as seguintes:

1. **Fonéticas** – aquelas que acontecem quando há transferência ou substituição de um fonema da língua alvo por outro da língua de origem. Localizam-se em unidades de entoação, ritmo e articulação;
2. **Morfológicas** – caracterizam-se sobretudo pela substituição de funcionalidade das categorias gramaticais por outras semelhantes da língua de origem ou pela substituição das próprias regras gramaticais (flexão verbal, falta de concordância em género e número, a falta de uso de artigo definido);
3. **Sintáticas** – são sobretudo de ordem estrutural, aplicando a estrutura da língua de origem na estrutura da língua alvo (situação de falta de uso da preposição “a” e do uso incorrecto dos pronomes pessoais);
4. **Lexicais** – caracterizam-se pelo empréstimo de forma ou palavras da língua de origem que são introduzidas na língua por falta de domínio, desconhecimento ou insegurança em relação à língua alvo;
5. **Semânticas** – consideradas mais comuns são as frases idiomáticas, os falsos amigos, ou seja palavras que existem nas duas línguas, mas com significados diferentes, e as expressões cuja tradução das frases palavra a palavra conduz a uma perda do verdadeiro significado que tinha na língua de origem (Cardoso, 2007:9-11).

Em relação a constituição, renovação e enriquecimento do léxico, como factores de mudança, importa, primeiro, distinguirmos os conceitos de léxico e vocabulário. Deste modo, o vocabulário, segundo Vilela (1995:13), é uma subdivisão do léxico, como por exemplo, o léxico de um autor, o léxico de um texto, o léxico de uma escola, de uma área do saber e outros. Assim:

“- O léxico é o conjunto das palavras fundamentais, das palavras ideais duma língua; o vocabulário é o conjunto dos vocábulos realmente existentes num

determinado lugar e num determinado tempo, tempo e lugar ocupados por uma comunidade linguística;

- O léxico é o geral, o social e o essencial; o vocabulário é o particular, o individual e o acessório” (Vilela, 1995:13).

Antes de apontar os processos de renovação e enriquecimento do léxico da língua, será importante referenciar que o léxico é o subsistema bastante dinâmico, porque é nele que se reflectem mais clara e imediatamente todas as mudanças ou inovações políticas, económicas, sociais, culturais ou científicas (Vilela, 1994:14).

Importa ainda sublinhar o que este mesmo autor refere: o léxico tem três possibilidades para se adaptar a situações novas: câmbios semânticos, empréstimos e formação de palavras (a partir de palavras ou elementos existentes na língua). Note-se que “há um empréstimo linguístico quando um sistema A utiliza e acaba por integrar uma unidade ou um traço linguístico que existia antes num sistema linguístico B e que A não possuía. A unidade ou o traço tomados como empréstimo são eles próprios chamados empréstimos” (Xavier e Mateus, 1990:140)¹¹.

No entanto, há que ter em conta a questão das *transferências* através de *empréstimos* e *decalques* que acontecem de uma língua para outra (Gallisson, 1983:228).. Tais *transferências* são importantes processos de enriquecimento por contacto de línguas e surgem para preencher lacunas em determinada língua. Podemos, assim, afirmar que o PM recebe das línguas em contacto relevantes transferências que influenciam para a mudança linguística.

Cunha (1994:31), a este propósito, salienta: “ Na realidade, o problema do empréstimo linguístico não se resolve com atitudes reacionárias, com estabelecer barreiras ou cordões de isolamento à entrada de palavras e expressões de outros idiomas. Resolve-se com o dinamismo cultural, com o génio inventivo do povo.”

Esquematisando, pode-se dizer que esta operação de transferência efectua-se em dois tempos:

“- Primeiro tempo, a inserção propriamente dita:

No empréstimo (processo mais simples que consiste em extrair um elemento de uma língua e passá-lo, sem alteração, para outra), a transferência é total, isto é, o

¹¹ Cf. **Xavier e Mateus** (org.). (1990:140). Esta definição teve como fonte: DUBOIS, J. *et alii* (1973). *Dictionnaire de Linguistique*. Paris: Librairie Larousse.

significante e significado do signo estrangeiro – geralmente um lexema – são mantidos. Por exemplo a adopção de slogan e spray no Português.

No decalque (que é um empréstimo de tipo particular que consiste em extrair um elemento de uma língua e passá-lo, sob uma forma traduzida, para outra língua), a transferência é parcial, isto é, o significado do elemento estrangeiro [...] Por exemplo, “máquina a vapor”, “aranha céus” (decalques do inglês steam engine e sky scraper); couve-flor (decalque do italiano “cavolfiore”). A tradução, geralmente literal, dos constituintes do elemento estrangeiro chega por vezes a arranjos ou a construções novas na língua que o recebe” (Gallisson, 1983: 228).

Ainda em relação aos empréstimos, Xavier e Mateus (1990:141) afirmam que estes devem ser ponderados em duas formas: a primeira forma, **empréstimo lexical**, o vocábulo estrangeiro insere-se no vocabulário de uma língua. No entanto, o referido empréstimo pode apresentar a mesma forma que tem na língua de origem ou poder ser inserido no sistema morfológico e fonológico da língua-alvo (importadora); a segunda, **empréstimo semântico**, ele é simplesmente conceptual, ou seja, implica uma mudança semântica de uma palavra de uma dada língua por influência de uma palavra estrangeira cujo significado adquire.

Antes de terminar, será importante lembrar que o neologismo também contribui para o enriquecimento e renovação do léxico de uma variedade linguística. Assim, Rosa (1978:178) explica o *neologismo* como sendo “a palavra ou expressão recentemente introduzida numa língua ou que nela tenta introduzir-se.” Este autor restringe este fenómeno ao vocabulário de uma língua uma vez que *palavras e expressões identificam-se como unidades lexicais*.

Em suma, o contacto das línguas tem sido considerado como sendo um dos principais factores de evolução das línguas uma vez que se incorporam elementos estranhos, como exemplo disso, temos as entradas lexicais que ganham maior destaque no sistema linguístico influenciado pelo contacto de línguas trazendo inovações no âmbito da fonologia, morfologia, sintaxe e semântica (Rzewuski, 1985:214). Por isso, ao se falar de contacto de línguas para o caso de Moçambique, torna-se importante abordar as situações relacionadas os “linguismos” já a seguir.

2.3. Os “linguismos” de uso da língua(s)

O presente estudo se enquadra num contexto geral de muitos “linguismos”. Assim, neste subcapítulo, elegemos como objecto a distinção conceptual dos vários “linguismos” relacionados com as situações de aquisição ou de utilização ou ainda de conhecimento de línguas, aspecto este que associamos a nossa descrição sobre os fenómenos da variação linguística por parte dos falantes da LP em Moçambique. Deste modo, iniciaremos por explicar a distinção existente entre a situação de *monolingüismo* e *unilingüismo*.

Nesse sentido, podemos explicar que *monolingüismo* é sinónimo de *unilingüismo*: isto é, “uso e conhecimento activo de apenas uma língua” (Xavier e Mateus (1990:248-249). No entanto, no quadro deste estudo, é muito importante destacarmos o valor que constitui o contacto de línguas enquanto situação multilingue. Deste modo, podemos observar o multilingüismo, segundo Delgado-Martins e Ferreira (2006:110), como algo benéfico porque as crianças iniciam adquirir as línguas em tenra idade nessa situação .

Xavier e Mateus (1990:255) explicam-nos que *multilingüismo* é sinónimo de *plurilingüismo* e devemos compreender que estas palavras como sendo o uso de duas ou mais línguas por indivíduos de uma mesma comunidade linguística. Entretanto, convém lembrar alguns problemas que os conceitos de plurilingüismo e multilingüismo são levantados por Martinet (1995:147) ao afirmar o seguinte: “Se [...] a escolha individual se estender a mais de duas línguas, falar-se- [sic] em plurilingüismo, de preferência, em vez do incómodo “multilingüismo” que aparece sob a pena de autores de diversas origens [...]. Não se trata da prática de muitas línguas (*mult-*) mas de algumas línguas (*pluri-*).

Em relação ao termo bilingüismo, Vilela (1995:48): reconhece a necessidade de distinguir a **diglossia** do **bilingüismo**. Assim, quanto à *diglossia*, diz que *é um fenómeno social, enquanto o bilingüismo é um fenómeno individual. Este autor explica que a diglossia pode abranger variantes de uma mesma língua ou abranger mesmo duas línguas diferentes*. Este autor continua explicando: “Na diglossia é exigido poder

distinguir uma “high language”: a que se usa em certos domínios, como por exemplo, o domínio religioso, cultural, ensino, etc., e uma “low language”: a que é reservada às actividades quotidianas”. No entanto, para Martinet (1995:147), o termo *diglossia* é usado “para designar situações em que o bilinguismo não é já o fenómeno verificado num indivíduo em particular, mas sim o fenómeno de uma colectividade.” Entretanto, O caso moçambicano revela-nos situações em que temos falantes do Português consideradas de monolíngues, bilíngues e multilíngues. Isto para concluir que o ensino da LP em Moçambique ocorre em situação multilíngue já que, as escolas, raramente, são constituídas por falantes de L1 (o Português). Daí que nos ocorre desenvolvermos a seguir a relação multilinguismo e língua oficial.

2.4. Multilinguismo e língua oficial

Em Moçambique a escolha da LP como *língua oficial* surge condicionada por razões política e histórica. É nesta linha de referência que se pode compreender a “desvalorização” de outras línguas e variedades linguísticas autóctones. A questão do multilinguismo convoca discussões sobre línguas nacionais e identidade¹² uma vez que a sociedade moçambicana regista uma ecologia linguística heterogénea. Daí que se deve entender que a valorização de uma língua moçambicana em detrimento de outras foi sempre equacionada como complexa e bastante ponderada pois estarão em sempre jogo, naturalmente, valores etnolinguísticos que funcionam como catalisadores de manifestações de sentimentos disfóricos.

Na verdade, só para exemplificar, no caso do nosso país, falar de línguas nacionais, não é o mesmo que falar de línguas moçambicanas, pois, temos língua considerada nacional segundo o “ideal romântico¹³”, e segundo o espírito de “Unidade Nacional” invocado após a independência que considera a Língua Portuguesa (*língua*

¹² **Berenblum** (2003:85): explicita o projecto de homogeneização cultural e linguística das nações, mas este processo marcou a constituição de exclusão e de segmentação dentro da nação por falta ou distribuição desigual de oportunidades de acesso e aquisição dos padrões e valores culturais ditos de “alta cultura nacional” e uma consequente “desvalorização” de outras línguas e variedades linguísticas.

¹³ **Berenblum** (2003:85) explica: “Que criaria sentimentos de pertencimento e laços de solidariedade nacionais.”

nacional), mas as outras línguas de origem Bantu (*línguas moçambicanas*) e não de estatuto nacional. Logo, vê-se aqui uma dualidade de homogeneidade e diversidade linguística numa mesma nação. Colocando-se aqui uma questão relevante em relação a dicotomia homogeneidade/ diversidade ou ainda língua nacional/ língua franca.

O que no fundo se pode concluir em relação a esta abordagem é de que a questão de língua única é um mito, pois existem muitas línguas no mesmo contexto moçambicano. E estas influenciam, de certa forma, o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa. Contudo, esta convivência entre línguas africanas e a portuguesa com o estatuto elevado vai permitir a continuidade da “unidade nacional”, mas também implicará a ocorrência de variações linguísticas.

A opção pela Língua Portuguesa tem de ser vista como estratégia de pacificação linguística e como argumento de gestão política da diversidade etnolinguística moçambicana. Daí que a *língua oficial* instituída depois da independência, a Língua Portuguesa, passou a ser a única língua reconhecida para o ensino oficial e é a língua que vai ocupando social e institucionalmente o lugar de privilégio em relação às línguas moçambicanas. É assim que se pode falar das circunstâncias que levaram pela opção da Língua Portuguesa como língua oficial.

Entretanto, a opção por uma variante linguística é observada segundo certos objectivos específicos, por exemplo, o ensino da língua (materna, segunda ou estrangeira), a redacção de textos oficiais, a difusão de informação através dos meios de comunicação social que atinjam comunidades que sustentam variantes linguísticas diversas. Só para documentar a afirmação acima:

“ É o domínio da política linguística, que desemboca numa planificação linguística. Os seus domínios de intervenção são múltiplos: instauração ou reforma da escrita, gestão do multilinguismo num país, normalização de um dialecto chamado a tornar-se língua oficial (necessidade de constituir gramáticas, um dicionário, uma terminologia para as actividades científicas e técnicas ...), controlo da neologia lexical [...] estabelecimento de um aparelho escolar adaptado...” (Maingueneau, 1997:70).

Chegados a este ponto, passaremos a falar sobre alguns elementos caracterizadores do Português de Moçambique, ou seja, o tópico que se segue, traduz a explicitação de algumas importantes marcas de variação linguística no PM.

2.5. Elementos de caracterização do Português de Moçambique

Ao falar-se dos elementos caracterizadores do PM é necessário não ignorar o património linguístico identitário armazenado, inovado e utilizado pela comunidade falante da variedade do Português moçambicano. Uma manifestação clara deste património imaterial tem merecido alguns estudos importantes. Ora, sobre a relevância das inovações linguísticas, Firmino (s/d:22) explica: “a variação faz parte do modo como as pessoas usam o português em Moçambique. Parte desta variação está relacionada com diferentes manipulações das formas linguísticas que tipificam o português falado em Moçambique.” No entanto, este investigador refere que tais formas não estão uniformemente distribuídas por todas as pessoas nem são usadas em todas situações comunicativas. Daí que “as atitudes de aceitação, tolerância ou rejeição podem variar de falante para falante, de situação para situação ou de acordo com a própria forma linguística.” (*ibidem*).

Firmino sustenta ainda que não basta saber Português, é preciso conhecer formas específicas do seu uso, geralmente associadas a pessoas escolarizadas, e ser capaz e/ ou falá-lo de forma gramaticalmente «correcta». Em relação a este aspecto, este investigador acrescenta que o Português em Moçambique pode ser visto como um *continuum* que oscila desde as formas do mau Português (pejorativamente chamado *pretoguês*) até às formas mais próximas do PE, considerado padrão e ainda difundido nas escolas moçambicanas.

Para Firmino, o modelo europeu do Português que “é valorizado” neste país tem estado a ser *reconstruído para seguir padrões linguísticos específicos socialmente aceitáveis*. O mesmo autor refere ainda que as inovações estão enraizadas nas condições políticas, económicas, sociais, culturais e linguísticas deste país. Neste contexto, uma das grandes constatações apresentadas por Firmino se resume no seguinte: “O português em Moçambique está num processo de *nativização*, primariamente porque está associado a um novo sistema discursivo e ideológico, que está relacionado aos contextos” (Firmino, 2008:7).

Para a apreciação dos elementos caracterizadores do PM, reunimos, neste estudo, as informações seguintes:

- levar em consideração o conhecimento de propriedades do Português falado/escrito em Moçambique, deve ser visto o estatuto de língua segunda, típico do Português em Moçambique (Gonçalves, 1996:37);

- ter em conta a situação de contacto constante entre as línguas do grupo bantu – as L1's da maior parte dos falantes – faz com que as estratégias usadas pelos falantes na “construção da gramática da L2, o Português” sejam mais acentuadas e visíveis;

- o caso do Português de Moçambique (PM), “já foi amplamente demonstrado que esta variedade se distingue do Português europeu (PE) por um conjunto importante de alterações” (Gonçalves e Stroud, 2002:6). Segundo estes autores, o estudo de Gonçalves (1990), exemplificando, foi o que mostrou a tendência para atribuir as mesmas propriedades aos complementos directo e indirecto, nos casos em que o primeiro tem o traço [+ Humano]” e, desse modo, podem, os dois casos “aparecer regidos pela preposição *a* [...], ambos pronominalizam em *lhe* [...] e ambos podem ocupar a posição de sujeito em frases passivas” como ilustram os exemplos seguintes retirados do estudo de Gonçalves e Stroud (2002:6-7):

- a. *Pedi [ao actual director] que me proporcionasse uma viagem*
- b. *O professor alerta [aos alunos]. (PE:... os alunos).*
- c. *Deus vai devolver-lhe a saúde.*
- d. *Ele deseja **lhe** ter de corpo e alma. (PE: ...deseja tê-lo).*

- Gonçalves e Stroud (2002:7) explicam no seu estudo que “por exemplo, as gramaticais tradicionais de Português descrevem geralmente de forma muito sucinta os verbos preposicionados, ou melhor, os complementos verbais regidos por preposição.” Estes autores exemplificam estes casos da seguinte forma:

- a. *O detective desconfiou [_{sp} de um indivíduo].*
- b. *Tens que passar [_{sp} pela cidade].*

Estes autores realçam que “ este tipo de verbos constitui uma parte importante do reportório de verbos do Português” no que se refere ao PM. E, segundo Gonçalves e Stroud (2002:7): “São uma área forte de variação. Estudos realizados sobre os padrões sintácticos definidos por itens de diferentes classes verbais mostram, por exemplo, que existe a tendência de tratar como transitivos [...] verbos de actividade mental que, no PE, são regidos de preposição”;

- reconhece-se a tendência de formação de uma gramática específica do Português de Moçambique (Gonçalves e Stroud, 2002:7);

- como demonstração de algumas características do PM, Gonçalves (1996:313-314) organiza os fenómenos da “gramática” do PM em três áreas que considera de principais: (1) casos em que é afectada a estrutura argumental dos verbos; (2) casos de uso dos pronomes clíticos; e (3) casos relacionados com os mecanismos de encaixe de orações subordinadas no PM;

- a incorporação de empréstimos lexicais realiza-se somente para as áreas das quais a Língua Portuguesa não tem palavras como a fauna e a flora ou áreas culturais da realidade moçambicana (Gonçalves, 1996:20-21);

- no caso do léxico do PM, verifica-se alguns fenómenos tais como a *criação de novas palavras* como resultado dos empréstimos das línguas moçambicanas ou outras e o uso de palavras do léxico do PE contendo novidades semânticas e/ou *diferentes propriedades sintácticas* (Gonçalves, 1996:61);

- ao nível fonológico, há uma certa tendência de usar-se a sequência CV (Consoante-Vogal) para representar a *estrutura típica da sílaba* (Gonçalves, 1996:19);

- ao nível da sintaxe, os estudos constatam: mudanças na regência de complementos de algumas classes verbais¹⁴; mudanças na ordem de colocação dos pronomes pessoais átonos e o estabelecimento de inovações no encaixe na subordinação (Gonçalves, 1996:313);

- em relação às características linguísticas, Brito (1999: 336) afirma que em relação ao *Português de Moçambique [...] a variação interna é também muito grande; as pesquisas estão menos adiantadas, colocando-se inúmeras questões relacionadas*

¹⁴ Como por exemplo nos verbos agentivos e locativos, e verbos superiores de orações completivas.

com a identificação da própria norma padrão. Esta autora reconhece a existência de publicações sobre aspectos sintácticos dessa variante. E com bases nesses estudos já é possível compreender a *existência de algumas mudanças sintácticas face ao PE*. Tendo em conta os aspectos da sintaxe do PM, Brito (1999:351) analisa o comportamento da variante oral a partir das transcrições das gravações do projecto «Panorama do Português oral de Maputo», com algumas reservas. Nos quatro casos analisados, Brito (1999:352) conclui haver uma hesitação na expressão do sujeito pronominal e da concordância verbal, *podendo perceber-se que o PM oral quer se aproxima do PE na estratégia de SU pronominal nulo e flexão rica quer se aproxima do PB na estratégia de SU pronominal e flexão empobrecida quer exhibe níveis intermédios;*

- quanto à verificação ou não do movimento do V em sintaxe, Brito (1999:353) diz que a posição de *sempre* permitiu perceber algumas regularidades tais como:

1. *“A negação é colocada em posição pré-verbal;*
2. *A posição mais frequente de sempre temporal/aspectual é a posição pré-verbal, normalmente entre o SU expresso e o V, mas podendo surgir também antes do SU; em frases negativas pode surgir antes da negação (sempre não equivale em PE a nunca).”*

Este mesmo autor refere ainda que no PE a posição não marcada de “*sempre*” temporal/aspectual é pós-verbal, em PM a posição não marcada de “*sempre*” é a pré-verbal. E que *é presumível supor que a colocação de sempre em PM não está ligada nem à expressão do SU nem ao tipo de concordância verbal mas ao lugar do seu engendramento na estrutura da frase e ao modo como opera o movimento do V (ibidem)*. Tomemos alguns exemplos do corpus analisado por Brito (1999:352-353):

1. *Eu saí da escola*
2. *Eu sempre vivi com os meus pais*
3. *Desde sempre gostei de jogar futebol*
4. *Não gostava nada da escol sempre fugia da escola*
5. *No fim do ano sempre colhia maus resultados*
6. *A gente sempre gostou ela sempre não cumprimentam.*
7. *O João pediu para eles fazerem o trabalho.*
8. *O João pediu para eles fazer o trabalho.*

A partir deste *corpus*, Brito afirma que a situação PM é irregular e que não se usa o infinitivo flexionado em contextos em que no PE seria esperada tal forma, por exemplo:

9. *Até chegar a idade de eles casar.*

Brito (1999:355) também afirma “usa-se o Infinitivo Flexionado em construções que no PE seriam de Infinitivo não Flexionado em construções [...] (com Auxiliares aspectuais (ir) e Verbos superiores como os modais *poder* e *dever*). Exemplificando:

10. *Há uns chapas para levarem as pessoas para irem trabalharem... estudarem*

11. *Deviam as moças fazerem o planeamento*

12. *As pessoas lá parecem ter um horário para poderem se separarem da cidade*

13. *O que é que os pais deviam fazer? [deviam] falarem com os filhos... tentarem educar a eles.*

Tendo os exemplos acima, Brito (1999:356) constata que PM é uma língua de SU nulo, a frase simples pode ser, em geral, descrita com uma «split inflection».

Finalmente, podemos concluir que estes factos sugerem a existência de variedade do Português ainda não normalizada em Moçambique que apesar das suas inovações não impedem a comunicabilidade entre os falantes desta língua.

2.6. O ensino do Português como língua materna, como língua segunda e como língua estrangeira – especificidades

“Todos os humanos aprendem as suas línguas maternas, adquirindo as regras de funcionamento dessas regras por simples exposição à sua utilização no contexto em que estão inseridos” (Batoréo, s/d).

No entanto, é necessário salientar que o contexto de ensino moçambicano é marcado, acima de tudo, pela diversidade linguística, étnica, cultural e religiosa. Daí que o ensino do Português em Moçambique deve ser compreendido em três situações de ocorrência topicalizadas acima. Mas primeiro precisamos compreender que,

quando se fala de ensino, é necessário termos presente que *ensinar*, segundo Roldão (2009:18), é fazer com que alguém aprenda alguma coisa, que se pretende e se considere necessária. Para o caso de Moçambique importa destacar que o ensino do Português como língua materna é relativamente pouco representativo uma vez que 6,5 % de falantes têm o Português com LM.¹⁵

Mas antes é necessário compreender a relação aquisição/ aprendizagem da língua não materna uma vez que se considera haver especificidades tais como: “Características do contexto da aprendizagem e do próprio aprendente (factores cognitivos, linguísticos e sociais), bem como das características de língua materna do indivíduo” (Zampietro, 2007).

Zampietro explica-nos que a aprendizagem da L2 ou de uma língua estrangeira é um tipo de aprendizagem formalizada e institucionalizada em que o aprendente está consciente e é consciencializado sobre as regras da língua em que a escola assume um papel controlador sobre as referências do saber. E enquanto a aquisição: “o aprendiz participa activamente em situações reais na interacção com os utentes da língua.”

Entretanto, ao optar-se por uma Didáctica do Português como L1 é necessário ter-se em conta que: “O ensino-aprendizagem da língua materna em contexto escolar constitui, em si, um empreendimento complexo e não isento de contradições” (Amor, 1993:8). Assim, dentre as várias contradições, Emília Amor destaca algumas como exemplos: - o aluno inicia a sua escolaridade já com algum conhecimento sobre a sua língua a través da sua convivência familiar; o aluno já tem um conhecimento sobre a realização dos sons e das respectivas regras gramaticais da língua materna. Perante estes dois factos, questiona-se sobre que “saberes novos” se podem ensinar o aluno na escola e o que significará aprender língua no contexto da aula de Português? Também temos de ter em conta que, no contexto de ensino da língua materna, o ensino da LM:

“[...] la finalidad principal de la enseñanza de la lengua materna seria dotar al alumnado de los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos

¹⁵ Cf. Instituto Nacional de Estatística (1997).

códigos linguísticos disponibles en situaciones y contextos variados, com diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas” (Lomas *et al*, 1997:14-14).

Enquanto para o ensino do Português língua segunda ou estrangeira, necessitarmos ter em conta o que Lima (1981:2) nos descreve:

“Para o indivíduo que aprende a língua estrangeira não há, porém, a satisfação lúdica infantil em relação à aquisição da nova língua e, se ela é aprendida dentro do sistema escola oficial de sua comunidade, essa aprendizagem se faz através de meios bastante artificiais, que caracterizam a aprendizagem imposta.”

Leiria (s/d:4) refere-nos ainda:

“LE, pelo contrário, pode ser apreendida em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada e, conseqüentemente, com recurso, sobretudo, a ensino formal. O ensino é, em muitos casos, ministrado por professores que são falantes não-nativos. A prende-se uma língua para ler textos literários ou científicos, para visitar o país e poder contactar com os seus habitantes. Essa aprendizagem pode ser muitas vezes uma matéria mais *curriculum* escolar, ou uma ocupação dos tempos livres. De qualquer modo, e tal como acontece com LS, essa aprendizagem é uma determinada variedade de prestígio dessa língua” (Leiria, s/d).

No entanto, atendendo que o ensino da língua visa fazer com que o aluno desenvolva a competência comunicativa, é necessário olhar para uma didáctica de língua que tenha em conta o contexto de ensino e dos aprendentes e a referência que essa língua de ensino tem para os aprendentes e para os professores (L1? L2? Ou LE?).

Enquanto aquilo que se espera da formação científica de professores no ensino do Português há que distinguir marcas de variedades e o que permite reconhecê-las, descrevê-las e analisá-las. No entanto, importa distribuir tais marcas pelas diversas áreas implicadas na variação linguística. O professor deve ser preparado para ser capaz de reconhecer a diversidade linguística na sala de aula e avaliar o seu impacto na aprendizagem do Português (língua segunda). Tais conhecimentos “ reportam-se à capacidade de avaliar as línguas em uso e são cobertos pelos estudos linguísticos que tradicionalmente fazem parte da formação de professores de língua” (Costa, 2006:62).

Também importa ao professor saber “como funcionam os recursos cognitivos do bilingue [...], que pistas privilegia para integrar informação, como instancia a

gramática da sua língua materna na aprendizagem da língua segunda” (Costa, 2006: 62). Estando em causa o processo didático-pedagógico, Costa (2006:62) coloca a necessidade do professor de Português estar munido de “instrumentos que lhe permitam proceder à recolha de dados para uma caracterização do desempenho linguístico dos adolescentes e da caracterização da diversidade linguística na sala de aula.” Isto para ajudar o professor de Português no ensino da língua materna, segunda ou estrangeira.

Entretanto, em relação a função do professor de Português confrontado com a gramática de origem dos seus alunos, Mota (2001:34) considera ser importante: “incluir uma reflexão sobre estas questões na formação dos futuros professores que [...] são talvez os membros que mais poder terão para veicular uma visão informada e de repercussão social positiva sobre a diversidade linguística.”

Ao professor de Português é recomendável que tenha em conta o seguinte:

“Nenhuma língua permanece uniforme em todo o seu domínio, e ainda num só local apresenta um sem-número de diferenciações de maior ou menor amplitude. Porém essas variedades de ordem geográfica, de ordem social, e até individual – pois cada indivíduo tem o seu *idiolecto* [...] essas variedades [...] não prejudicam a unidade superior da língua nem influem na consciência que têm os que falam diversamente de se servirem de um mesmo instrumento de comunicação, de manifestação e emoção” (Cunha, 1994: 79).

No entanto, cabe-nos agora destacar o estudo realizado por Stroud e Gonçalves sobre a questão de *erro* e *norma* ao tomarem como ponto de partida a situação dos aprendentes de Português como língua segunda (LS) em Moçambique. Nesse estudo, os autores tomam a noção de erros como algo conceptualizado *nos termos da conjuntura de aquisição de uma L2 e não está relacionado com “erros” de linguagem cometidos pelos que falam Português como língua nativa* (Stroud e Gonçalves, 1997:9).

Antes de terminarmos, importará apontar algumas dificuldades relativas ao ensino do Português (língua materna): primeiro, as escolas secundárias moçambicanas não possuem professores de Português que tenham, no seu quadro geral, o Português como L1, e, se existem, são em número insignificante no Ensino Secundário Geral (ESG) moçambicano. Este cenário deve ser associado ao domínio e ao conhecimento das

estruturas das línguas bantu uma vez que a maioria de professores e alunos não têm o Português como língua materna, mas que o ensino desta mesma língua é realizado como se ela fosse materna para os moçambicanos.

Para ter uma percepção sobre o ensino do Português em Moçambique, convém ter presente a história do ensino desta língua nas poucas escolas espalhadas pelo país desde a época colonial. Só para lembrar o ensino era realizado como se tratasse de uma língua materna dos moçambicanos e ensinar Português até hoje para muitos professores equivale ainda ensinar gramática e literatura. Nestas situações, como reconhece Gonçalves (1996:17): “... a didáctica do Português foi “falseada” por um raciocínio político: na medida em que se torna o Português como a (única) língua oficial (por receio de favorecer uma outra língua nacional) [...]”.

E é necessário assumir o ensino do Português como um compromisso institucional em contexto multilingue em que a diversidade quer linguística, quer sociocultural devem ser respeitadas no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes.

Dos dados até aqui expostos, Impõe-se, já a seguir, como forma de associar o ensino da língua, abordaremos a Prática Pedagógica no ensino e aprendizagem do Português.

2.7. Prática pedagógica no ensino e na aprendizagem do Português

Na presente rubrica centraremos a nossa atenção na própria PP relacionada com o ensino do Português. Assim, pretendemos operacionalizar vários conceitos nela implicados no processo da PP no ensino da Língua Portuguesa, mas levaremos em consideração o sentido que se tem da PP no contexto mais geral da expressão. E como forma de dar melhor enquadramento a esta rubrica, a nossa atenção será focalizada nas seguintes articulações: na relação ensino e aprendizagem; estratégias e métodos de ensino; planificação sequencial de actividades de ensino e aprendizagem; actividades práticas; ensino da língua; gestão pedagógica da variação linguística;

materiais didáticos no ensino do Português; e, por fim, programas de Língua Portuguesa do ESG de Moçambique.

Apresentado este esboço, cabe-nos partir já agora para a compreensão da noção de PP. A propósito, Valente *et al* (1989: 12) explica-nos que a prática pedagógica não se resume às práticas escolares. Na opinião destes autores o conceito de prática pedagógica não pode se restringir à relação professor / aluno, nomeadamente àquilo a que chama a prática lectiva, com destaque para o espaço da aula (Valente *et al*, 1989:14).

A PP é um dos elementos referenciais do processo de formação de professores que inicia na *formação* inicial que não deve terminar com a conclusão da referida formação. No entendimento desta aceção, a PP devem estar intrinsecamente associadas ao exercício da profissão, aprendizagem e ao desenvolvimento do próprio professor de Português (Alarcão e Tavares, 1987:7).

Na opinião de Dias (2008:182) a PP não é só a parte que se diz ser simples prática do Curso de Formação. É necessário entendê-la como sendo “uma primeira aproximação à prática”. Isto porque ela precisa ser associada as questões teóricas que possibilitem o entendimento e a reflexão sobre o PEA (*Ibidem*).

Cunha (2002:105) em relação a prática pedagógica afirma como sendo “descrição do cotidiano do professor na preparação e execução do seu ensino”. Resumindo, a prática pedagógica tem a ver com a formação continuada, com as atitudes reflexivas diárias sobre os aspectos pedagógicos intervenientes no PEA que contribuem para a eficácia e inovação pedagógica da aula de Português. Daí que haja a necessidade de se inferir sobre as especificidades da relação de ensino e aprendizagem no ponto que se segue.

Cabe ao professor de Português, perceber que *ensinar* é desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, que consiste em fazer com que alguém aprenda alguma coisa, que se pretende e se considere necessária (Roldão, 2009:18). Assim, no âmbito deste estudo, há que reforçar a pertinência da compreensão dos fenómenos relativos à variação linguística se impõe necessária na PP

desde o início até pós-formação uma vez que a língua de ensino dos formandos/professores como dos seus alunos se situa no contexto de L2.

Relativamente ao conceito de *aprendizagem*, Ferrão e Rodrigues (2000:54): explicam que a aprendizagem é um processo que intervém desde o início e ao longo de toda a vida. Sem ela o Homem não teria a capacidade de responder a estímulos intrínsecos ou extrínsecos a que está exposto, de se adaptar às múltiplas situações. Contudo, Ferrão e Rodrigues resumem a aprendizagem da seguinte forma: “A aprendizagem define-se, basicamente, pela ideia de mudança.” Entretanto, é importante lembrar que cabe ao “professor organizar e sequenciar o ensino, estabelecendo estratégias ou métodos, actividades ou situações de aprendizagem, seleccionando meios e materiais que facilitem a consecução dos objectivos em vista (Ribeiro e Ribeiro, 2003:433).

Na sequência do descrito acima, achamos ser importante também reter a ideia de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 2004:22). Na verdade, no contexto da PP “não há docência sem discência” (Freire, 2004:21). Assim, o papel do professor não se deve limitar no simples transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-o em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a solução e outras interrogações mais abrangentes (Delors *et al*, 2003:157).

Já agora, devemos considerar que, para a consecução dos objectivos do PEA, são necessárias estratégias e métodos de ensino. Daí a razão do que se segue.

2.7.1. Estratégia e métodos de ensino

Segundo Robert (1998:73) a palavra *estratégia* tem a sua origem ligada ao ambiente militar. Ela surge do grego *strategia* que equivale a «gabinete do General». Contudo, com o andar dos tempos, esta palavra foi tomando outras significações: «*a ciência ou arte do comando militar aplicada ao planeamento global e à condução em larga escala de operações de combate [...]»*.

Dado o carácter deste estudo, torna-se mais uma vez importante explicitar o conceito de *estratégia*. Assim: “Entende-se por estratégia a atitude ou conjunto de atitudes que visam atingir objectivos previamente definidos, mediante o recurso a instrumentos e processos adequados para o efeito” (Gomes *et al*, 1991:6).

Também há a considerar, para além do que foi dito acima, o seguinte: “As estratégias de ensino, quando não se vinculam a modelos estruturados de intervenção pedagógico-didáctica, confundem-se com «métodos de ensino», aplicáveis a várias matérias ou conteúdos” (Ribeiro e Ribeiro, 2003:439). Estes autores chamam-nos a atenção para o facto de que os métodos de ensino representam padrões de actuação pedagógico-didáctica do professor, usados por qualquer professor (e não dependentes do talento ou estilo próprio de cada um), podendo ser utilizado no ensino de diversas matérias e diferentes níveis de escolaridade (Ribeiro e Ribeiro, 2003:439).

Entretanto, Tomàs (1995:55) apresenta-nos o conceito de *estratégia didáctica*:

“La palabra estrategia, aplicada al ámbito didáctico, se refiere a aquella secuencia ordenada y sistematizada de actividades y recursos que los profesores utilizamos en nuestra práctica educativa; determina un modo de actuar propio y tiene como principal objetivo facilitar el aprendizaje de nuestros alumnos.”

Voltando para as estratégias de ensino, há que destacar, dentro dos modelos cognitivos de ensino ou de processamento de informações, duas estratégias gerais: **indutiva e dedutiva**” (Ribeiro e Ribeiro, 2003: 461). que estão relacionadas com os métodos de tipo expositivo e de inquérito. Assim, estes autores explicitam estas estratégias de modo seguinte:

“Se um professor começa por solicitar dos alunos que observem determinados casos, situações ou exemplos e, no decurso dessa observação, os alunos vão chegando a conceitos ou generalizações aplicáveis aos casos observados e a outros não observados, pode dizer-se que esta actividade de aprendizagem envolve um tipo de raciocínio indutivo” (Ribeiro e Ribeiro, 2003: 461).

Em relação a estratégia apresentada acima, podemos inferir que é um processo de pensamento que parte do específico para o geral, baseando-se num número suficiente de observações; a generalização a que o aluno chega não era previamente

conhecida e resulta da análise das observações feitas (Ribeiro e Ribeiro, 2003: 461). Entretanto, se um professor propõe uma generalização ou definição de um conceito e, depois, as relaciona com exemplos, casos ou situações em que se verificam, pode dizer-se que adopta uma estratégia de tipo dedutivo (Ribeiro e Ribeiro, 2003:461-462).

Daí que, em síntese, nas aulas de Português, o professor deve ter em conta um conjunto de atitudes pedagógicas para a consecução dos objectivos predefinidos recorrendo a meios, conteúdos, tarefas, técnicas e métodos de ensino. Deste modo, o professor estará a adoptar uma estratégia de ensino porque não basta ter a aptidão de comandar a turma, o professor necessita reflectir sobre o *quê vai ensinar* e no *como vai ensinar* e no *para que vai ensinar*.

2.7.2. Planificação de actividades de ensino e aprendizagem

Na planificação de actividades de ensino e aprendizagem durante as nossas práticas pedagógicas, necessitamos seguir três estratégias relevantes: estratégias de abertura ou actividades introdutórias, estratégias e actividades de desenvolvimento ou estudo do assunto ou tarefa e estratégias e actividades de conclusão (Ribeiro e Ribeiro, 2003:440). Segundo estes autores, primeira visa diagnosticar situações, despertar o interesse e orientar a aptidão a desenvolver; a segunda, analisar elementos/ conteúdos, tarefa ou assunto a aprender, organizar o trabalho a realizar em aspectos ou partes envolventes e organizar ideias, aplicação ou verificação da aprendizagem em várias situações; e, a terceira, visa consolidar e rever o aprendido, integrar aprendizagens. Desta forma, recomendamos a observação da tabela 1 (apêndice 1)¹⁶.

Entretanto, achamos ser muito importante sublinhar que ao professor cabe o papel de delinear o itinerário para que o aluno não se perca pelo caminho ou não se desvie do objectivo da aprendizagem principal (Sanches, 2001:50). Daí que a aprendizagem se insere num processo bem definido, em termos de objectivos, estratégias de ensino e de meios de avaliação dos “produtos” desse ensino.

¹⁶ Em relação a tabela 1, podemos destacar o seguinte: “Estas são as estratégias e actividades gerais e comuns a qualquer tipo de aprendizagem, na sua sequência mais frequente” no entanto, “nem sempre é esta a ordem e nem sempre estão todas presentes.” (Ribeiro e Ribeiro, 2003:443).

Nesse processo, o “agente” (professor) e o “agido” (aluno) desempenham papéis bem determinados, aos quais correspondem estatutos igualmente precisos (Estrela, 1994:16). Também durante a aprendizagem, *supõe-se que o aluno seja posto perante uma situação nova, tenha interesse em aprofundá-la e disponha de informação e técnica adequadas para o fazer* (Gomes et al, 1991:1).

Ribeiro e Ribeiro (2003:440) definem **actividades de aprendizagem** como sendo: “o conjunto de situações ou oportunidades que se proporcionam aos alunos para realizar uma determinada aprendizagem, as quais são, regra geral, fornecidas pelos professores”.

Em síntese, diremos que a planificação sequencial de estratégias permite organizar adequadamente actividades de aprendizagem que irão permitir aquisição de certas experiencias, que irão modificar o comportamento ou criar predisposições para que tais mudanças ocorram.

Assim, o momento que se segue, destacaremos algumas tipologias de exercícios relacionados com as actividades de aprendizagem que são ainda observáveis durante as nossas PP.

2.7.3. Actividades Práticas

De um modo geral, a aprendizagem do Português, na sala de aula, é significativa quando esta consegue colocar o aprendente envolvido nas descobertas através da prática comunicativa (entendida como *exercitação*¹⁷). Tomando como ponto de partida a didáctica das línguas, o *exercício*, segundo Gallisson (1983:287-288), é toda a actividade que tem elementos que *correspondem a princípios metodológicos* encaixados num *quadro* tipológico e visa permitir a assimilação e a disposição funcional dos elementos linguísticos anteriormente apresentados e explicados.

Para o ensino do Português, no âmbito do funcionamento da língua, tomaremos como exemplo alguns tipos de exercícios orais tais como *exercícios*

¹⁷ O termo é usado por extensão, aplicando-se ao material pedagógico que serve de base e de pretexto à actividade do aluno. Exemplifica: caderno de exercício, bateria de exercício (Gallisson, 1983:288).

*sistemáticos, exercícios de expansão, exercícios de automatismo e estrutural*¹⁸ que têm sido, insistentemente, usados pelos professores de Português moçambicanos. Devemos, no entanto, lembrar que a utilização de tais exercícios estruturais actualmente se opõe a nova perspectiva comunicativa de ensino das línguas. Com efeito, importa advertirmos que os *exercícios de automatismo* são aqueles exercícios sistemáticos de manipulação de estruturas linguísticas (fonológicas, gramaticais ou lexicais). Note-se também que em didáctica das línguas, um exercício de expansão também pode ser considerado exercício estrutural quando se acrescenta um ou vários elementos ao enunciado de partida. Este tipo de exercício tem sido útil *para* ensinar o lugar das palavras na frase (Gallisson, 1983:289).

O entendimento que se pode ter de todo o *exercício estrutural* (ou “*pattern drill*”) é que este tem *por finalidade fazer adquirir o domínio de uma estrutura linguística por meio da manipulação sistemática dessa estrutura numa série de frases construídas sobre um modelo único* (ou “*pattern*”) *proposto no início do exercício* (Gallisson, 1983:275).

Gallisson adianta ainda que a referida manipulação consistirá em substituir ou em transformar um certo número de elementos da frase inicial e resulta das respostas do aluno a um estímulo da proposta. Entretanto, há que referir que o *exercício estrutural* visa fazer adquirir um certo comportamento linguístico por condicionamento e será também legítimo reafirmar que tipo de *exercício estrutural*¹⁹ *é necessariamente muito restritivo* porque, *em princípio, a um dado estímulo corresponde apenas uma resposta possível* (Gallisson, 1983:275).

Em síntese, é necessário perceber que a referida adversidade de exercícios estruturais já foram importantes instrumentos no passado para ensinar as línguas e a gramática. Hoje, tem sido mais defendido o ensino da língua na base de métodos comunicativos que merecerão uma explicação mais adiante.

¹⁸ Gallisson (1983:288) afirma que actualmente o exercício dito “estrutural” cobre todos os exercícios de manipulação de estruturas linguísticas (sejam fonológicas, morfológicas, sintácticas ou lexicais).

¹⁹ Observação importante deste autor: “a reflexão é substituída por reflexo”. Crítica severa.

2.7.4. Ensino da língua

Em relação ao ensino da língua, pensa-se imediatamente no ensino da *norma* de uma língua. Assim, Ducrot e Todorov (1982:157) afirmam:

“ Nota-se frequentemente a preocupação em fixar com precisão um bom uso, uma correcção, noutros termos, uma **norma** linguística, que reteria apenas algumas das maneiras de falar efectivamente utilizadas, e que rejeitaria as outras como lassas, incorrectas, impuras ou vulgares.”

No entanto, Teixeira e Santos (s/d) descrevendo a situação brasileira, relativamente ao ensino da gramática, elucida-nos da existência de muitas divergências, uma vez que alguns ainda:

“ Defendem o seu ensino sistemático; outros, o abandono deste, principalmente, nas séries iniciais; uns, tentando "contextualizá-lo", procuram dar-lhe uma perspectiva "textual", apesar de, muitas vezes, encobrirem um ensino tradicional, utilizando o texto apenas como "pretexto" para uma análise metalingüística.”

Torna-se, assim, necessário destacar uma relevante constatação de Teixeira e Santos (s/d): “Cresce, no entanto, o número de professores que, conscientes de que o estudo da gramática deve habilitar os alunos a usarem adequadamente os recursos lingüísticos, tem enfatizado abordagens diferentes das tradicionais.”²⁰

É neste contexto que, Teixeira e Santos (s/d) apontam vários tipos de ensino de língua: a) Prescritivo – objetiva levar o aluno a substituir seus padrões de atividade lingüística considerados errados/inaceitáveis por outros tidos como corretos/aceitáveis. b) Descritivo – objetiva mostrar como uma determinada língua funciona. c) Produtivo – objetiva ensinar novas habilidades lingüísticas.(o sublinhado é nosso).

Noutra visão sobre o ensino da língua e tendo em conta as particularidades da escola, Castilho (1978) citado por Bagno (2000:143) explica: “Admitindo que a escola tem como função o ensino de uma norma, associada com uma variedade de maior prestígio social, Castilho passa a analisar o conceito estreito de *norma* linguística e,

²⁰ Cf. **Silva** (2008: 99-105) discute o problema da aula de Português, suas dimensões e seus esquemas tendo em conta as perspectivas tradicionais e actuais.

assim, o expressa.” Deste modo, este autor distingue “usos e atitudes de uma classe social de prestígio, sobre que se erguem as chamadas «regras de uso bom». E com base nisso define três tipos de normas: **Norma objetiva, Norma subjetiva e Norma prescritiva** (Bagno, 2000:143).

Tomando como exemplo o caso do Brasil, na discussão sobre norma, Bagno (2000:143) explica-nos: “A norma prescritiva, ainda hoje no Brasil, é o conjunto de regras que compõem o *cânon linguístico*, cuja obediência os gramáticos e os paragramáticos cobram insistentemente. [...] a norma prescritiva não está a salvo do fenómeno da variabilidade linguística”.

Nesse contexto, Bagno rejeita o termo *norma* usado por Dante Luccheci (1994) para designar todas entidades descritas por este, optando pelo termo que Rey nomeia por *norma descritiva* e que Bagno designa de *norma-padrão*. A razão deste posicionamento está em que ele acredita que a linguagem efectivamente usada pelos falantes cultos deveria receber uma designação diferente, e não a de “norma objetiva”, uma vez que esta “é uma abstracção pelo menos tão afastada da consciência fenomenal quanto o é o sistema” (Bagno, 2000:144) citando REY (1972).

Bagno (2000:149) afirma que é nessa oposição entre *norma-padrão* e *variedades cultas* que instaura, no ensino, o conflito entre os usos reais da língua e a obrigação, sentida quase unanimemente pelos professores, de fazer cumprir um conjunto de regras que praticamente nenhum falante respeita em sua integralidade.

No ensino da língua, a gramática joga um papel relevante na medida em que ela está ao serviço da norma-padrão, isto é, a norma é gerida pela gramática. Daí que Silva (2008:82), em relação à gramática escolar, destaca que a sua construção é sustentada a partir de uma tradição *assumindo muitas das características da gramática dita normativa*. Silva comenta ainda que elas são feitas *para o uso escolar e através de um discurso com marcas específicas que vai sendo escolarmente definido e reproduzido*.

No entanto, Silva (2008:29) admite existir dois tipos de gramática: uma gramática que o falante domina naturalmente e outra que só a escola permite desenvolver. Esta distinção é fundamentada pelo aproveitamento da fronteira

intermédia existente entre o *conhecimento inato que o falante domina e a aquisição de conhecimentos explícitos sobre a língua* [...] e *que se justifica a aprendizagem escolar da gramática (ibidem)*.

Em síntese, é importante ter-se a percepção sobre que tipo de gramática se ensina na escola. Daí que Silva (2008:30-31) distingue, primeiro, a *gramática implícita da gramática explícita, para que se diferencie o conhecimento intuitivo da língua, da sua explicitação ou descrição*. Em todo caso, mesmo assim, *quando se entende a gramática como descrição da língua, verifica-se a existência de vários tipos de gramática*, por exemplo, gramáticas descritivas, pedagógicas e da aprendizagem. Entretanto, é necessário não esquecer que a finalidade primeira do ensino da língua é permitir o desenvolvimento da competência comunicativa.

2.7.5. Gestão pedagógica da variação linguística

“Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimentos*” (Freire, 2004: 47).

Tomemos como ponto de partida esta afirmação para associá-la a atitude docente perante os acontecimentos na sala de aula. E tal atitude pode referir-se a gestão das evidências (variações linguísticas) das aprendizagens em contexto multilingue na sala de aula. Associando a atitude do professor à gestão da variação linguística na aula de Português, teremos de compreender o termo *gestão*. Deste modo, Machado (1977:148) refere que o termo *gestão* tem a sua origem no Latim *gestiōne* «acto de gerir, gesãto, execução».

No entanto, torna-se legítimo concordar com Nunes (s/d) ao afirmar que não existe uma definição universalmente aceite para o conceito de *gestão*, no entanto, este autor reconhece que «[...] Existe algum consenso relativamente a que este deva incluir obrigatoriamente um conjunto de tarefas». Ainda adverte-nos, este autor, que as referidas tarefas «procuram garantir a afectação eficaz de todos os recursos disponibilizados [...]», para que os objectivos pré-definidos sejam efectivamente

alcançados. Na sequência desta ideia, devemos, na nossa opinião, considerar o professor de Língua Portuguesa como alguém responsável pela execução das tarefas relacionadas com a gestão da aula de Português. Na verdade, o professor é o gestor da aula.

Na correcção dos “erros”, o professor deverá evitar ter atitudes que possam humilhar ou inibir um aluno perante os colegas na turma. No entanto, se os “erros”/ desvios forem observados na escrita: “o professor pode convencionar com os seus alunos um **código** para assinalar **erros**: um sinal para a **ortografia**, outro para a **sintaxe**, outro para a **semântica**, e assinalar os erros com esses códigos, devolvendo os escritos aos seus autores” (Delgado-Martins e Ferreira, 2006:54).

Delgado-Martins e Ferreira (2006:55) destacam o papel dos alunos, neste processo de correcção, como sendo eles que deverão ser convocados a fazer as correcções recorrendo a dicionários, gramáticas e outras obras didácticas e os alunos podem produzir fichas contendo as explicações gramaticais das incorrecções. E nos casos de persistência dos “erros” trabalhados, poder-se-á recorrer a oficina gramatical (Delgado-Martins e Ferreira, 2006:55).

Há que ter em conta também que “a escola acaba promovendo uma contradição básica: demanda e cobra algo que deveria ensinar, mas que não ensina.” Barbosa (2001:154). Isto para dizer que muitas vezes os professores exigem que os alunos falem e escrevam correctamente, no entanto, este mesmo professor não chega a ensinar a falar e a escrever bem como se espera dele.

Atendendo que actualmente se defende uma perspectiva comunicativa no ensino de línguas, Roque (s/d:10) citando Isabel Hub Faria evidencia o seguinte: “Hoje se pretende realizar e desenvolver uma aproximação comunicativa no ensino das línguas vivas.” Neste contexto, importa também lembrar o que Roque (s/d:11) refere: “O que importa referir é que o pensamento linguístico sobre uma mudança de perspectiva por volta dos anos setenta do século XX – a visão estrutural é progressivamente substituído por uma visão comunicativa.” No entendimento de Roque (s/d:11-12), é a partir dessa nova visão que se considera a língua um *instrumento de comunicação*. Refira-se, porém, que não se deixa de estudar os

aspectos gramaticais da língua, no entanto, os aspectos comunicativos e semânticos da língua passam a ser realçados.

Também no entendimento de Roque, é relevante destacar:

“...para que um falante tenha sucesso nos seus actos de comunicação, não basta que esteja atento apenas à gramática, isto é, à correcção do sistema formal da língua [...] o falante terá de ser capaz de processar simultaneamente muitas outras informações, muitas delas de natureza não linguística, e que provêm ou da situação de comunicação em si mesma, ou de convenções e regras de carácter social.” (*Ibidem*).

Assim, ao nosso ver, é dentro desta perspectiva comunicativa que os professores de Português devem se orientar para gerir o ensino desta língua mesmo quando confrontados com aos aspectos de variação linguística em contexto multilingue como já explicámos, anteriormente, neste estudo. Nesse sentido, uma constatação ainda se pode observar nas aulas de Português, os professores de Português ainda optam pelo modelo de ensino dito estruturalista. No entanto, Roque (s/s:16) ao afirma:

“Hoje em dia, na sala de aula, nenhum professor de línguas se poderá sentir satisfeito e realizado se se limitar ao ensino das regras estruturais do sistema linguístico... Não as esquecendo, o seu trabalho pedagógico terá também de incluir intervenções relacionadas com o desenvolvimento das outras competências, uma vez que, no ensino moderno, o que se pretende é, essencialmente, *ensinar a comunicar*.”

Assim, a gestão pedagógica das variações linguística passa por uma maior valorização, nas aulas de Português, dos métodos comunicativos. Deste modo, Portela (s/d:1) explica-nos em relação a este método:

“Ele organiza as experiências de aprender em termos de actividade relevantes, tarefas de real interesse e/ ou necessidade do aluno para que se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com os outros falantes-usuários da língua” (Portela, s/d).

Esta autora acrescenta ainda a sua explicação: “o método comunicativo se caracteriza pela ênfase maior na produção dos significados do que de formas do

sistema gramatical, ou seja, o professor promove materiais e procedimentos que incentivam o aluno a pensar e interagir na língua-alvo..." (*idem*).

A gestão pedagógica constitui um conjunto de acções e procedimentos didáctico-pedagógicos, envolvendo a planificação, execução, avaliação, selecção de materiais didácticos e controlo das actividades de aprendizagem na sala de aula. E para dar seguimento às questões relacionadas com a gestão da variação linguística, consideramos ser pertinente lembrar que, no contexto de ensino do LP em Moçambique, a maioria dos professores desta língua têm entendido que os aspectos resultantes do contacto de línguas, como por exemplo, as interferências, as transferências, os empréstimos e os decalques, já discutidos neste estudo, como sendo "erros" ou desvios ou ainda anomalias. Esse entendimento faz com que se questione a percepção dos professores sobre o ensino da língua em contexto multilingue como é o caso nas escolas secundárias moçambicanas.

Passaremos agora a abordar as acepções relacionadas com o "erro"/desvio e anomalia. Isto não significará que iremos trazer, neste momento, situações reais verificadas na aula de Português no contexto moçambicano. Mas interessa-nos actuar sobre os aspectos gerais (teóricos) relacionados com tais termos e discutirmos as posições sobre a noção de *correcto/ incorrecto* uma vez que eles se encontram intimamente implicados na prática pedagógica diária de ensino do Português principalmente quando estão em causa aspectos de funcionamento da língua.

Não deixaremos também de explorar o conceito de *norma*, tipos básicos de "erros" e as causas destes "erros". Assim, antes de poderemos desenvolver os conceitos deste tópico, somos levados a questionar: o que é o linguisticamente correcto? Pois que é a partir do conceito de *correcto* que poderemos compreender os termos ora anunciados acima. Desta forma, é importante ter em conta a opinião de Gonçalves Dias citado por Cunha (1994:39) em relação a correcção: " Não se repreende de leve num povo o que geralmente agrada a todos."

No entanto, há que respeitar a atitude do professor na sua prática lectiva uma vez que está condicionada pelo julgamento correctivo tendo em consideração a sua intervenção no domínio da aplicação da norma da língua de ensino. Neste sentido,

Mainueneau (1997:27) explica: “ O julgamento de correcção faz intervir a *norma*. A língua é uma realidade social que, enquanto tal, se encontra submetida a normas; existem prescrições, explícitas ou não, que condenam certos usos.” Ao aceitarmos esta explicação, necessitamos perceber que tais prescrições “não incidem sobre as faltas erráticas (confusões, palavras precipitadas e atabalhoadas, interrupções...), mas sobre construções frequentemente atestadas e linguisticamente explicáveis” (*idem*).

Deve-se considerar, entretanto, em relação as formas “incorrectas” observadas na utilização da língua, existem opiniões divergentes: O posicionamento, por exemplo, dos linguistas em relação ao que consideram *gramatical* pode ser *incorrecto/agramatical* por aqueles que se dedicam ao ensino da *norma* (professor de Português).

Ainda assim, aceitamos ser mais explícito o ponto de vista de Peres e Mória (1995:41): “um erro só é um erro na medida em que pode ser julgado como tal em confronto com uma norma específica.”E, a este propósito, é importante notar que, numa dada altura, o incorrecto pode vir a ser considerada a norma futura de uma língua. Daí que a questão do estudo da variação constitui uma relevante possibilidade de compreensão sobre os factos de evolução e de mudança linguística e da constituição de uma nova variedade linguística. Consequentemente, ao abordar-se a questão do (in)*correcto*, torna-se necessário ter em conta o conceito de *norma*. E, dentre as várias definições do *correcto*, destacaremos a definição de Jespersen citado por Cunha (1994:38):

“Como aquilo que é exigido pela comunidade linguística a que se pertence. O que difere é o “lingüísticamente incorreto”. Ou, com suas palavras: “*falar correto* significa o falar que a comunidade espera, e êrro em linguagem equivale a desvios desta norma, sem relação alguma com o valor interno das palavras ou formas.”

No entanto, Cardoso (2007:3) aborda a questão do erro²¹ no contexto de ensino da L2 da seguinte forma:

²¹ **Cardoso** (2007:5-6) explica ainda que “Os erros de *performance*, também chamados lapsos, dependem das diferentes formas como os falantes falham. As causas podem estar no cansaço, na falta de concentração ou nas limitações de memória, etc. Estes erros podem ocorrer tanto no discurso dos falantes de língua materna como no dos aprendentes da língua não materna. Distinguem-se dos erros de competência pelo facto de serem facilmente corrigíveis pelo próprio autor do erro se os detectar ou

“A teoria actual sobre o erro na prática da aquisição e ensino da língua segunda defende que o mais importante é determinar a compreensão básica do erro. Os erros são vistos como parte integrante e inevitável durante o processo de aquisição de uma língua. Por consequência, a visão dos erros é mais descritiva do que prescritiva, ou seja, em vez de se considerar que algo está certo ou errado em termos absolutos, deve-se saber o que é um erro, que tipos de erro ocorrem e qual a razão da sua ocorrência.”

Um dos conceitos que também importa convocar neste estudo tem a ver com “enunciados anómalos”. Gallisson (1983:45) explica que são aqueles *enunciados linguísticos que apresentam anomalias quer gramaticais (anómalo aproxima-se neste caso de agramatical) quer semânticas, e é este o emprego mais frequente (anómalo aproxima-se neste caso de não aceitável*

Confrontando-se a *norma com aquilo que se aplica na aula de Português*, Stroud e Gonçalves (1997:9) referem: “Numa sociedade do tipo da moçambicana, a variedade escolhida como norma pedagógica não é congruente com a norma que é usada pela maioria dos falantes.” Estes autores argumentam que a norma (PE) que, os falantes são suposto adquirir, nem sempre é a variedade que eles têm com *input* diário. Daí que os considerados como “erros”, em sentido estrito, podem ser variantes da língua de referência diária.

Voltando para a questão do *erro*, Stroud e Gonçalves (1997:11) lembram-nos o seguinte: “o ensino visa entre outras coisas, ajudar o aprendente a eliminar os erros tanto possível, e quanto estes ocorrem, fornecem informações importantes sobre o estágio de desenvolvimento real do aluno na língua-alvo.” Os autores em referência afirmam: “Os erros são vistos cientificamente como parte integrante e inevitável daquilo que os aprendentes fazem durante o período em que adquirem uma língua.” (*idem*:10).

Atendendo as condições que a aquisição e a aprendizagem do Português decorrem em Moçambique, como L2, torna-se importante perceber que alguns “erros” tendem a se estabelecer ou a se fossilizar (Gonçalves, 1997:4). Daí que a nossa percepção sobre estas questões é que o professor de Língua Portuguesa deve ser

se lhe chamarem a atenção para eles. São erros temporários e não reflectem o conhecimento real da língua.”

capaz de captar, compreender, distinguir e reflectir, durante a sua prática pedagógica, sobre os “erros” / desvios e inferir algumas das possíveis inovações resultantes da variação linguística associando a exploração gramatical a uma visão comunicativa de ensino de línguas. Neste contexto, torna-se difícil não destacarmos, segundo Stroud e Gonçalves (1997:13-14), os erros básicos observados na escrita e na oralidade cometidos pelos aprendentes do Português: *erros de produção e erros de compreensão*: **Erros de produção**: a) Com referência à forma linguística, b) na base das suas causas hipotéticas, c) em relação ao um modelo de processamento psicolinguístico, d) dentro de um modelo de proficiência linguística, ou e) relacionado com os efeitos que eles têm no interlocutor.

No entanto, é relevante destacar o que estes autores referem sobre as causas de erro:

“[...] um erro que é linguisticamente uma omissão de um elemento da língua-alvo pode ter a sua origem ou causa na transferência da L1 do aprendente, pode ser visto como uma simplificação da estrutura da língua-alvo, e pode ser classificado como afectando gravemente a compreensão da elocução que o contém” Stroud e Gonçalves (1997: 14).

Como síntese, há a reter algumas considerações tais como: “erro”/ desvio e anomalia são *estranhamentos linguísticos em relação* à norma-padrão de uma língua. E que é preciso não esquecer que o ensino e a aprendizagem da norma-padrão constitui um aspecto a ser ponderado quando se está num situação multilingue e que o contexto de contacto de línguas constitui um importante factor a considerar uma vez que as línguas se actualizam e se renovam em cada comunidade linguística com elementos linguísticos próprios dessa comunidade. E que o ensino da língua deve ter em conta os usos correntes que os falantes de uma comunidade linguística fazem dessa língua e não somente observar a prescrição estrutural da língua.

Já a seguir apresentaremos aspectos relacionados com os materiais didácticos envolvidos nas práticas pedagógicas no ensino do Português porque estes permitem promover a aprendizagem da Língua Portuguesa.

2.7.6. Materiais didáticos no ensino do Português

No âmbito das práticas pedagógicas, a selecção cuidadosa e utilização adequada de materiais didáticos específicos jogam um papel estratégico fundamental. Nesse sentido, Nérici (s/d^b:401) explica-nos: “o material didático é, no ensino, ligação entre a palavra e a realidade. [...] O material didático tem por fim substituir a realidade, representando-a de melhor forma possível, de maneira a facilitar a sua intuição por parte do aluno.”

Nérici refere que o material didático, para constituir material auxiliar eficiente do ensino, deve obedecer a três características essenciais: deve ser adequado ao assunto da aula; ser de fácil apreensão e manejo; e estar em perfeito estado de funcionamento se se tratar de um aparelho.

Na sequência deste estudo, parece-nos de grande relevância apresentarmos uma classificação de material didático. Deste modo, primeiro, faremos uma classificação mais geral e, só depois, especificaremos os materiais no âmbito da disciplina de Português. Nesse sentido, Nérici (s/d^b: 403), dependendo da disciplina curricular, classifica o material didático em: *material permanente de trabalho; material informativo; material ilustrativo visual ou audiovisual; e material experimental*.

Já para o segundo caso relacionado com o ensino e aprendizagem do Português podemos encontrar a seguinte variedade de material didático impresso: prontuários ortográficos, dicionários de verbos conjugados, gramáticas, thesaurus, manuais escolares, cadernos de exercícios, antologia, dicionários de Língua Portuguesa, prontuários de Língua Portuguesa, textos integrais, excertos textuais, fichas de apoio, livros didáticos, audiovisuais, enciclopédias, glossários, artigos, ensaios, resenhas, roteiros, dicionários de sinónimos, dicionários de verbos conjugados, dicionários de regência, etc.

Dentre estes materiais, os manuais escolares, as gramáticas, os dicionários de Língua Portuguesa e excertos textuais são que têm sido mais utilizados nas escolas secundárias moçambicanas.

Em termos de definição, Rangel (2005:25) afirma: “Qualquer instrumento que utilizamos para fins de ensino-aprendizagem é um material didáctico.” No entanto, dado o grau de especificação dos objectivos e conteúdo a ensinar e/ou aprender, torna-se importante que o professor de Português tenha em conta o grau de intencionalidade pedagógica dos materiais didácticos colocados a disposição para a sua prática pedagógica. Daí que um material didáctico, qualquer que seja, deve desempenhar, no exercício de suas funções, determinados papéis:

- “- propiciar e orientar uma interação adequada entre o professor e o aluno, em torno do objeto a ser assimilado;
- promover uma aproximação adequada dos sujeitos, e em especial do aprendiz, em relação ao objeto;
- colaborar significativamente para que os sujeitos envolvidos atinjam os objetivos estabelecidos para a situação em questão” (Rangel, 2005: 26-27).

Em relação ao livro escolar é importante saber:

“Le Manuel est enfin **un instrument pédagogique**, inscrit dans une longue tradition, mais inséparable, dans son élaboration comme dans son employ, des conditions et des méthodes de l'enseignement de son temps. Dans la mesure où les autorités éducatives n'imposent pas une doctrine officielle, le paysage éditorial n'est pas uniforme: les manuels reflètent les traditions, les innovations, voire les utopies pédagogiques d'une époque” (Choppin, 1992:20).

Choppin (1992:14) apresenta uma tipologia de livros escolares segundo o destino ou uso:

- “**Ceux que nous appellerons les livres scolaires *stricto sensu***, sont définis par l'**intention** explicite (titre, préface, niveau, public) ou manifeste (présentation, structure interne) de l'auteur ou de l'éditeur.
- **La seconde catégorie regroupe tous les ouvrages** qui, bien que n'ayant pas été conçus à l'origine pour des élèves, **on acquis par la suite une dimension scolaire**. Il peut s'agir de livres auxquels **un usage permanent et généralisé** dans le contexte de l'école a conféré cette qualité, soit parce que l'on ne pouvait, pour des raisons diverses (financement, pénurie), se procurer d'ouvrages appropriés...” (Choppin, 1992:14-15).

Choppin (1992:15), distingue os livros escolares de “*stricto sensu*” os seguintes:

- “les manuels et leurs satellites;

- les éditions classiques;
- les ouvrages dits de *reference*;
- les livres parascolaires.”

Quanto às funções dos livros escolares no *stricto sensu*, Choppin (1992:15-17) faz a seguinte estratificação:

- Os manuais

“Les manuels sont, pour ainsi dire, **les utilitaires de la classe**: ils sont conçus dans l’intention, plus ou moins explicite ou manifeste suivant les époques, de servir de support écrit à l’enseignement d’une discipline au sein d’une institution scolaire” (Choppin, 1992: 16).

- As edições clássicas

“La seconde catégorie, très féconde – c’est aussi la plus ancienne – regroupe, dans leur intégralité ou sous forme d’extraits, des éditions d’œuvres classiques (grecques, latines, françaises et étrangères) **abondamment annotées ou à l’usage des classes**. Le niveau d’utilisation est rarement précisé car il dépend en définitive des choix qu’opèrent les enseignants en fonction des aptitudes de leurs élèves et de leurs propres goûts, mais l’importance de l’appareil pédagogique et l’appartenance systématique à des collections étendues (Classiques Hatier, Larousse, Hachette, Nathan) ne laisse subsister aucun doute sur la destination scolaire de ces ouvrages” (Choppin, 1992:16).

- Os instrumentos de referência

“le troisième type est hybride: il comprend des dictionnaires, des atlas, des précis, des mementos, des recueils de documents textuels ou iconographiques. La destination de ces publications n’est pas toujours exclusivement scolaire et elle n’est généralement pas explicitée” (Choppin, 1992:16).

- Obras paraescolares

“La dernière catégorie rassemble des ouvrages assez divers qui ont pour fonction commune de résumer, de redoubler ou d’approfondir le contenu éducatif dispensé par l’institution scolaire.” (*Ibidem*).

Desta forma, durante a planificação e execução da sua prática pedagógica, o professor de Língua Portuguesa precisa considerar a qualidade, o enfoque, a adequação e a especificidade dos materiais didáticos a usar como instrumento de apoio para o ensino e a aprendizagem, por exemplo, da variação linguística. No entanto, no caso de Moçambique, onde a produção e vulgarização de materiais didáticos tem sido um factor constrangedor, o professor de Português vê a sua acção pedagógica reduzida pela carência de referências bibliográficas para o estudo da

variação linguística nas escolas moçambicanas. E, muitas vezes, o professor ao pensar sobre a sua prática de ensino tem como únicas referências alguns tipos impressos (dicionários, gramáticas, manuais escolares e raros estudos especializados); entretanto, na maior parte das vezes, estes materiais tornam-se bastante redutores e limitantes para a exploração e estudo da variação linguística apesar de servirem de apoio aos aprendizes ao longo da escolarização. Daí que se colocam alguns desafios:

- (i) Ao professor de Português cabe contextualizar o estudo sobre aspectos referentes à variação linguística, na sala de aula, através de textos que focalizem o seu objecto na realidade linguística moçambicana;
- (ii) Os materiais didácticos a serem seleccionados e/ou produzidos pelos professores de Português devem respeitar os saberes reais, focalizar as necessidades de aprendizagem e as potencialidades cognitivas dos alunos para que a variação linguística não seja um conteúdo esvaziado de significado como tem surgido nos programas e nas aulas de Português do secundário; e
- (iii) Ao professor é colocado uma exigência criativa e reflexiva para a constituição de práticas envolventes para que o aluno pesquise e produza seus próprios materiais para servirem de ferramentas ajustadas a situação de aprendizagem e, desta feita, procurar fechar os espaços vazios dos programas de ensino.

No contexto de ensino do Português são vários os tipos de materiais didácticos que se cruzam para o ensino desta língua.

Entretanto, dentre as várias funções do manual escolar, Gérald e Roegiers (1998:15) destacam que o professor usa o manual escolar no sentido de transmitir conhecimentos, exercitar o aprendente, desenvolver alguns hábitos de trabalho, sugerir métodos e estratégias de aprendizagem e possibilitar a integração de saberes relacionados com os valores sociais e culturais próprias da comunidade dos aprendentes e a partilha de conhecimentos.

Se um professor usar um manual de Português, espera encontrar alguns procedimentos didáctico-metodológicos padronizados que o ajudarão a transmitir conhecimentos, a evoluir na prática pedagógica, a melhorar a gestão da aula, facilitando a actividade de docência na integração dos saberes da disciplina. O professor precisa ter consciência suficiente de que os manuais funcionam como auxiliares e não como instrumentos incontornáveis. Nesse sentido, Castro (1995^a:63) chama-nos a atenção para a relevância efectiva dada aos manuais escolares: “O manual é visto como garantia de aquisição estruturada de conhecimentos e práticas.”

Ainda em relação à importância dos manuais escolares, Castro (1995^a: 64) frisa: “A valorização do manual escolar passa ainda pelo reconhecimento de que ele deixa o professor disponível para outras tarefas, sistematiza experiências, assegura a ligação entre a escola e a família.” No entanto, Carvalho (1999:111) destaca “ [...] os manuais escolares são acima de tudo, textos reguladores das práticas de ensino-aprendizagem”.

Em relação às gramaticais escolares, podemos colocar a seguinte questão: que gramática se ensina na escola? Na tentativa de apresentar respostas relacionadas com esta questão, Vilela (1995:266) distingue alguns tipos de **gramática didáctica**: Deste modo, aponta uma *gramática do professor* (não orientada para o ensino) que fornece saberes gramaticais e orientações didácticas; uma outra *gramática do professor* (orientada para o ensino), que contempla informações sobre “estruturas gramaticais seleccionadas. O autor expõe a «sua» didáctica não só na selecção das estruturas como ainda nas informações auxiliares de planificação e metodologia da aula de língua” (Vilela, 1995:267).

Entretanto, as *gramáticas do aprendente*²², estas “são já os tipos normais de gramática didáctica: contém descrições parciais da gramática de uma língua para determinado tipo de alunos, visando determinados objectivos e fases de aprendizagem, incluindo mesmo exercícios” (Vilela, 1995:267).

Tendo em conta esta última caracterização de gramáticas, Vilela refere ser possível distinguir vários tipos de gramática conforme alguns critérios: “ [...] tendo em

²²Vilela (1995:266) aponta a gramática de consulta do aprendente como sendo a que não tem também qualquer referência ao ensino; e gramática do aprendente para o ensino.

atenção as características dos destinatários e os objectivos, distinguimos, de acordo com o nível de conhecimento, as gramáticas elementar, básica ou mínima e a avançada” (*ibidem*).

A propósito das gramáticas escolares, é relevante trazer para este estudo Castro (1995^b: 23-24) que considera o seguinte:

- “As gramáticas escolares serão prioritariamente consideradas como textos que resultam de uma confluência de discursos em que avultam:
 - Um discurso especificamente linguístico (instrucional) integrando factos da língua e princípios e conceitos que possibilitam o seu estabelecimento;
 - Um discurso didáctico (regulador), realizado sob a forma de usos especializados da linguagem que enformam a transmissão/ aquisição pedagógica.”

Chegados a este ponto, seguir-se-á a apresentação geral dos programas do ESG para a verificação de conteúdos sobre o funcionamento da língua se incluem a variação linguística.

2.7.7. Programas de Língua Portuguesa do ESG de Moçambique

Chegados a este ponto, passaremos a falar sobre alguns aspectos relacionados com os programas de ensino do Português. Antes de desenvolvermos este tópico, queremos concordar com Serôdio (2006:112) ao afirmar: “A disciplina de Português é uma disciplina nuclear e cheia de responsabilidades, porque dela depende o sucesso dos jovens na escola, em muitas outras disciplinas e áreas curriculares, e fora da escola, na sua vida pessoal e profissional.”

Retomando o tópico acima, faremos agora uma breve referência descritiva sobre os programas de Português do ESG de Moçambique. Entretanto, achamos importante partir do nosso entendimento sobre a expressão *programa de Português*. Evidenciamos-lo como sendo um documento normativo que prescreve as linhas orientadoras, as metas educacionais, os conteúdos e os objectivos, sugere procedimentos metodológicos, determina os tempos lectivos e os tipos de avaliação, propõe recursos e materiais didácticos básicos, sugere indicadores de desempenho relativos a cada unidade didáctica de ensino.

No caso moçambicano, actualmente, os programas de Português centram a sua pedagogia de ensino no aluno. Neste âmbito, os actuais programas de Português determinam de modo explícito a sequência e os tempos lectivos necessários por cada área de conteúdos propostos no mesmo, para cada classe do ESG. E quanto aos objectivos globais, nestes programas de Português, destacam-se:

- “1. Usar a Língua Portuguesa como um dos factores de unificação e consolidação da consciência Nacional e como um dos meios de conhecimento da cultura do seu país e de outras culturas e civilizações;
2. Dominar a língua como instrumento de comunicação oral e escrita para se integrar conscientemente na vida social e política e nela participar; e
3. Usar a Língua Portuguesa como instrumento de acesso a conhecimentos de vária ordem e como veículo de formação técnica” (*Programas de Português do ESG*).

Como se pode compreender os objectivos ora apresentados, estes destacam o papel socializador e o carácter instrumental da Língua Portuguesa. Já em relação aos textos a estudar, o Programa de Língua Portuguesa é baseado seguinte tipologia de textos: - Textos Normativos, Textos Administrativos, Textos Jornalísticos, Textos Multiusos, Textos Literários e Textos de Pesquisa e Organização de Dados” (*Programa de Língua Portuguesa, 11ª classe, p.8.*).

Importa frisar que, através dos programas de Português para o 1º e 2º Ciclos do ESG, visa-se desenvolver, no aluno, competências que lhe permitam:

- “ Usar a Língua Portuguesa de forma interactiva, isto é, saber utilizar a língua, os símbolos e textos em várias situações da vida de modo a ter uma participação activa e reflexiva em contextos múltiplos e assim contribuir para o seu bem estar e o da sociedade.
- Comunicar-se com os outros, oralmente e por escrito, em vários contextos relevantes da vida, tais como a família, escola, comunidade e emprego.
- Analisar, interpretar e produzir textos relacionando-os com o contexto, estrutura, organização e sua função na sociedade e explorando os seus recursos expressivos.
- Usar a Língua Portuguesa como um instrumento para a compreensão da realidade, de acesso ao conhecimento e à informação, explorando as novas formas de interacção proporcionadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação” (*Programa de Língua Portuguesa, 11ª classe, p.8-9*).

Os actuais programas de Língua Portuguesa do Ensino Secundário Geral prevêem conteúdos linguísticos, ou melhor de funcionamento da língua para os dois ciclos: 1º ciclo: 8ª, 9ª e 10ª classes e 2º ciclo: 11ª classe e 12ª classe, como se pode observar no mapa 1 apresentado nos apêndices. O referido mapa faz a apresentação dos conteúdos de funcionamento da língua ao nível ESG; no entanto, é necessário notar que estes são objecto de ensino explícito tendo em conta a aprendizagem a partir de textos previstos nos actuais programas. E tendo em conta a situação linguística dos alunos moçambicanos, os actuais programas de Português apresentam vários objectivos gerais da disciplina, mas destes destacaremos os seguintes:

- “Usar a Língua Portuguesa como veículo de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos gerais, técnicos e científicos;
- Desenvolver e consolidar a capacidade de expressão oral visando o domínio de diversas estratégias discursivas e a adequação do discurso às várias situações de comunicação social;
- Desenvolver e consolidar os aspectos de funcionamento da língua necessários à reflexão sobre as suas propriedades e regras, assim como ao aperfeiçoamento das competências linguística e comunicativa, oral e escrita;
- Promover a consciência do dinamismo da Língua Portuguesa e da sua plasticidade, bem como variação geográfica, social e situacional.”²³

De um modo geral, observa-se, ao longo dos programas de Língua Portuguesa do ESG, só dois tópicos sobre o estudo da variação linguística: “Mudança linguística: evolução da Língua Portuguesa no tempo” 11ª classe; e “variação da Língua Portuguesa no espaço: Brasil e Moçambique” 12ª classe (ver mapa 1 nos apêndices). No entanto, tais tópicos não explicitam que aspectos do PM poderão merecer uma abordagem focalizada e nem como esses tópicos serão tratados.

Em síntese, poderemos afirmar não haver, nos programas de Português do ESG, conteúdos explícitos e estruturado sobre a variação linguística do PM.

Propomo-nos, de seguida, apresentar a metodologia seguida para a consecução dos objectivos deste estudo.

²³ Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação/ Ministério da Educação de Moçambique (2008:11-12). Português – Programa da 11ª Classe.

III. METODOLOGIA DE TRABALHO

3.1. O estudo

O capítulo anterior visou formular o marco teórico desta investigação e visou analisar o objecto usando as perspectivas teóricas existentes, permitindo-nos realizar a aproximação conceptual. Neste capítulo, falaremos da “elaboração do estudo”, o melhor, apresentaremos os procedimentos metodológicos seguidos para concretização desta investigação. E nesse sentido, Quivy e Campenhoudt (2008:25) esclarecem:

“Um procedimento é uma forma de progredir em direcção a um objectivo. Expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação. Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados.”

Estes autores lembram-nos: “Mas esta adaptação não dispensa a fidelidade do investigador aos princípios fundamentais do procedimento científico” (*Ibidem*).

Quanto aos princípios fundamentais associados à qualquer investigação científica, Quivy e Campenhoudt (2008:25) citam Gaston Bachelard: “O facto científico é conquistado, construído e verificado.” Este autor explica estes princípios de modo seguinte:

- “- Conquistado sobre preconceitos;
- Construído pela razão;
- Verificado nos factos.”

Na opinião de Vilelas (2009:77), num estudo: “[...] O objectivo geral deve reflectir a essência do planeamento do problema e a ideia expressa no título do projecto de investigação.” E, para este estudo, o objectivo geral deste estudo é analisar as distintas estratégias utilizadas na gestão pedagógica da variação linguística nas aulas de Português nas escolas secundárias da cidade de Nampula. Daí que este estudo seja essencialmente descritivo.

Este capítulo está relacionado com o *que vamos investigar e como o faremos*. Isto porque “ [...] sem uma estratégia geral orientada para a correcta selecção das técnicas de recolha e análise de dados, estaremos longe de trabalhar cientificamente” Vilelas (2009:101). O autor acrescenta ainda que o estudo deve orientar e esclarecer as etapas que irão se desenvolver posteriormente.

3.1.2. Tipo de estudo

Tendo em conta os dados que recolhemos para a concretização desta investigação podemos afirmar que este estudo abrange dois tipos: o bibliográfico e o de campo.

Segundo Vilelas (2009: 102), “Nos ESTUDOS DE CAMPO, os dados de interesse recolhem-se de uma forma directa na realidade, mediante o trabalho concreto do investigador e da sua equipa.” Este autor esclarece que tais dados são chamados de DADOS PRIMÁRIOS. Enquanto o estudo bibliográfico tem a ver com os dados já recolhidos em outras investigações (DADOS SECUNDÁRIOS) por outros e têm a procedência de documentos escritos, assim observa Becker (1997) citado por Vilelas (2009:102).

Antes importa lembrar Drucker (1985) citado por Carmo e Ferreira (1998:50): “Um recurso é algo para que descobrimos uma dada utilidade.” Daí que no contexto desta investigação foi necessário identificar os recursos precisos para a sua concretização tais como instalações (onde?), equipamentos (computador, impressora, fotocopiadora), apoio financeiro (viagens); apoio logístico (papel, fotocópias); bibliografias e outras fontes documentais.

Na fase preliminar, socorremo-nos de bibliografia disponibilizada pelos docentes das unidades curriculares do Mestrado na Universidade do Minho que nos permitiu, como afirmam Carmo e Ferreira (1998:35): «adquirir uma atitude adequada perante o estudo» empreendido; e «proceder a uma recolha preliminar de informações» e possibilita ter uma primeira ideia acerca dos diversos contributos sobre o assunto.

Importa ainda referir os locais e fontes que permitiram reunir informação no âmbito desta investigação: Biblioteca Geral da Universidade do Minho; Biblioteca do Instituto de Educação na Universidade do Minho; Centro de Línguas Instituto Camões (U.P. – Maputo e Nampula), Biblioteca da Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula; e outros locais particulares. Outros recursos recorridos para este estudo foram: *Internet*, revistas especializadas e a Actas de alguns Congressos. Isto para além dos programas, manuais escolares e algumas gramáticas.

Quanto ao modo de abordagem, este estudo é *quantitativo*. Para caracterizar este modelo de investigação, Vilelas (2009:104) citando Myers (2000) aponta as seguintes características principais: “1) colhe os dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos preconcebidos; 2) caracteriza-se pela presença de medidas numéricas e análise estatística para testar constructos científicos e hipóteses; 3) é um método sistemático e lida com informações objectivas [...]”.

Vilelas (2009:103) explica-nos que os *estudos quantitativos* admitem que tudo pode ser quantificável em termos numéricos as opiniões e as informações para depois serem classificadas e analisadas. Daí que requerem a aplicação de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.). Daí que, em boa medida, podemos afirmar que este estudo é essencialmente quantitativo por optar pela análise percentual.

3.2. Tipo de investigação

Almeida e Freire (2000) apontam a existência de vários tipos de investigação: *descritiva, correlacional, exploratória e experimental*. No entanto, iremos descrever o primeiro tipo uma vez que este estudo se enquadra nesse âmbito. Nesse sentido, note-se que a *investigação descritiva* visa descrever um fenómeno, identificar variáveis e inventariar factos (*ibidem*).

Estes autores quando se referem a *factos* estão a designar as *realidades*; quando se referem a *fenómenos* consideram as *ocorrências*. Ora, é conveniente usar as palavras dos próprios autores para esclarecer estes elementos:

“ [...] *Factos* são tudo aquilo que se conhece ou se supõe a propósito da realidade, os quais quando circunscritos no espaço e no tempo denominam-se *acontecimentos*. Estes quando são percebidos pelo investigador designam-se fenómenos, sendo a informação deles extraída designada por *dados*. Os dados identificam-se, então, com todo tipo de informação descritiva da realidade, como por exemplo enunciados, afirmações e negações.” (Almeida e Freire, 2000: 22).

3.3. Descrição do estudo

Para realizar o processo investigativo na área de gestão da variação linguística, foi necessário delimitar as operações concretas que usualmente se realizam em todo processo de investigação (Vilelas, 2009:59).

Na opinião de Almeida *et al* (2000:21): O conhecimento científico é, por inerência, mais organizado, sistemático e preciso na sua fundamentação. Assiste-lhe, ainda, características de racionalidade e objectividade. É um conhecimento obtido através do método científico.

Apresentadas as características do conhecimento científico, partiremos para a determinação da área temática como sendo *as estratégias de gestão pedagógica da variação linguística nas aulas de Português nas escolas secundárias*. A propósito disto, Vilelas (2009:60) esclarece: «As áreas temáticas são [...] campos de saber que dominam uma problemática mais reduzida do que as disciplinas, e algumas especialidades.»

Na opinião de Vilelas (2009:61): «Uma investigação pode definir-se também como um esforço que se empreende para resolver um problema, não um problema qualquer [...] mas sim um problema de conhecimento.» Segundo este autor um problema de conhecimento forma-se quando conseguimos precisar o que é que não sabemos dentro de uma determinada área temática, quando estabelecemos uma espécie de fronteira entre o conhecido e o desconhecido e decidimos investigar o desconhecido.

A nossa tomada de consciência da existência de problemas relacionados com o ensino e a aprendizagem da LP por causa do contacto de línguas por parte de professores e de alunos nas escolas secundárias em Moçambique tem, de algum

modo, condicionado o presente estudo, na medida em que cedo se transformou num problema individual a investigar. Daí que se nos afigura de singular complexidade, hoje, empreendermos uma compreensão sobre as estratégias de gestão pedagógica dos aspectos relacionados com a variação linguística por parte dos professores de Português em tais escolas.

Na sequência do trabalho, parece-nos de grande relevância estudar a questão das estratégias utilizadas pelos professores de Português para levar avante a sua tarefa de gestão da sala de aula; com efeito, a referida gestão está relacionada com um conjunto de saberes a serem ensinados nas aulas de Língua Portuguesa tais como a variação linguística e o ensino e a aprendizagem da norma-padrão do Português. É nesta linha de reflexão que cabe: “ Reconhecer a diversidade linguística na sala de aula e avaliar o seu impacto na aprendizagem do Português, língua segunda [...].” (Costa, 2006:62).

Com este estudo pretendemos encontrar algumas respostas relativas à **pergunta de partida**. Quivy e Campenhoudt (2008:44) explicam: “Com esta pergunta, o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação.”

É assim que elaborámos a seguinte questão de partida: *Que estratégias de gestão pedagógica da variação linguística ocorrem nas aulas de Português nas escolas secundárias da cidade de Nampula?* E para tornar exequível este estudo, por se tratar de trabalho de cunho investigativo, elaborámos dois inquéritos escritos que os professores (formadores) do curso de Português da Universidade Pedagógica (U.P.) e professores de Português de diversas escolas secundárias deveriam responder depois de informados sobre os seus objectivos, tendo, com efeito, ficado claro que o trabalho tinha fim investigativo e não de avaliação de desempenho.

3.4. População e Amostra

Quivy e Campenhoudt (2008:160) explicam: “A palavra «população» deve, portanto, ser aqui entendida no seu sentido mais lato: o conjunto de elementos constituintes de um todo.” E, como já nos referimos antes, a população²⁴ deste estudo é de dois tipos: Importa especificar que são, por um lado, docentes das áreas de Didáctica do Português, Prática Pedagógica, Linguística Descritiva do Português e outras circunscritas a especialidade em Ensino do Português na Universidade Pedagógica - Delegação de Nampula; e, por outro, os professores de Português das escolas secundárias da cidade de Nampula.

Com vista à consecução dos objectivos enunciados, optámos pelo desenvolvimento de um estudo que implicasse a recolha de dados através de questionário escrito a ser respondido por professores de ambos os sexos; no entanto, advertimos deste já que o factor sexo não mereceu focalização relevante para a nossa análise uma vez que a representatividade de inquiridos em relação à questão género não foi suficientemente equitativa ou representativa. Contudo, importa especificar para cada grupo de sujeitos foram recolhidos os seguintes números: Grupo A – Professores do curso de Português da U.P. – 8 e Grupo B – Professores das escolas secundárias da cidade de Nampula – 17.

Vilelas (2009:245) afirma que toda a população utilizada num estudo deve ser especificada e descrita pormenorizadamente. Daí para responder a este princípio, elaboramos várias tabelas descritivas da população-alvo tendo em conta diversas variáveis tais como idade, sexo, experiência profissional, formação profissional, formação académica, informações sobre línguas.

Para este estudo, optámos pela **técnica de amostragem** uma vez que se torna mais fácil trabalhar com uma amostra²⁵ reduzida. Nessa filosofia de trabalho, iremos utilizar uma amostra probabilística. Assim procederemos porque segundo Vilelas

²⁴ Hill e Hill (2009:41) explicam que *população* ou *universo* é o conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões. Estes autores explicam que «*casos*» podem ser pessoas singulares, famílias, empresas, concelhos, ou qualquer outro tipo de entidade para o qual o investigador pretende retirar conclusões a partir da informação fornecida.

²⁵ Hill e Hill (2009:42) explicam que uma **amostra** é uma parte dos casos que constitui o universo.

(2009:249): “Nas amostras probabilísticas, cada um dos elementos da população tem a mesma probabilidade de ser seleccionado.” Daí partimos, dentre as várias técnicas de amostragem mais utilizadas na obtenção das amostras aleatórias, para a amostra aleatória simples.

3.4.1. Método da constituição da amostra

Para obtenção da amostra do estudo, iniciamos por enumerar os inquiridos dos dois grupos de professores atribuindo um código a cada um dos elementos de cada grupo de inquiridos e que, depois, anotámos em pequenos pedaços de papel. Nesta fase de amostragem, importa destacar que para este estudo recolhemos um total de oito inquéritos de professores universitários dos 20 que poderiam ser inquiridos que, por condicionamento vários, não nos foram possível ter o retorno dos respectivos inquéritos distribuídos para o efeito. E, em relação aos professores do secundário, dos 30 inquiridos possíveis, recolhemos apenas 19 inquéritos.

Para o tratamento dos dados dos inquéritos destes dois grupos de inquiridos, sugerimos uma codificação da amostra de modo seguinte: PCP- UP 1, PCP- UP 2 ... até PCP- UP 7 (PCP = **P**rofessor do **C**urso de **P**ortuguês; UP = **U**niversidade **P**edagógica; e os números correspondem a enumeração de cada um dos professores do grupo); e PPES 1, PPES 2, PPES 3 ... até PPES 14 (**P**rofessor de **P**ortuguês da **E**nseino **S**ecundário, e os números correspondem a ordenação dada a cada professor).

Feitas as anotações dos códigos em papelinhos referenciados acima, seguiu-se a fase de selecção de olhos fechados picando aleatoriamente cada um dos 7 que iriam constituir a amostra do grupo de professores universitários para este estudo. Para tal, do primeiro grupo constituído por oito inquiridos, tivemos de picar com caneta 7 papelinhos que passaram a representar a amostra de inquiridos para o grupo de professores universitários. Este procedimento também foi realizado para o grupo dos 19 inquéritos de professores do secundário onde seleccionámos 14 inquiridos.

Sustentando-nos em Vilelas (2009:245) importa lembrar:

“ [...] Nem todas as amostras são úteis para desenvolver um trabalho de investigação. O que se procura é construir uma amostra em que, observando uma porção relativamente reduzida de unidades, se obtenham conclusões semelhantes às que chegámos se estudássemos o total da população. Quando uma amostra cumpre esta condição, ou seja, quando nos reflecte nas suas unidades o que ocorre na população, chamamos-lhe AMOSTRA REPRESENTATIVA.”

Ghiglione e Matalon (1993:32) explicam: “Uma amostra é representativa se as unidades que a constituem forem escolhidas por um processo tal *que todos os membros da população tenham a mesma probabilidade de fazer parte da amostra.*”

Daí que os autores referenciados acima explica que, deste modo, as conclusões a que se chegam serem susceptíveis de ser generalizadas ao conjunto da população, mas que exista uma certa margem de erro em relação ao projectado.

Importa referir que a codificação dos inquéritos visa, segundo Bogdan e Biklen (1994: 75), observar os princípios éticos:

“ [...] Em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo. A maioria das especialidades académicas e profissionais têm códigos deontológicos que estabelecem normas”.

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994: 75):

“ Alguns destes códigos são fruto de considerável reflexão e sensibilizam os respectivos membros para dilemas e questões morais com os quais se podem defrontar, outros são menos ambiciosos e funcionam mais como forma de protecção do grupo profissional do que como repositórios de normas de conduta.”

Em relação às normas éticas a seguir nas investigações têm a ver com procedimentos habituais de consentimento e protecção de sujeitos:

“1- Os sujeitos aderem voluntariamente aos projectos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos;
2- Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir” (Bogdan e Biklen, 1994: 75).

E em relação às normas apontadas: “ [...] são normalmente postas em prática mediante o recurso a formulários contendo a descrição do estudo, o que será feito com os resultados e outras informações pertinentes. A assinatura do sujeito aposta no formulário é prova de um consentimento informado” (Bogdan e Biklen, 1994: 75).

De acordo com Tuckman (2000: 20): “Numa investigação os participantes têm o direito de permanecerem anónimos, ou melhor, o direito de exigirem que sua identificação pessoal figure nos documentos de investigação”. E em relação aos princípios éticos na investigação acrescenta-se:

“O investigador deve garantir a confidencialidade dos participantes e estes têm todo o direito de insistir para que os seus dados sejam confidências.

Os participantes de uma investigação têm o direito de contar o sentido de responsabilidade do investigador e este deve assegurar aos participantes que não serão prejudicados pela sua participação na investigação” (Tuckman, 2000: 21).

Daí que os inquiridos distribuídos, preenchidos e recolhidos não solicitam em momento algum a identificação de nomes ou apelidos que pudessem associar aos inquiridos na cidade de Nampula.

3.4.2. Os inquiridos

Chamamos de inquiridos os sujeitos que responderam aos inquiridos escritos por nós solicitados para o fazerem. E foi através destes que se tornou possível chegar à constituição da *amostra* para este estudo. No entanto, cabe-nos explorar as faixas etárias, o sexo, a naturalidade, a formação académicas, a formação profissionais dos inquiridos, as instituições formação profissional de cada um dos inquiridos. Isto porque: “o nível de escolarização é um factor relevante para o acesso ao uso do português padrão” (Moreno e Tuzine 1997:71).

Também cabe-nos situarmos os inquiridos em relação aos anos de experiência de cada um deles como professor de Português e indicarmos os respectivos níveis/classes de leccionação. Ainda na apresentação de dados, será pertinente ilustrar

os dados referentes as informações linguísticas dos inquiridos tendo como fonte os dados do Censo de 1997 em as principais línguas maternas de origem *bantu*.

Parece-nos importante apresentar estes dados linguísticos para ilustrar o carácter plurilinguístico da nossa amostra. Este perfil dos inquiridos será reconhecido quando fizermos a análise da primeira parte ponto dois dos dois inquéritos elaborados para o efeito. Ainda em relação às informações linguísticas, documentaremos as várias circunstâncias, formais ou informais ou ainda em contextos da fala ou da escrita, para além das circunstâncias de aprendizagem da(s) língua(s) pelos inquiridos neste estudo.

Em relação à questão das variáveis, Polit e Hunder (1995), citados por Almeida *et al* referem:

“ [...] A essência da investigação é compreender o porquê da variação dos valores duma variável e o modo como a variação de uma variável pode influenciar uma outra. As variáveis são qualidades, propriedades ou características de objectos ou pessoas ou de situações que são estudadas numa investigação.”

No entanto, Quivy e Campenhoudt (2008:217) explicam: “Os dados que constituirão o objecto da análise são as respostas-informações obtidas para cada indicador durante a observação. Estes dados apresentam os diferentes estados de uma variável.” Estes autores acrescentam:

“Chama-se variável a todo o atributo, dimensão ou conceito susceptível de assumir várias modalidades. Quando um conceito apenas tem um único atributo ou indicador, a variável identifica-se com o atributo, (por exemplo, a idade). Quando um conceito é composto por várias dimensões ou atributos, a variável é o resultado da agregação das dimensões e atributos...” (*Ibidem*).

As variáveis, segundo Quivy e Campenhoudt (2008:217), podem ser *nominais*, *ordinais* e *contínua*. Quanto à esta classificação desta tipologia de variáveis, estes autores explicam:

“Diz-se que uma variável é nominal se as suas modalidades não podem ser ordenadas (por exemplo, a nacionalidade). É ordinal se as suas modalidades podem ser ordenadas, mas sem tomarem a forma de uma série contínua. É o caso de variáveis como a satisfação ou a concordância em relação a uma opinião cujas modalidades seriam, por exemplo, completamente em desacordo, em desacordo, hesitante, de acordo, completamente de acordo. Finalmente, há variáveis cujas modalidades podem

assumir a forma de uma série contínua. Assim, para uma variável quantitativa como a idade, a medida é a posição ocupada numa série numérica contínua (por exemplo, ter 30 anos). Para uma variável ordinal, a medida é a posição ocupada numa série descontínua, mas ordenada; exprime o lugar (1.º, 2.º, ...). Finalmente, para uma variável nominal, a medida é o valor 1 ou 0, correspondendo ao facto de possuir ou não uma qualidade ou uma propriedade definida.”

Assim, como variáveis deste estudo elegemos a idade, experiência na docência, formação profissional, estratégias, exercícios, materiais didácticos, actividades, variação linguística, interferências, empréstimos e “erros”/desvios.

Através da variável idade pretendemos compreender como cada faixa etária de professores se comportam estrategicamente perante as variações linguísticas nas aulas de Português. Com a variável experiência profissional pretendemos saber se, quanto for maior ou menor, as estratégias são semelhantes ou não por parte desses professores. E em relação a formação profissional tentamos perceber o grau de conhecimento e de sistematização de dados colhidos ao das práticas pedagógicas.

Entretanto, através da variável variação linguística, pretendemos verificar quais são as interferências, os empréstimos e os erros/desvios frequentemente presentes no contexto de ensino e de aprendizagem da L2.

3.5. Técnicas de recolha de dados

Neste estudo optámos pela *observação indirecta*: “o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação. Esta não é recolhida directamente, sendo, portanto, menos objectiva.” (Quivy e Campenhoudt, 2008:164). Nesse sentido, o investigador é obrigado a elaborar determinados instrumentos de recolha de dados. E o instrumento usado para este tipo de observação, na opinião destes autores, “é um questionário ou um guião de entrevista. Um e outro têm como função produzir ou registar as informações requeridas pelas hipóteses e prescritas pelos indicadores” (*Ibidem*).

Deste modo, para este estudo optámos pelos *inquéritos por questionários* para conseguir os dados capazes de construir uma resposta para o nosso problema. Um *inquérito por questionário*:

“Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (Quivy e Campenhoudt, 2008:188).

Wood e Haver (2001) citados por Vilelas (2009:287) referem que os questionários são instrumentos de registo escrito e planeados para pesquisar dados de sujeitos, através de questões, a respeito de conhecimentos, atitudes, crenças e sentimentos.

No entanto, é importante lembrar que a Ciência assenta em alguns conceitos básicos, ou seja, a sua realidade e linguagem própria. Neles se inclui a cadeia: *factos* (realidades), *fenómenos* (ocorrências) e *dados* (Almeida *et al.*, 2000:22).

Com efeito, para estes autores, os factos são tudo aquilo que se conhece ou se supõe a propósito da realidade, os quais quando circunscritos no espaço ou no tempo denominam-se *acontecimentos*. E em relação aos acontecimentos estes quando são percebidos pelo investigador designam-se *fenómenos*, sendo a informação dela extraída designada por dados. Efectivamente, os dados identificam-se com todo o tipo de informação descritiva da realidade (enunciados, afirmações e negações), (Almeida *et al.*, 2000:22).

Para o registo de *dados secundários* deste estudo, optámos pelas fichas bibliográficas e fichas de leitura. Quanto a estruturação das primeiras fichas, estas apresentam a identificação básica do documento; enquanto as segundas, fazem o registo do resultado de um trabalho de tratamento, análise e síntese de informação²⁶. Contudo, é conveniente lembrar que «um sistema de registo de dados não é mais do que um instrumento de trabalho que o investigador pode e deve personalizar.» No entanto, Carmo e Ferreira (1998) referindo-se às fichas citam Silva Rego (1963): «O *que*

²⁶ Cf. Carmo e Ferreira (1998:66).

se deseja é que cumpram o seu dever e que sirvam docilmente o seu dono e senhor (...)»²⁷. Em relação ao registo das informações nos questionários, optámos por permitir que fossem os próprios inquiridos que os preenchessem nos respectivos espaços reservados ou previstos para as respectivas respostas nos inquéritos.

3.5.1. Construção dos questionários

Os inquéritos permitem colher dados, atitudes, valores e opiniões através do questionário constituído por conjunto estruturado e predeterminado de perguntas à população. Ghiglione e Matalon (1993:2) explicam: “Realizar um inquérito é *interrogar* um determinado número de *indivíduos* tendo em vista uma generalização.” Estes autores salientam que “a construção do questionário e a formulação das questões constituem, portanto, uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito” (Ghiglione e Matalon, 1993:119).

Quivy e Campenhoudt (2008:189) afirmam que o *inquérito por questionário* é adequado para :

“ - O conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou suas opiniões.”

- A análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão.”

No caso deste estudo, o questionário aplicado foi o *misto*. A elaboração das questões dos dois questionários para este estudo teve em conta que “o objectivo de uma questão é o de adquirir uma determinada resposta (Ghiglione e Matalon, 1993:133). No entanto, em relação aos tipos de questões:

“Por definição, num questionário, todas as questões são formuladas antecipadamente e o entrevistador deve colocá-las sem adaptação nem explicação. [...] Podemos levar a estandarização mais longe e uniformizar igualmente as respostas pedindo a cada pessoa para escolher a sua numa lista pré-estabelecida. Neste caso, a questão diz-se *fechada*. Caso contrário, se a pessoa responde livremente, a questão

²⁷ *Ibidem.*

chama-se *aberta*. A maioria dos questionários contém, em proporção variável, os dois tipos de questões” (Ghiglione e Matalon, 1993:127).

Os inquéritos elaborados tiveram a seguinte estrutura²⁸:

- No topo da página inicial do inquérito, destacamos um texto de apresentação (cabeçalho) onde se apresentam: o objecto do inquérito, os objectivos específicos, o público-alvo e a garantia de confidencialidade em relação aos dados pessoais. Ao longo do questionário, colocámos algumas instruções de preenchimento que visam esclarecer o inquirido. A parte I do inquérito foi subdividida em três secções:

Secção 1: Identificação do inquirido (formado, segundo Vilelas (2009:290), por *perguntas de identificação* para obter informações sociais relacionadas com a idade, género, naturalidade, profissão, local de trabalho, classe de leccionação, curso de formação profissional, instituição de formação profissional, anos de experiência como professor de Português e solicitação de informação sobre os níveis de ensino em que já tenha leccionado a disciplina.

Secção 2: Refere-se a solicitações relacionadas com informação (Vilelas chama de *perguntas de informação*), neste caso, linguística: língua materna, língua segunda, outras línguas faladas, idade de aprendizagem da Língua Portuguesa, línguas dos pais do inquirido, língua de comunicação em ambiente familiar, língua de comunicação com os amigos e língua com que gosta de comunicar no dia-a-dia.

Secção 3: Constitui um momento que se solicita ao inquirido algumas informações das várias situações de comunicação oral em língua materna e em Língua Portuguesa.

A parte II constitui o momento principal do questionário. No inquérito para os professores do secundário (Inquérito II) tem 23 perguntas dentre elas 5 são perguntas de resposta fechada e as restantes de resposta aberta. No inquérito para os professores da UP (Inquérito I) é constituído por 19 questões, entre elas 12 de resposta fechada.

No questionário, as questões foram apresentadas tendo em conta aspectos referentes à especificidade de cada público-alvo uma vez que os professores da

²⁸ Os questionários cuja explicação agora se procede se encontram nos apêndices V e VI.

universidade são formadores no curso de Português e os do ensino secundário, na sua maioria, lidam directamente com as variações linguísticas na sala de aula nas escolas secundárias.

Note-se que ao longo das questões são apresentadas algumas *perguntas de controlo* para verificar a veracidade de outras perguntas incertas para assegurar o interesse e a fiabilidade das respostas. É importante referir que na construção²⁹ destes questionários estávamos cientes dos riscos de não podermos contar com um número considerável de respostas. E estávamos também cientes dos factores condicionadores do nível de devolução dos questionários. Também tinhas consciência do seguinte: “Se o questionário é muito pequeno, perde-se informação, se é longo, pode contribuir para uma elevada taxa de não respostas” (Vilelas, 2009:295).

A explicação sobre a estruturação das questões dos questionários se justifica através do quadro teórico ora apresentado e que sustenta a análise dos dados colhidos. Assim, a explicação sobre a estruturação das questões dos questionários³⁰ e respectivos dados se justifica:

Primeira questão: Esta questão se insere no quadro geral de compreensão sobre a formação de professores e sobre a compreensão dos fenómenos relativos ao estudo da variação linguística uma vez que a língua de ensino dos formandos se situa no contexto de L2.

Segundo conjunto de questões: Estas perguntas se relacionam com o tópico competência comunicativa e competência linguística e associadas também a compreensão dos factores de mudança linguística.

Terceiro conjunto de questões: Este conjunto de questões está relacionado com o desenvolvimento da competência comunicativa em contexto multilingue, segundo o nosso quadro teórico, isto porque o professor de Português necessita conhecer e compreender a situação linguística em que está inserido, neste caso, a situação linguística de Moçambique; deste conhecimento considera-se que as interferências constituem um dos factores de mudança linguística e o ensino da língua.

²⁹ Cf. Vilelas (2009:291).

³⁰ Veja apêndice V e VI.

Quarto conjunto de questões: Estas perguntas tentam explorar aspectos relacionados com a prática pedagógica descrita no quadro teórico deste estudo. Tais perguntas também encontram o seu enquadramento em tópicos como o ensino do Português como língua materna, como língua segunda e como língua estrangeira, Erros, desvios e anomalia, Ensino da língua, exercícios e tipos de exercícios.

Quinto conjunto de questões: Estas perguntas têm o seu enquadramento nos tópicos relativos à competência comunicativa e competência linguística, comunidade linguística e variação linguística, factores de mudança linguística isto porque o PEA da LP é marcado por “erros”/ desvios inevitáveis quando o conhecimento explícito da prática lectiva é o funcionamento da língua. Isto também sem esquecer que podemos contextualizar tais perguntas no tópico elementos de caracterização do PM. A propósito Firmino (s/d:22) explica: “a variação faz parte do modo como as pessoas usam o português em Moçambique.”

Sexto conjunto de questões: Este conjunto de questões está relacionado com a partilha de opiniões sobre a gestão pedagógica da variação linguística e gestão pedagógica dos “erros”/ desvios nas PP's através de estratégia e métodos de ensino, plano sequencial de actividades de ensino e aprendizagem e tipos de exercícios descritos no nosso quadro teórico.

Sétimo conjunto de questões: Está relacionado com o tópico de análise de programas de Português do ESG.

Oitavo conjunto de questões: Está associado a parte teórica sobre os materiais didácticos.

Finalizando esta descrição, queremos aqui lembrar quanto às questões colocadas nos questionários que elas devem ser compreendidas num quadro de relação triangular, isto é, cada questão está devidamente relacionado com os dados colhidos e discutidos no âmbito do nosso quadro conceptual.

3.5.2. Contexto de recolha de dados

Dado o período em que se realizou a recolha de dados (Outubro de 2009 a Janeiro de 2010), importa referir que considerámos tal período de crítico pelas razões seguintes:

- (1) A primeira fase, durante o mês de Outubro, coincidiu com a campanha dos partidos políticos para as eleições legislativas e presidenciais; formação dos delegados de mesas para as Assembleias de voto; movimentações de equipas partidárias de mobilização para a votação, as campanhas políticas para a conquista de votos e a realização das eleições;
- (2) A segunda fase ocorreu o período de realização dos exames nacionais da primeira e segunda épocas do Ensino Secundário Geral e exames finais e de recorrência na U.P.;
- (3) A terceira fase coincidiu com as férias colectivas anuais da maior parte do corpo do docente das escolas oficiais;
- (4) E, por fim, a realização dos exames de admissão das duas maiores universidades públicas do país (U.P. e U.E.M.) envolvendo a colaboração dos professores das principais escolas secundárias da cidade.

Estes factos tornaram-se constrangimentos para este estudo uma vez que envolveram uma grande parte de professores de todos os níveis de ensino moçambicano, não permitindo ter um contacto directo e fácil com a população-alvo deste estudo. No entanto, a pesquisa teve como foco professores de Português do secundário das escolas do centro e periferia da cidade de Nampula. Importa frisar que nem sempre foi possível nos deslocar para as escolas pelos motivos já referenciados acima e, como estratégia de recolha de dados, fomos forçados a empreender longas caminhadas aos domicílios ou na utilização de intermediários para entrega e recolha dos inqueridos. Daí que o número de inqueridos por escolas não seja uniforme ou

equitativamente distribuído pelas escolas identificadas e não ter sido possível o retorno de uma boa parte dos inquéritos distribuídos nesta fase.

3.5.3. A pré-testagem

“Quando uma primeira versão do questionário fica redigida, ou seja, quando a formulação de todas as questões e a sua ordem são provisoriamente fixadas. É necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e que responda efectivamente aos problemas colocados pelo investigador”(Ghiglione e Matalon, 1993:127)

Assim, num primeiro momento, efectuámos um pré-questionário que depois da realização da pré-testagem de dois tipos de inquéritos (Inquérito I para formadores e Inquérito II para formandos/ professores de Português) sofreram alterações. O público da pré-testagem foram 3 professores do curso de Português da UP e formandos do 3.º ano do Bacharelato semi-presencial em Ensino do Português de 2009, porque exercem a função de professor de Português nas escolas secundárias e também estão em formação na U.P. No contexto da aplicação destes inquéritos, logo de partida, deparamo-nos com um grande problema relacionado com a extensão dos mesmos e de redundâncias em algumas questões. Daí que tivemos de reformular os inquéritos a serem distribuídos, preenchidos e recolhidos na fase de testagem.

3.5.4. Aplicação dos questionários

“ [...] O questionário destina-se frequentemente à pessoa interrogada; é lido e preenchido por ela” (Quivy e Campenhoudt, 2008:181).

Para a recolha de dados a partir dos inquéritos escritos foi necessário, devido aos constrangimentos acima referidos, permitir que os inquiridos preenchessem os inquéritos nas suas casas aproveitando os tempos livres disponíveis e não houve a necessidade de predefinir tempos ou datas de preenchimento, deixados ao critério dos inquiridos. E, como consequência, não foi fácil ter o retorno dos mesmos e, nos casos possíveis, se verificou a existência de algumas respostas em branco. No entanto,

estávamos cientes dos riscos que desta estratégia tais como: não ter reacções reais das respostas, não poder tirar dúvidas ou orientar respostas, a possibilidade do inquirido consultar outras pessoas e serem influenciadas nas suas opiniões, etc.

Refira-se que em relação a administração do questionário foi directa. Quivy e Campenhoudt (2008:188) designa «de administração directa» *quando é o próprio inquirido que o preenche*.

3.5.5. Interpretação das respostas

Recolhidos os dados brutos desta investigação, estes serão classificados e ordenados tendo em conta as proposições em que assenta esta investigação. Na verdade, «esta tarefa é o processamento de dados e encerra a fase técnica do processo [...]. Vilelas (2009: 63).

“A análise estatística dos dados. Os dados recolhidos por um inquérito por questionário, em que um grande número de respostas são pré-definidas, não têm significado em si mesmas. Só podem, portanto, ser úteis no âmbito de um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias sociais e analisar as correlações entre variáveis” (Quivy e Campenhoudt (2008:190).

Deste modo, socorrendo-nos de tabelas e alguns *gráficos em colunas* faremos a apresentação dos *dados* deste estudo seguidas das respectivas análises. E em relação à análise das informações:

“Compreende múltiplas operações, mas três delas constituem, em conjunto, uma espécie de passagem obrigatória: primeiro, a descrição e a preparação (agregada ou não) dos dados necessários para testar as hipóteses; depois, a análise das relações entre variáveis; por fim, a comparação dos resultados observados com os resultados esperados a partir da hipótese. [...] Descrever os dados de uma variável equivale a apresentar a sua distribuição com a ajuda de quadros ou gráficos, mas também a exprimir esta distribuição numa medida sintética. O essencial desta descrição consiste, pois, em pôr bem em evidência as características da distribuição da variável.

Agregar os dados ou variáveis significa agrupá-los em subcategorias ou exprimi-los por um novo dado pertinente. [...] ” (Quivy e Campenhoudt, 2008:216-217).

Quivy e Campenhoudt (2008:222) chamam-nos a atenção para o facto seguinte: “A maior parte dos métodos de análise das informações dependem de uma de duas categorias: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo³¹.” Assim, em relação à *análise estatística*³²:

“Apresentar os mesmos dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações. Neste sentido, a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que simples métodos de exposição dos resultados. Mas [...] não pode substituir a reflexão teórica prévia, a única a fornecer critérios explícitos e estáveis para a recolha, a organização e, sobretudo, a interpretação dos dados, assegurando, assim, a coerência e o sentido do conjunto do trabalho. [...] Estas técnicas gráficas, matemáticas e estatísticas dizem principalmente respeito à análise das frequências dos fenómenos e da sua distribuição, bem como à das relações entre variáveis ou entre modalidades de variáveis” (*Idem*:223).

Desta forma, na medida em que formos analisar e interpretar as respostas, iremos trazer a tona os respectivos objectos e objectivos referentes a cada questão ao longo do capítulo seguinte.

Chegados a este ponto, cabe-nos anunciar que, a seguir, realizaremos o processamento de dados, separando os dados numéricos das informações expressas verbalmente. Assim, os dados numéricos serão expostos em tabelas e em alguns gráficos ilustrativos acompanhados de enunciados interpretativos. Entretanto, os dados verbais poderão merecer um tratamento numérico ou um tratamento não quantificado.

³¹ Em relação a esta perspectiva sugerimos **Quivy e Campenhoudt** (2008:226-232).

³² **Quivy e Campenhoudt** (2008:222) fazem uma observação em relação a este método: “A utilização de computadores transformou profundamente a análise dos dados.”

IV. TRATAMENTO DE DADOS

Neste capítulo faremos a apresentação, a análise e interpretação dos resultados do estudo procurando, de certa forma, confrontar alguns dados entre si. A confrontação de dados estará centrada na discussão das respostas obtidas nas amostras seleccionadas para o efeito com o objectivo de reconstituir as práticas, as experiências e as perspectivas individuais e colectivas como as variações linguísticas são geridas nas escolas secundárias da cidade de Nampula.

4.1. Apresentação do percurso

O presente capítulo representa a fase mais concreta do tratamento dos dados recolhidos e a serem analisados para a caracterização da amostra contribuindo assim para a consecução dos objectivos aqui implicados. Para a concretização desta fase, contamos bastante com a primeira parte dos instrumentos de recolha de dados: os inquéritos e as transcrições das respostas sistematizadas em anexos que permitirão inferir sobre o perfil dos professores de Português e, numa fase seguinte, reflectiremos sobre a *gestão pedagógica da variação linguística*.

Assinale-se que, iniciaremos por caracterizar os inquiridos que representam a nossa amostra tendo em conta a Parte I dos inquéritos. Neste sentido, apresentaremos três grupos de questões: 1. Relacionados com a identificação dos inquiridos; 2. Referentes a aspectos de informação linguística; e 3. Relativos a análise das várias situações de uso das línguas.

Numa segunda fase, abordaremos a parte II dos questionários I e II onde nos centraremos nas questões referentes as diversas situações que os professores tenham reagido segundo as questões exploratórias para o efeito sugeridas nessa fase dos inquéritos. Assim, tomaremos como ponto de partida nesta fase os dados referentes ao questionamento realizado sobre o PM, isto é, como tem sido feita a sua abordagem na formação de professores de Português. Seguir-se-á a exploração sobre os tipos de interferência mais observadas nos alunos, incidindo, por um lado, na exploração de

alguns exemplos resultantes do contacto de línguas recolhidos nos questionários das amostras seleccionadas para o estudo e, por outro, procuraremos trazer para este estudo algumas práticas dos professores relacionadas com a sistematização de dados que têm a ver com os “erros”/ desvios resultantes das interferências das línguas maternas.

Mais adiante, na sequência das práticas pedagógicas dos professores de Português e dos formadores nos cursos de Português, exploraremos os dados sobre a reacção destes perante os problemas de contacto de línguas na sala de aula. Tentaremos também ter uma percepção sobre as principais dificuldades para corrigir os problemas de interferência das línguas maternas por parte dos professores de Português. Nesta perspectiva, tornar-se-á relevante, neste estudo, inferir sobre alguns procedimentos utilizados pelos professores para que os alunos percebam e supram (algumas) dificuldades de interferência das suas línguas maternas.

Refira-se que em relação ao Inquérito I (dirigido aos professores da UP), a nossa análise e interpretação irá incidir sobretudo nos seguintes aspectos:

- (i) Na observação da actuação dos formandos/ professores perante os “erros”/ desvios linguísticos nas práticas pedagógicas;
- (ii) Nas dificuldades dos alunos na aprendizagem do Português; nas práticas de ensino da norma-padrão frequentes dos professores de Língua Portuguesa; nas opções de estratégias didáctico-pedagógicas;
- (iii) Nas actividades/ exercícios privilegiados para a condução da aprendizagem da norma da língua; na intervenção pedagógica que permite mudanças em relação aos problemas de contacto de línguas dos alunos;
- (iv) Nas escolhas dos momentos da aula mais apropriados para o estudo da variação do Português por parte dos professores;
- (v) No reconhecimento das causas do fraco estudo da variação linguística nas escolas secundárias;

- (vi) Nas formas de avaliação que mais penalizam os alunos perante a manifestação da variação linguística e na exploração das razões dessa penalização;
- (vii) E, terminaremos o estudo com vários posicionamentos apontados pelos professores / formadores sobre o lugar do estudo da variação do Português nos programas e manuais de Português do secundário.

Vejam, agora, como será feita a discussão do Inquérito II. Para além do que foi descrito acima, no conjunto de dados relacionados com a amostra dos PPES, a nossa análise e interpretação tentará captar as dimensões mais específicas das seguintes práticas e atitudes estratégicas de gestão pedagógica:

- Identificação e interpretação dos desvios linguísticos;
- Procedimentos metodológicos de correcção dos problemas relacionados com os desvios linguísticos;
- Interpretação dos problemas de interferência das línguas maternas se estes têm ou não impedido a comunicação na sala de aula na condução das aprendizagens;
- Bibliografia de referência usada para o estudo das interferências linguísticas;
- Fontes escritas de exercitação;
- Gestão do tempo de aula para colmatar problemas relacionados com as interferências linguísticas;
- Reconhecimento de principais empréstimos linguísticos e recriações;
- Análise dos programas de Português tendo em conta o estudo das variações do Português;
- Identificação das principais áreas gramaticais que constituem problemas para a aprendizagem do Português;
- Formas de acompanhamento pedagógico dos professores perante as interferências das línguas maternas; e
- Opiniões de como gerir melhor os fenómenos de variação linguística na sala de aula.

4.2. Apresentação, análise e interpretação de dados

Este subcapítulo será desenvolvido em duas fases tendo em conta a estruturação dos inquéritos utilizados para a recolha de dados deste estudo. Assim, numa primeira fase, cabe-nos apresentar os dados resultantes das respostas colhidas referentes a parte I dos inquéritos I e II. Ao longo desta apresentação sintetizaremos os dados em tabelas e alguns gráficos que serão analisadas e interpretadas nas suas especificidades.

A caracterização da amostra respondente é feita na tabela 1.

Tabela 1: Caracterização da amostra pela variável idade/ sexo

Inter. de anos	Cód. do PPES	Total/ sexo			Cód. do PCP -UP	Total / sexo		
		M	F	MF		M	F	MF
26 – 30 anos	PPES-3 e 13	1	1	2	PCP-UP-3, PCP-UP-5	1	1	2
31 – 35 anos	PPES-2, 5, 7, 9, 10, 11 e 12	6	1	7	PCP-UP-2	–	1	1
36 – 40 anos		–	–	–	PCP-UP-4	1	–	1
40 – 45 anos	PPES-4, 6 e 14	2	1	3	PCP-UP-6	1	–	1
46 – 50 anos	PPES-8	1	–	1	PCP-UP-1, PCP-UP-7	1	1	2
+ 51 anos	PPES-1,	1	–	1		–	–	–
Total		11	3	14		4	3	7

Esta tabela ilustra a caracterização global por idade e sexo tendo em conta os intervalos etários da amostra utilizada para realizar o presente estudo. Para a primeira amostra (PPES), temos como grupo maior representado por sete indivíduos com idades compreendidas entre os 31 a 35 anos de idade, enquanto para a segunda amostra (PCP -UP), temos dois intervalos com igual número de indivíduos inquiridos nos intervalos de 26 a 30 e 46 a 50 anos com dois indivíduos para cada intervalo. No entanto, importa destacar que não temos amostras para os intervalos etários de 36 a 40 anos de idade para a primeira amostra e, para a segunda, não temos no último intervalo.

De uma forma geral, constatamos que a representatividade maior da amostra situa-se entre 26 a 50 anos de idade. Assinala-se que a maior concentração de indivíduos se situa no intervalo etário correspondente entre 31 a 45 anos com 17 dos 21 indivíduos da nossa amostra total

Em relação a questão 1.4, podemos descrever as escolas envolvidas neste estudo assim como a distribuição por género da nossa amostra através da tabela seguinte:

Tabela 2: Distribuição da amostra por escola

Num.	Escola Secundária	F
1	Escola Secundária de Nampula	2
2	Escola Secundária de Muatala	2
3	Escola Secundária “12 de Outubro”	1
4	Escola Secundária de Napipine	1
5	Escola Secundária de Namicopo	1
6	Escola Secundária de Teacane	1
7	Escola Secundária de ADEMO	1
8	Instituto Industrial “3 de Fevereiro”	2
9	Escola Secundária de Maparra	3
Total		14

Na presente tabela, estão referenciadas um total de nove escolas secundárias todas localizadas na periferia e centro da cidade de Nampula. As três primeiras escolas, na tabela, são as que têm maior número de alunos e professores. No entanto, importa destacar que a primeira é a mais antiga e localiza-se no centro da cidade; a segunda é uma escola recentemente inaugurada e situa-se na periferia da cidade no sentido oposto da terceira escola já um pouco mais antiga; as escolas 4, 5, 6 e 9 também são periféricas e recentemente adaptadas para leccionarem o ESG; antes eram escolas primárias do 2.º Grau e ainda não introduziram o segundo ciclo (11.ª e 12.ª classes), estando previsto para breve a sua gradual efectivação; a escola 7 é considerada comunitária com uma participação do Estado no que toca afectação de docentes e ao

pagamento dos respectivos salários e está localizada num dos extremos da cidade; e, por fim, a escola 8 apresenta características totalmente diferente das restantes uma vez que é vocacionada para o Ensino Técnico Profissional e quanto a sua localização é bem próxima da primeira.

Não estão representados nesta tabela professores das escolas secundárias privadas, primeiro, porque não nos foi possível estender o estudo até elas; segundo, porque os professores que nelas trabalham pertencem, na sua maioria, às escolas estatais ou são estudantes de algumas universidades da cidade.

Nas duas tabelas que se seguem se apresentam dados referentes a naturalidade dos professores que fazem parte da nossa amostra, as línguas faladas pelos inquiridos e os respectivos contextos de aprendizagem da LS que teve cada um deles. Entretanto, para a variável naturalidade, faremos uma indicação, primeiro, relacionada com o distrito de origem e a seguir indicaremos a província em que o inquirido tenha nascido. Achámos ser importante fornecer tais indicações uma vez que estas permitem ter uma visão da localização geográfica e etnográfica de cada um dos inquiridos que constituem as nossas amostras.

Estas duas tabelas que se seguem fornecem dados que possibilitam ter uma percepção geral sobre as línguas maternas e não maternas, idade de aprendizagem da língua segunda e o meio social envolvido na aprendizagem dessa mesma língua segunda. As tabelas 3.1 e 3.2 documentam um quadro geral da origem linguística dos dois grupos de inquiridos que representam a nossa amostra. Desta forma, percebe-se, claramente, através da naturalidade dos inquiridos, a representação plurilinguística de professores nas várias escolas, destacando-se uma tendência maior de professores de origem Emakhuwa (língua mais representativa no país e falada nas províncias do norte de Moçambique: Niassa, Cabo Delgado, Nampula e Zambézia) num total de 8 que a têm como língua materna correspondendo uma representação de 38%. Enquanto as variantes do Emakhuwa (Lomwé e Echuwabu) têm dois indivíduos para cada uma delas equivalendo a 9.5%, o que também acontece com a representação da língua Cisená. As outras línguas tais como Shimakonde, Ciyao, Xitswa, Xicope, Gitonga têm apenas um indivíduo para cada uma destas línguas. Como se pode observar, este quadro

linguístico descrito acima, ilustra muito bem a complexidade linguística vivida nas escolas da cidade de Nampula. Lembremos Sá e Andrade (s/d:2): “A diversidade linguística e cultural [...] nas nossas escolas deve e pode ser vista como uma riqueza.”

Importa referir que apesar de este estudo ter sido feito na cidade de Nampula (terceira maior cidade de Moçambique) onde a língua Emakhuwa e suas variantes são mais faladas, constata-se também uma representatividade de outras línguas moçambicanas, ou melhor, presença de indivíduos pertencentes a outras línguas nacionais e de outras regiões do país.

Tabela 3.1: Naturalidade, línguas maternas e contexto de aprendizagem da LS – PPES

	Código	Naturalidade	LM	LS	Aprendizagem da LS	
					Idade	Meio
1	PPES 1	Massangulo/Niassa	Cinyanja/ Ciyao	Port.	1	Casa
2	PPES 2	Lichinga/ Niassa	Emakhuwa	Port.	1	Casa
3	PPES 3	Nacala-Porto/ Nampula	Emakhuwa	Port.	Desde que nasceu	Casa
4	PPES 4	* ³³	Xitswa	Port.	Escolar	Família/ escola
5	PPES 5	Maputo	Cisena	Port.	2	Casa
6	PPES 6	*	[-]	Port.	3	Casa
7	PPES 7	*	Echuwabu	Port.	6	Casa e na rua
8	PPES 8	Maganja da Costa/ Zambézia	Português	Echuwa bo	[-]	Casa
9	PPES 9	*	Gitonga	Port.	5	Família
10	PPES 10	Malema/ Nampula	Emakhuwa	Port.	3	Casa
11	PPES 11	Maganja da Costa/Zambézia	Echuwabu ³⁴	Port.	7	Escola
12	PPES 12	Nampula	Emakhuwa	Port.	3	Família
13	PPES 13	*	Emakhuwa	Port.	7	Escola
14	PPES 14	Alto Molocué/ Zambézia	Lomwé	Port.	9	Escola/ amigos

³³ * Estes sujeitos indicaram a naturalidade Moçambique.

³⁴ Cf. Siteo e Ngunga (2000).

Tabela 3.2: Naturalidade, línguas e contexto de aprendizagem da LS - PCP – UP

	Código	Naturalidade	LM	LS	Aprendizagem da LS	
					Idade	Meio
1	PCP- UP 1	Inharrime / Inhambane	Xicope	Port.	Desde criança	Casa
2	PCP- UP 2	Nampula	Emakhuwa	Port.	infância	Casa e escola
3	PCP- UP 3	Nampula	Emakhuwa	Port.	1	Casa
4	PCP- UP 4	Chinde/ Zambézia	Cisena	Port.	7	Escola
5	PCP- UP 5	Namarrói / Zambézia	Lomwé	Port.	12	Escola
6	PCP- UP 6	Incularino -Palma/ C. Delgado	Shimakonde	Port.	9	Escola
7	PCP- UP 7	Eráti / Nampula	Emakhuwa	Port.	10	Escola

Particularizando os dados reunidos nas duas tabelas acima, verifica-se que o inquirido PPES 6 não apontou a sua língua materna uma vez que os pais falam quatro línguas moçambicanas (Emakhuwa, Changana, Sena e Yao). Nestes casos, torna-se necessário lembrar o conceito de família no contexto africano uma vez que este é bastante diferente do europeu. Para as comunidades africanas, este conceito não se restringe apenas a pai, mãe e filhos. No contexto moçambicano, o termo chega a ter um maior alargamento semântico que vai desde os pais, irmãos, parentes (primos, sobrinhos, tios, avós, cunhados, netos, genros, padrinhos, concunhados) até, em certos contextos sociais, os conhecidos mais chegados são designados familiares. Daí que quando certos inquiridos identificam os seus contextos de aprendizagem da LS se referem a família, deve entender-se que estão a se referir nesses termos (observe-se as tabelas 3.1 e 3.2). Nas famílias moçambicanas existem pais que falam diversas línguas moçambicanas em casa fazendo com que os filhos não aprendam nem se identifiquem com nenhuma dessas línguas. Nestes casos, os filhos consideram o Português como língua materna. Como podemos observar no inquirido PPES 8 nas tabelas acima.

No entanto, se revisitarmos o conceito de língua materna, Xavier e Mateus (1990:231) afirmam que LM é uma “língua nativa do sujeito que a foi adquirindo ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso.” Poderemos questionar o enquadramento acima apresentado uma vez que o Português não é língua nativa do indivíduo em referência. Na verdade, em certas famílias

moçambicanas, as crianças convivem num ambiente multilingue, mas não têm oportunidade de aprender as línguas do domínio dos seus pais, limitando-se a ouvir e a dizer algumas palavras muitas vezes soltas e afrásicas. Na circunstância sociolinguística destes indivíduos, devemos reconhecer que estes passam praticamente toda a sua vida sob influência educativa de uma língua não nativa.

Ora, este modelo sociolinguístico de algumas famílias moçambicanas permitiu-nos perceber o contexto de ensino e de aprendizagem do Português (língua não materna para a maioria de professores e alunos) nas escolas secundárias e universidades. Daí que Gonçalves (1996:15) salienta que “Moçambique: dezasseis milhões de habitantes, dos quais mais de 95% têm uma língua da família bantu como língua materna”. Assim, há todo o interesse em estudar e confrontar dados relacionados com a origem linguística dos indivíduos que constituíram a nossa amostra e a realidade das nossas escolas.

Esta confrontação com a realidade visa levar a conhecer os factos e sobre eles raciocinar (Nérici, 1986: 18). Pois o Homem precisa conhecer o seu meio físico, tomar consciência sobre o mundo onde vive, precisa saber actuar e tirar o máximo proveito desse meio. Neste contexto, aproveitamos a ideia de Nérici (1986:19) que afirma: “[...] todas as atividades educativas devem inspirar-se na realidade física, social e cultural para que não se tornem *alienadas ou alienantes*.” Isto para reforçar o nosso argumento de confrontação referido acima.

Associando a estes contextos de aprendizagem da LS, está o número 3.5, diremos que os inquiridos, na sua maioria, aprenderam a falar o Português nas suas casas. No entanto, o contexto escolar de aprendizagem da Língua Portuguesa surge em plano secundário na totalidade da amostra apesar de se considerar a escola como o meio institucionalizado para a aprendizagem da língua oficial. Os sujeitos inquiridos afirmam não terem aprendido somente o Português em situação familiar (no sentido africano e mais amplo do termo).

Em relação a aprendizagem da LS (questão 2.4.), constata-se que, a maioria, 11 indivíduos, aprenderam a falar o Português em casa e na família e estes são representados desde o primeiro ano de vida a seis anos de idade. Entretanto, os dez

restantes declaram ter aprendido a falar o Português através da escola entre os 7 anos e 12 anos de idade.

Pode-se afirmar que em relação ao grau de dificuldade na aprendizagem, os que aprenderam a falar no contexto escolar e entre amigos tiveram maiores dificuldades uma vez encontram um novo modelo linguístico num ambiente que não corresponde ao utilizado no seu dia-a-dia e também por ter tido um contacto tardio com a LS. Para além de que a L1 já ocupa uma considerável presença nos discursos destes novos aprendentes e que a nova língua apresenta uma estrutura totalmente diferente da L1 (de estrutura bantu).

Outro factor, não menos importante e constrangedor, apontado pelos inquiridos tem a ver com o meio geográfico (o campo) onde se situam algumas famílias e onde quase não se fala a Língua Portuguesa.

Tendo em conta que as tabelas 3.1. e 3.2 apresentam dados referentes as LM e LS dos inquiridos, de seguida, iremos ilustrar informações referentes a outras línguas faladas pelos PPES e PCP-UP (veja ponto 2.3 da parte I nas respostas aos inquéritos I e II). Assim, constata-se, no estudo, o seguinte quadro linguístico:

Tabela 4: Outras línguas faladas pelos PPES e PCP-UP

Amostra	Outras línguas faladas
PPES	Inglês, francês e Árabe.
PCP-UP	Inglês, Francês e Swahili.

Nesta tabela, observa-se um conjunto de línguas que não são línguas maternas nem moçambicanas e para além de não ser LS para os inquiridos. Entretanto, e, de um modo geral, no contexto da questão 2.3, observa-se casos isolados de inquiridos que não falam mais nenhuma língua para além da LM e/ou LS e inquiridos que falam também línguas estrangeiras influenciados pela escolaridade, religião ou pelo contacto com falantes estrangeiros dessas línguas, ou ainda pelo contacto fronteiriço em que tenham vivido numa das fases das suas vidas.

Em relação a questão 3.1. a LS não é falada só em casa, isto é, há quem a fala em casa e noutros contextos comunicativos. No entanto, é possível ocorrerem situações inversas em que alguém tenha aprendido a LS fora de casa e que, em casa, os pais e irmãos não a usam.

Daí que, como prova, haja inquiridos que tenham aprendido a falar o Português bem mais tarde e/ ou em ambiente escolar ou outros. Nestes casos, contam muito os contextos de aquisição e de aprendizagem da LS.

No que diz respeito às respostas das questões sobre os contextos de uso das línguas observe-se as tabelas 5 e 6.

Tabela 5: Utilização de línguas com os amigos e no quotidiano

Inquiridos	Língua usada com amigos				Língua preferida para comunicar no dia-a-dia			
	LM	LP	LM e LP	Outras	LM	LP	LM e LP	Outras
PPES	–	13	1	–	1	10	2	1
PCP-UP	–	6	1	–	–	6	1	–
Total	–	19	2	–	1	16	3	1
%	–	90.5	9.5	–	4.8	76.1	14.3	4.8

No total dos 21 inquiridos, quanto às questões representadas na tabela acima, verifica-se os seguintes resultados: no conjunto das duas amostras, ninguém usa a LM com os seus amigos e só um prefere usar a LM para comunicar no seu dia-a-dia; 19 inquiridos optam pela LP para comunicarem com os seus amigos; 16 preferem usar a LP na sua comunicação quotidiana; 2 alternam as línguas (LM e LP) quando falam com os seus amigos e nenhum usa mais outra língua com os amigos para além das referidas atrás; e quanto a preferência alternada de línguas na comunicação diária, 3 optam pela LM e LP, enquanto só 1 inquirido opta pela língua inglesa.

Parece-nos, para a primeira questão, que uma das razões possíveis pela opção maioritária na LP se cinge pelo facto do clube de amizades ser constituído por um universo heterolinguístico que não facilita que os inquiridos optem pelas suas línguas

maternas e outras. No entanto, existem casos que outros fazem opções alternadas das línguas por, provavelmente, encontrarem correspondências identitárias.

Para compreender melhor os contextos de utilização da Língua Portuguesa por parte dos inquiridos, passaremos para o terceiro ponto da primeira parte dos inquéritos. Assim, antes de apresentar os resultados deste ponto, achamos importante lembrar que a questão 3.5 já foi tratada aquando da apresentação das tabelas 3.1 e 3.2. Nesta fase do trabalho, continuaremos como a mesma perspectiva estratégica de tratamento de dados que até agora temos vindo a percorrer.

Observe-se a tabela 6 que ilustra as várias situações contextuais em que os inquiridos neste estudo (uma das nossas amostras) utilizam a Língua Portuguesa no quotidiano.

Tabela 6: Contexto de uso da Língua Portuguesa

Amostra	Só casa	Só escola	Casa. Escola e dia a dia	Casa e escola	Só rua	Só trabalho	Trabalho e casa	Outras situações
PPES	–	–	9	–	–	–	3	2
% Por situação	–	–	64.3	–	–	–	21.4	14.3
PCP-UP	–	–	5	–	–	–	2	–
% Por situação	–	–	71.4	–	–	–	29	–
Total	–	–	14	–	–	–	5	2
%	–	–	66.7	–	–	–	23.8	9.5

Os dados são bastante explícitos nesta tabela em relação aos contextos de uso da Língua Portuguesa por parte dos inquiridos. E, só para aclarar, referimos que “Outras situações” referem-se, por exemplo, aquelas em que os inquiridos não foram muito específicos. Enquanto, as situações casa e escola (separadas uma da outra) não ocorrem uma vez que quem usa a língua segunda não se limita a nenhuma destas duas situações. Este facto vem sustentar a observação de Gonçalves (1996:37) ao afirmar que a Língua Portuguesa em Moçambique “é usada em múltiplas situações da vida

quotidiana, podendo mesmo tornar-se a única língua de comunicação dos falantes em certas circunstâncias, relacionadas com a sua vida familiar e/ou profissional...”.

Em relação ainda a parte I dos inquiridos, cabe-nos apresentar também alguns dados que caracterizam a nossa amostra de PPES referentes a formação académica e experiência profissional dos PPES. Assim, observe-se:

Tabela 7: Formação académica dos PPES

Formação académica		Total					
		M	%	F	%	MF	%
Nível Médio	12ª Classe	0	0	1	7.1	1	7.1
	Equivalente a 12-ª classe	1	7.1	0	0	1	7.1
Nível Superior	Bacharelato	1	7.1	1	7.1	2	14.3
	Licenciatura	9	64.3	1	7.1	10	71.4
	Pós-graduação	0	0	0	0	0	0
		11		3		14	100

Na descrição acima só apresentamos dados referentes aos PPES porque estes são o nosso principal alvo neste estudo. Esta tabela representa, de certa forma, o nível de escolaridade dos professores de Português existentes nas escolas secundária na cidade de Nampula.

Achamos ser relevante trazer, para o presente estudo, estes dados, uma vez que, como afirmam Moreno e Tuzine (1997:71): “o nível de escolarização é um factor relevante para o acesso ao uso do português padrão.” E acrescentamos mais: é na escola onde os indivíduos se confrontam com os *estranhamentos linguísticos* próprias de contextos multilingues e as exigências normativas do Português. Gonçalves (1996:17) reforça este facto ao afirmar que o Português é a única língua do ensino oficial e da alfabetização.

Importa realçar que a grande maioria dos inquiridos apresentam uma formação académica correspondente ao nível superior em ensino do Português (dois bacharéis e dez licenciados) realizada na Universidade Pedagógica. Enquanto os outros dois não têm uma formação específica para o ensino do Português. Este cenário é muito

saudável e bem diferente de algumas décadas atrás em que não se tinha um único professor com formação superior a leccionar nas escolas secundárias.

Os dados que a seguir apresentamos têm a ver com a experiência profissional dos PPES.

Tabela 8: Experiência profissional dos PPES

Cód. / Inquirido	Anos de exp.	Níveis escolares/ classes				
		Ensino Básico	1.º Ciclo do ESG	2.º Ciclo do ESG	Outros	Superior
PPES 1	30	5.ª, 6.ª e 7.ª	8.ª, 9.ª e 10.ª		2.º e 3.º do I.I	2.º ano UP
PPES 2	12	6.ª e 7.ª	8.ª, 9.ª e 10.ª			
PPES 3	4		8.ª			
PPES 4	1	1.º grau				
PPES 5	24		8.ª, 9.ª e 10.ª	11.ª e 12.ª		
PPES 6	9	6.ª e 7.ª	8.ª, 9.ª e 10.ª	11.ª e 12.ª		
PPES 7	3		8.ª, 9.ª e 10.ª	11.ª e 12.ª		
PPES 8	26		8.ª, 9.ª e 10.ª	11.ª e 12.ª		Universitário
PPES 9	3		8.ª, 9.ª e 10.ª			
PPES 10	10		8.ª, 9.ª e 10.ª	11.ª e 12.ª		
PPES 11	9	2.º grau	8.ª, 9.ª e 10.ª			
PPES 12	6	7.ª	8.ª, 9.ª e 10.ª			
PPES 13	1				1.º I.I.	
PPES 14	3		8.ª			

Observa-se nesta tabela uma larga experiência de docência no 1.º Ciclo do ESG (8.ª, 9.ª e 10.ª) ao nível dos inquiridos PPES. O indicador “outros” corresponde neste estudo às experiências tidas, por exemplo, noutros subsistemas e que não sejam necessariamente o ESG, como por exemplo, o técnico profissional básico, o técnico profissional médio ou o superior ou ainda o de formação de professores, etc.

Embora se observe, na tabela acima, a existência de muitos professores com mais de 5 anos de experiência, na docência da Língua Portuguesa, na verdade, levantam-se algumas dúvidas sobre o significado dessas experiências dos professores do secundário. Porque se afirmarmos que a qualidade de ensino passa

necessariamente pela formação, auto-formação e formação contínua, então, as nossas dúvidas terão razão de existirem. Daí que se podem colocar algumas reservas.

Em relação aos casos isolados, observados na tabela acima, 3 inquiridos apresentam uma experiência profissional inferior a 4 anos. Este dado é importante para percebermos melhor como vão as nossas escolas secundárias e como é realizado o ensino do Português nessas escolas, isto é, ainda não é possível satisfazer as escolas de professores com formação específica e com experiência em Ensino do Português, contudo, reconhecemos que a experiência se faz nas estimulações das in experiências pessoais na prática diária.

No nosso entender, é tempo de recolocar a acção de ensinar no respectivo lugar, torna-se importante ultrapassar o velho ditado que ainda ofusca as nossas instituições educativas: «quem sabe ensina». Isto porque os tempos actuais e as respectivas pedagogias têm outra visão sobre tal ditado contrapondo-se da seguinte forma: «ensina quem sabe ensinar, porque sabe o que ensina, e sabe como ensinar, a quem e para quê» (Roldão, 2009:42).

Passemos agora a considerar alguns dados de caracterização dos PCP-UP. Assim, importa referir que os PCP-UP são também designados de supervisores quando realizam as suas tarefas na PP acompanhando finalistas nas actividades de estágio ou de PP nas escolas secundárias. No entanto, se revisitarmos as concepções teóricas sobre o perfil de supervisor, veremos que o quadro descritivo³⁵ deixa um pouco a desejar uma vez que, observando o conjunto de resposta a questão 1.7. dos inquiridos, logo, *a priori*, revela-nos um cenário dramático relativo a in experiência de muitos dos supervisores que foram supostamente inquiridos. Deste modo, colocam-se em causa, logo de partida, os princípios da supervisão e do perfil de um supervisor que se sustenta no ideal: “um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão e Tavares, 2003:16). E esta contradição é um facto, uma evidência e não está aqui alguma dissimulação da realidade. É o que se vive nas actuais

³⁵ Cf. Anexos I, transcrição das respostas da questão 1.8.

instituições de formação de professores. Daí que se pode questionar: será possível formar professores reflexivos neste ambiente?

A experiência de professores (supervisores) é aqui colocada em questão uma vez que o significado da competência profissionalizante é por ela influenciado, potenciada e confrontada. Se a resposta a questão acima colocada for negativa, então, que formação de professores se está a praticar? Assim, não podemos deixar de lembrar que a consciência da necessidade de formação contínua e a conceptualização desenvolvida nos processos de desenvolvimento profissional contribuem bastante para que a supervisão ganhe outra dinâmica.

Em relação à acção do supervisor, Alarcão e Tavares (2003:9) explicam: “A acção do supervisor aparece assim perspectivada em dois níveis distintos mas inter-relacionados. Exercendo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor uma influência directa, exerce, através deste, uma influência indirecta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que ele ensina”. Alinhe-se a isto o entendimento que se tem sobre a supervisão. Em síntese, entende-se por Supervisão de professores o “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão e Tavares, 2003:16).

E qual tem sido, em algumas vezes, o perfil dos formandos dos cursos de ensino do Português na Universidade Pedagógica? Tomando como referência a nossa experiência profissional de mais de 10 anos de trabalho de docência em institutos de formação de professores e acrescidos outros 9 anos de docência e supervisão de estágios pedagógicos e PP na Universidade Pedagógica em Nampula, podemos descrever os perfis dos formandos como sendo indivíduos que já entram para a universidade com uma considerável experiência na docência no Ensino Básico e/ou Ensino Secundário, em boa parte, levando vantagens experienciais em relação a muitos formadores jovens que constituem o quadro docente nos cursos presenciais e semi-presenciais em Ensino do Português. Assim, quanto à amostra dos PCP-UP, consideramos dois intervalos etários: primeiro, 26 a 35 anos de idade constituído por sujeitos com menos de cinco anos de experiência de ensino na área de Português; e,

segundo, 36 a 50 anos de idade com uma considerável experiencial de ensino secundário, mas como formadores ainda com poucos anos de exercício no ensino superior.

Em síntese, para a fase ora terminada, chegamos as seguintes constatações e conclusões:

- a) Quanto aos perfis das amostras relacionados com a variável idade, verifica-se que o intervalo entre 31 a 35 anos de idade constitui o intervalo etário mais representativo no conjunto dos PPES inquiridos, entretanto, quanto aos PCP-UP observa-se dois intervalos etários caracterizadores da população inquirida: o intervalo 26 a 30 anos que representa a população jovem mais representativa; e o intervalo 46 a 50 anos da população adulta mais representativa no curso de Português na U.P. No geral, quanto à faixa etária, observa-se uma maior concentração da população amostra no intervalo 31 a 45 anos de idade, podendo-se, deste modo, concluir que as instituições em estudo são constituídas por uma população jovem.
- b) Quanto à variável género, verifica-se ainda um enorme desequilíbrio na representação do género das amostras nos dois contextos (secundário e universitários), isto é, no conjunto das nove escolas secundárias e da Universidade Pedagógica, curso de Português, existe um número reduzido de professoras em relação aos professores.
- c) Em relação ao quadro geral sobre a naturalidade da amostra, as línguas faladas e os respectivos contextos de aprendizagem da LS, nota-se que para os dois grupos de inquiridos há uma maior dominância de professores da etnia macua, contudo, existe também a representação de outras etnias moçambicanas. Assim, apesar dessa dominância, pode-se concluir que a diversidade etnolinguística marca a sua presença a nível dos professores de Português nas escolas secundárias na U.P. Já para as línguas maternas

faladas pelos professores de Português e formadores, verifica-se uma presença plurilingue, no entanto, os falantes da LM Emakhuwa são os mais representativos.

E quanto aos contextos de aprendizagem da LS, verifica-se que, no conjunto dos inquiridos, a maioria aprendeu o Português no contexto da família e escola entre os zero e cinco anos; entretanto, a outra parte dos inquiridos aprendeu o Português na escola entre os 7 a 12 anos. Estes factos conduzem-nos as seguintes conclusões: primeiro, apesar dos contextos de aprendizagem ser diferenciados, quase todos os inquiridos não têm o Português com LM, mas sim como LS; segundo, como nos referimos no nosso quadro teórico, para estes indivíduos se torna inevitável sofrer barreiras colocadas pelas interferências da LM que dão lugar aos fenómenos da variação linguística; e acrescente-se que os indivíduos que aprendem tardiamente a LS apresentarão um grau elevado de dificuldade em desenvolver a competência comunicativa em relação aos primeiros.

- d) Em relação a formação académica, constata-se, no geral, a existência de um número maior de inquiridos com formação superior especializada e quanto às experiências profissionais observa-se professores de Português com larga experiência no 1º ciclo do ESG. Isto contrasta com o perfil dos supervisores da U.P. sem experiência efectiva na docência e na supervisão.

Chegados a este ponto e tendo realizado uma caracterização das nossas amostras, partiremos, de seguida, para a apresentação e discussão da segunda parte dos questionários dos inquiridos I e II aplicados aos PPES e PCP- UP. Assim, para a concretização desta fase, optámos por, primeiro, indicar a questão e o respectivo objectivo; segundo, a apresentação dos dados e interpretação dos resultados tendo em conta o nosso referencial teórico já descrito no II capítulo desta dissertação.

Na questão 1, o professor deveria informar se, na sua formação, tinha sido realizada alguma abordagem sobre o Português de Moçambique. Pareceu-nos

importante partir desta pergunta para através dela exploramos outros aspectos relacionados com a gestão da variação linguística nas escolas secundárias da cidade de Nampula. A questão em referência visa reconhecer o nível de conhecimento sobre o Português de Moçambique.

Assim, das respostas a esta questão, obtivemos os resultados descritos na tabela apresentada já a seguir:

Tabela 9: Relação entre formação e estudo da variação linguística nos cursos de formação profissional

Inq.	Resposta de PPES		Total		Inq.	Resposta de PCP-UP		Total	
	Sim	Não	% Sim	% Não		Sim	Não	% Sim	% Não
14	13	1	92.8	7.2	7	7	0	100	0
Total	14		100		Total	7		100	

Verificamos, no geral, que todos os inquiridos responderam a afirmativamente com excepção de um PPES. No entanto, apesar da resposta negativa desse caso isolado, parece-nos ser um bom ponto de partida em relação ao contexto deste estudo, pois, facilitará o nosso questionamento, já que o problema desta investigação se centra no ensino do PM. Uma provável explicação para essa única resposta negativa terá a ver com a falta de formação específica desse inquirido, porque nem todos os 14 PPES que constituem a nossa amostra principal têm formação específica em ensino do Português. Como afirmamos no nosso quadro teórico, o professor deve ser preparado para ser capaz de reconhecer a diversidade linguística na sala de aula e avaliar o seu impacto na aprendizagem do Português (língua segunda). Tais conhecimentos “reportam-se à capacidade de avaliar as línguas em uso e são cobertos pelos estudos linguísticos que tradicionalmente fazem parte da formação de professores de língua.” Costa (2006:62).

A questão 2 visava questionar o modo como as abordagens sobre as interferências das línguas maternas no Português eram feitas durante a formação por parte dos professores/ formadores. No entanto, tivemos de realizar dois tipos de perguntas para o mesmo objectivo. Assim, para os PPES sugerimos uma questão

aberta para que indirectamente pudéssemos colher dados sem influenciarmos ou sem daremos indicação / pistas sobre as possíveis respostas. Como forma de confrontar as respostas, sugerimos aos PCP-UP uma questão fechada em que constavam várias alternativas de respostas e eles deveriam assinalar com um (x).

Relativamente aos sujeitos PPES, constata-se que há quem tenha respondido indicando a importância do estudo das interferências: “descrevo como sendo algo extremamente importantes que deve ser cuidadosamente observado por todos e deve ser parte integrante do PEA...”. Outros inquiridos associaram a variação com o contacto das línguas: “É um fenómeno resultante do contacto de línguas [sic]. O Português em Moçambique está em contacto permanente com as línguas maternas e isso tem implicações na aprendizagem do Português padrão ...”. Outros ainda apontam as causas e implicações das línguas maternas que resultam do contacto de línguas: “De facto, as línguas maternas interferem, ao nível fonológico; por exemplo se tomarmos como padrão o Português falado... facilmente pode-se notar as variantes ... do centro, norte”. Entretanto, de entre os catorze inquiridos, ocorreram duas respostas claramente centradas na questão de formação: “As abordagens sobre as interferências das línguas maternas foram linguísticas, claras e exaustivas” e “foram úteis e necessárias, na medida em que ofereceram-me dados suficientes para encarar esta realidade [...]”. Também obtivemos respostas totalmente desfasadas como por exemplo: “As línguas maternas interferem no Português, alterando o léxico, a pronúncia, assim como o valor semântico”.

Em síntese, a questão do “como” ficou insatisfeita pelas respostas dadas nesta questão. Como forma de confrontar os dados acima, sabendo de que os PCP-UP foram também estudantes e agora são professores da mesma instituição onde os PPES se formaram, sugerimos também uma questão com os mesmos objectivos da pergunta 2 acima. Das respostas a esta questão, obtivemos os dados descritos na tabela 10 (ver página seguinte).

Observando os dados, as abordagens sobre as interferências na formação universitária, verifica-se que a resposta (e) foi a que teve maior frequência por parte dos inquiridos correspondendo a 42.9%. Em segundo plano, a alternativa (g) obteve

28.6% pois os que seleccionaram esta alternativa consideram as abordagens sobre as interferências serem *pouco reflexivas* ao longo da formação universitária. As hipóteses (a) *bastante pontuais*, (b) *muito descritivas*, (b) *bastante superficiais* foram consideradas por um inquirido em cada caso.

Tabela 10: Resultados sobre as abordagens das interferências por parte dos PCP-UP

Cód. do inq.	Respostas							
	a	b	c	d	e	f	g	h
PCP- UP 1					X		X	
PCP- UP 2					X			
PCP- UP 3	X							
PCP- UP 4					X			
PCP- UP 5							X	
PCP- UP 6				X				
PCP- UP 7		X						
% Por resposta	14.3	14.3	--	14.3	42.9	--	28.6	--

Legenda: a) bastante pontuais; b) muito descritivas; c) muito prescritivas; d) bastante superficiais; e) muito teóricas; f) teóricas e práticas; g) pouco reflexivas; h) muito explicativas.

Com os dados apresentados acima, podemos concluir que a abordagem das interferências na formação universitária necessita ser mais práticas uma vez que a realidade dos problemas linguísticos dos nossos alunos se centram ao nível da utilização prática da LP. Ao nosso ver, podem os professores ter bastantes conhecimentos teóricos, mas não saberem utilizar tais conhecimentos no nosso dia-a-dia como falantes e como profissionais.

Outra observação que se pode realizar é de que cada professor teve a sua experiência na formação e que esta dependeu também das qualidades, dos estilos de trabalho, das atitudes, da dinâmica criativa e da competência didáctica dos diferentes formadores ao longo dos vários percursos formativos na universidade. Daí que os inquiridos neste estudo possam ter seguido distintas alternativas de resposta uma vez que, na verdade, as experiências académicas e formativas tidas também foram ímpares. Ao nosso ver, fica em aberto o questionamento de como os sujeitos gostariam de ver abordada a questão das interferências durante a formação. Mas ao

longo deste capítulo, poderemos encontrar possivelmente respostas implícitas sobre esta questão.

Apresenta-se de seguida os dados referentes a questão 3 sobre os tipos de interferências observadas nos alunos e nas aulas de Português. Do ponto de vista estratégico, a intenção desta questão visava confirmar o tipo de conhecimento dos professores em relação aos tipos de interferências linguísticas resultantes do contacto da Língua Portuguesa (L2) com as línguas maternas de origem bantu (L1) ou outras.

Observe-se a tabela seguinte:

Tabela 11: Tipos de interferências observadas nos alunos

Tipos de interferências frequentes	PPES		PCP-UP		Total / %	
	F	%	F	%	F	%
Fonético-fonológica	9	64.3	1	14.3	10	47.6
Sintáctica	1	7.1	–	–	1	4.8
Morfossintáctica	–	–	–	–	–	–
Sintáctica e fonológica	2	14.3	2	28.6	4	19
Fonética, fonológica e sintáctica	2	14.3	–	–	2	9.5
Sintáctica e semântica	–	–	–	–	–	–
Fonológica, Sintáctica e semântica	–	–	–	–	–	–
Semântica	–	–	–	–	–	–
Semântica e fonológica	–	–	1	14.3	1	4.8
Fonética, fonológica, sintáctica e semântica	–	–	–	–	–	–
Total	14	100	4	57.1	18	85.7

Daqui pode ser inferido que o primeiro tipo de interferência (fonético-fonológicas) representado na tabela acima é que tem sido observada constantemente no Ensino Secundário Geral, enquanto as interferências sintáticas e fonológicas são as mais reconhecidas pelos PCP-UP. Houve quem não tenha nomeado nem designado as interferências das LM e, no entanto, tenha apresentado exemplos frásicos ilustrativos de interferências. Por exemplo: “ Ele foi em casa; [...] Vou ficar na tua atrás.”³⁶ Estes exemplos apontam para o uso indiscriminado de preposições com verbos de

³⁶ Cf. Transcrições das respostas a questão 3 dos questionários I e II.

movimento. Estes casos reflectem uma parte dos 14.3 % corresponde às respostas que não foram directamente respondidas.

Também se observa que outra parte de inquiridos aponta a troca consonântica de sonoras por surdas ou vice-versa. Há, portanto, uma tendência em trocar o *b* por *p*, *g* por *c* e o *d* por *t*, por exemplo, em palavras como bater (“pater”), “pato” em vez de “bato”, “cato” em vez de “gato”, “dedo” por “teto”, etc.

Importa frisar que este tipo de interferência situa-se ao nível dos falantes que têm a língua Emakhuwa como L1 ou LM. Além destas interferências características dos macuas, os inquiridos apontam uma outra variante de interferência que caracteriza os falantes de LM da zona sul de Moçambique: a inserção de consoantes nasais em segmentos lexicais em que não existem ou a sua supressão, por exemplo: *ciqueta* em vez de *cinquenta*, *Joanquim* em vez de *Joaquim*. Enquanto os que têm uma língua do centro do país como LM, têm uma tendência de trocar o *l* por *r*, por exemplo, *laranja* por *raranja*; *Eu não tenho poblema* (*problema*).

Como destacámos no nosso quadro teórico, a interferência³⁷ manifesta-se quer em situações de bilinguismo quer em situações de aprendizagem. No primeiro caso, há interferência quando um sujeito bilingue utiliza, numa das línguas de que é falante, uma forma ou um traço próprio da outra língua. No segundo caso, a interferência consiste na modificação de aspectos da estrutura da língua adquirida por influência da língua nativa (Xavier e Mateus, 1990:215). Recordando Thomason e Kaufman (1998), citados por Cardoso (2007:9), “As interferências podem ser fonéticas, morfológicas, sintácticas, lexicais, semânticas e até dialectais.”

Em síntese, à luz dos resultados apresentados, parece-nos possível esboçar algumas ideias relativas às interferências fonético-fonológicas e sintácticas como as mais frequentemente observadas nas aulas de Português pelos PPES e PCP-UP. Também, há que considerar os empréstimos lexicais como um processo de

³⁷ **Xavier e Mateus** (1990:215) têm como referência desta caracterização HOCK, H.H. (1986). *Principles of Historical Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter. / BYNON, T. (1977). *Historical Linguistics*. Cambridge: C.U.P.

interferência ao se considerar a “introdução, no português, de palavras da língua materna”.³⁸

Já em relação a questão 4, observa-se que 9 PPES, equivalente a 64.3% dos inquiridos responderam “sim”, isto é, têm realizado alguma recolha de dados relacionados com as interferências, enquanto outros 5, correspondente a 35.7%, responderam “não”. Lembremos que o objectivo da questão 4 era saber qual tem sido a atitude estratégica dos professores em relação às interferências e na construção, organização e sistematização de informações recolhidas ao longo das práticas lectivas. Isto porque esta atitude de recolha permite que o professor tenha informações actualizadas sobre as realizações do PM e possibilita também que a actividade lectiva seja mais reflectida sobre as variações linguísticas.

Costa (2006:62) coloca a necessidade de o professor de Português estar munido de “instrumentos que lhe permitam proceder à recolha de dados para uma caracterização do desempenho linguístico dos adolescentes e da caracterização da diversidade linguística na sala de aula.” Facilitando, desta forma, a constituição de um repositório linguístico sobre questões de variação linguística que irá auxiliar o professor na compreensão dos vários fenómenos linguísticos revelados pelos seus alunos nas suas actividades do PEA.

De facto, uma base de dados pessoais é mais produtiva quando está ligada a nossa própria experiência quotidiana e associada a nossa realidade situacional. E quanto maior for a nossa experiência profissional, maior será a nossa percepção sobre os dados recolhidos e percebidos, permitindo influenciar eficazmente a nossa intervenção pedagógica na leccionação do Língua Portuguesa. Dando, assim, razão a Sanches (2001:28): “A aprendizagem terá de ser mais de acordo com os contextos e com os intervenientes no processo educativo.”

No sentido de se assegurar uma aproximação entre a utilização real da LP no contexto multilingue e o ensino da Língua Portuguesa, somos da opinião de que os professores de Português devem começar a tomar uma outra posição estratégica em relação aos problemas de interferência, uma vez que estes podem ser um

³⁸ Cf. Respostas transcritas da questão 3.1. dos questionário do inquérito dos PCP-UP.

constrangimento para a aprendizagem da língua ou podem determinar a fixação de uma possível variedade como nova norma linguística tal como Rzewuski (1985:214) sublinha: “algumas delas generalizam-se, estabilizam e autonomizam na língua.”

Os dados constantes na tabela seguinte ilustram-nos acerca da gestão das interferências por parte dos PCP-UP.

Tabela 12: Gestão de Interferências pelos inquiridos

Atitude de registo	F	%
Sim	4	57.1
Não	2	49.9

De acordo com os dados acima, o envolvimento dos PCP-UP na sistematização de informações³⁹ relacionadas com os desvios/ “erros”/ dificuldades dos alunos resultantes das interferências das LM está num plano que poderemos considerar ainda insatisfatório uma vez que existe uma parte de professores universitários (49.9%) que não se preocupa tanto com o conhecimento e compreensão da situação linguística real dos seus alunos perante a situação de contacto de línguas. Assim, parece-nos de grande relevância lembrarmos que “A pesquisa, a recolha de informação e a procura de formação tem de ser um modo de estar de qualquer professor” (Sanches, 2001:28).

Em relação a questão 5, nos dois questionários dos inquiridos I e II, tinha o objectivo de identificar atitudes estratégicas dos formadores dos cursos de ensino do Português e dos professores de Português das escolas secundárias perante problemas de contacto de línguas revelados pelos formandos e alunos na sala de aula.

No sentido de assegurar uma melhor interpretação das respostas dos inquiridos, estabelecemos uma série de categorias (atitudes estratégicas) que resumiriam as atitudes reveladas nas respostas e das quais as consideramos serem relevantes na gestão da variação linguística na sala de aula por parte dos professores de Português.

³⁹ Refere-se a questão 4 do questionário do Inquirido I.

Estas atitudes estratégicas permitem também perceber como age pedagogicamente o professor no seu quotidiano durante as suas práticas pedagógicas. Atendendo às condições em que estas práticas pedagógicas ocorrem, percebe-se que as atitudes estratégicas sugeridas nem sempre ocorrem e que a ocorrência é fruto de uma prática individualizada e muitas vezes improvisada.

Assim, das respostas analisadas, chega-se aos dados sistematizados na tabela que se apresenta a seguir:

Tabela 13: Atitudes estratégicas perante interferências das LM

Atitude estratégica dos PPES		F
1	Planificar actividades de aprendizagem	–
2	Orientar leituras	1
3	Enquadrar os erros/ desvios como conteúdo das aulas	1
4	Aplicar exercícios gramaticais	–
5	Insistir na exercitação através de leitura expressiva	1
6	Explicar regras	–
7	Corrigir erros/ desvios	–
8	Problematizar e exercitar os alunos	–
9	Procurar ajudar a resolver o problema com os alunos	2
10	Reflectir com outros colegas para solucionar dificuldades	3
11	Conduzir a confrontação de regras	–
12	Redefinir actividades de aprendizagem	–
13	Sistematizar conhecimentos	–
14	Avaliar conhecimentos e competências	–

Os dados aqui transcritos são uma parte das respostas obtidas, uma vez que dos 14 PPES, 4 apresentaram respostas em branco, 1 disse que não tinha ideia sobre a respostas a fornecer e outro forneceu resposta sem significação para a pergunta⁴⁰.

No entanto, de um modo geral, do que é nos dado a verificar, poderemos considerar que a partir do conjunto das 14 atitudes estratégicas que pensávamos poder enquadrar as respostas, só obtivemos registos de algumas dessas atitudes: um

⁴⁰ Cf. Tabela da questão 5 nos anexos (inquiridos PPES 3, 5, 8, 9,10 e 12).

professor afirma que orienta os alunos para leituras; outro respondeu que enquadra os “erros”/ desvios como conteúdo de aula; outro ainda insiste na exercitação através de leitura expressiva; dois professores procuram ajudar a resolver o problema com os alunos, mas não indicam como o farão; e três afirmam que identificados os problemas, reflectem com os outros colegas para solucionar o problema.

Na confrontação dos dados recolhidos da questão 5 dirigida aos PCP-UP (v. tabela Q.5 nos anexos), a única novidade estratégica é revelada por um inquirido que assinala o incentivo dado a investigação e a elaboração de uma base de dados sobre as variações aos estagiários. No entanto, há quem afirma que para os casos de oralidade: “no caso de troca de fonemas, não faço comentários”.

Face a estes dados, parece-nos que é atribuída pouca importância por parte dos PPES e dos PCP-UP às atitudes estratégicas perante os “erros” e desvios resultantes do contacto de línguas, uma vez que os conteúdos programáticos de Português não encontram enquadramento sistematizado e explícito nas actividades lectivas nas escolas secundárias e na instituição de formação de professor (U.P.). Daí podermos concluir não existirem atitudes estratégicas de gestão pedagógica sobre as variações linguísticas comuns entre os PPES. Isto também porque os dados até aqui apresentados possibilitam caracterizar uma tendência pouco reflectida, planeada, sistematizada e orientada na gestão destes fenómenos. E o sinal claro desta limitação de gestão reflecte-se muitas vezes no carácter individualista e centrada na resolução no momento de ocorrência dos fenómenos de variação linguística na sala de aula.

Assim, estando em causa o desempenho didáctico-pedagógico, Costa (2006:62) coloca a necessidade do professor de Português estar munido de “instrumentos que lhe permitam proceder à recolha de dados para uma caracterização do desempenho linguístico dos adolescentes e da caracterização da diversidade linguística na sala de aula.”

Atendendo a que o professor é o principal gestor das evidências de aprendizagem dos seus alunos, ele não se deve limitar no simples transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-o em perspectiva de modo que o

aluno possa estabelecer a ligação entre a solução e outras interrogações mais abrangentes (Delors *et al*, 2003:157).

Já de seguida, apresentaremos o conjunto de dados relacionados com a questão 6. Nesta pergunta, os professores deveriam indicar a principal dificuldade para corrigir os problemas relacionados com as interferências das línguas maternas.

Tabela 14: Principais dificuldades para a correcção das interferências

Principais dificuldades para a correcção das interferências das LM	F	%
Turmas extensas	5	35.7
Diversidade linguística	4	28.6
Estruturação sintáctica da LM diferente da LP	3	21.4
Tempo escasso	1	7.1
Exiguidade de material didáctico	1	7.1
Persistência da LM	2	14.3
Falta de rigorosidade na aplicação de regras da LP	2	14.3
Alunos duvidarem da correcção do professor	2	14.3
Incapacidades dos professores distinguirem erros / desvios	1	7.1
Divergência entre o meio social de uso e aprendizagem na sala de aula	2	14.3
Menor tempo de contacto e uso da LP	1	7.1

Atendo a que os problemas de interferências são imensos, a tabela ilustra, no geral, as principais dificuldades apontadas pelos professores de Português do Ensino Secundário e professores do curso de Português na Universidade Pedagógica no que diz respeito á actividade de gestão das interferências linguísticas no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas secundárias e na Universidade Pedagógica.

No entanto, no conjunto das respostas analisadas, as duas primeiras dificuldades são as que surgem mais destacadas pelos inquiridos dado ao contexto e condições em que as aulas são ministradas nas instituições em estudo. Ao aceitar-se estas respostas, não implica que as outras sejam menos relevantes uma vez que todas elas estão relacionadas entre si.

Isto quer dizer que a nossa percepção sobre as principais dificuldades de gestão das interferências das línguas maternas é reforçada pela condição de que a língua de ensino não reflecte a língua usada no meio social e a que se pretende ensinar foge, algumas vezes, do controle dos professores em relação à norma-padrão da LP. Esta posição aparece reforçada pela falta de aproximação/ contacto com o modelo linguístico europeu por parte dos professores. Este facto pode ser associado também a incompreensão por parte de muitos professores da ideia seguinte:

“O objectivo prioritário da aula de Língua Portuguesa será sempre o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Isto é, o aluno deve aprender a usar melhor a língua” (Gomes *et al*, 1991:39).

Além disso, importa assinalar como uma das causas principais das dificuldades dos professores de Português, no caso moçambicano:

“A má preparação dos professores, eles próprios falantes não-nativos do Português [...], faz com que forneçam modelos linguísticos inconsistentes em relação à norma que dizem ensinar, mas que não dominam, afectando negativamente a progressão dos alunos...” (Mapasse, 2005:15).

Quanto à questão 7, importa assinalar que os objectivos desta questão visavam identificar os modos de correcção dos “erros” linguísticos resultantes das interferências das LM por parte dos PPES e PCP-UP e distinguir procedimentos de correcção que permitam ao aluno/ formandos compreender os problemas criados pelas interferências linguísticas. Os dados visualizados nas respostas registadas nos inquéritos fazem-nos perceber que, à semelhança do que foi dito na análise e interpretação dos dados da questão 5, justifica-se agora a especificação das estratégias usadas para a correcção dos “erros” e dos desvios associados aos problemas do contacto de línguas. Assim, podemos ilustrar as várias estratégias de ensino apontadas pelos professores através da tabela que se segue:

Tabela 15: Estratégias de gestão dos “erros”/ desvios utilizadas pelos PPES

Estratégias de gestão dos “erros”/ desvios	F
Reescrita de “erros” e formulação de correcção	5
Exploração do diálogo	1
Utilização de dicionário	1
Exercitação oral e escrita	1
Recriação de situações com e sem “erros” seguidas de discussão	1
Correcção dos “erro” seguida de explicação dos “erros”	1
Verificação do “erro”, apresentação da regra em falta e teorização da regra	1

Os dados colhidos apresentam 3 casos com respostas em branco e 11 com respostas sintetizadas na tabela acima. Dos 11, cinco parecem partilhar a mesma estratégia de gestão (reescrita de “erros” e formulação de correcção); no entanto, os restantes professores promovem estratégias de gestão diferenciada nas suas práticas pedagógicas individualizadas.

Na nossa opinião, isso não quer dizer que tais estratégias individualizadas não sejam válidas e importantes, mas pode ser questionado se todas elas são eficazes para produzir as aprendizagens desejadas e se têm em conta as características, as experiências e competências dos alunos. Também suscitam interrogações relacionadas com os resultados alcançado com tais estratégias de gestão, se são satisfatórios e se levam, de facto, o aluno a compreender os fenómenos de variação. E como são verificados e avaliados tais resultados dessas estratégias? Será que os referidos resultados têm algum valor para o professor no exercício da sua actividade de docência. Terão alguma significação para a consolidação das aprendizagens dos alunos?

Dada a especificidade da aula de Português, achamos ser importante que a gestão das interferências passe pela planificação das intervenções do professor, pela identificação e utilização de materiais e meios didácticos adequados e disponíveis nas instituições, pela opção por métodos e técnicas de ensino eficazes e pela forma de facilitação/ orientação organizada das sequências de tarefas/ exercícios de língua na aula e fora dela, mas sempre envolvendo, activamente, na prática lectiva, os alunos.

No entanto, será necessário ter em consideração a chamada de atenção de Silva e Silva (2005:76): “O professor que dá tudo mastigado ao aluno, por um lado facilita a compreensão; mas, por outro, transfere para o aluno, como um pacote pronto, o nível de conhecimento de mundo que ele tem.”

Pelas respostas sintetizadas na tabela acima, pode-se perceber implicitamente que se tem dado pouca relevância ao aspecto prático da língua que envolva directamente o aluno nas tarefas de descoberta de conhecimentos, demonstrando-se, deste modo, a centralidade do professor no PEA e não do aluno; isto, possivelmente, por escassez de tempo e extensão das turmas nas escolas secundárias, como antes foi aqui evidenciado.

Assim, o papel do professor não se deve limitar no simples transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-o em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a solução e outras interrogações mais abrangentes (Delors *et al*, 2003:157).

Nota-se também haver uma certa limitação em relação às referências teóricas, como por exemplo, na utilização de gramáticas prescritivas ou normativas, prontuários ortográficos, estudos sobre variação da língua, artigos especializados, base de dados, cadernos de exercícios, manuais escolares, etc.

Em relação a este aspecto, já nos referimos ao facto de Delgado-Martins e Ferreira (2006:55) destacando o papel dos alunos, neste processo de correcção, como sendo eles que deverão ser convocados a fazer as correcções recorrendo a dicionários, gramáticas e outras obras didácticas, podendo produzir fichas contendo as explicações gramaticais das incorrecções. Também observe-se a explicação de Nérici (s/d^b:401).

Confrontando-se os dados acima referidos com os dos PCP-UP⁴¹, verifica-se haver pouca diferenciação na utilização de procedimentos uma vez que estes têm usado pouca variação nas estratégias de correcção. Entretanto, verifica-se alguma preocupação com a descrição contrastiva de estruturas gramaticais de L1 (bantu) e L2 (PE) e criação de base de dados. Neste cenário, podemos relacionar a gestão da

⁴¹ Cf. Transcrições das respostas da questão 7 em anexo.

variação linguística com as estratégias de ensino utilizadas pelos professores, referidas no nosso quadro conceptual: diremos que a gestão das variações deve ser planificada permitindo organizar adequadamente actividades de aprendizagem que irão permitir aquisição de certas experiências, que irão modificar o comportamento ou criar predisposições para que tais mudanças ocorram.

A questão 8 destinada aos PPES, visava fazer um levantamento das dificuldades linguísticas dos alunos consideradas “desvios linguísticos”. Dos inquiridos, foram poucas as respostas reveladoras deste conhecimento; ora vejamos:

Tabela 16: Factos linguísticos considerados categorias de “desvios linguísticos”

Categorias	F	%
Interferências linguísticas	2	14.2
Troca de fonemas	1	7.1
O que foge à norma	1	7.1
Introdução de empréstimos linguísticos	1	7.1
Utilização de neologismos	1	7.1
Erros resultantes das estruturas da LM	2	14.2
Uso incorrecto de pronomes pessoais clíticos	1	7.1
Falar característico de Moçambique	1	7.1

A tabela acima revela-nos como cada professor de Português do Ensino Secundário (PPES) explica os “desvios linguísticos”, através das categorias apontadas nas respostas e representadas na tabela.

Cerca de dois terços dos inquiridos apresentam hipóteses referidas na tabela, enquanto 30% não o fazem.

Considere-se agora alguns exemplos de respostas que cabem nesta última categoria:

“A sobreposição da construção sintáctica”; “Considero de desvios linguísticos” a falta de acentos”; “a falta de concordância nas frases” e “os erros resultantes da sobregeneralização de regras”.

Como se pode perceber nestas respostas, alguns PPES ainda demonstram não compreender que eles terão de veicular uma visão informada e de repercussão social positiva sobre a diversidade linguística⁴². E é nessa linha de responsabilização social que se afirma que os professores precisam compreender “o desvio linguístico” (Peres e Mória, 1995:41).

Para confrontar tais níveis de conhecimento sobre a compreensão do significado dos desvios linguístico, coloca-se a questão 9 para os professores dos cursos de Português da Universidade Pedagógica (PCP-UP) com os mesmos objectivos da questão 8 lançada para os professores de Português do Ensino Secundário da cidade de Nampula. Só que no caso da questão aplicada aos professores dos cursos de Português, utilizou-se uma estratégia de questionamento diferente, consistindo na apresentação de quatro frases em que cada inquirido deveria assinalar uma resposta correspondente à informação linguística vinculada em cada frase⁴³.

Tabela 17: Correspondência de frases s associadas à categorização de informação linguística

Frases		Opções por informação linguística							
		a	b	c	d	e	f	g	h
1	<i>A Maria depois de se casar nunca mais nasceu.</i>	-	-	5	-	-	-	1	-
% Por opção		-	-	71.4	-	-	-	14.3	-
2	<i>Coimaram o meu pai no mês passado.</i>	-	2	1	-	1	1	-	1
% Por opção		-	28.6	14.3	-	14.3	14.3	-	14.3
3	<i>Comi uma galinha revuada.</i>	1	2	2	-	-	-	-	2
% Por opção		14.3	28.6	-	-	-	-	-	28.6
4	<i>Ele vunou o carro dele na curva.</i>	2	-	-	-	1	-	-	2?
% Por opção		28.6	-	-	-	14.3	-	-	28.6

Legenda: a) desvio; b) erro; c) interferência; d) falha; e) anomalia; f) correcto; g) incorrecto; h) recriação.

Houve um PCP-UP que não preencheu as respostas da questão 9. Também se verificou, na frase 4, duas respostas em branco.

⁴² Mota (2001:34) coloca o poder dos professores uma situação hipotética.

⁴³ Ver Inquérito I, questão 9.

Em relação à primeira frase, 71.4% dos inquiridos considerou haver interferência linguística em relação à norma da LP, enquanto 14.3% apontou como sendo uma frase incorrecta.

A explicação possível destas respostas, é que para o primeiro caso, a causa está na tradução literal das suas LM para a LP. No entanto, todos os que assinalaram esta frase reconheceram haver uma fuga à norma do PE. De facto, o verbo “nascer⁴⁴”, no contexto moçambicano (= *fazer filhos, nascer filhos, ter filhos*), tem tomado novos traços semânticos que a norma europeia não contempla, neste caso é considerado enunciado agramatical. Daí que os 14.3% que aponta a frase como incorrecta também ser válida. Deste modo, tendo em conta o estudo de Cardoso (2007:9-11), estamos perante interferência sintáctica e semântica.

Para a frase 2, nota-se muitas divergências nas respostas assinaladas. Assim, dois inquiridos reconhecem haver erro gramatical porque a palavra “coima” não existe como forma verbal no PE nem nas línguas moçambicanas bantu existe tal palavra nem uma realização lexical aproximada de “coimaram”; um considerou de interferência e não chega a justificar porquê; outro inquirido considera ser anomalia pelas mesmas razões apontadas na primeira justificação; um outro considera a frase correcta porque “coimaram vem de coima que é o mesmo que multa”.

Estas justificações, ao nosso ver, podem estar relacionadas com a falta de conhecimentos sólidos destes inquiridos, indiciando, desta forma, haver limitação informacional numa parte dos formadores universitários em relação ao conhecimento lexical da LP. Um último inquirido assinalou a opção relacionada com a recriação na LP uma vez que se formou uma nova palavra a partir de uma já existente na LP. No entanto, a explicação encontra o seu enquadramento em Vilela (1994:14): o léxico tem três possibilidades para se adaptar a situações novas: câmbios semânticos, empréstimos e formação de palavras (a partir de palavras ou elementos existentes na língua).

No tocante a frase 3, observa-se que 28.6% dos inquiridos consideram nas suas justificações ter havido um aportuguesamento do termo “revuada”, uma vez que este

⁴⁴ Equivale no PE a “dar a luz”.

tem a sua origem num hábito cultural macua que consiste em fumar a galinha com capim antes de a cozer. Esta justificação corresponde às opções *c* e *h* das respostas assinaladas.

Ainda em relação à frase, 3, 28.5% dos inquiridos não assinalou alguma opção proposta como resposta. E 14.3% considera ser uma frase marcada pelo desvio linguístico porque a palavra “revuada” não existe no Português europeu. Contudo, houve 28.6% de inquiridos que nos revelaram que houve má representação da palavra “revuada”, neste caso, considera ter havido confusão de pronúncia dessa palavra. No entanto, estamos perante um processo de enriquecimento linguístico através de empréstimo (Xavier e Mateus, 1990:140).

Já para a última frase, nota-se que 28.6% de inquiridos apontam como sendo um desvio linguístico por não existir o verbo “vunar” no PE. E outros 28.6% consideram ser uma recriação processo em que os falantes formam uma palavra nova a partir do som produzido pelos veículos motorizados ou automóveis ao acelerarem os seus motores.

Em síntese, diremos que, quanto à questão 8 do Inquérito II e 9 do Inquérito I, encontramos dois grupos de professores de Português nas escolas secundárias. De um lado, os que têm algum conhecimento sobre o que significam os desvios linguísticos, e, de outro, os que confundem simples erros ortográficos ou gramaticais com os desvios em relação à norma-padrão do PE.

Como Firmino (s/d:22) explica: “a variação faz parte do modo como as pessoas usam o português em Moçambique. Parte desta variação está relacionada com diferentes manipulações das formas linguísticas que tipificam o português falado em Moçambique.” Daí que, perante os tipos de frases aqui analisadas, os professores e aprendentes da LP nas escolas moçambicanas, apesar de falarem a língua portuguesa⁴⁵, demonstram ser “portadores” de variantes sociais ou regionais, sendo que, na maior das possibilidades, não têm consciência desse facto. E uma demonstração dessa variação se localiza no léxico, como sustenta Rzewuski

⁴⁵Delgado - Martins *et al*, (1992:17): agrupam as variedades do Português por um lado em nacionais como as de Portugal, do Brasil e dos países africanos de língua oficial portuguesa e ainda dentro de cada um destes grupos pelos diversos países africanos, pelas suas diversas regiões de cada país.

(1985:214): “As entradas lexicais ganham maior destaque no sistema linguístico influenciado pelo contacto de línguas trazendo inovações no âmbito da fonologia, morfologia, sintaxe e semântica”.

A questão 9 do Inquérito II visava identificar os procedimentos de correcção dos desvios linguísticos por parte dos professores de Português do Ensino Secundário inquiridos no contexto deste estudo. Para melhor visualização das respostas fornecidas por estes inquiridos, sugerimos que se observe a tabela que se segue:

Tabela 18: Procedimentos revelados pelos PPES para correcção de desvios linguísticos

Procedimentos de correcção de desvios linguísticos	F
Mostrando a norma da língua	2
Comparando os problemas linguísticos [...] com a norma portuguesa	2
Dizendo que não se deve descurar a norma padrão	1
Exercícios práticos e correcção com os alunos	1
Recorrendo às referências bibliográficas	1

Dos dados retirados das respostas, nota-se que 5 dos 14 inquiridos não responderam a questão; um sujeito afirma não ter ideia sobre a questão; e um outro apresenta uma resposta que não tem nenhuma relação com a questão colocada. Tais respostas correspondem a 50% dos inquiridos. Os outros 50% das respostas estão sintetizados na tabela acima.

O nosso olhar sobre as informações da tabela ajuda-nos a inferir os procedimentos utilizados pelos PPES. Deste modo, percebe-se que em relação aos procedimentos de correcção, os PPES não partilham as suas opções procedimentais para corrigirem os problemas relativos aos desvios linguísticos resultantes do contacto de línguas dos aprendentes.

No entanto, confrontando as informações ora descritas com a questão 10 do Inquérito I, que tem a ver com as observações sobre a actuação dos PPES, 71.4% afirmam que os PPES mandam simplesmente que os alunos leiam gramáticas e não realizam o controlo das referidas leituras; e os restantes PCP-UP consideram que os professores de Português destacam simplesmente os “erros”/ desvios das formas

correctas ou simplesmente descrevem as regras em causa ou, em alguns casos constata os “erros”/ desvios e prometem explicar noutra aula, mas não chegam a realizar tal actividade.

Em síntese, pode-se dizer, como resultado dos dados colhidos, que a gestão da variação linguística tem dependido muito da experiência linguística, da formação académica e profissional do professor e do contexto de aula em que surge o problema.

Entretanto, será necessário associar aos dados da questão anteriormente descrita, os dados da questão 12 e 13 do Inquérito I, uma vez que apresentam fortes ligações. Com a questão 12 pretendia-se saber qual tem sido a prática frequente dos professores de Português do ESG no ensino da *norma-padrão* do Português e com a questão 13 pretendia-se confirmar as respostas dadas sobre as opções procedimentais dos PPES perante as dificuldades linguísticas dos alunos no secundário.

Da análise feita destas duas questões, verifica-se, em relação à questão 12, o seguinte: a opção *j* (*mostra desatenção/ desinteresse pelos aspectos de desvio linguístico*) revela ser a que os PCP-UP indicam como a prática mais frequente dos PPES, o que quer dizer que parte dos PPES mostra desatenção/ desinteresse pelos aspectos de desvios linguísticos; as respostas *b* (*corrige oralmente os erros/ desvios pontualmente e no momento que os erros/ desvios ocorrem na aula*) e *i* (*mostra desatenção/ desinteresse pelos aspectos de interferência linguística*) são a segunda opção com maior representatividade na prática dos PPES frequentemente observada pelos PCP-UP, o que quer dizer que uma parte dos PPES corrige oralmente os erros/ desvios pontualmente e no momento que ocorrem na aula e outra parte mostra desatenção/ desinteresse pelos aspectos de interferência linguística.

Já em relação à questão 13 do Inquérito I, as opções (a) *Guiam a realização de exercícios* e (h) *Demonstra a regra e depois explica os exercícios* foram as mais assinaladas no conjunto de respostas dos PCP-UP. Estes reconhecem, na sua maioria, que os professores do secundário guiam os alunos na realização dos exercícios; frequentemente demonstram, primeiro, a regra e só depois explicam os exercícios. No entanto, numa segunda posição, há professores de Português do ensino secundário que, perante os problemas linguísticos dos seus alunos, optam por explicar as regras

aproveitando os exemplos dos seus alunos; e há os que só explicam a regra. Para além de outras opções ocorrerem com menor frequência, todos PCP-UP não reconhecem a opção (f) *Orientam os alunos para a leitura dirigidas* como uma prática dos PPES. Esta última constatação contraria uma das respostas dadas pelos PPES que afirmavam que orientam leituras específicas sobre as interferências linguísticas.

Atendendo-se a que o de ensino da LP ocorre em situação multilingue e que a gestão da aula depende muito do tacto didáctico-procedimental da correcção dos “desvios linguísticos” por parte dos professores de Português do Ensino Secundário, como se afirma no nosso quadro conceptual, há que respeitar a atitude do professor na sua prática lectiva, uma vez que o professor de Português está condicionada pelo julgamento correctivo tendo em consideração a sua intervenção no domínio da aplicação da norma da língua de ensino. No entanto, é necessário que considerar que “a visão dos erros é mais descritiva do que prescritiva, ou seja, em vez de se considerar que algo está certo ou errado em termos absolutos, deve-se saber o que é um erro, que tipos de erro ocorrem e qual a razão da sua ocorrência” (Cardoso, 2007:3).

Para garantir uma aproximação entre o ensino e a aprendizagem do Português e a dimensão da gestão dos “erros”/ desvios linguísticos torna-se importante lembrar o que Stroud e Gonçalves (1997:11) explicam: “O ensino visa entre outras coisas, ajudar o aprendente a eliminar os erros tanto possível...”.

Na questão 10, pretendia-se saber dos PPES se os problemas de interferência das línguas maternas têm impedido a comunicação na sala de aula na condução das aprendizagens. Dos dados recolhidos sobre as respostas a esta questão, 85.7% dos inquiridos negaram tal possibilidade. Associando a estes dados relativos à questão 10.1, relacionada com a justificação da resposta dada anteriormente, os PPES são quase unânimes em afirmar que as interferências não constituem impedimento a comunicação uma vez que há percepção das mensagens que se pretende transmitir, daí que não considerarem ser um constrangimento para as aprendizagens.

Em relação a questão 11, o objectivo era de identificar as obras que os PPES usam como referência para estudarem as interferências. No conjunto das respostas

obtidas⁴⁶, só 28.6 % foram capazes de identificar alguns autores e as respectivas obras; 50% apontaram autores e obras que não têm qualquer relação com as áreas de estudo das interferências linguísticas; 7.1% foi capaz de indicar uma gramática; 7.1% simplesmente apontam autores que realizam seus estudos na área de Linguística Bantu; 7.2% não respondem.

A questão em referência acima tinha a sua razão de ser porque âmbito das práticas pedagógicas, como referenciamos no nosso quadro teórico, a selecção cuidadosa e a utilização adequada de materiais didácticos específicos jogam um papel estratégico fundamental na promoção da aprendizagem da Língua Portuguesa. O que se observa nas respostas de alguns professores é que estes não levam em conta o grau de especificidade e intencionalidade pedagógica dos materiais didácticos utilizados para o ensino da variação linguística.

A questão 12 do questionário aos PPES visava saber se os alunos têm a oportunidade de lerem os materiais bibliográficos utilizados pelos professores. A tabela a seguir ilustra a representação do conjunto de respostas fornecidas pelos PPES.

Tabela 19: Uso de bibliografia dos professores pelos alunos do secundário

Acesso à bibliografia dos PPES		
Opção de resposta	F	%
Sim	2	14.3
Não	11	78.6
Sem resposta	1	7.2

A análise realizada dos dados das respostas dos PPES evidencia que 78.6% dos PPES não possibilitam que seus alunos tenham o acesso dos seus materiais bibliográficos. As justificações desta atitude estão contidas nas respostas de 12.1. em que cada professor deve indicar o porquê da resposta anterior.

Assim, dentre as diversas razões, primeiro, salienta-se a não existência nas bibliotecas escolares de obras específicas sobre as interferências; segundo, falta de

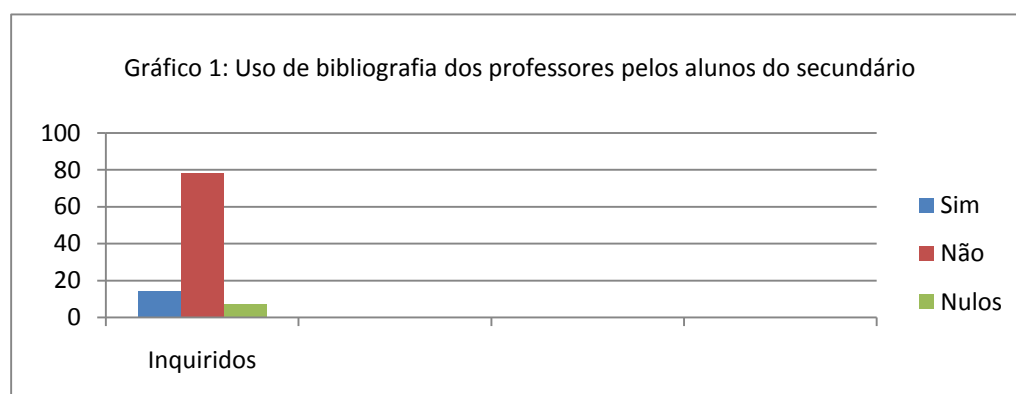
⁴⁶ Cf. Respostas da questão 11 dos PPES em anexos II.

motivação para a leitura por parte dos alunos; terceiro, o facto de alguns professores entender que os alunos não se fazem presentes nas bibliotecas. Estas posições parecem não satisfazer a resposta à pergunta colocada uma vez que se pretendia ter uma percepção sobre a atitude dos PPES em relação a utilização dos seus materiais bibliográficos e não os da biblioteca. Ao propormos esta questão, estávamos cientes das dificuldades das escolas e dos alunos em relação a este assunto. Entretanto, deparamo-nos com um sinal claro de contradição nas respostas dos PPES. E, como exemplo dessas contradições, há até quem diga: “Acho eu que a escola não dispõe de material e esses materiais são de uso pessoal”; “Porque são obras menos procuradas no mercado e talvez também exíguas” e “porque são livros muito caros”.

No quadro geral das respostas à questão, os dados indicam haver um pequeno grupo de professores que assumem uma atitude mais académica ao cederem os seus materiais bibliográficos aos seus alunos e essa atitude é explicável na resposta: “A partir da informação nelas contidas, oferece ao aluno algum conhecimento/ noção do que seja “erro/ interferência... e, provavelmente, oferece a mudança da sua atitude linguística.”

Também nos dados apresentados para as questões 12 e 12.1., há um PPES que preferiu não responder. Infelizmente, para este caso, não nos é possível fazer uma interpretação sobre esta opção. No entanto, estas respostas podem ser associadas com as da questão 14 do mesmo inquérito, que visava identificar as fontes escritas utilizadas para realizar exercícios para corrigir os problemas de interferências das línguas. Assim, a análise feita às respostas a esta questão permite constatar que quatro professores apontam a utilização de dicionário, gramática, prontuário e livro de leitura; um aponta a utilização dos manuais escolares sugeridos pelos programas em função dos temas em alusão. A verdade é que nem todos os programas e manuais contemplam aspectos teóricos e práticos relacionados com os problemas de interferências de contacto de línguas, exceptuando dois tópicos sobre o estudo da variação linguística: 11ª classe “Mudança linguística: evolução da Língua Portuguesa no tempo” e 12ª classe: “Variação da Língua Portuguesa no espaço: Brasil e Moçambique.”

Ainda em relação as outras respostas, constata-se dois casos que apontam simplesmente o nome de Perpétua Gonçalves, mas não indicam a(s) obra(s) da autora; sendo que esta publicou diversos trabalhos sobre o PM, nem todos esses trabalhos estão virados para o estudo de interferências das línguas maternas. Observa-se também que três PPES apresentaram respostas em branco; um refere haver “falta de fontes claras e específicas sobre a matéria”; um refere usar obras ligadas a Didáctica do Português de Emília Amor; no entanto, esta autora, por aquilo que sabemos até ao presente momento, não desenvolveu algum trabalho sobre interferências linguísticas resultantes do contacto de línguas moçambicanas com o PE; um PPES não identifica autores nem títulos de obras, mas refere que usa fontes ligadas às áreas das línguas maternas; e, por fim, um sujeito aponta um autor e um título, que não é suficiente para corrigir problemas de interferências linguísticas.



Os dados constantes neste gráfico correspondem aos apresentados na tabela 20. Como se pode observar a principal tendência é “Não” (resposta dos inquiridos que não permitem que seus alunos tenham acesso às suas fontes bibliográficas. Esta representação ilustra o quão delicada é a situação de ensino do Português nas escolas secundárias.

Os problemas revelados nas respostas acima afiguram-se-nos de particular complexidade uma vez que a maior parte de professores não têm em conta alguns desafios relevantes referidos no capítulo II deste estudo:

- Ao professor de Português cabe contextualizar o estudo sobre aspectos referentes à variação linguística, na sala de aula, através de textos que focalizem o seu objecto na realidade linguística moçambicana;

- Os materiais didácticos a serem seleccionados e/ou produzidos pelos professores de Português devem respeitar os saberes reais, focalizar as necessidades de aprendizagem e as potencialidades cognitivas dos alunos para que a variação linguística não seja um conteúdo esvaziado de significado como tem surgido nos programas e nas aulas de Português do ensino secundário.

Os dados relativos à questão 13 do Inquérito II decorrem da solicitação feita aos professores para indicarem a atitude pedagógica que tomam quando identificam, num trabalho escrito do aluno, problemas de interferências. Neste sentido, observe-se a tabela que se segue:

Tabela 20: Atitudes pedagógicas dos professores de Português perante interferências linguísticas nos trabalhos escritos dos alunos do secundário

Atitude do PPES	Ocorrências	
	F	%
Assinalar erros e mandar o aluno	1	7.1
Mandar pronunciar a palavra certa e depois escrever a palavra correcta	1	7.1
Sublinhar o erro e escrever a palavra certa	5	35.7
Assinalar e corrigir o erro	1	7.1
Corrigir as palavras erradas	3	21.4
Corrigir os erros seguindo-se uma explicação	3	21.4

Da sistematização feita acima, observa-se haver ainda uma atitude tradicionalista de ensino, uma vez que se observa o professor como o centro do PEA, fazendo com o aluno seja um elemento passivo nesse processo. Há quem diga que corrige o erro e transmite ao aluno as formas correctas, mas não indica como esta correcção e transmissão são realizadas, nem se chega a envolver activamente os alunos no processo de aprendizagem sobre a variação linguística.

Também entre os professores do secundário, existem aqueles que afirmam que incentivam os alunos para não cometerem de novo os erros. Contudo, não explicam como o fazem na sua prática pedagógica. Em nossa opinião, fica por explorar uma questão importante associada à questão em análise, uma vez que as referidas respostas ilustram haver a necessidade de se esclarecer o *como* realizam o referido incentivo durante as aulas.

A julgar pelo teor das respostas recolhidas, somos levados a lembrar o que Ferrão e Rodrigues (2000) afirmam: “A aprendizagem define-se, basicamente, pela ideia de mudança.” Entretanto, é importante lembrar que cabe ao “professor organizar e sequenciar o ensino, estabelecendo estratégias ou métodos, actividades ou situações de aprendizagem, seleccionando meios e materiais que facilitem a consecução dos objectivos em vista (Ribeiro e Ribeiro, 2003:433).

Face a estas atitudes pedagógicas dos PPES, os alunos são confrontados com tarefas tais como:

- É obrigado a reescrever os erros de forma correcta um certo número de vezes;
- Copiar tantas vezes;
- Só observar;
- Tomar conhecimento das anotações;
- Ouvir a explicação.

Como síntese sobre as constatações nas respostas acima, podemos convocar Delors *et al* (2003:157) quando estes autores esclarecem:

“O papel do professor não se deve limitar no simples transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-o em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a solução e outras interrogações mais abrangentes.”

Na resposta à questão 13.1, os PPES deveriam justificar as respostas fornecidas na pergunta 13. Observa-se que, em relação à atitude com maior representatividade na tabela acima, os professores do secundário justificam a sua estratégia afirmando que assim o fazem por permitir ao aluno visualizar o “erro” e assimilar a forma

correcta; já em relação à prática “corrigir as palavras erradas ou erros”, os professores que apontaram esta estratégia, explicaram que esta atitude permite reduzir os erros nos trabalhos escritos; os professores que responderam “corrigir os erros seguindo-se uma explicação” dizem que agem desse modo para mostrar os erros cometidos e também para mostrar a credibilidade da sua acção. Para os casos de “assinalar erros e mandar o aluno repetir as formas correctas” e “mandar pronunciar a palavra certa e depois escrever a palavra correcta”, as justificações apontadas são a de que assim o aluno não repete o mesmo erro e com exercício e esforço o aluno ultrapassa as dificuldades.

Estas posições parecem-nos levantar uma questão bastante pertinente: será que os alunos, de facto, aprendem com estas estratégias? E se aprendem, porquê prevalecem esses problemas na escrita dos aprendentes?

Na questão 13 do Inquérito I, os PCP-UP deveriam apontar as atitudes estratégicas observadas nos PPES:

Tabela 21: Atitudes pedagógicas dos PPES observadas pelos PCP-UP

Respostas alternativas	Resultados	
	F	%
a)	5	35.7
b)	2	14.3
c)	4	28.6
d)	2	14.3
e)	3	21.4
f)	-	-
g)	3	21.4
h)	5	35.7

Quanto às atitudes estratégicas pedagógicas observadas nos formandos/professores, verifica-se que as opções (a) *guiam a realização de exercícios* e (h) *demonstra a regra e depois explica os exercícios* são as que se evidenciam mais frequentemente nas práticas pedagógicas dos PPES perante problemas linguísticos.

Isto é, a maioria dos professores secundários optam por guiar a realização de exercícios ou optam por demonstrar, primeiro, as regras gramaticais e depois explicar os exercícios. Em segundo plano, as opções (e) *Só explicam a regra* e (g) *Exige que os alunos demonstrem as regras* têm sido observadas em algumas práticas dos PPES. As práticas, (b) *deixam que os alunos realizem o exercício independentemente* e (d) *explicar as regras através de exemplos do professor* são as que menos ocorrem na correcção dos problemas linguísticos por parte dos PPES. A opção (f) *orientam os alunos para a leitura dirigidas*, não foi observada pelos PCP-UP.

Em relação às constatações feitas acima, cabe reter a ideia de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 2004:22).

A pergunta 15 do Inquérito II tinha como objectivo obter as estratégias usadas para colmatar problemas relacionados com a variação linguística revelados pelos alunos durante as aprendizagens na sala de aula tendo em conta o factor tempo de aula. Esta questão era fundamental para este estudo porque:

Através das estratégias podemos processar, organizar, reter e recuperar o material informativo que temos de aprender, cada vez que planificamos, regulamos e avaliamos esses mesmos processos em função do objectivo [...] ou exigidos pelas especificidades da tarefa” (Simão, 2002:36).

Na digressão pelas respostas dadas a esta pergunta, verifica-se que 35.7% dos PPES optam pela marcação de T.P.C. e respectiva correcção na aula seguinte; 28.6% preferem intervir em algum momento da aula explicando o fenómeno de variação linguística em causa; e os outros PPES optam por estratégias mais individualizadas para intervir sobre a variação, como, por exemplo, discussão, exercício prático com correcção centrada no professor, ditados realizados durante a aula ou marcação de aulas extras.

Ao confrontarmos estes resultados com os da questão 9 do Inquérito II e questão 10 do Inquérito I, constatamos não haver evidência da utilização da estratégia de orientação de leituras aos alunos por parte de PPES.

Neste contexto, vejamos os dados referentes à pergunta 15, que têm a ver com a utilização de estratégias por parte dos professores de Português do Ensino Secundário:

Tabela 22: Práticas de gestão da variação linguística em relação ao factor tempo de aula

Ocorrências		
Estratégias utilizadas	F	%
Marcação de T.P.C. (exercícios práticos)	5	35.7
Exercícios gramaticais na aula	1	7.1
Ditados	1	7.1
Explicação da variação em algum momento da aula	4	28.6
Indicação de leituras dirigidas	-	-
Os alunos realizam o exercício e o professor corrige na aula	1	7.1
Discussão sobre o problema identificado	1	7.1
Aproveitamento dos sábados e outros períodos para aulas extras	1	7.1

Segue-se agora os dados da questão 16 do Inquérito II, que tinha como objectivo a identificação de empréstimos linguísticos frequentemente usados pelos alunos nas escolas secundárias da cidade de Nampula.

A tabela (na página seguinte) ilustra os dados recolhidos a partir das respostas dadas nos questionários em duas vertentes: primeira, empréstimos das línguas moçambicanas; e, segunda, empréstimos de línguas estrangeiras como são os casos do Inglês, Swahili e outras línguas fronteiriças.

Em relação aos dados referentes aos empréstimos mais frequentes usados pelos alunos do secundário, a percepção com que ficamos nesta questão é que se regista falta de uma base de dados por parte dos PPES sobre a variação linguística, contrariando, desta forma, os dados fornecidos por alguns professores na questão 4, uma vez que muitos PPES não puderam apresentar exemplos reais de empréstimos das línguas maternas.

Tabela 23: Empréstimos frequentemente usados pelos alunos do secundário

Empréstimos											
Empréstimos das línguas bantu						Empréstimos da língua inglesa e outras línguas					
Lexical	F	%	Semântico	F	%	Lexical	F	%	Semântico	F	%
<i>Bachela,</i> <i>matapa,</i> <i>txova,</i> <i>txovar,</i> <i>xikorokoro,</i> <i>xima</i>	2	14.3	–	–	–	<i>Cool,</i> <i>nice,</i> <i>fixe</i>	1	7.1	–	–	–

Na análise das informações relacionadas com esta questão, 14.3% dos inquiridos apresentam exemplos de recriações vocabulares (respostas que correspondem a questão 16.1): *chimwelar*, *amwelelar*, *conholar* aportuguesamento de palavras da língua Emakhuwa “oximwela” (zangar), *wamwelela* (cobiçar), *okonhola* (entrada faltosa durante um jogo ou refere-se ao mexer das ancas durante o acto sexual). Atendendo que só 14.3% dos inquiridos foram capazes de indicar alguns empréstimos lexicais fora de contextos frásicos, propomo-nos realizar agora algumas contextualizações dessas palavras:

1. “*Já que compraste as minhas mangas, vou dar-te uma bachela*” (a palavra sublinhada equivale a bónus/ prémio);
2. “*A minha mãe faz uma boa matapa aos sábados.*” (a palavra sublinhada corresponde a designação de um prato gastronómico feito na base de verduras para acompanhar o arroz ou “xima”no contexto macua);
3. “*Ele precisa de uma txova para terminar o exercício.*” Ou “*Podem txovar o meu carro por favor?*” (a palavra sublinhada equivale a dar um empurrão ou ajuda);
4. “*O António é um xikorokoro por isso não consegue correr.*” Ou “*Ele comprou um xikorokoro.*” (a palavra sublinhada equivale a dizer

“algo muito velho e cansado ou pode equivaler ao estado velho de um veículo motorizado ou automóvel);

5. “*Nós comemos xima com matapa ao almoço.*” (a palavra sublinhada corresponde a designação de um prato gastronómico tipicamente moçambicano: uma massa feita na base de farinha de milho, mapira, mandioca ou outro cereal);
6. “*A Flávia é fixe e tem uma mãe muito nice.*” “*Está cool!*”, (as palavras sublinhadas foram transferidas do inglês para o PM podendo ser consideradas gírias usadas principalmente pela camada jovem, no entanto, elas significam transferências⁴⁷ dos lexemas para o Português na variedade moçambicana até mesmo a europeia com os seguintes significados: “*fixe*” de *fish* e “*nice*”= *bom/ boa*, *cool*= *na boa*).

Da digressão pelos empréstimos identificados nas respostas, constata-se também que 7.1% dos inquiridos apresentaram respostas em branco; 7.1% afirmam não terem alguma ideia sobre a resposta; os restantes 42.9% apresentaram respostas não satisfatórias porque alguns inquiridos explicaram o processo “são as verbalizações de alguns termos da L1 que são desconhecidos na L2 ” ou “são empréstimos lexicais” ou ainda, na nossa opinião, por incompreensão da pergunta, porque apontaram ocorrências no processo inverso da L2 para L1.

Para a questão 16.1 do Inquérito II, o objectivo era realizar um levantamento de palavras e/ou expressões novas (recriadas) que os PPES têm ouvido dos alunos nas suas aulas. Os exemplos que ilustram estes factos são apresentados na tabela que se segue:

⁴⁷ **Vilela** (1979:210) fala de *estrangeirismo* «como palavra estranha à língua, que contém um ou vários elementos característicos de uma língua estranha [...]».

Tabela 24: Exemplos de palavras e/ ou expressões recriadas

Língua de origem	Palavras recriadas			Expressões recriadas		
	Ocorrências	F	%	Ocorrências	F	%
Bantu	<i>Nholar, txovar, chimwelar</i>	2	14.3	--	---	---
Europeia	Bipar, coisar, desconseguir, fotar, matrecar, ginar, ouvidores	5	35.7	Esta “nice”.	1	7.1
Outras	Cota, Tchunar	2	14.3	---	---	---

Como se pode observar, 35.7% dos inquiridos apresentam na tabela acima um conjunto maior de ocorrência que tem a ver com palavras recriadas do Português: a palavra “desconseguir⁴⁸” é formada a partir do prefixo de negação *des-* mais o vocábulo “conseguir” para significar “não conseguir”; “fotar” é recriada da palavra “foto” para significar “o acto de fotografar”; “matrecar” formou-se da recriação da palavra “matraquilhos”, mas para referir-se a traição, enganar a alguém, falar mal de alguém, não cumprimento da palavra dada a alguém”; “ginar” é gíria usada como simplificação da palavra “ginásio” no sentido de “ir ao ginásio”. E palavra recriada do inglês: “bipar” de “bip”⁴⁹.

14.3% dos inquiridos apresentam palavras recriadas das línguas moçambicanas de origem bantu (já apresentamos antes a explicação dessas palavras aquando da apresentação de dados da questão 16). Há, entretanto, 14.3% de inquiridos que apresentaram outras recriações que consideramos de gíria: “cota”, expressão muito usada pelos angolanos para significar pessoa que merece muita consideração, como por exemplo, pessoas mais velhas (pai, mãe, tio ou outra pessoa adulta); e “tchunar”, com significado de organizar, artilhar ou embelezar alguma coisa observável (carro,

⁴⁸ Obs. É uma palavra ainda não dicionarizada, no entanto, segue uma regra de derivação de palavra interessante: prefixo *des-* (exprime a negação, neste caso) + *conseguir*.

⁴⁹ Cf. *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea* (2001: 535-536): *bip. S.m. V. bípe*. Ou pode ser “ (Do Inglês beep): 1. Som curto e intenso que ocorre nas comunicações espaciais; 2. Pequeno aparelho portátil receptor de mensagens; 3. Mensagem enviada para esse receptor. No entanto, no contexto moçambicano, a palavra “bip” foi recriada para “bipar” para significar o acto de enviar um sinal sonoro através de um telemóvel para outro sem que represente uma chamada a atender, corresponde a expressão “ Please call me”.

peessoa, ambiente, etc.); no entanto, não fomos capazes de identificar a origem linguística desta palavra.

Ainda quanto à análise dos resultados relacionados com a recriação de palavras, há que referir que 14.3 % dos sujeitos apresentaram respostas em branco. E 21.4% dos inquiridos apresentaram respostas sem significação para a pergunta efectuada. Por fim, dos 14 inquiridos (PPES) só 7.1% exemplificou uma expressão recriada: “Estou nice.” E 92.9% de PPES não apresentaram qualquer exemplo.

As duas questões anteriormente focadas em relação a variação encontram o seu enquadramento teórico nos seguintes segmentos: “*Todas as línguas incorporam margens de **variação** nos campos lexical, sintáctico e fonético*” (Peres e Mória, 1995:19); “A variação faz parte do modo como as pessoas usam o português em Moçambique. Parte desta variação está relacionada com diferentes manipulações das formas linguísticas que tipificam o português falado em Moçambique” (Firmino, s/d:22).

A questão 17 do Inquérito II visava fazer um levantamento de aspectos ligados à inserção ou não de conteúdos relacionados com o ensino das interferências das línguas moçambicanas nos programas de Língua Portuguesa do Ensino Secundário Geral. Também pretendia-se através desta questão obter sugestões sobre as constatações verificadas nos programas por parte dos professores de Português do Ensino Secundário.

Os resultados das ocorrências ora apresentados revelam alguns factos pertinentes: primeiro, 42.9% dos PPES reconhecem a inexistência de tópicos sobre o estudo das interferências nos programas de Português do secundário; segundo, 28.6% dos inquiridos referem que os programas de Português referem pouco a questão das interferências; terceiro, 7.1% dos PPES consideram que os programas não trazem orientações para os professores abordarem as interferências linguísticas; quarto, 7.1% dos inquiridos referem que os programas não são adequados ao contexto de ensino do Português de Moçambique; quintos, os PPES (7.1%) apontam o estudo das áreas gramaticais ter maior relevância nos programas de Português; e, por fim, 7.1% de inquiridos não responderam a questão. Já em relação ao levantamento de sugestões

como resultados da análise dos programas referenciados, importa dizer, primeiro, que 78.6% dos inquiridos optaram por não expressarem as suas sugestões; segundo, 7.1% sugerem que se deveria dar relevância ao estudo das interferências no Ensino Secundário; terceiro, 7% dos PPES é da opinião de que se deveria dar prioridade à oralidade nos programas de Português do secundário; finalmente, 7% sugerem que há muito a fazer nos programas para que o ensino seja eficaz. Estes dados permitem chegar a duas conclusões: primeiro existem professores que ainda não conhecem de facto os programas de Português do Ensino Secundário Geral ou se os conhecem é de forma superficial; segundo, pelas respostas dadas, percebe-se existir algumas lacunas de conhecimento relacionado com a variação do Português de Moçambique por parte de alguns professores.

Tabela 25: Caracterização dos programas de Português do secundário

Programas de Português					
Ocorrências nos programas			Levantamento de sugestões		
Constatações dos PPES	F	%	Sugestões dos PPES	F	%
A relevância é dada a gramática	1	7.1	Deveria dar-se prioridade a oralidade	1	7.1
Ausência de aspectos relativos à interferência das LM	6	42.9	Há muito a fazer para que o ensino seja eficaz	1	7.1
Os programas pouco referem a questão das interferências	4	28.6	Deveria dar-se relevância ao estudo das interferências	1	7.1
Os programas não são adequados ao contexto do PM	1	7.1	Sem sugestão expressa	11	78.6
Os programas não trazem orientações para os professores abordarem as questões de interferências	1	7.1			
Não há respostas	1	7.1			

Ainda como forma de confirmação de dados apresentados acima, propusemos a questão 19 no Inquérito I, onde se pretendia também colher opiniões, por parte dos PCP-UP, sobre o lugar dos aspectos relacionados com a variação linguística nos programas e manuais de Português do Ensino Secundário Geral. Assim, a julgar pelas opiniões destes inquiridos: - no geral, os programas de Português contemplam só dois

tópicos (um na 11ª classe e outro na 12ª classe), referentes a variação linguística própria de Moçambique, no entanto, uma parte dos PCP-UP são de opinião de que estes deveriam fazer parte dos programas e dos manuais; a política linguística actual para o sistema educativo moçambicano desvaloriza o contexto sociolinguístico dos seus intervenientes ao não incluir o estudo da variedade do Português de Moçambique nos seus planos curriculares e materiais didácticos.

Com a questão 18 dirigida para os PPES, tínhamos como objectivo colher sugestões estratégicas dos PPES para melhor intervir nos problemas dos alunos relacionados com as interferências. Passemos a apresentar os resultados:

Tabela 26: Estratégias de intervenção sobre interferências

Estratégias sugeridas pelos PPES	F	%
Promoção de diálogos	4	28.6
Exercitar os alunos no funcionamento da língua	2	14.3
Corrigir interferências	2	14.3
Prática de leituras	1	7.1
Demonstração de regras do PE	1	7.1
Exemplificar as interferências contrastando com a norma padrão	1	7.1
Promoção de seminários de capacitação para os PPES	2	14.3

Dentre as estratégias sugeridas pelos PPES, a promoção do diálogo é a que tem maior representatividade entre os professores (28.6%). Estes professores valorizam a abordagem comunicativa porque “trata-se de ensinar o aluno a se comunicar [...] e adquirir uma competência comunicativa” (Cestaro (s/d)).

Em segundo lugar, observa-se um conjunto de três outras estratégias: *exercitar os alunos no funcionamento da língua; corrigir interferências e promoção de seminários de capacitação para os PPES.*

Em terceiro lugar, com apenas uma ocorrência, foram sugeridas três estratégias: *prática de leituras, demonstração de regras do PE e exemplificação de interferências contrastando com a norma padrão.*

A questão 14 do Inquérito I visava identificar actividades/ exercícios privilegiados pelos PPES para suprir problemas de variação na sala de aula. Observemos os resultados obtidos na tabela que se segue:

Tabela 27: Actividades/ exercícios privilegiados pelos PPES para superar problemas com a variação

Resultados			
Opções de respostas		F	%
a)	Actividades em grupo	4	57.1
b)	Tarefas centradas em certos alunos	1	14.3
c)	Exercícios estruturados	—	—
d)	Trabalhos individuais	3	48.9
e)	Produção individual de textos	2	28.6
f)	Questionário oral direccionado	2	28.6
g)	Leitura e produção de ficha-resumo	2	28.6
h)	Actividades dirigidas a todos os alunos	4	57.1

À primeira vista parece haver equilíbrio nas opções dos PPES observados pelos PCP-UP; no entanto, verifica-se que as actividades em grupo e actividades dirigidas a todos alunos ocupam entre os PPES uma espaço privilegiado durante as aulas de Português, mais concretamente quando os professores pretendem superar problemas de variação linguísticas.

Numa segunda posição estão as actividades individuais, seguida da produção individual de textos, do questionário oral dirigido e da leitura e produção de ficha-resumo. Em último lugar, são apontadas as tarefas centradas em certos alunos. Ainda nestes dados convém referir que a opção (b) (*tarefas centradas em certos alunos*) não foi apontada como uma das opções utilizadas pelos PPES.

Ainda associado ao objectivo da questão 18 do Inquérito II, colocámos aos PCP-UP uma questão que visava identificar acções específicas de intervenção pedagógica que os PPES necessitam para imprimir mudanças nas dificuldades relacionadas com o contacto de línguas dos seus alunos. Vejamos as sugestões deste grupo de inquiridos:

- Os PPES devem ter capacitações sistemáticas e regularmente centradas mais especificamente nas situações de variação linguística (erros de interferência linguística);

- Os professores necessitam incentivar mais a realização de actividades de leitura, produção escrita e privilegiar a prática da língua de ensino nas suas aulas;

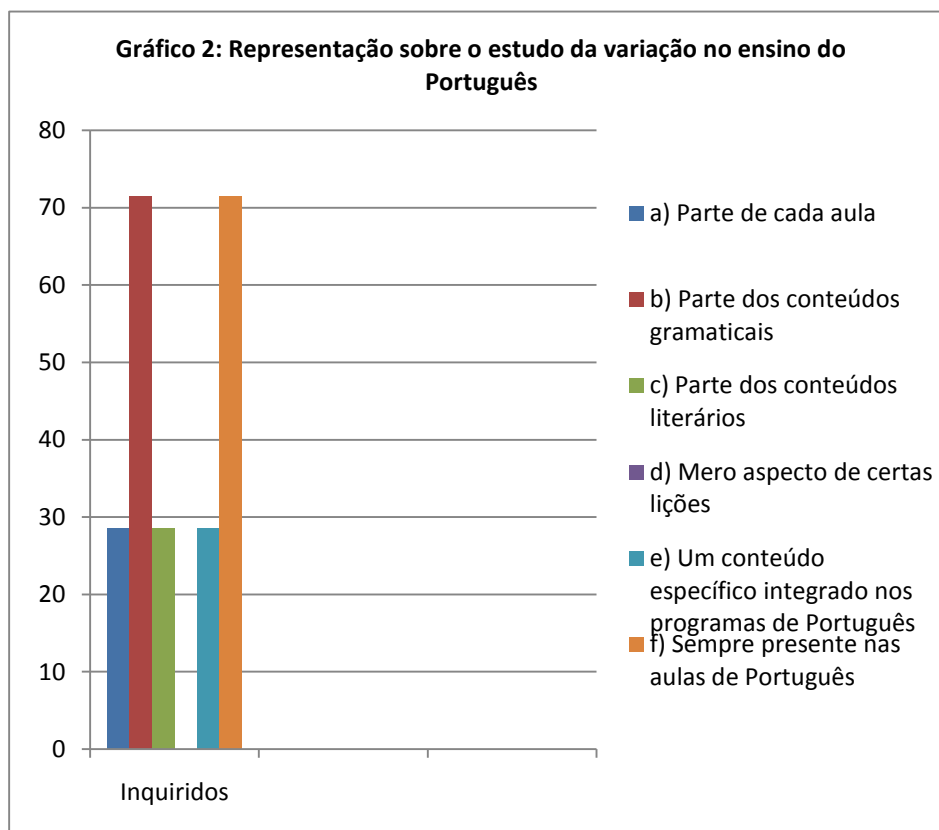
- Os professores devem ter um conhecimento real das dificuldades linguísticas dos seus alunos e ser capazes de propor exercícios para cada tipo de dificuldades identificadas.

Como se pode observar na descrição das respostas, percebe-se claramente que todos professores optam, de certa forma, pela utilização da perspectiva estruturalista de ensino da língua. E não se verifica em nenhum caso a opção por perspectiva comunicativa de ensino de línguas.

Tendo em conta ainda o levantamento de sugestões, pretendíamos saber dos formadores como deveria ser considerado o estudo da variação linguística no ensino do Português (questão 16). Observe-se as respostas sugeridas pelos PCP-UP:

Os dados ilustram a existência de duas posições principais para a maioria dos formadores:

- há formadores que são de opinião que o estudo da variação deveria ser parte dos conteúdos gramaticais da aula e há formadores que consideram que o estudo das variações deveria estar sempre presente nas aulas de Português; em segundo plano, encontram-se posições que evidenciam que o estudo da variação deveria fazer parte das aulas, que referem a necessidade de a variação poder ser um conteúdo específico nos programas de Português e da variação fazer parte dos conteúdos literários.



Este gráfico representa as sugestões dos formadores inquiridos em relação a posição que as variações deveriam ocupar nas práticas lectivas do ensino do Português.

Na tentativa de encontrarmos a(s) possível(is) resposta(s) sobre as causas da presença escassa do estudo da variação linguística nas escolas secundárias, colocámos a questão 17 aos PCP-UP. Nesse sentido, sugerimos várias causas que representavam alternativas de resposta, submetendo aos formadores apontassem três causas principais.

As três principais causas relacionadas com a escassez do estudo da variação linguística na disciplina de Português nas escolas secundárias, apontadas pelos PCP-UP, são: em primeiro lugar, o meio familiar bilingue e limitações no contacto com materiais da norma-padrão; em segundo, a fraca dedicação dos professores de Português em actividades de remediação e lições bastante focadas ou centradas nos programas de ensino; e, em terceiro, a fraca preparação dos professores de Português, falta de

leitura, lacunas nos programas de Português e falta de contacto com o modelo do Português europeu.

Observe-se a tabela que se segue:

Tabela 28: Causas principais da presença escassa do estudo da variação linguística

Causas		F	%
a)	Fraca preparação dos professores de Português	2	28.6
b)	Fraca capacidade de aprendizagem dos alunos	—	—
c)	Meio familiar bilingue	4	57.1
d)	Entrada tardia dos alunos para a escola oficial;	1	14.3
e)	Falta de escolarização dos pais e encarregados de educação	—	—
f)	Falta de contacto com falantes do Português europeu	1	14.3
g)	Falta de leitura	2	28.6
h)	Lacunas nos programas de Português	2	28.6
i)	Falta de contacto com o modelo do Português europeu	2	28.6
j)	Limitações no contacto com materiais da norma-padrão	4	57.1
k)	Fraca dedicação dos professores de Português em actividades de remediação	3	42.9
l)	Planos de aula bastante estruturados e rigorosidade na gestão do tempo de aula	1	14.3
m)	Lições bastante focadas ou centradas nos programas de ensino	3	42.9
n)	Aulas pouco interactivas	1	14.3

Neste estudo pretendemos saber também dos PCP-UP qual seria a forma de avaliação que, em sua opinião, penaliza mais os alunos perante a manifestação da variação linguística ao longo do ensino e da aprendizagem do Português (questão 18). Para tal, propusemos uma série de alternativas em que os formadores deveriam simplesmente assinalar uma hipótese de resposta.

Assim, relativamente à forma de avaliação que mais penaliza os alunos perante a manifestação da variação linguística, os PCP-UP apontam em primeiro lugar os trabalhos escritos e depois os testes escritos.

Observe-se a tabela seguinte:

Tabela 29: Forma de avaliação que mais penaliza o aluno perante a variação linguística

Opções	Formas de avaliação	F	%
a)	Testes escritos	3	42.9
b)	Avaliação oral	—	—
c)	Trabalhos escritos	5	71.4

Legenda: a) Testes escritos; b) Avaliação oral; c) Trabalhos escritos.

Como forma de captar as possíveis justificações sobre as respostas da questão 18, realizámos a questão 18.1 (*Qual é a razão dessa penalização?*). Os PCP-UP referem que é nos trabalhos escritos onde se nota maior número de erros resultantes de interferência.

Com a pergunta 19 do Inquérito II pretendia-se fazer um levantamento das principais áreas gramaticais em que, de acordo com os nossos sujeitos, os alunos demonstram ter maiores dificuldades de aprendizagem durante o processo de escolarização no sistema secundário geral.

Observem-se os resultados apresentados na tabela que se segue:

Tabela 30: Áreas gramaticais em que os alunos revelam maiores dificuldades

	Áreas gramáticas	F	%
1	Classificação de orações subordinadas introduzidas por “que”.	1	7.1
2	Uso do pretérito imperfeito no lugar do perfeito	1	7.7
3	Divisão e classificação de orações coordenadas e subordinadas	6	48.9
4	Conjugação de verbos de verbos regulares e irregulares	5	35.7
5	Sintaxe	6	48.9
6	Vocabulário, morfologia e sintaxe	3	21.4
7	Divisão silábica	1	7.1
8	Fonética e fonologia	2	14.3
9	Semântica	2	14.3
10	Classificação morfológica de palavras	1	7.1
11	Advérbios e complementos circunstanciais	2	14.3
12	Semântica	2	14.3

Entre os vários tópicos apontados pelos professores, estão representados os que foram indicados pelos PPES. No entanto, ninguém indicou, por exemplo, o uso de pronomes clíticos e/ou uso de artigos definidos. Interrogamos por que estas áreas não foram consideradas áreas difíceis na aprendizagem pelos professores. Será porque os professores já aceitam os usos característicos destes fenómenos no PM ou simplesmente porque não julgam serem áreas difíceis como com tal?

A questão 11 do Inquérito I, permitia aceder a percepção dos inquiridos sobre as áreas consideradas críticas no ensino do Português. Atendendo as alternativas assinaladas observa-se que a maioria dos inquiridos aponta a “gramática” como a área de ensino do Português que se apresenta difícil para os alunos; segue-se a escrita; e, por último, a oralidade. Assim, dos dados aqui expostos, podemos, de um modo geral, confirmar que a aprendizagem da gramática é, de facto, uma área problemática na aprendizagem da L2.

A questão 11.1 visava ter justificações das respostas dadas anteriormente. Desta forma, as razões apresentadas pelos PCP-UP para apoiar o seu diagnóstico podem resumir-se no seguinte:

- Os conteúdos gramaticais são dados de forma descontextualizada;
- Muitos alunos não possuem conhecimentos básicos da gramática da L2;
- Os alunos não têm tempo para lerem as gramaticais da L2;
- A aprendizagem da gramática da L2 é considerada difícil pelos professores de Português por causa da interferência da L1;
- Indisponibilidade do material didáctico (dicionários, gramaticais, prontuários e outros materiais) não permite uma aproximação suficiente à norma da L2; e
- Os alunos aprendem a ler e a escrever em idades já avançadas.

A questão 20 do inquérito dirigido aos PPES, pretendia confirmar, se estes têm tido acompanhamento pedagógico durante o exercício da docência nas escolas secundárias.

Os resultados (ver tabela a seguir) ilustram dois cenários existentes no conjunto das escolas secundárias envolvidas neste estudo em relação às actividades de

supervisão pedagógica: escolas onde as actividades de supervisão são efectivas (cenário mais frequente) e escolas onde não o são.

Tabela 31: Acompanhamento pedagógico aos PPES

Acompanhamento pedagógico específico		
	F	%
Sim	12	85.7
Não	2	14.3

Procurámos então saber como tem sido feito o referido acompanhamento pedagógico (questão 21). A tabela que se segue apresenta as formas de acompanhamento pedagógico por parte dos supervisores pedagógicos ligados ao ensino da Língua Portuguesa que foram assinaladas:

Tabela 32: Formas de acompanhamento pedagógico nas escolas secundárias

Formas de acompanhamento pedagógico aos PPES		F	%
1	Seminários de capacitação durante as interrupções lectivas e palestras	4	28.6
2	Assistências às aulas e seminários de capacitação	3	21.4
3	Assistências mútuas às aulas	2	14.3
4	Apoio em textos de apoio e material didáctico	1	7.1
5	Planificações e seminários	2	14.3
6	Planificações e assistências mútuas	1	7.1

Obs.: Algumas categorias são exclusivas.

Os resultados constantes na tabela apontam como principal forma de acompanhamento pedagógico a realização de seminários de capacitação. No entanto, como abordaremos mais adiante, estes não têm sido os mais adequados para abordarem aspectos específicos das áreas críticas da disciplina de Português nas escolas secundárias uma vez que se centram em assuntos mais gerais tais como

políticas educativas, currículo, planificação, regulamentação, metodologias gerais, materiais didácticos, etc.

Com a questão 22 (v. Anexos, transcrição da questão 22), pretendia-se perceber como as interferências das línguas maternas têm sido abordadas durante os acompanhamentos pedagógicos aos PPES. Os dados recolhidos retratam a ausência de trabalho de acompanhamento pedagógico sobre as interferências. Como se pode observar nas transcrições:

“Nunca foi abordada essa questão; Durante as capacitações não se dá importância as interferências das línguas maternas; Nunca se fala sobre a questão das interferências das línguas maternas no Português; As abordagens tem [']sido feitas de uma maneira superficial.”⁵⁰

Assim, há a salientar que, nestas respostas, percebe-se a existência de divergências na actuação dos supervisores pedagógicos no acompanhamento dado aos professores de Português nas escolas secundárias.

A questão 23 do inquérito aos PPES, pretendia-se colher sugestões dos PPES para melhor gerir, de um modo geral, as variações linguísticas na sala de aula. As várias sugestões apresentadas no conjunto de respostas, resumem-se:

- Na necessidade de promover intercâmbios entre os professores de Português tendo em conta a sistematização de dados sobre as variações linguísticas para perceber e ajudar a superar os problemas resultantes das variações.

- Na realização de debates sobre os vários aspectos da variação linguística.

Como se documenta nas respostas seguintes:

“Intercâmbio entre professores da disciplina, a partir dos erros sistematizados [...] ajudar a superar os erros da sua turma.”

“A materialização de alguns debates linguísticos.”

⁵⁰ Frases transcritas das respostas dos PPES em relação à questão 22.

Em síntese geral sobre esta segunda parte, na nossa opinião, podemos afirmar que as constatações verificadas acontecem por dois motivos principais: primeiro, porque o estudo referente ao PM não tem sido considerado como uma linha programática merecedora de relevância no currículo do Ensino Secundário Geral; segundo, porque o estudo da variação linguística ainda não é considerado essencial para desenvolver a competência comunicativa dos alunos apesar de se dar alguma relevância a este aspecto nos programas de Português.

Estes factos remetem-nos para a necessidade de uma nova configuração dos programas de Português a partir do Ensino Básico. Esta reconfiguração dos programas de Português no sistema educativo moçambicano:

“ [...] Deve ser feita à luz de:

- Uma teoria da aquisição de língua segunda (L2) que ofereça um quadro conceptual para a abordagem das questões relativa ao modo como se aprende uma segunda língua; ao modo como evolui o conhecimento de uma segunda língua; à natureza das relações entre a língua materna e a aquisição da L2; aos factores externos que condicionam a aquisição de uma segunda (características socioeconómicas do aprendente, estatuto socioeconómico atribuído à L2 e à língua materna, etc.) [...]” (Mateus *et al*, 2008:322).

Chegados a este ponto, cabe-nos, a seguir, apresentar as nossas considerações finais sobre o estudo realizado.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de tecermos as linhas conclusivas do nosso estudo, gostaríamos de deixar reconhecido que, por muita objectividade que pretendêssemos imprimir ao nosso estudo, esta ficaria sempre dependente dos inquiridos seleccionados e que nele participaram. Daí que o envolvimento destes sujeitos possa ter implicado algumas limitações, mas que, ao nosso ver, não afectaram substancialmente os resultados obtidos.

Será também pertinente destacar que no contexto educativo moçambicano, o professor de Português necessita constantemente interrogar-se a si mesmo se sabe e se compreende o que ensina. Se o que ensina é aprendido. Se não é aprendido, como deve intervir eficazmente? Neste ciclo de procura de respostas, o professor deve colocar-se no lugar do outro: se eu fosse o aluno, iria aprender desta forma? Isto é, o professor deve ter presente a realização deste diálogo interior como estratégia introspectiva porque as respostas do “eu interior” irão permitir (re)descobrir caminhos, perceber os modos de actuação e as barreiras, reconhecer as fragilidades, assumir os riscos, experimentar novos percursos; nesta procura constante de respostas, o professor também se envolve activamente, aprende a decidir eficazmente e a crescer profissionalmente. Esta consciência introspectiva reduzirá, em parte, a insegurança perante situações adversas e promoverá provavelmente a qualidade da atitude pedagógica.

Na verdade, o professor de Português moçambicano precisa redescobrir-se em si mesmo e entender que os cursos de formação servem apenas para nos dar uma visão disciplinada para o futuro. O professor moçambicano tem de ter consciência de que ter uma formação não pode ser uma meta, mas um início que lhe abre à frente preciosas oportunidades. E, acima de tudo, o professor moçambicano precisa ter consciência de que deve cultivar o hábito de leitura e atitude de questionamento. O professor precisa investir bastante na sua contínua (auto)formação.

No sentido de assegurar uma maior aproximação entre o contexto moçambicano e o ensino do Português, será necessário perceber que os programas

não são espaços tão fechados a ponto de limitarem a nossa acção interventiva, criativa e reflexiva sobre o enquadramento a dar aos itens da variação linguística característicos do PM. É importante olharmos para a nossa situação linguística e termos um certo comprometimento de que a língua a ser valorizada é a de hoje e não a de ontem nem de amanhã apesar de termos consciência de que ela é consequência da sobrevivência da língua de ontem e que a de amanhã será a outra forma da língua de hoje. Queremos aqui marcar o carácter não estático das línguas.

Em nossa opinião, o ensino do Português deveria começar a adoptar uma nova perspectiva de gestão da norma da língua incluindo as especificidades da variação linguística, principalmente a questão das interferências linguísticas, empréstimos e decalques como resultado do contacto de línguas, uma vez que estas colocam em questão o ensino e a aprendizagem da “norma-padrão” da Língua Portuguesa.

Refira-se, entretanto, que o professor é o principal, senão o único, gestor do seu programa de ensino; daí que deva perceber que os espaços vazios desse programa precisam ser preenchidos na sua prática pedagógica, como é o caso, por exemplo, dos conteúdos relacionados com a variação linguística. Muitos consideram que o PM está em formação. Nós temos um ponto de vista discordante uma vez que julgamos não existir um limite explícito, objectivo e predeterminado para sinalizar o início e o fim desse processo de constituição de uma variedade linguística. O que está em causa, achamos nós, nesta indefinição, é a falta de reconhecimento político-institucional, uma vez que o reconhecimento sociocultural e linguístico já é um facto, uma realidade e aceite por seus utilizadores. Como prova deste posicionamento, observe-se a realidade, o modo como os falantes realizam a língua, observe-se como as pessoas escrevem a língua oficial, compare-se como os moçambicanos se entendem. Que grau de estabilização da variação se espera atingir para se padronizar a nossa variedade linguística? É preciso não se esquecer que a língua não pára no tempo, ela evolui e actualiza-se constantemente.

A responsabilidade caberá agora, em nossa opinião, à “massa” política em assumir a decisão de institucionalização e de redefinição do padrão a dar a nossa língua para que a nossa escola se redefina e se reconfigure, sem reservas, para a sua

melhor inserção na sociedade que lhe diz respeito. Isto porque a escola actual está, em termos de educação linguística, à margem daquilo que os seus intervenientes vivem no seu dia-a-dia.

Como forma de encorajamento, precisamos lembrar a visão de Faria (2003) sobre a existência de variantes e de variedades de uma certa língua como sendo “uma mais-valia para própria língua.” Tomando estas palavras em referência à nossa comunidade linguística, dir-se-á que nunca deixaremos de ser falantes do Português ainda que uma variedade não europeia. Daí que se torne importante e necessário aceitar a mudança sofrida na estrutura da nossa língua oficial.

As actuais limitações do ponto de vista de conhecimento e do domínio da *norma* do PE se reflectem directamente na actual ecologia educacional no âmbito do ensino do Português. Daí que se torna pertinente destacar as mudanças em curso e as que já se “fixaram” no PM (vocabulário, sintaxe e semântica) porque tais mudanças servem de importantes instrumentos linguísticos a considerar no ensino da LP nas escolas moçambicanas, tendo em conta a perspectiva comunicativa de ensino das línguas.

Os problemas de ensino do Português devem ser vistos também à luz das práticas de supervisão. Apesar de o espírito desejável de democratização e humanização da supervisão através da reflexão ainda estar longe para alguns docentes do ensino secundário e das universidades, devemos entender que a razão destes constrangimentos está relacionada com o próprio percurso processual de formação, de maturação e de experimentação ao nível institucional e individual ainda a percorrer no contexto moçambicano.

Certamente que é inegável, porque visível, o constrangimento criado pela fragilidade institucional posta na formação continuada, sistemática e específica para área de supervisão no ensino do Português. Daí que se torna um forte desafio a intervenção na actividade de supervisão pedagógica, se se quer formar professores reflexivos e menos confrontados com fragilidades. Como solução deste dilema pedagógico, pensamos que a supervisão passaria pelo envolvimento dos docentes mais experientes das instituições de formação, formando-se pequenos grupos em que

os inexperientes acompanhariam os mais experientes na supervisão das práticas pedagógicas para que também aqueles possam aprender como fazer supervisão. Aceitamos que não poderemos ficar indiferentes perante esta situação; também nos devemos preocupar com a formação sistemática e mais específica em supervisão pedagógica em ensino do Português, dos docentes supervisores das instituições de formação.

Perante as fragilidades da formação de professores em Moçambique, como será possível ultrapassar as limitações de formação de professores de Português? Achamos ser imperioso que se redefina o perfil do supervisor no âmbito da realização das práticas pedagógicas nas universidades e nas instituições de formação de professores em geral. Embora sabendo-se das dificuldades que as instituições têm para serem autónomas em relação aos meios e recursos humanos qualificados e experientes, elas deverão reorganizar-se e recapitalizar-se, aproveitando o que têm no presente momento e o que se lhes oferece em termos de docentes experientes.

Os programas de Língua Portuguesa do Ensino Secundário deveriam tomar como referência as características do Português de Moçambique como um dos conteúdos base para o estudo do funcionamento de língua nas aulas de Português; também os programas de formação de professores na área de Ensino de Português deveriam centrar-se no estudo da variação linguística através de debates e pesquisas sobre as áreas críticas de ensino do Português resultantes do contacto das línguas bantu e não bantu.

Para uma gestão pedagógica eficaz da variação nas aulas de Português, pensamos que seria produtivo a concepção de projectos pedagógicos complementares ao currículo oficial a ser administrado localmente pelos grupos de disciplina de Português em cada escola secundária, tendo como suporte as características específicas dos seus alunos. Em tais projectos pedagógicos poderão ser esquematizados tópicos a ser planeados e discutidos ao nível do grupo. Também os grupos de disciplina poderão criar uma base de dados sobre a variação linguística identificadas nas turmas, a ser actualizada e sistematizada ao longo dos trimestres, semestres e anos lectivos.

A concepção dessa base de dados irá permitir, de certa forma, que os professores tomem conhecimento real sobre as actualizações linguísticas desviantes do seu meio e partilhar com colegas, quer da sua escola, quer de outras escolas, esses mesmos dados, permitindo daí desenvolver acções estratégicas conjuntas para a melhoria da qualidade de ensino do Português e promover de forma mais sustentada a competência comunicativa dos alunos.

Em relação a este desafio, prevemos poder ser um autêntico *currículo local* a ser projectado e implementado ao nível das ESG (Ensino Básico?), uma vez que nele só se podem colher vantagens em relação a actividade docente e de aprendizagem da *norma-padrão* do Português.

Será necessário centrar parte significativa da responsabilidade do desenvolvimento curricular no grupo de disciplina e chamar para ele, toda a competência para que os problemas de gestão dos desvios à norma-padrão do Português como resultado do contacto com as línguas bantu e outras sejam participadamente analisados, discutidos e posteriormente implementados na sala de aula, com vista o sucesso escolar no seu todo como também na qualidade do ensino e da aprendizagem do Português língua segunda.

Uma outra sugestão, não menos relevante, prende-se com a necessidade de se ter uma atitude responsável, cuidadosa e rigorosa na selecção de supervisores e na identificação das principais áreas específicas do ensino do Português para a satisfação das necessidades relativas às acções de actualizações formativas, para a melhoria de procedimentos, estratégias e de modelos de leccionação através de capacitações e formações mais específicas a curto prazo dos professores do Ensino Básico e ESG. Por que só assim as grandes penumbras e preconceitos na área de supervisão de professores de Português serão vencidas.

No entanto, cabe as escolas e aos grupos de disciplina adoptarem dispositivos de supervisão apropriados que permitam tornar sustentáveis a gestão dos programas, das planificações, da docência e das aprendizagens. Para a operacionalização desses dispositivos na acção do professor, será necessário, no processo, que cada

interveniente (professores) tenha a consciência da importância desta acção, caso contrário, todo o esforço realizado será insignificante.

Uma das conclusões a que chegamos com este estudo é que dependendo da pré-socialização dos alunos e dos professores, o meio sociolinguístico é um pré-requisito relevante para a correcta aprendizagem do Português.

E a principal conclusão a que chegamos é que a gestão da variação linguística nas escolas secundárias é pouco consistente. Os professores de Português precisam investir mais na sua formação uma vez que se constatou neste estudo níveis insuficientes de informação relativa ao conhecimento dos aspectos da variação linguística próprias de Moçambique. Os problemas estratégicos apresentados pelos professores do secundário estão relacionados com a formação, a supervisão e com o próprio professor de Português. Se se tiver de realizar alguma intervenção para mudar o actual cenário, será necessário investir nestes três componentes uma vez que as fragilidades identificadas se co-relacionam entre si.

Os resultados apresentados neste estudo e as explicações esboçadas acima levam-nos a estabelecer que cada professor é uma experiência personalizada que não está obrigado a se investir de estratégias únicas e moldadas por outros, pois estas tornam-se limitantes e pouco produtivas; daí que se deve validar as competências, a criatividade e as habilidades de planeamento de estratégias individuais tendo em conta as características dos alunos, da turma e da escola particular e deve incentivar-se a partilha de experiências entre os professores de Português, sem se esquecer que cada caso é um caso, isto é, cada professor, perante a sua turma e seus alunos, é um caso especial.

Em relação a formulação de estratégias, é necessário reconhecer que não basta o professor saber formular correcta ou adequadamente as suas estratégias de gestão pedagógica das suas aulas; mas é relevante que o professor seja eficiente e eficaz na sua implementação.

Tendo em conta o nosso estudo, cada professor necessita investir na sua auto-formação para gerir pedagogicamente a variação linguística de forma eficaz e eficiente e não esperar por programas colectivos e institucionalizados de formação. Porque só

assim deixaremos de culpabilizar as instituições superiores que traçam as políticas educacionais e poderemos olhar para as lacunas nos programas de Português sobre a variação linguística do Português de Moçambique como uma limitação saudável e como um convite para reflectirmos sobre a nossa actuação e sobre a nossa prática pedagógica como gestores pedagógicos e deixarmos de ser rectilíneos na gestão dos programas, dos recursos, dos conteúdos, das actividades e do tempo de aula.

O professor de Português deverá deixar de ter “a visão de sapo no fundo do poço”, isto é, ter uma visão periférica e restrita. Isto para dizer que o professor deve negar cultivar as suas atitudes conformistas, pois, o conformismo limita os indivíduos. Os professores de Português devem interpretar os “silêncios” dos programas de Português, dos manuais e gramáticas da Língua Portuguesa como uma oportunidade para desenvolver a sua liberdade criativa e crítica sobre as estratégias de ensino e de gestão da variação linguística nas suas aulas.

Quando falamos de *estratégias de gestão* da aula de Português, estamos a cingir a nossa acção, como professores de língua, ao ensino da língua e da norma-padrão. No entanto, os *estranhamentos linguísticos* necessitam da nossa atenção para que não constituam constrangimentos para a aprendizagem do Português (LS para a maior parte de alunos) nas escolas secundárias.

No sentido de assegurarmos a percepção da expressão usada acima, importa referir que utilizamos *estranhamento linguístico* para designar aquilo que outros autores podem designar por *erros* e *desvios* uma vez que achamos serem interpretações de enunciações não reconhecidas pela norma-padrão.

O que tem faltado muito em muitos professores de Português do ensino secundário é a tomada de consciência de que antes de entrarem para a sala de aula têm de ter em conta, primeiro, que, na verdade, é necessário saber que, como gestores dos acontecimentos de aprendizagem, o “pensamento estratégico” deve anteceder o “planeamento estratégico.

Ao nosso ver, o “pensamento estratégico” não é uma condição suficiente, mas uma condição necessária para que o professor de Português saiba gerir os problemas relativos à variação linguística. Já que o conhecimento sobre as características do meio

e do perfil sociolinguístico dos seus alunos irão, de certeza, contribuir para a previsão do decurso dos acontecimentos de aprendizagem. Daí que não basta culpabilizar os programas de Português.

Em relação ao nosso estudo, constatámos que uma parte de professores de Português não leva em conta a questão do “pensamento estratégico” e realizam a gestão da aula, muitas vezes, na base da improvisação no momento de ocorrência do “conflito”, devendo-se compreender, no caso específico deste estudo, “conflito” como sendo o problema linguístico identificado como resultado de contacto de línguas no decurso da aula.

Podemos crer que o valor acrescentado que se pode ter em relação às estratégias de gestão pedagógicas da variação linguística passa pelo envolvimento reflexivo, consciente, constante e consensual de todo o grupo de disciplina, (supervisores, formadores, formandos e professores). Neste contexto, essas atitudes devem gerar contributos focalizados em rumos pedagógicos e metodológicos de gestão das áreas críticas do Português e das potenciais inovações linguísticas resultantes do contacto de línguas próprias do meio heterolinguístico de Moçambique e dos seus micro-espacos (a família, núcleos de amizade, a turma, a escola, cidade, região, etc.).

Ao nosso ver, a melhor forma de conseguir-se resultados positivos é a de se alterar as actuais formas de trabalho quer nas instituições/ cursos de formação de professores de Português quer nos grupos de disciplina das escolas secundárias, uma vez que se torna imprescindível que haja uma viragem na filosofia comportamental dos professores para que a qualidade de ensino tome outro valor acrescentado nas nossas escolas.

É necessário não esquecer que o actual paradigma nas escolas secundárias exige uma nova atitude estrategicamente mais flexível e criativa por parte do professor de Português, uma vez que as pedagogias tradicionais perderam já o seu espaço. As capacidades renovadoras do Homem evoluíram bastante desde que a sua forma de pensar, conviver e de utilizar os recursos linguísticos, as novas tecnologias, os

meios didácticos, as necessidades, as crenças, os valores éticos e morais não só em termos conceptuais como em termos práticos.

O presente estudo levanta algumas questões pertinentes que inquietam ainda a área de investigação relacionadas com o ensino do Português e com a formação de professores de Português que poderão merecer maior atenção em trabalhos futuros. Tais questões prendem-se com modelos de intervenção formativa nos cursos de formação de professores de Português que possam permitir aos futuros professores suprirem muitas dificuldades na docência e na gestão do PM e que possam imprimir mudanças necessárias nas práticas pedagógicas no âmbito do ensino do Português nas escolas secundárias moçambicanas. No entanto, uma das nossas principais inquietações que gostaríamos de encontrar respostas tem a ver como a pergunta seguinte: Que áreas críticas de ensino do LP necessitam de imediata e constante intervenção nas formações a curto e médio prazos para suprir as principais dificuldades dos professores de Português?

Contudo, tudo isto passa necessariamente pela identificação do estado actual do ensino do Português no Ensino Básico e Secundário (e por que não no Superior?): Qual é a real situação de ensino e de aprendizagem da LP nas escolas oficiais? Que atitudes poderão ser eficazes para tornar o professor de Português cada vez competente, eficaz e seguro na sala de aula? Que aprendizagens estratégicas necessitam ser potenciadas nas formações dos professores de Português? É imperioso que se compreenda com subtileza e frieza o que vai mal no ensino do Português. Para tal é necessário interrogarmo-nos e interrogarmos também a sociedade se o aluno, de facto, aprende naturalmente e o que nunca aprende mesmo sendo ensinado e, daí encontrar as causas que deverão merecer focagens pedagógicas que possam gradualmente provocar mudanças positivas e eficazes.

Na verdade, estes são alguns dos desafios e subsídios que se impõem actualmente para que a disciplina da Língua Portuguesa encontrem um rumo mais satisfatório. Daí que devemos, como supervisores, formadores e professores, encontrar uma nova postura comunicativa e sermos corajosamente capazes de sentir, observar atentamente, envolvermo-nos conscientemente, reflectir e reagirmos com

acções pedagógicas concretas e estimulantes que produzam efeitos nas nossas práticas pedagógicas.

Por fim, devemos reconhecer o carácter inesgotável da problemática aqui reflectida e aceitar sucessivas réplicas para o enriquecimento e alargamento deste estudo. E também sublinhar a nossa satisfação antecipada pelos possíveis contributos que poderão surgir para o melhoramento deste estudo, dando possivelmente uma outra visão reflexiva ao assunto aqui abordado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo, I Vol., Academia das Ciências de Lisboa.
- AA.VV. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo, II Vol., Academia das Ciências de Lisboa.
- ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ALMEIDA, João de (1933). *Didáctica Geral*. Braga: Instituto de Ensino Normal de Braga.
- ALMEIDA, Leandro S. e FREIRE, Teresa (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- AMOR, Emília (1993). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: texto Editora.
- BAGNO, Marcos (2000). *Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, média e Exclusão social*. São Paulo: Edições Loyola.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto (2000). *Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis*. São Paulo: Mercados de Letras. In Roxane Rojo (org.). *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. Editora da PUC- São Paulo; 2001.
- BATISTA, António Augusto G. (1997). *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- BATORÉO, Hanna (s/d). *Aquisição e Desenvolvimento de linguagem*. Lisboa: Departamento de Humanidades, A. C. de Linguística, Universidade Aberta: Guia Informativo. http://www.univ-ab.pt/students/guia/detail_uc.php?uc=705 (acedido em 08/04/2010: 17h.42mn).
- BERENBLUM, Andrea (2003). *A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- BOLETIM DA REPÚBLICA (2010). *Programa Quinquenal do Governo para 2010-2014.*: Suplemento, I Série – Número 14, Publicação oficial da República de Moçambique, Assembleia da República, Resolução nº4/2010 de 13 de Abril de 2010, p.92 -5.
- BRITO, Ana Maria (1999). *Concordância, estrutura de frase e movimento do verbo no Português Europeu, No Português Brasileiro e no Português de Moçambique*. Porto: Faculdade de Letras. In Isabel Hub Faria (1999). *Lindley Cintra, Homenagem ao homem, ao mestre e ao cidadão*.
- CARDOSO, Ana Josefa (2007). *A Importância do Erro e as Interferências Linguísticas no Processo de Aquisição de uma Língua Não Materna*. http://www.proformar.org/revista/edicao_22/import_erro.pdf (acedido em 10/05/2010: 11h.46mn).
- CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO, José António Brandão Soares de (1999). *O Ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: I.E.P., Universidade do Minho.
- CASTRO, Ivo (1991). *Curso de História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CASTRO, São Luís e GOMES, Inês (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CASTRO, Rui Vieira de (2005). O Português no Ensino Secundário: processos Contemporâneos de (re)configuração. In Maria de Lourdes Dionísio e Rui Vieira de Castro (org.). *O Português nas escolas – ensaios sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário*. Braga: Universidade do Minho.
- CASTRO, Rui Vieira de (2000). Para uma (re)conceptualização da educação linguística. Objectivos, conteúdos, pedagogia(s), avaliação, *Revista Portuguesa de Humanidades*, Vol. IV (2000), pp. 191-208.
- CASTRO, Rui Vieira de (1998). O Português no currículo: uma abordagem diacrónica. In Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Dionísio de Sousa. *Entre linhas paralelas – estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus.

- CASTRO, Rui Vieira de (1995^a). *Para a análise do discurso pedagógico: constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- CASTRO, Rui Vieira de (1995^b). Locutor e destinatário(s) nas gramáticas escolares: o apagamento dos pólos da enunciação e a natureza do conhecimento. In Inês Duarte e Matilde Miguel (org.). *Actas do XI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (Vol. III) Gramática e varia*. Lisboa: 1996.
- CESTARO, Selma Alas Martins (s/d). *O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia*. Univ. Fed. Rio Grande do Norte / USP: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm> (acedido: 09/04/2010: 6h.45mn).
- CEIA, Carlos (2006). Considerações sobre o cânone: o papel do professor de Português. In Inês Duarte e Paula Morão (org.). (2006). *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Edições Colibri.
- CHOPPIN, Alain (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Education.
- CINTRA, Luís F. Lindley (1983). Situação actual da Língua Portuguesa no Mundo. In Isabel Hub Faria. *Lindley Cintra, Homenagem ao homem, ao mestre e ao cidadão*. Lisboa: Edições Cosmos.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - aprendizagem, ensino e avaliação*: Lisboa. Edições Asa.
- COSTA, Maria Armanda (2006). Ser professor de Português numa sociedade em Mudança. In Inês Duarte e Paula Morão (org.). *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Edições Colibri.
- CUNHA, Maria Isabel (2002). *O bom professor e a sua prática*. São Paulo: Papyrus Editora.
- CUNHA, Celso (1994). *Língua Portuguêsa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro.
- CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley (1992). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

- CRISTOVÃO, Fernando (1997). Língua Portuguesa, a União Europeia, a Lusofonia e a Interfonia. *Revista da Faculdade de Letras*, n. °21/22.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel e FERREIRA, Hugo Gil (2006). *Português Corrente: Estilos do Português no Ensino Secundário*. Lisboa: Editorial Caminho.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel et al (1992). *Para a didáctica do português – seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri.
- DELORS, Jacques et al (org.), (2003). Educação: Um tesouro a descobrir. *Relatório para o UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- DIAS, Hildizina Norberto (2008). *Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural*. Maputo: Imprensa Universitária.
- DUARTE, Stela et al (2008). *Manual de supervisão de práticas pedagógicas*. Maputo: Editora Educar – Universidade Pedagógica.
- DUARTE, Inês (2006). Ensinar Português para o Desenvolvimento: Diagnóstico e Propostas Terapêuticas. In Inês Duarte e Paula Morão (org.). *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Edições Colibri.
- DUCROT, Oswald e TODOROV, Tzvetan (1982). *Dicionário das ciências da linguagem*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- ESTRELA, Albano (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- FARIA, Isabel Hub (2003). *Contacto, variação e mudança linguística*. In Maria Helena Mira Mateus et al (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- FERRÃO, Luís Barata e RODRIGUES, Manuela Carvalho (2000). *Formação Pedagógica de Formadores – Manual prático Lidel*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- FERRÃO, Virgílio (2002). *Comprender Moçambique*. s/l.: Editora Escolar.
- FIRMINO, Gregório (s/d). A situação do português no contexto multilingue de Moçambique. Maputo: Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Departamento de Linguística e Literatura, Universidade Eduardo Mondlane.

<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/mes/06.pdf> (acedido em 12/05/2010: 22h.31mn).

- FIRMINO, Gregório (2008). *Processo de transformação do Português no contexto pós-colonial de Moçambique*. Maputo: Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Departamento de Linguística e Literatura, Universidade Eduardo Mondlane. http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=83&Itemid=69 (acedido em 29/04/2010: 09h.42mn).
- FIRMINO, Gregório (1988). Desvios à norma no Português falado em Moçambique. In *Actas do IV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL.
- FIRMINO, Gregório (2000). *Situação linguística de Moçambique: dados do II recenseamento Geral da População e Habitação de 1997*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.
- FODDY, William (1996). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- FONSECA, Fernanda Irene e FONSECA, Joaquim (1997). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- FREIRE, Paulo (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A.
- GALLISSON, R. e COSTE, D. (coord. e rer.), (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra. Livraria Almedina.
- GÉRARD, François-Marie e ROEGIERS, Xavier (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora. Tradução de Conceição Lemos Pires.
- GOMES, Aldónio e CAVACAS, Fernanda (2006). *A língua não é traiçoeira-Morfologia*. Lisboa: Clássica Editora.
- GOMES, Aldónio et al (1991). *Guia do professor de Língua Portuguesa – I Vol., 3.º Nível*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- GONÇALVES, Perpétua (2000). *(Dados para a) História da Língua Portuguesa em Moçambique*. http://www.google.pt/search?q=perpetua+goncalvesohl=pt-PTelr=lang_pteclient=firefox-aechannel=serls=org.mozilla:en-US:officialesh=ohNestart=10esa=N (acedido em 9/03/2010: 11h.:26mn).
- GONÇALVES, Perpétua (1997). Tipologia de 'erros' do Português Oral de Maputo: um primeiro diagnóstico. In C. Stroud e P Gonçalves (org.). *Panorama do Português Oral de Maputo, A construção de um banco de "erros"* (vol. II). Maputo: INDE.
- GONÇALVES, Perpétua (1996). *Português de Moçambique: Uma variedade em formação*. Maputo: Faculdade de Letras - Universidade Eduardo Mondlane.
- GONÇALVES, Perpétua e STROUD, Christopher (org.), (2002). *Panorama do Português oral de Maputo – Volume V – Vocabulário básico do Português: Dicionário de regências*. Maputo: INDE. Cadernos de pesquisa n.º 41.
- GONÇALVES, Perpétua e STROUD, Christopher (orgs.), (2000). *Panorama do Português oral de Maputo – Volume IV – Vocabulário básico do Português (espaço, tempo e quantidade) - Contextos e prática pedagógica*. Maputo: INDE. Cadernos de Pesquisa n.º 36.
- HILL, Manuela Magalhães e HILL, Andrew (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HYMES, Dell H. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris: Les Éditions Didier.
- INSTITUTO NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE MOÇAMBIQUE (2010): *Português, Programa da 8ª Classe*. <http://www.mec.gov.mz/img/documentos/20100331060327.pdf> (acedido em 3/05/2010: 19h.22mn).
- _____ (2008) Português – Programa da 12ª Classe.
- _____ (2008) Português – Programa da 11ª Classe.
- _____ (2008) Português – Programa da 9ª Classe.
- _____ (2007). *Português – 10.ª Classe – Programa Intermédio*.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2007). *3º Recenseamento Geral da População e Habitação – Resultados Preliminares*.

http://www.ine.gov.mz/censos_dir/recenseamento_geral/estudos_analise/lingua/ (acedido em 26/04/2010: 18h.16mn).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (1997). *2.º Recenseamento Geral da População e Habitação*.

http://www.ine.gov.mz/censos_dir/recenseamento_geral/estudos_analise/lingua/view?searchterm=%20portugu%C3%AAs%20em%20mo%C3%A7ambique (acedido em 26/04/2010: 18h.25mn).

JANUÁRIO, Carlos (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

KUETHE, James I. (1974). *O processo de ensino-aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Global.

LEIRIA, Isabel (s/d). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Lisboa: Faculdade de Letras, Departamento de Linguística Geral e Românica, Universidade de Lisboa.
<http://www.aulainter-cultural.org/IMG/pdf/portuguesLSeLE.pdf> (acedido em 29/04/2010: 9h.18mn).

LIMA, Enny Marins de (1981). *Teoria transformacional e ensino de línguas*. Rio de Janeiro: Livro Técnico S/A – Indústria e Comércio.

LOMAS, Carlos *et al* (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Editorial Paidós.

LUÍS, Mateus (2004). *Características de um padrão de Português Moçambicano emergente em contexto escolar*. Maputo: Imprensa Universitária.

MACHADO, José Pedro (1977). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte. Vol. II

MACHADO, José Pedro (1977). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte. Vol. III.

MAINGUENEAU, Dominique (1997). *Introdução à Linguística*. Lisboa: Gradiva – Publicações.

MAPASSE, Ermelinda Lúcia Atanásio (2005). *Clíticos pronominais em Português de Moçambique* - Tese de Mestrado em Linguística Portuguesa. Lisboa: Faculdade

de Letras, Departamento de Linguística Geral e Românica, Universidade de Lisboa.

MARTINET, André (1995). *Função e dinâmica das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.

MATEUS, Maria Mira *et al* (coord.), (2008). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MATEUS, Maria Helena Mira *et al* (1983). *Gramática da Língua Portuguesa – Elementos para a descrição da estrutura, funcionamento e uso do português actual*. Coimbra: Livraria Almedina.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ INSTITUTO NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (1999). *Plano curricular do ensino básico. Objectivos, políticas, estrutura e planos de estudo e estratégias de implementação*. Maputo.

MONTEIRO, L.A. Pinto (2001). *Gramática Moçambicana de Língua Portuguesa*. Maputo: Cegraf-Sociedade Gráfica.

MORENO, Albertina e TUZINE, António (1997). Distribuição social de variáveis linguísticas no Português Oral de Maputo. In C. Stroud e P. Gonçalves (org.). *Panorama do Português Oral de Maputo, A construção de um banco de ‘erros’* (vol II). Maputo: INDE.

MOTA, Maria Antónia (2001). Variação e diversidade linguística em Portugal. In Maria Helena Mira Mateus (coord.). *Mais Línguas, mais Europa – Celebrar a diversidade linguística e cultural de Europa. Actas e Colóquios; 31, 25 e 25*. Lisboa: Edições Colibri.

NÉRICI, Imédeo Giuseppe (s/d^a). *Introdução à Didáctica Geral*. Rio de Janeiro: Editora Científica.

NÉRICI, Imédeo Giuseppe (s/d^b). *Introdução à Didáctica Geral*. Rio de Janeiro: Editora Científica.

NÉRICI, Imédeo Giuseppe (1986). *Metodologia do Ensino – uma introdução*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

NGUNGA, Armindo (2004). *Introdução à Linguística Bantu*. Maputo: Imprensa Universitária.

- NUNES, Paulo (s/d). *Gestão - Conceito de gestão e gestor*.
http://www.notapositiva.com/trab_professores/textos_apoio/gestao/01conc_gestao.htm (acedido em 04/02/10).
- PEDRO, Emília Ribeiro (1992). *O discurso na aula: uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho.
- PERES, João Andrade e MÓIA, Telmo (1995). *Áreas críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho. <http://www.apl.org.pt/actas/xxiii-encontro-nacional-da-associacao-portuguesa-de-linguistica.html>, (acedido em 23/09/09: 90h.05mn).
- PERES, João Andrade (1984). *Elementos para uma gramática nova*. Coimbra: Livraria Almedina.
- PORTELA, Keyla Christina Almeida (s/d). *Método Comunicativo no Ensino de Línguas*.
http://www.unimeo.com.br/artigos/artigos_pdf/2006/metodocomunicativo.pdf, (acedido em 02/06/2010: 02h.16mn).
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- RANGEL, Egon de Oliveira (2005). *Avaliar para melhor usar – avaliação e seleção de materiais e livros didáticos: material adequado, escolha qualificada, uso crítico*. Ministério da Educação, “Materiais didáticos: escolha e usos”, Boletim 14, Agosto de 2005, Governo Federal do Brasil.
<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>, (acedido em 06/05/2010: 22h.46mn).
- RAPOSO, Eduardo Paiva (1992). “ *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem*. Lisboa: Editorial Caminho.
- REBELO, Dulce; MARQUES, Maria José e COSTA, Manuel Luís (2000) *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- RIBEIRO, António Carrilho e RIBEIRO, Lucie Carrilho (2003). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- RIBEIRO, João (1978). A Língua Nacional. In Wilton Cardoso e Celso Cunha. *Estilística e Gramática Histórica – Português através dos tempos*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro.
- ROBERT, Michel (1998). *Estratégia pura e simples II*. Lisboa: Difusão Cultural. Tradução de René Cordeiro.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2009). *Estratégias de ensino: - O saber e o agir do professor*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- ROQUE, Vítor Augusto Batista (s/d). *Uma reflexão sobre abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem da língua (um caminho para o ensino de Português LE/LE?)*. Pós-graduação em Ensino de Português (Pedagogia e Didáctica do Português como língua estrangeira – P/LE). Universidade Independente, Centro de Estudos Multiculturais. http://www.multiculturas.com/textos/abord_comunicativa_Vitor-Roque.pdf, (acedido em 01/06/2010: 16h.13mn).
- ROSA, João Guimarães (1978). O Neologismo. In Cardoso, Wilton e Celso Cunha. *Estilística e Gramática Histórica – Português através dos tempos*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro.
- RUHLEN, Merritt (1994). *A origem da linguagem – reconstituindo a evolução da língua mãe*. Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa. Trad. de Iolanda Saló (1998).
- RZEWUSKI, Eugeniusz (1985). A Língua Portuguesa e as línguas africanas de Moçambique. *Revista Internacional de Estudos Africanos*, nº3 Janeiro - Dezembro, Pp.213-220. http://mozambiquehistory.net/African_languages/850100_Rzewuski_on_Pires_Prata.pdf (acedido em 16.03.2010: 10h.40mn).
- SÁ, Susana e ANDRADE, Ana Isabel (s/d). Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula. *Revista Saber & Educar/ Cadernos de Estudo/14, Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia de Formação de Formadores (CIDTFF)*, Universidade de Aveiro. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/312/S&E14_Praticas%20de%20sensibiliza%C3%83%C2%A7%C3%83%C2%A3o.pdf?sequence=1 (acedido em 28/04/2010: 19h.22mn).

- SANCHES, Isabel Rodrigues (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- SERÔDIO, Cristina (2006). *Razão e lugar da educação literária na aula de Português: que fazer do futuro?* In Inês Duarte e Paula Morão (org.). *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Edições Colibri.
- SILVA, António Carvalho (2008). *Configuração do ensino da gramática em manuais escolares de Português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*: Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, Ricardo Vidigal da e SILVA, Anabela Vidigal da (org.), (2005). *Educação, Aprendizagem e Tecnologia – Um paradigma para professores do século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo.
- SIMÃO, Ana Margarida Veiga (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SITOE, Bento e NGUNGA, Armindo (2000). *Relatório do II seminário sobre a padronização da ortografia de línguas moçambicanas*. Maputo: Centro de Estudos das Línguas Moçambicanas, Universidade Eduardo Mondlane.
- STROUD, Christopher e GONÇALVES, Perpétua (org.). (1997). *Panorama do Português Oral de Maputo – Vol. II – A construção de um Banco de “Erros”*. Maputo: INDE. Cadernos de pesquisa n.º24.
- TEIXEIRA, Claudia de Souza e SANTOS, Leonor Werneck dos (s/d). *Ensino da gramática: abordagens, problemas e propostas*. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos. <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/09.htm> (acedido em 07/07/09 - 1:01AM).
- TOMÀS, Roser Boix (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Editorial Graó. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- TUCKMAN, Bruce W (2000). *Manual de Investigação em Educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- VALENTE *et al* (1989). *Prática Pedagógica: análise de situação*. Lisboa: Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação. Vol. 2.
- VILELA, Mário (1995). *Ensino da Língua Portuguesa: Léxico, dicionário e Gramática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- VILELA, Mário (1994). *Estudos de Lexicologia do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- VILELA, Mário (1979). *Problemas da Lexicologia e Lexicografia*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- VILELAS, José (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- XAVIER, Maria Francisca e MATEUS, Maria Helena (org.). (1990). *Dicionário de termos linguísticos*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística – Instituto de Linguística Teórica e Computacional.
- ZAMPIETRO, Linei Matzenbacher (2007). Aquisição de Língua Materna (LM) e Língua Estrangeira (LE) sob ótica do pensamento complexo – Como aprendemos uma língua? *Revista Letra Magna: Revista Electrónica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura – Ano 04 n.07 – 2º Semestre de 2007*. <http://www.letramagna.com/comoaprendemos.pdf> (acedido em 08/04/2010: 18h.15mn).

APÊNDICES

APÊNDICE I

Mapa 1: Apresentação geral de conteúdos: funcionamento da língua

Conteúdos de funcionamento da língua no ESG				
1º Ciclo			2º Ciclo	
8ª Classe	9ª Classe	10ª Classe	11ª Classe	12ª Classe
<ul style="list-style-type: none"> - Regras gerais de concordância nominal (género e número); - Voz passiva (regência do agente da passiva); - Conjunções /locuções coordenativas e orações coordenadas disjuntivas. 	<ul style="list-style-type: none"> Verbos irregulares <i>fazer, dar e poder</i> - Flexão dos substantivos e adjectivos: regras gerais. 	<ul style="list-style-type: none"> Verbos irregulares: <i>pôr, querer, dever</i> -Preposições: <i>após, perante, sob, sobre.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Formação de palavras: casos especiais - Diminutivos eruditos; - Derivação parassintética. 	<ul style="list-style-type: none"> Formação de palavras: casos especiais (derivações irregulares).
<ul style="list-style-type: none"> - Regras gerais de concordância verbal (pessoa e número); - Verbos regulares: tempos do modo conjuntivo; - Formas de tratamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tempos compostos: modos: indicativo e conjuntivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Conjugação pronominal: - Pronomes pessoais reflexos; - Pronomes pessoais recíprocos. - “Se” passivo. - Formação de palavras: - palavras compostas por aglutinação e justaposição; - Flexão das palavras compostas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orações subordinadas reduzidas (infinitivas, participiais e gerundivas) 	
<ul style="list-style-type: none"> - Advérbios de tempo, lugar e modo; - Numerais cardinais e ordinais; - Percentagem; -Conjunções/ locuções coordenativas adversativas e conclusivas; - Verbos irregulares: <i>ser, ter, estar, haver;</i> - Funções sintácticas: complementos circunstanciais (tempo, lugar e modo); - Preposições <i>a, de, em, para, por;</i> - Regras gerais de acentuação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preposições: até, com, contra, desde, entre, sem; - Conjunções/locuções subordinativas e orações subordinadas comparativas, concessivas e consecutivas; - Acentuação: casos especiais (monossílabos, hiatos, formas dos verbos <i>ter, ver</i>); 	<ul style="list-style-type: none"> - Conjugação perifrástica com os verbos auxiliares <i>estar, começar, acabar;</i> - Orações subordinadas interrogativas (directas e indirectas); - Funções do <i>que</i>: pronome relativo, conjunção integrante, causal e consecutiva. 	<ul style="list-style-type: none"> -Regência verbal: complemento indirecto (regência pela preposição <i>a</i>); complementos de verbos de movimento; -Mudança linguística: evolução da Língua Portuguesa no tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Regência verbal de: - Complementos de verbos de separação; - Orações integrantes; - Variação da Língua Portuguesa no espaço: Brasil e Moçambique.

<p>- Verbos transitivos e intransitivos;</p> <p>- Funções sintáticas: sujeito complemento directo e indirecto;</p> <p>- Verbos regulares: tempos dos modos: indicativo, imperativo, condicional e infinitivo;</p> <p>- Pronomes indefinidos;</p> <p>- Verbos irregulares <i>dizer, pedir e ouvir</i>;</p> <p>- Conjunções/locuções subordinativas e orações subordinadas: temporais e condicionais.</p>	<p>- Orações subordinadas integrantes;</p> <p>Pronomes relativos e orações subordinadas relativas;</p> <p>- Regras gerais de flexão dos substantivos e adjectivos;</p> <p>- Presente genérico.</p>	<p>- Orações reduzidas de gerúndio, particípio e infinitivo;</p> <p>- Advérbios/locuções adverbiais (ordem, dúvida e quantidade);</p> <p>- Verbos com particípio passado regular e irregular;</p> <p>- Regras especiais de flexão dos substantivos e adjectivos.</p>	<p>- Concordância verbal:</p> <p>- Orações subordinadas sem sujeito expresso, sujeito posposto ao verbo;</p> <p>- Verbos impessoais (<i>haver, tratar-se de, bastar que</i>);</p> <p>- Sujeitos compostos;</p> <p>- Pronomes relativos com a função de sujeito.</p>	<p>Conjunções subordinativas e orações subordinadas comparativas e consecutivas.</p>
<p>- Conjunções/locuções subordinativas e orações subordinadas: causais e finais;</p> <p>- Verbos irregulares: <i>ir, vir, sair</i>;</p> <p>- Funções sintáticas: nome predicativo do sujeito;</p> <p>- Formação de palavras: prefixos e sufixos;</p> <p>- Discurso directo e indirecto;</p> <p>- Formas de tratamento.</p>	<p>- Formação de palavras compostas: aglutinação e justaposição;</p> <p>- Advérbios/locuções adverbiais (afirmação, intensidade e exclusão);</p>	<p>- Funções sintáticas: atributo e aposto;</p> <p>- Interjeições;</p> <p>- Advérbios/locuções adverbiais (ordem, dúvida e quantidade);</p> <p>- Verbos irregulares: <i>trazer, ver, caber, crer e conseguir</i>.</p>	<p>- Concordância verbal em tempo, entre frases;</p> <p>Figuras de estilo:</p> <p>- de pensamento;</p> <p>- de sintaxe.</p>	<p>- Concordância do nome predicativo do sujeito com o sujeito.</p> <p>- Figuras de estilo:</p> <p>- de pensamento;</p> <p>- de sintaxe.</p>
		<p>- Discurso Relatado</p>	<p>- Uso do conector <i>pois</i> com valor conclusivo e causal;</p> <p>- Uso de expressões de intensidade e quantidade (<i>tão, tanto, de maneira que,...</i>) em orações comparativas e consecutivas.</p>	<p>- Orações relativas: uso dos pronomes <i>cujo, onde</i>.</p>

Tabela 1: Plano sequencial de aprendizagem

	Estratégias e actividades	Descrição
a	Motivação	<i>Motivação para a tarefa ou tema de aprendizagem, de captação e controle da atenção dos alunos na tarefa que decorre logo no seu início e no decurso (frequentemente).</i>
b	Clarificação ou percepção	<i>Clarifica-se e faz-se perceber os propósitos e objectivos, por parte dos alunos (informação clara sobre o que se pretende aprender ou demonstração do que se espera do aluno, se possível com exemplos do desempenho desejável).</i>
c	Verificação dos pré-requisitos	<i>Verificar os pré-requisitos necessários, tornando-os disponíveis e relacionando a nova aprendizagem com outras anteriores.</i>
d	Apresentação do conteúdo ou componentes da tarefa de aprendizagem	<i>Apresentar o conteúdo ou componentes da tarefa de aprendizagem, de tal forma que os conhecimentos e aptidões que se exigem do aluno sejam de nível superior aos que já possui (ter em conta actividades e materiais estimulantes e desafiantes para que o aluno não fique desmotivado e desinteressado).</i>
e	Prática apropriada	<i>Realizar práticas apropriadas da tarefa de aprendizagem em condições equivalentes e análogas às exigidas pelos objectivos, variando as situações em que se aplica o que foi aprendido.</i>
f	Prática gradual	<i>A prática gradual deve acontecer em situações mais exigentes do que as anteriores e cada vez mais afastadas daquela em que se aprendeu, prática distribuída por diferentes períodos de tempo, se for possível (a retenção e transferência da aprendizagem aumentam significativamente).</i>
g	Orientação contínua	<i>Orienta-se continuamente na realização da tarefa de aprendizagem, fornecendo directrizes, colocando questões para guiar o aluno e incentivando-o a realizá-la sem receio (estratégias que favoreçam o clima de confiança e apoio; abandono progressivo de instruções muito directivas, promovendo autonomia na realização da tarefa).</i>
h	Feedback	<i>Realizar o “feedback” sobre a execução da tarefa, de conhecimentos dos resultados (o sucesso na tarefa é motivador, aumenta, do ponto de vista afectivo, as consequências agradáveis e compensadoras para o aluno; no caso de insucesso, o conhecimento das dificuldades pode constituir estímulo para tentar de novo).</i>
i	Variação de estímulos	<i>É necessário variar estímulos, modos e meios de aprendizagem potenciando a sua complementaridade, sobretudo durante a apresentação e prática da tarefa a realizar.</i>

Quadro adaptado a partir de Ribeiro e Ribeiro (2003: 442-443)

Tabela 2 – Elementos da gramática

Níveis de conhecimento/ análise	Componentes da gramática
Acto de fala	Componente elocutório (pragmática)
Significado	Componente semântico (semântica)
Estrutura informacional	Componente textual (pragmática)
Forma	Componente formal (sintaxe/ morfologia/ fonologia)

Fonte: quadro adaptado a partir de Peres (1984).

Representação das zonas linguísticas, grupos de línguas respectivas línguas moçambicanas segundo a classificação proposta por Guthrie¹:

- **Zona G:** G.40. Grupo Swahili: G.42: Kiswahili, G.45: Kimwani;
- **Zona P:** P.20. Grupo Yao: P.21:Ciyao, P.23: Shimakonde, P.25: Shimaviha, P.26: Cimákwe;
P.30. Grupo Makhwua-Lomwe: P.31: Emákhwana (*Exirima), P.32: Elómwé (*Emarevoni, *Manyawa, *Etakwani), P.33: Emetto? (Nugulu, *Esáaka, *Enahara), P.34: Echuwabo (*Nyaranga, *Karungu, *Mayindo), *P.35: Ekoti (*Esankaci);
- **Zona N:** N.30. Grupo Nyanja: N.31 a: Cinyanja (*Dzimba, *Phimbi), N.31 b: Cicewa, N.31 c: Cimang`anja;
N.40. Grupo Nsenga-Sena: N.41: Cinsenga, N.42: Cikunda, N.43: Cinyungwe (*Citonga, *Cidema), N.44: Cisena, N.45. Ciruwe, N.46: Cipodzo;
- **Zona S:** S.10. Grupo Shona: S.11: Korekore, S.12: Zezuru, S.13 a: Cimanyika, S.13 b: Ciwutewe (Cibarwe, * Gorongozi), S.15 a: Cindau, S.15 b: Cindanda?
S.50. Grupo Tswa-Ronga: S.51: Xitswa, S.52: Xigwamba, S.53: Xichangani, S.54: Xironga? S.55: Xihlengwe;
S.60. Grupo Copi: S.61. Cicopi (Cilenge), S.62. Gitonga.²

¹ Segundo (Ngunga, 2004:43).

² Segundo Guthrie, em Moçambique existem quatro zonas linguísticas (G, P, N e S) e oito grupos linguísticos (Swahili, Yao, Makhwua-Lomwe, Nyanja, Nsenga-Sena, Shona, Copi e Tswa-Ronga) - Ngunga (2004:48).

INQUÉRITO – I

Apresentação:

Objecto do inquérito: Estratégias de gestão pedagógica das variações linguísticas nas aulas de Português nas escolas secundárias de Nampula.

Objectivos:

- 1- Identificar áreas críticas relacionadas com as variações linguísticas na sala de aula;
- 2- Analisar as variações tendo em conta as estratégias utilizadas pelos professores durante o processo de ensino e aprendizagem do Português;
- 3- Compartilhar experiências didáctico-pedagógicas sobre as práticas de gestão de estratégias das variações linguísticas na sala de aula no contexto moçambicano; e
- 4- Contribuir, de certa forma, para promover mudanças para o sucesso escolar.

Público-alvo: Professores do curso de Português da Universidade Pedagógica

Garantia: confidencialidade em relação aos dados pessoais (anonimato). Os dados serão somente utilizados para análise na dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português a ser defendido na Universidade do Minho.

Parte I

1. Identificação

- 1.1. Idade: _____ anos
- 1.2. Sexo: masculino _____ feminino _____
- 1.3. Naturalidade _____
- 1.4. Local de trabalho _____
- 1.5. Formação académica _____
- 1.6. Curso (s) de formação profissional

- 1.7. Instituição de formação profissional: _____

- 1.8. Anos de experiência como professor de Língua Portuguesa: _____

2. Informação linguística:

- 2.1. Língua materna: _____
- 2.2. Língua segunda: _____
- 2.3. Outras línguas que fale: _____
- 2.4. Idade que iniciou a falar a Língua Portuguesa: _____

3. Situação de uso das línguas:

- 3.1. Onde aprendeu a falar o Português? _____
- 3.2. Com quem usa a Língua Portuguesa? _____
- 3.3. Onde usa a Língua Portuguesa? _____
- 3.4. Com quem usa a língua materna? _____
- 3.5. Onde usa a língua materna? _____

Parte II – Questionário

1. Durante a sua formação teve alguma abordagem sobre o Português de Moçambique?

Sim _____ Não _____

2. Como descreve as abordagens feitas sobre as interferências das línguas maternas no Português durante a formação na Universidade? Assinale com (x) as opções que se ajustem a sua compreensão sobre o problema:

a) Bastante pontuais; _____ b) muito descritivas; _____ c) muito prescritivas; _____
d) superficiais; _____ e) muito teóricas; _____ f) teóricas e práticas; _____
g) pouco reflexivas; _____ h) muito explicativas _____.

3. Que tipo de interferências tem observado constantemente nos seus alunos?

- 3.1. Exemplifique alguns desses dados resultantes do contacto as línguas maternas apresentados por seus alunos.

4. Tem feito alguma sistematização de dados relacionados com os desvios/ erros/ dificuldades dos seus alunos resultante das interferências das línguas maternas?

Assinale com (x) a sua resposta lista abaixo:

Sim Não

5. Sendo formador dos cursos de ensino do Português envolvido nas actividades de Práticas Pedagógicas ou estágio pedagógico, como reage perante os problemas de contacto de línguas revelados pelos seus formandos na sala de aula?

6. Qual tem sido a maior dificuldade para corrigir os problemas das interferências das línguas maternas?

7. Tendo em conta que o problema das interferências das línguas maternas é uma constante na maior parte dos falantes do Português em Moçambique, como procede para que o aluno/formando compreenda as marcas de interferência das línguas maternas?

2. Coimaram o meu pai no mês passado.

- a) Desvio ___ **b)** erro ___ **c)** interferência ___ **d)** falha ___ **e)** anomalia **f)** correcto ___ **g)** incorrecto ___ **h)** recriação _____

9.2. Justifique porquê:

3. Comi uma galinha revuada.

- a) Desvio ___ **b)** erro ___ **c)** interferência ___ **d)** falha ___ **e)** anomalia **f)** correcto ___ **g)** incorrecto ___ **h)** recriação _____

9.3. Justifique _____ porquê:

4. Ele vunou muito o carro dele na curva.

- a)** Desvio ___ **b)** erro ___ **c)** interferência ___ **d)** falha ___ **e)** anomalia **f)** correcto ___ **g)** incorrecto ___ **h)** recriação _____

9.4. Justifique porquê:

10. Perante os considerados “erros/ desvios” linguísticos, como tem observado a actuação dos professores/ formandos nas escolas? Assinale com (x) as opções que se ajustem aos casos frequentemente observados por si nas escolas:

- a) O professor destaca os erros/ desvios e formas correctas; _____
- b) O professor alerta somente para os erros; _____
- c) O professor alerta sobre alguns pormenores das tarefas de aprendizagem; _____
- d) O professor descreve somente as regras; _____
- e) O professor interroga sobre os erros e desvios; _____
- f) O professor deixa acumular erros/ desvios e só depois intervém; _____
- g) O professor constata os erros e desvios e promete explicar noutra aula, mas não o faz; ____
- h) O professor manda simplesmente que os alunos leiam gramática e não faz controlo dessas leituras; _____

11. Que áreas do ensino do Português considera ser mais difíceis para a aprendizagem dos seus alunos? Assinale com (x) a opção principal das apresentadas:

- a) oralidade; _____ b) gramática; _____ c) leitura; _____ d) escrita

11.1. Porquê considera ser difícil a referida área de ensino do Português?

12. No ensino da Língua Portuguesa, qual tem sido a prática frequente dos professores de Português para que os alunos aprendam a norma-padrão do Português?

Assinale com um (x) o caso constatado:

- a) Apresentar regras e soluções pontualmente e no momento que os erros/ desvios ocorrem na aula; _____
- b) Corrigir oralmente os erros/ desvios pontualmente e no momento que os erros/ desvios ocorrem na aula; _____
- c) Corrigir oralmente os erros/ desvios em qualquer momento em que os erros/ desvios ocorrem na aula; _____
- d) Corrigir oralmente os erros/ desvios no final da aula; _____
- e) Corrigir oralmente os erros/ desvios no início da nova aula; _____
- f) Corrigir oralmente os erros/ desvios e direccionar leituras complementares para aula seguinte; _____
- g) Ignorar os erros/ desvios; _____
- h) Identificar os erros/ desvios, mas não explicam as regras em causa; _____
- i) Mostra desatenção/ desinteresse pelos aspectos de interferência linguística; _____
- j) Mostra desatenção/ desinteresse pelos aspectos de desvio linguístico. _____

13. Constatados os problemas linguísticos dos alunos do secundário, os professores optam por:

(assinale com (x) os casos que tem observado frequentemente nas escolas secundárias)

- a) Guiam a realização de exercícios; _____
- b) Deixam que os alunos realizem o exercício independentemente; _____
- c) Explicar as regras aproveitando os exemplos dos alunos; _____
- d) Explicar as regras através de exemplos do professor; _____

- e) Só explicam a regra; _____
- f) Orientam os alunos para a leitura dirigidas; _____
- g) Exige que os alunos demonstrem as regras; _____
- h) Demonstra a regra e depois explica os exercícios; _____

14. Que tipo de actividades/ exercícios têm sido privilegiados pelos professores de Português para suprirem os problemas das variações tendo em conta a norma-padrão do Português? Assinale com (x) três opções da lista abaixo que considere ocorrer frequentemente nas escolas:

- a) Actividades em grupo; _____
- b) Tarefas centradas em certos alunos; _____
- c) Exercícios estruturados; _____
- d) Trabalhos individuais; _____
- e) Produção individual de textos; _____
- f) Questionário oral direccionado; _____
- g) Leitura e produção de ficha-resumo; _____
- h) Actividades dirigidas a todos os alunos; _____

15. De que modo os professores de Português devem intervir pedagogicamente para mudar as dificuldades dos alunos relacionados com o contacto das línguas maternas?

16. Dadas as alternativas abaixo, assinale com (x) as opções que considere mais ajustadas para o ensino do Português tendo em conta que o estudo das variações linguísticas deveria ser:

- a) Parte de cada aula; _____
- b) Parte dos conteúdos gramaticais; _____
- c) Parte dos conteúdos literários; _____
- d) Mero aspecto de certas lições; _____
- e) Um conteúdo específico integrado nos programas de Português;

- f) Sempre presente nas aulas de Português. _____

17. Assinale com (x) três principais causas do fraco estudo das variações linguísticas nas escolas secundárias?

- a) Fraca preparação dos professores de Português; _____
- b) Fraca capacidade de aprendizagem dos alunos; _____
- c) Meio familiar bilingue; _____
- d) Entrada tardia dos alunos para a escola oficial; _____
- e) Falta de escolarização dos pais e encarregados de educação; _____
- f) Falta de contacto com falantes do Português europeu; _____
- g) Falta de leitura; _____
- h) Lacunas nos programas de Português; _____
- i) Falta de contacto com o modelo do Português europeu; _____
- j) Limitações no contacto com materiais da norma-padrão; _____
- k) Fraca dedicação dos professores de Português em actividades de remediação;

- l) Planos de aula bastante estruturados e rigorosidade na gestão do tempo de aula; _____
- m) Lições bastante focadas ou centradas nos programas de ensino. _____
- n) Aulas pouco interactivas. _____
- o) O professor manda simplesmente que os alunos leiam gramática e faz controlo dessas leituras nas aulas seguintes; _____

18. Que forma de avaliação penaliza mais os alunos em relação a manifestação de variação linguística. Assinale com (x) a opção que se ajuste ao caso mais frequentemente observados pelos professores de Português:

- a) Testes escritos; _____
- b) Avaliação oral; _____
- c) Trabalhos escritos. _____

18.1. Qual é a razão dessa penalização?

19. Qual é a sua opinião sobre o lugar dos aspectos relacionados com a variação linguística nos programas e manuais de Português no ensino secundário?

INQUÉRITO - II

Apresentação:

Objecto do inquérito: Estratégias de gestão pedagógica das variações linguísticas nas aulas de Português nas escolas secundárias de Nampula.

Objectivos:

- 1- Identificar áreas críticas relacionadas com as variações linguísticas na sala de aula;
- 2- Analisar as variações tendo em conta as estratégias utilizadas pelos professores durante o processo de ensino e aprendizagem do Português;
- 3- Compartilhar experiências didáctico-pedagógicas sobre as práticas de gestão de estratégias das variações linguísticas na sala de aula no contexto moçambicano; e
- 4- Contribuir, de certa forma, para promover mudanças para o sucesso escolar.

Público-alvo: Professores de Português do ensino secundário.

Garantia: confidencialidade em relação aos dados pessoais (anonimato). Os dados serão somente utilizados para a análise na dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português a ser defendido na Universidade do Minho.

Parte I

4. Identificação

- 1.1. Idade: _____ anos
- 1.2. Sexo: masculino _____ feminino _____
- 1.3. Naturalidade _____
- 1.4. Local de trabalho _____
- 1.5. Formação académica _____
- 1.6. Curso (s) de formação profissional _____

- 1.7. Instituição de formação profissional: _____

- 1.8. Anos de experiência como professor de Língua Portuguesa: _____

2. Informação linguística:

- 2.1. Língua materna: _____
- 2.2. Língua segunda: _____
- 2.3. Outras línguas que fale: _____
- 2.4. Idade que iniciou a falar a Língua Portuguesa: _____

3. Situação de uso das línguas:

- 3.1. Onde aprendeu a falar o Português? _____
- 3.2. Com quem usa a Língua Portuguesa? _____
- 3.3. Onde usa a Língua Portuguesa? _____
- 3.4. Com quem usa a língua materna? _____
- 3.5. Onde usa a língua materna? _____

Parte II – Questionário

1. Durante a sua formação teve alguma abordagem sobre o Português de Moçambique?

Sim _____ Não _____

2. Como descreve as abordagens feitas sobre as interferências das línguas maternas no Português durante a formação?

3. Que tipo de interferências das L1 tem observado no uso do português nas suas aulas?

4. Ao longo da sua experiência profissional tem feito alguma recolha de dados relacionados com as interferências das línguas maternas dos seus alunos?

Sim _____ Não _____

5. Sendo professor de Português, estando perante os dados resultantes das interferências das línguas maternas dos alunos, como tem reagido em relação a esses dados?

6. Estando na sala de aula, qual tem sido a maior dificuldade para corrigir os problemas das interferências das línguas maternas nos seus alunos?

7. Como tem corrigido os “erros” linguísticos resultantes das interferências das línguas maternas?

8. Dentre as várias dificuldades linguísticas dos alunos, quais são as que considera de “desvios linguísticos”?

8.1. Porquê considera serem “desvios linguísticos”?

9. Como procede para corrigir os desvios linguísticos revelados pelos seus alunos?

10. Os problemas de interferências das línguas maternas têm impedido a comunicação na sala de aula na condução das aprendizagens?

Sim _____ Não _____

10.1. Porquê?

11. Que obras servem de referência para você estudar o problema das interferências?

12. Os seus alunos têm tido a oportunidade de lerem essas referências bibliográficas?

Sim _____ Não _____

12.1. Porquê?

13. Que atitude toma quando identifica num trabalho escrito do aluno problemas de interferências linguísticas?

13.1. Porquê procede dessa forma?

14. Quais são as fontes escritas que tem utilizado para aplicar exercícios para corrigir os problemas de interferências das línguas?

15. Tendo em conta o factor de gestão de tempo de aula, como tem colmatado os problemas relacionados com as variações linguísticas revelados pelos alunos?

16. Quais são os empréstimos das línguas maternas mais frequentemente usados pelos seus alunos?

16.1. Que palavras ou expressões novas (recriadas) tem ouvido dos seus alunos na sala de aula?

17. Que análise faz dos programas de Português tendo em conta o estudo das interferências das línguas maternas na sala de aula?

18. De que modo os professores de Português podem intervir para mudar os problemas dos alunos relacionados com as interferências?

19. Aponte as principais áreas gramaticais em que os seus alunos demonstram ter maior dificuldade.

20. Tem tido acompanhamento pedagógico específico durante o exercício da docência?

Sim _____ Não _____

21. Como tem sido feito o referido acompanhamento pedagógico?

22. Como descreve a abordagem das interferências das línguas maternas no Português durante o referido acompanhamento pedagógico?

23. Apresente algumas sugestões para gerir melhor as variações linguísticas na sala de aula.

ANEXOS

ANEXO I

Línguas¹

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA

A diversidade linguística de Moçambique é uma das suas principais características culturais. Embora a língua portuguesa seja a língua oficial do País, existe uma enorme diversidade de idiomas. Para a maioria da população, estes idiomas nacionais constituem a sua língua materna e a mais utilizada na comunicação diária.

Segundo o Quadro 9.1, a língua materna mais frequente em Moçambique é o emakhuwa (26.3%). Em segundo lugar está o xichangana (11.4%) e em terceiro o elomwe (7.9%). O Quadro 9.2 mostra a distribuição percentual da população de 5 anos e mais por grupos de idade, segundo a língua que fala com mais frequência em casa. Comparando com os dados do Quadro 9.1 nota-se que, de maneira geral, os resultados são similares. Isto indica que não é frequente a adopção de uma língua diferente da materna para a comunicação em casa. Vale a pena mencionar a baixa percentagem de pessoas para as quais o português é a língua materna (6.5%); um pouco maior é a percentagem dos que usam o português para falar em casa (8.8%).

QUADRO 9.1: Distribuição percentual da população de 5 anos e mais por grandes grupos de idade segundo língua materna, Moçambique, 1997

Língua materna	Total	Grupos de idade		
		5-19	20-49	50+
N (000)	12,536.8	5,680.1	5,430.6	1,426.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Português	6.5	8.5	5.5	2.1
Emakhuwa	26.3	24.8	28.0	25.6
Xichangana	11.4	11.8	10.2	14.1
Elomwe	7.9	7.4	8.6	6.8
Cisena	7.0	6.9	7.2	6.7
Echuwabo	6.3	6.1	6.6	5.9
Outras línguas moçambicanas	33.0	32.7	32.2	37.5
Outras línguas estrangeiras	0.4	0.3	0.5	0.6
Nenhuma	0.1	0.1	0.1	0.0
Desconhecida	1.3	1.5	1.2	0.7

¹ Dados retirados do portal do Instituto Nacional de Estatística:

http://www.ine.gov.mz/censos_dir/recenseamento_geral/estudos_analise/lingua/view?searchterm=%20portugu%C3%AAs%20em%20mo%C3%A7ambique acedido em 26/04/2010: 18h.16mn.

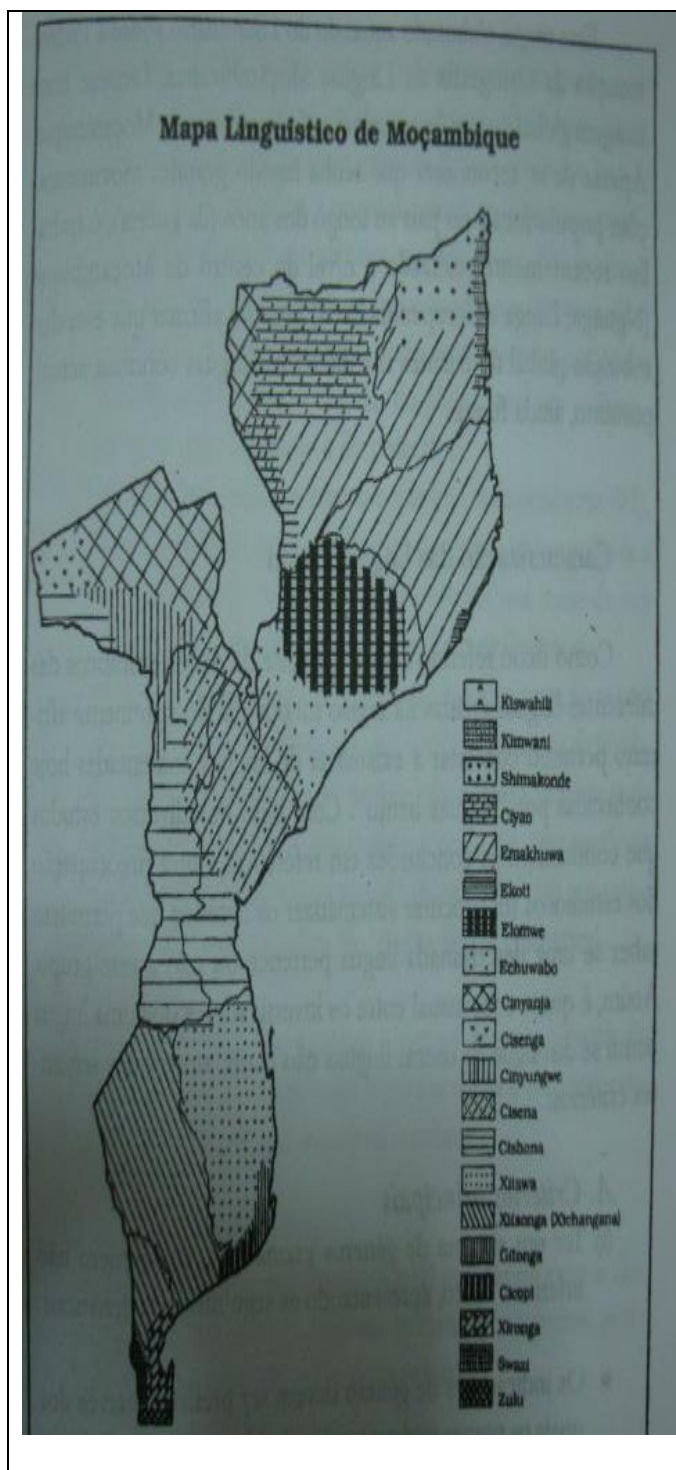
QUADRO 9.2: Distribuição percentual da população de 5 anos e mais por grandes grupos de idade segundo a língua que fala com mais frequência em casa, Moçambique, 1997

Língua que fala com mais frequência em casa	Total	Grupos de idade		
		5-19	20-49	50+
N (000)	12,536.8	5,680.1	5,430.6	1,426.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Português	8.8	9.5	9.4	3.3
Emakhuwa	26.1	24.7	27.6	25.6
Xichangana	11.3	11.8	10.1	14.2
Elomwe	7.6	7.3	8.3	6.6
Cisena	6.8	6.7	6.8	6.6
Echuwabo	5.8	5.7	5.8	5.6
Outras línguas moçambicanas	32.0	32.4	30.2	36.8
Outras línguas estrangeiras	0.3	0.2	0.4	0.4
Nenhuma	0.1	0.1	0.1	0.1
Desconhecida	1.3	1.5	1.3	0.8

O Quadro 9.4 mostra também as percentagens de pessoas que sabem falar português por área de residência; esta é maior na área urbana que na rural (72.4% contra 25.4%). Nas áreas rurais apenas 15.6% das mulheres sabem falar português. O principal determinante deste diferencial parece ser a maior proporção de pessoas com educação formal no sector urbano do que no rural.

Língua que fala com mais frequência em casa	Total	Grupos de idade		
		5-19	20-49	50+
N (000)	12,536.8	5,680.1	5,430.6	1,426.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Português	8.8	9.5	9.4	3.3
Emakhuwa	26.1	24.7	27.6	25.6
Xichangana	11.3	11.8	10.1	14.2
Elomwe	7.6	7.3	8.3	6.6
Cisena	6.8	6.7	6.8	6.6
Echuwabo	5.8	5.7	5.8	5.6
Outras línguas moçambicanas	32.0	32.4	30.2	36.8
Outras línguas estrangeiras	0.3	0.2	0.4	0.4
Nenhuma	0.1	0.1	0.1	0.1
Desconhecida	1.3	1.5	1.3	0.8

Mapa linguístico de Moçambique



“ Este mapa foi elaborado aquando do I Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas” (Ngunga, 200:50).

Figura foi extraída em **Ngunga** (2004: 49).

Fonte: NELIMO – 1989