



Universidade Eduardo Mondlane

Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Estratégias Didáticas Adoptadas pelos Professores Para o Ensino da
Concordância Nominal em Número nas Escolas Primárias Moçambicanas
Localizadas nas Zonas Rurais

Dissertação apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para a
obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português como Língua Segunda

José Jacob Dzeco

Maputo, Dezembro de 2011

Estratégias Didáticas Adoptadas pelos Professores Para o Ensino da
Concordância Nominal em Número nas Escolas Primárias Moçambicanas
Localizadas nas Zonas Rurais

Dissertação apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para a
obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português como Língua Segunda

José Jacob Dzeco

Departamento de Linguística e Literatura
Faculdade de Letras e Ciências Sociais
Universidade Eduardo Mondlane

Supervisoras: Prof^ª. Catedrática Perpétua Gonçalves
Prof^ª. Doutora Cristina Martins

Maputo, 2011

O Júri

O Presidente

As Supervisoras

O Oponente

Data:

____/____/____

DECLARAÇÃO

Declaro por minha honra que esta dissertação decorre da minha investigação, estando indicadas, no texto, a bibliografia e as fontes utilizadas. Declaro ainda que em nenhum momento ela foi apresentada para a obtenção de qualquer grau académico.

DEDICATÓRIA

À memória do meu pai que partiu para a glória antes da conclusão deste trabalho;

À minha mãe, camponesa incansável, que sempre me incentivou para estudar;

Aos meus netos: Khensane, Bless, Lalesca, Shélsia (Culinha), Bongane e Dewild para que saibam que, mesmo na velhice, em idade, pode-se tornar jovem em espírito.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me ter dado saúde e ânimo para o prosseguimento dos meus estudos;

Em segundo lugar, referir que este trabalho não teria sido possível sem o contributo directo ou indirecto de várias instituições e pessoas a quem apresento os meus sinceros agradecimentos.

De um modo especial:

Às minhas supervisoras, Prof^a. Catedrática Perpétua Gonçalves (UEM) e Prof^a. Doutora Cristina Martins (UC), pela paciência, compreensão, amizade, encorajamento e apoio multiforme, apresento o meu muitíssimo obrigado;

Às instituições que materializaram o projecto de Mestrado em Ensino de Português como L2 em Maputo, nomeadamente: Fundação Calouste Gulbenkian, Direcção da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e Direcção da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, vão os meus sinceros agradecimentos;

Ao Prof. Doutor Gregório Firmino, pelo apoio multiforme ao longo do curso e deslocação de estudo à Universidade de Coimbra, apresento os meus agradecimentos;

A todos os Professores que ministraram o primeiro curso de Mestrado em Ensino de Português como Língua Segunda, pela dedicação, compreensão, amizade e paciência, vão os meus sinceros agradecimentos;

Aos funcionários do CELGA (Universidade de Coimbra), pelo apoio prestado, em especial, a Senhora Lucília, apresento os meus agradecimentos;

Aos meus colegas: Dr^a. Deolinda Matos, Dr^a Salma Somar, Dr^a. Daniela Amone, Hélder Sueia, Adolfo Machava e Florinda Diogo Nhamposse, vão os meus sinceros agradecimentos pela colaboração;

Às direcções das escolas onde recolhi os dados e aos meus informantes (alunos e professores), o meu muito obrigado pela colaboração;

Aos meus colegas do Mestrado, Tuaha António, Josefina Ferrete, Tomásia Mataruca, Emília Osman, Ana Maria Alfredo, Terezinha Raposo Koken, Luísa Dimande, Lúcia Calisto, António Maolele, Sérgio Vilanculo, Florêncio Froi e Antero Almeida, pelo carinho, apoio e por me terem aceite no seu seio, não obstante a diferença abismal de idades, vão os meus sinceros agradecimentos;

Ao Rev. Carlos Manhiça e a todos os pastores da Igreja, pelo conforto espiritual, vai o meu reconhecimento;

Ao Dr. Tomás Dzeco e Dr. Tomás Manhiça, pelo apoio e colaboração, vai o meu abraço amical;

À minha esposa Marta Dzeco e filhos Vina, Benjamim, Pajoo, Mãezinha, Elísio, Aires e Bianca, vão os meus sinceros agradecimentos pela compreensão, encorajamento e tolerância, mesmo nos momentos mais difíceis;

A todos que, duma ou doutra maneira, contribuíram para que este sonho se concretizasse e que, por motivos de espaço, não constam nominalmente, vão os meus sinceros agradecimentos e reconhecimento.

ÍNDICE

Declaração.....	i
Dedicatória.....	ii
Agradecimentos.....	iv
Índice.....	v
Lista de Símbolos e Abreviaturas.....	viii
Lista de Quadros.....	ix
Resumo.....	1
CAPÍTULO I – O OBJECTIVO DO ESTUDO E O PROBLEMA.....	3
1. Breve introdução.....	3
2. Motivação.....	3
3. Delimitação do objecto do estudo.....	4
4. O Problema.....	5
5. A Estrutura da dissertação.....	7
CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS TEÓRIOS E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA...8	
1. Breve introdução.....	8
2. Definição de conceitos.....	8
2.1 Conceito de Gramática.....	8
2.2 Aquisição da L2	12
2.3 Conhecimento linguístico implícito e conhecimento linguístico explícito (Metalinguístico).....	15
3. Ensino da gramática de uma L2.....	16
3.1 Importância do ensino da gramática de uma L2.....	17
3.2 Principais abordagens de ensino da gramática de uma L2.....	19
3.2.1 Abordagens centradas na aquisição implícita da L2 (foco no significado)	19
3.2.2 Abordagens centradas no desenvolvimento do conhecimento linguístico explícito em relação à L2.....	21

CAPÍTULO III – CONCORDÂNCIA NOMINAL EM NÚMERO - ÁREA CRÍTICA DA AQUISIÇÃO	24
1. Breve introdução.....	24
2. Descrição gramatical da concordância nominal em número.....	24
2.1 Posições sintáticas do SN.....	24
2.2 Relações de concordância no SN.....	27
2.2.1 Concordância nominal.....	27
2.2.2 Concordância nominal em número com modificadores adjectivais.....	27
2.3 Estudos sobre a concordância nominal no Português de Moçambique.....	28
3. O corpus.....	29
3.1 Recolha de dados.....	29
3.2 Caracterização dos informantes.....	30
4. Análise dos erros de concordância nominal em número produzidos pela população estudantil da 7ª classe.....	32
4.1 Erros de concordância na área dos especificadores.....	32
4.2 Erros de concordância na área do nome.....	34
4.3 Erros de concordância na área do adjectivo.....	35
5. Breve conclusão.....	36

CAPÍTULO IV – ESTRATÉGIAS DIDÁCTICAS ADOPTADAS PELOS PROFESSORES PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA: O CASO DA CONCORDÂNCIA NOMINAL EM NÚMERO	38
1. Breve introdução.....	38
2. Metodologia da pesquisa da recolha dos dados.....	38
2.1 Organização do questionário.....	29
2.2 Caracterização dos docentes inquiridos.....	42
2.3 Procedimentos adoptados na aplicação do inquérito aos docentes.....	45
2.4 Organização das respostas obtidas.....	45
3. Resultados e discussão.....	47
3.1 I Comunicação com os alunos.....	47
3.2 II Estratégias didácticas adoptadas pelos professores para o ensino	

da gramática.....	51
4. Aplicação dos resultados do inquérito ao tratamento dos erros da CNN.....	58
5. Breve conclusão.....	64
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	66
1. Breve introdução.....	66
2. Conclusões.....	66
3. Recomendações.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
ANEXOS.....	75
Anexo I – Quadro Sociolinguístico de Informantes – Alunos (população estudantil da 7ª classe).....	75
Anexo II – Dados ilustrativos de problemas de Concordância Nominal em função de escolas em que foram recolhidos	77
Anexo III – <i>Corpus</i> – Dados por tipologia de erros.....	83
Anexo IV – Formulário de recolha de dados do inquérito.....	91
Anexo V – Quadro sociolinguístico dos informantes (professores).....	94

LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIATURAS

%	- Porcento
*	- Frase ou enunciado agramatical
10 ^a +1	- Décima mais 1 ano
10 ^a +2	- Décima segunda mais 2 anos
7 ^a	- Sétima
Art	- Artigo
Cap.	- Capítulo
cf.	- Confirme
CNN	- Concordância Nominal em Número
EP1	- Escola Primária do 1º grau
EP2	- Escola primária do 2º grau
EPC	- Escola Primária Completa
fr	- frase
IMAP	- Instituto do Magistério Primário
Ind	- Indefinido
INDE	- Instituto Nacional do Desenvolvimento de Educação
INE	- Instituto Nacional de Estatística
Km 15	- Quilómetro 15
L1	- Língua Materna
L2	- Língua Segunda (Língua não Materna)
LE	- Língua Estrangeira
MINED	- Ministério de Educação
N	- Nome
N/R	- Não respondeu
Nº	- Número
ONGs	- Organizações Não Governamentais
PEB	- Programa do Ensino Básico
pl	- Plural
PM	- Português de Moçambique
Poss	- Possessivo
Sadj	- Sintagma Adjectival
sing	- singular
SN	- Sintagma Nominal

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 - Redacções, palavras e erros de Concordância Nominal registados por escolas
- Quadro 2 - Distribuição dos informantes por género e por escolas
- Quadro 3 - Distribuição de informantes por línguas maternas
- Quadro 4 - Distribuição dos informantes por idades e por escolas
- Quadro 5 - Geral dos erros de Concordância Nominal
- Quadro 6 - Especificadores no plural em contextos em que deviam ocorrer no singular
- Quadro 7 - Especificadores no singular em contextos em que deviam ocorrer no plural
- Quadro 8 - Nome no singular em contextos em que devia ocorrer no plural
- Quadro 9 - Adjectivo no singular nos contextos em que este devia ocorrer no plural
- Quadro 10 - Distribuição dos professores inquiridos por escolas
- Quadro 11 - Distribuição dos inquiridos por idades
- Quadro 12 - Formação Psico-pedagógica dos professores inquiridos
- Quadro 13 - Distribuição das classes leccionadas pelos professores inquiridos
- Quadro 14 - Distribuição dos professores inquiridos por tempo de experiência profissional
- Quadro 15 - Línguas Maternas dos professores inquiridos distribuídas por escolas
- Quadro 16 - Distribuição dos inquiridos pelas línguas faladas na escola onde o professor lecciona
- Quadro 17 - Hipóteses de respostas à pergunta I.1
- Quadro 18 - Respostas à pergunta I.2.1.4
- Quadro 19 - Conhecimento da língua portuguesa por parte dos alunos
- Quadro 20 - Comunicação com os alunos - Hipóteses de respostas à pergunta 2.1
- Quadro 21 - Principais dificuldades enfrentadas no processo de comunicação com os alunos
- Quadro 22 - Formas de resolver os problemas de comunicação com os alunos
- Quadro 23 - Estratégias privilegiadas pelos docentes
- Quadro 24 - Combinação de estratégias de ensino
- Quadro 25 - Outras estratégias adoptadas pelos professores para o ensino da gramática
- Quadro 26 - Resumo de respostas à pergunta 2.1-2.3.
- Quadro 27 - Recursos usados no ensino da gramática
- Quadro 28 - Resumo das respostas à pergunta 1.2
- Quadro 29 - Acessibilidade directa do aluno aos recursos
- Quadro 30 - Principais dificuldades relacionadas com os meios/recursos materiais de apoio ao ensino da gramática

RESUMO

A presente pesquisa enquadra-se na área da Linguística Aplicada e tem como objectivo fundamental identificar as estratégias didácticas adoptadas pelos professores do ensino primário das escolas localizadas nas zonas rurais, no ensino da gramática e propor diferentes estratégias de ensino baseadas no ensino explícito (estratégia indutiva) e ensino implícito da língua. Para isso, impunha-se a determinação dos aspectos problemáticos mais salientes para os aprendentes do português de Moçambique.

Integram esta pesquisa cinco capítulos, cujos conteúdos a seguir se apresentam de forma sucinta:

No capítulo I, apresenta-se a motivação da pesquisa, a sua delimitação, o problema, os seus objectivos e a estrutura da dissertação.

No capítulo II, apresenta-se o quadro teórico definindo alguns termos básicos a usar ao longo do trabalho. De entre vários, destacam-se os referentes à “gramática”, “língua segunda” e “língua materna” com referência aos aspectos mais importantes levantados pelo processo aquisitivo. Dada a sua pertinência, procura-se igualmente definir expressões como “ensino explícito” e “ensino implícito”, bem como as de “conhecimento linguístico explícito” e de “conhecimento linguístico implícito”.

No capítulo III, descrevem-se os fenómenos da concordância nominal em número que se afiguram problemáticos na aquisição do Português como língua segunda pela população escolar da 7ª classe. Neste sentido, procede-se (i) à descrição gramatical das regras de concordância nominal em número, (ii) à apresentação do *corpus* escrito, método de recolha de dados e à caracterização dos informantes e (iii) à análise de erros da concordância nominal em número produzidos pelos alunos.

No capítulo IV, apresenta-se a metodologia adoptada na pesquisa, o questionário aplicado aos informantes (professores), descrevem-se os procedimentos seguidos na aplicação do inquérito, bem como a forma da organização das respostas obtidas. Apresentam-se também os dados que permitiram a caracterização da situação de comunicação entre os professores e os alunos em Português e a identificação das estratégias didácticas adoptadas pelos

professores no ensino da gramática. Finalmente, é elaborada uma proposta de aplicação dos resultados do inquérito aos dados da concordância nominal.

No capítulo V, apresentam-se as principais conclusões da pesquisa, bem como algumas recomendações a serem levadas em consideração em futuros estudos.

CAPÍTULO I – O OBJECTO DO ESTUDO E O PROBLEMA

1. Breve introdução

O presente capítulo é constituído por cinco secções. Na secção 2, aborda-se a motivação para a realização desta pesquisa. Na secção 3, delimita-se o objecto do estudo, na secção 4, apresenta-se o problema e a pergunta orientadora da investigação, e na secção 5, apresenta-se a estrutura da dissertação.

2. Motivação

Moçambique é um país multilingue e multicultural onde a grande maioria das línguas faladas pertence ao grupo bantu (Firmino, 1998: 252; Gonçalves 2010b: 13; Lopes 2004: 18). Na verdade, as línguas de origem bantu constituem o principal grupo linguístico, tanto no que concerne ao número de falantes, como no que respeita à sua distribuição pelo país (Lopes, 2004: 18). Os resultados do II Recenseamento Geral da População e Habitação, realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) em 1997, mostram que 93% da população recenseada tem como línguas maternas (L1) uma língua de origem bantu e que, decorrente deste facto, cerca de 90% desse mesmo universo comunicam-se com mais frequência nessas línguas. Relativamente aos falantes do Português, os mesmos dados mostram que apenas 6% dos recenseados têm esta língua como sua L1 e 39% têm-na como língua segunda (L2) (Firmino, 2000: 8-11). Refira-se ainda que as línguas bantu são mais faladas nas zonas rurais e que a língua portuguesa é mais usada no meio urbano (Firmino, 2000: 88-9; Lopes 2004: 19).

Na província de Maputo, onde foi realizada a nossa pesquisa, os mesmos dados mostram que 84% dos recenseados têm as línguas bantu como L1 e apenas 13% têm a língua portuguesa como L1. Refira-se ainda que 68% dos recenseados nesta província falam a língua portuguesa como L2. Contudo, e como atrás foi referido, a maior parte destes falantes reside na zona urbana (75%) e apenas uma minoria correspondente a 25% reside nas zonas rurais (Firmino, 2000: 90-91). Assim, torna-se evidente que grande parte das crianças que vivem no meio rural não fala Português na fase pré-escolar, sendo a comunicação do seu dia-a-dia feita em línguas bantu. A este respeito, Gonçalves & Diniz

(2004: 1) realçam que “a quase totalidade das nossas crianças, quando entra para a escola, não fala Português e, naturalmente, não lê, nem escreve. Esta é a situação típica do meio rural, onde prevalece o uso das línguas locais, as línguas bantu, e onde o Português é praticamente uma língua «estrangeira»: é aprendido e usado na sala de aula, sobretudo através do contacto com o professor (...). No seu dia-a-dia, em casa com a família e nas brincadeiras com os amigos, as crianças comunicam na sua língua materna”.

Este facto pode explicar as dificuldades que as crianças manifestam nas suas produções em Português. A título de exemplo, apresentam-se a seguir alguns casos¹ a nível da morfo-sintaxe, nomeadamente: concordância nominal (1 (a)), concordância verbal (1 (b)) e agente da passiva (1 (c)).

1. (a) Fora do quintal havia **dois árvores**. (= duas árvores)
- (b) Sida se **tu fosse** racional eu havia de te perguntar quantas pessoas já mataste no meu país. (= fosses)
- (c) A casa foi queimada **com** marido dela. (= ...pelo marido)

É, pois, levando em consideração esta situação que emerge a nossa motivação e o desafio de realizarmos esta pesquisa sobre uma área gramatical específica, a concordância nominal (CN). O objectivo fundamental é identificar as estratégias didácticas que os docentes adoptam para o ensino da gramática.

3. Delimitação do objecto do estudo

Conforme referido anteriormente, de entre várias áreas problemáticas em que os alunos revelam dificuldades, propusemo-nos estudar os desvios na aplicação das regras de concordância nominal em número (CNN), tendo como base um *corpus* escrito produzido por alunos da 7ª classe de escolas localizadas nas zonas rurais, na província de Maputo.

Como se verá mais detalhadamente no capítulo III, os desvios mais salientes observados neste *corpus* afectam o nome e os especificadores. Estes erros tanto ocorrem em contextos

¹ Exemplos extraídos de Gonçalves & Diniz (2004:31-35).

onde há um especificador como naqueles em que há mais do que um especificador. A título ilustrativo, apresentam-se alguns exemplos:

Desvios que envolvem o Nome

2. (a) Vou voltar com [**muitas**_[pl] **coisa**_[sing]] EPCH7A30 (fr 97) (= muitas coisas)
- (b) Um beijo a [**todos**_[pl] **os**_[pl] **meus**_[pl] **amigo**_[sing]] EPCH7A17 (fr 81) (= todos os meus amigos)

Desvios que envolvem o Especificador

3. (a) [**As**_[pl] **janela**_[sing]] já não existe EPTN7A11 (fr 52) (= a janela)
- (b) [**Os**_[pl] **meu**_[sing] **tios**_[pl]] chamou-me (...) EPCH7A04 (fr 62) (= os meus tios)

Perante esta realidade, torna-se evidente que os professores enfrentam grandes desafios para poderem atingir os objectivos dos programas de ensino. Na verdade, como se verá, esta situação vai exigir deles a adopção de estratégias diversificadas e adequadas à realidade dos seus alunos.

4. O Problema

“O papel da gramática na aprendizagem de uma língua tem sido uma questão que preocupa os professores, sobretudo quando se pensa que ela é uma componente necessária, mas que não deve ser ensinada de forma directa. De facto, perguntas do género: «como é que a gramática deverá ser ensinada na sala de aula? Ou como levar os alunos a chegar às regras a partir do uso da língua?» constituem um grande desafio na actividade do professor” (INDE, 2003: 122).

O Plano Curricular do Ensino Básico desenhado no âmbito do projecto de transformação curricular concebe dois tipos de programas do ensino básico: (i) monolíngue, no qual a língua de ensino para todos os níveis do ensino básico é o Português, e (ii) bilingue, no qual se prevê que as crianças, nas primeiras classes da escolarização, comuniquem e aprendam na sua L1².

² Programa do Ensino Básico. 2º Ciclo, p. 5.

Os objectivos gerais do programa monolingue, relativos à disciplina de Português do 3º ciclo, referem que o aluno deve ser capaz de “compreender as regras de organização e funcionamento da língua” e “aplicar as regras de organização e funcionamento da língua”³. Para a prossecução destes objectivos, o mesmo programa sugere que os conteúdos gramaticais sejam explorados de forma contextualizada, usando como exemplos “materiais linguísticos autênticos, de acordo com a língua de todos os dias dos aprendentes”⁴. Igualmente, de acordo com o programa do 2º ciclo, “o professor ao planificar a sua aula deverá procurar conduzir o aluno à regra a partir do uso da língua (...)”⁵. Sobre estas estratégias que visam, essencialmente, levar o aluno a usar a língua de forma apropriada, Amós & Martins (2005: 5) referem que “na aula da língua portuguesa, o principal objectivo é o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno”.

Como foi já aqui referido, as características linguísticas das escolas localizadas nas zonas rurais são diferentes das das escolas que se situam nos centros urbanos, embora o mesmo programa monolingue seja aplicado em ambos os casos. Esta diferença sugere que a aplicação deste programa monolingue coloca desafios diferentes aos professores, pois o nível de dificuldades de comunicação em Português dos alunos não é o mesmo em ambas as zonas. Neste contexto, o grande desafio dos professores será de, em face da realidade objectiva do aluno e da existência de várias estratégias do ensino da gramática conjugadas com as orientações metodológicas já referidas, decidir pela(s) que se mostrar(em) mais adequada(s).

Levando em conta estas diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem do Português, formulamos a seguinte pergunta, orientadora da nossa investigação: **“Que estratégias didácticas são adoptadas pelos professores para ensinar a concordância nominal em número às crianças moçambicanas do ensino primário nas escolas localizadas nas zonas rurais?”**

Mais especificamente, este estudo, como já referimos, tem como objectivo geral, procurar

³ Cf. Programa do Ensino Básico, 3º Ciclo, pp. 5- 9.

⁴ Cf. Programa do Ensino Básico, 3º Ciclo, p. 141.

⁵ Cf. Programa do Ensino Básico, 2º Ciclo, p. 122.

identificar, de entre as opções disponíveis para o ensino da gramática, os modelos efectivamente aplicados pelos professores do ensino primário nas zonas rurais. Para alcançar este objectivo, serão prosseguidos os seguintes objectivos específicos:

- (i) descrever as áreas críticas da CN em que a população escolar da 7ª classe revela ter mais dificuldades;
- (ii) verificar a compatibilidade entre as orientações metodológicas prescritas para o ensino primário básico e as estratégias adoptadas pelos docentes.

Um outro objectivo específico consistirá em:

propor diferentes estratégias de ensino baseadas no ensino explícito (estratégia indutiva) e ensino implícito.

5. Estrutura da dissertação

Para a realização deste estudo, foram recolhidos dois conjuntos de dados, com objectivos distintos: (i) um *corpus* de produções escritas dos alunos da 7ª classe e (ii) respostas dos professores ao inquérito sobre as opções no ensino da gramática. Pela sua natureza, o trabalho impunha a adopção de uma metodologia que levasse em conta estes dois conjuntos de dados. Com efeito, enquanto o objectivo do *corpus* é fornecer uma base empírica para a descrição desta área crítica da gramática em que a população estudantil da 7ª classe revela ter mais dificuldades, com o inquérito pretendia-se identificar as estratégias didácticas adoptadas pelos docentes no ensino da gramática. Nesta conformidade, considerámos mais produtivo incluir as metodologias seguidas, em cada caso, em secções próprias dos capítulos III e IV, nos quais esses dados são apresentados e discutidos.

CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1. Breve introdução

Este capítulo visa clarificar os recortes conceptuais de alguns termos básicos a usar ao longo do trabalho. Começaremos por definir o conceito fundamental de “gramática” e, seguidamente, os de L2 e L1, com referência aos aspectos mais importantes do processo de aquisição. Ao tratarmos do ensino da gramática, apresentaremos de forma mais desenvolvida o “ensino explícito” e o “ensino implícito” e trataremos igualmente do “conhecimento linguístico explícito” e do “conhecimento linguístico implícito”.

Como o ensino da gramática pressupõe a selecção de abordagens e métodos sobre os quais persiste bastante debate teórico, e atendendo a que o objectivo fundamental desta dissertação é o de apurar e discutir as opções preferenciais do ensino da gramática seguidas pelos professores das escolas primárias localizadas nas zonas rurais, será a esta temática que se dedicará a maior atenção no presente capítulo.

2. Definição de conceitos essenciais

2.1 O conceito de Gramática

Ao passarmos em revista a bibliografia disponível, verificamos que o conceito de gramática tem levantado diversos debates e comporta várias acepções, não se restringindo apenas à sintaxe e à morfologia de uma língua, como recorrentemente se constata nos textos de pendor prescritivo da chamada ‘gramática tradicional’. Neste trabalho, falaremos de duas acepções da gramática, prescritiva e descritiva.

Assim, quando falamos da gramática prescritiva, referimo-nos àquela que estabelece as normas que devem ser observadas no uso da língua (Duarte, 2000; Cook, 2008). Por outras palavras, a gramática prescritiva define um conjunto de regras, de forma sistemática, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso mais valorizado da língua consagrada em geral pelos escritores clássicos para reger o falar e o escrever bem. Por exemplo, imaginemos que um falante nativo de Português se depara com a seguinte sequência de

palavras: “*Devemos regar as nossas planta”⁶. Esse falante, certamente, assinalaria essa sequência como não sendo gramaticalmente aceitável, em virtude de ela violar algumas regras que regulam a organização e funcionamento da língua portuguesa. Na verdade, para que esta sequência seja gramaticalmente aceitável, seria requerida a concordância, em número, entre todos os elementos que constituem o grupo nominal (*as nossas planta*). Assim, perante um enunciado com as características acima descritas, a gramática prescritiva da língua portuguesa ditaria normas de funcionamento, em observância à correção⁷ de que resultaria a frase: “Devemos regar as nossas plantas”. A par da correção da língua, os usos socialmente mais valorizados revelam também a importância da “clareza” e da “pureza”. Com efeito, de acordo com Figueiredo e Ferreira (1968: 289, 291) *apud* Duarte (2000: 42), a “clareza” está presente nos enunciados quando estes são de fácil compreensão. Igualmente, há “pureza” nos enunciados quando as construções e o seu léxico forem genuinamente nacionais e autorizados pelos que bem falam e escrevem a língua (Idem: 42).

Relativamente à aceção da gramática descritiva, esta pode ser vista como o resultado da explicitação do conhecimento linguístico dos falantes. A este respeito, Raposo (1992: 26) refere que a linguagem humana configura-se como sendo um “sistema de conhecimentos interiorizado na mente humana (...) que uma criança traz *a priori* para o processo de aquisição de uma língua particular”.

Todas as pessoas quando nascem adquirem, pelo menos, uma língua que é falada na sua comunidade, a sua L1, interiorizando intuitivamente as regras gramaticais que regem o seu funcionamento.

Duarte (2000: 18) e Duarte & Brito (1996: 248) consideram que estas regras são, para além do mais, fundamentais para a capacidade de os falantes distinguirem as expressões pertencentes e as não pertencentes a essa língua. Só dessa forma os falantes poderão “emitir juízos de gramaticalidade”. Na verdade, o juízo de gramaticalidade baseia-se no sistema de regras gerais interiorizadas pelos falantes durante o processo de aquisição ou mesmo de

⁶ Exemplo extraído do *corpus* do estudo exploratório (EPBQ7A15).

⁷ De acordo com Duarte (2000: 42), “A linguagem está correcta se se observarem rigorosamente as regras da sintaxe.”

aprendizagem da sua língua (Ducrot, 1991: 161), constituindo-se, desta forma, num conhecimento linguístico que os linguistas procuram descrever. Importa referir que, esse conhecimento linguístico, na perspectiva de Duarte (2000: 52), implica necessariamente:

(i) o conhecimento sintáctico, que se reporta aos aspectos inerentes à combinação e à ordem das palavras numa frase, bem como à maneira como certas palavras participam em relações sintácticas de concordância em número e género e pessoa (Ducrot, 1991: 71). Por conseguinte, “a gramaticalidade de uma combinação de palavras deriva apenas da sua conformidade aos padrões de organização sintáctica característicos de uma dada sincronia linguística” (Duarte & Brito, 1996: 248). Por exemplo, vimos anteriormente que a sequência “*Devemos regar as nossas planta” é agramatical, pois viola algumas regras morfo-sintácticas. Com efeito, e como se pode depreender, são as regras morfo-sintácticas que permitem a identificação da agramaticalidade nesta sequência, ou seja, a falta de concordância entre os elementos que compõem o grupo nominal;

(ii) o conhecimento morfológico, que se interessa pela análise das formas que as palavras de uma dada língua podem assumir (Azuaga, 1996: 215; Duarte, 2000: 51-52). Não se podendo esgotar todos os aspectos que são objecto do estudo da morfologia, importa destacar a flexional, mais concretamente a flexão nominal. De acordo com Villalva (2003: 927), “a flexão nominal recobre nomes, adjectivos e, no português, realiza uma categoria morfo-sintáctica, o **número**, que possui dois valores: **singular** e **plural**”. De salientar que, no geral, o contraste entre os valores singular e plural operacionaliza-se pela presença do sufixo *-s* no plural e sua ausência no singular (**gato/gatos**);

(iii) o conhecimento fonológico, que tem a ver com o domínio de “regras e processos que definem as condições sobre a interpretação fonética das palavras e das combinações das palavras” (Duarte, 2000: 53). Por outras palavras, trata-se do reconhecimento das unidades fonológicas (segmentais e supra-segmentais) com que se constroem os enunciados que permitem a comunicação entre os falantes dessa língua (Mateus, 1996: 171). Por exemplo, na língua portuguesa seria difícil pronunciar uma sílaba que incluísse a sequência das consoantes ‘pfl’. Numa situação desta natureza, as regras fonológicas ditariam a rejeição desta sequência (Ducrot, 1991: 161);

(iv) o conhecimento semântico, que possibilita aos falantes “saber os significados acordados de determinadas cadeias de sons e saber fazer as compatíveis combinações” (Oliveira, 1996: 333). Tais regras ditariam a rejeição de enunciados que revelassem anomalias semânticas, como por exemplo, uma frase desta natureza “*o fogo pesa três litros⁸”.

Dissemos atrás que a gramática, vista nesta perspectiva, corresponde à descrição do conhecimento linguístico. Os linguistas descrevem, de um modo sistemático, explícito e rigoroso, o conhecimento que os falantes têm da sua língua (Duarte, 2000: 51). Esta descrição é feita, fornecendo uma panorâmica global das regularidades e construções características da língua, neste caso, a portuguesa. Nesta conformidade, pode-se afirmar que a gramática descritiva ocupa-se da descrição de padrões de construção de línguas de modo tão rigoroso quanto possível (Duarte, 2000: 50).

Então, como é que são adquiridas as gramáticas interiorizadas pelos falantes e que os linguistas pretendem descrever? Os falantes nativos de uma língua adquirem-nas intuitiva e inconscientemente, ao longo do processo de aquisição da linguagem, ou seja, o falante nativo da língua interioriza as regras gramaticais sem necessidade de uma instrução formal, isto é, por exposição do aprendente aos dados linguísticos primários. Este processo ocorre, em geral, no período pré-escolar, por via oral. Contudo, relativamente ao acesso ao domínio da escrita e de leitura, quer para uma criança, quer para um adulto, há necessidade de uma instrução formal, pois estas capacidades não se adquirem espontaneamente (Duarte, 2000: 19), como acontece com a oralidade.

No que concerne aos falantes de uma língua não materna, o processo de aquisição das regras que regulam o funcionamento dessa língua ocorre de forma diferente. Na verdade, os falantes podem adquiri-las interagindo com os outros falantes para quem a língua em questão também é L2, no ambiente em que estão inseridos ou, ainda, por via da instrução formal, ou seja, na escola. Para isso, os aprendentes terão de despender esforço e atenção necessários para a interiorização dessas regras. Este é, pois, eminentemente, o caso de aprendentes da língua portuguesa, nas escolas primárias localizadas nas zonas rurais, em

⁸ Exemplo extraído de Ducrot (1991: 161).

Moçambique - objecto do nosso trabalho - que na sua maioria tem como L1 as línguas de origem bantu. Assim, na secção seguinte debruçar-nos-emos sobre os aspectos relativos à aquisição da língua, com maior enfoque na aquisição da L2.

2.2 Aquisição da L2

Na bibliografia disponível, encontramos várias acepções do termo aquisição. Na verdade, alguns autores valorizam, de modo distinto, as circunstâncias que envolvem a aquisição de uma língua não materna. Os que salientam a idade de exposição ao *input* da L2 distinguem entre os casos em que essa exposição é simultânea à da L1 (bilinguismo simultâneo) e aquela em que a L2 é adquirida posteriormente à L1 (Martins, 2008: 158-201). Neste último caso, a L2 pode assumir o estatuto de língua segunda (L2) ou língua estrangeira (LE).

Neste trabalho, assumiremos a acepção de L2 como se tratando de uma língua não materna, com um estatuto sociopolítico reconhecido na comunidade em que é falada. Na verdade, ela é aprendida e usada dentro das fronteiras onde é reconhecida, com uma função social e, geralmente, é uma língua oficial (Leiria, 2004). Este é o caso da língua portuguesa em Moçambique. Com efeito, esta língua, ainda que não seja conhecida e falada pela maioria, é a única língua usada em funções oficiais, para além de ser considerada a língua da «unidade nacional». Consequentemente, nos meios urbanos tornou-se no principal meio de comunicação nos domínios públicos, não apenas institucionalmente, como também nas interacções quotidianas (Firmino, 2005: 140).

Relativamente à LE, na perspectiva de Leiria (2004), esta é aprendida e usada em espaços onde não tem nenhum estatuto sociopolítico. Na verdade, a LE é tipicamente aprendida por via instrucional na escola e como uma disciplina. Por outras palavras, a exposição ao *input* da língua alvo restringe-se ao contexto da sala de aula, não sendo, por conseguinte, o aprendente usuário dessa língua no seu quotidiano (Gonçalves & Stroud, 2000: 8; Lopes, 2004: 72). Por exemplo, em Moçambique, a língua inglesa constitui o tipo de uma LE. Ela é, com efeito, aprendida em contexto escolar, todavia, não é usada na vida diária.

Decorrente de assunção de que quer a L2, quer a LE são adquiridas posteriormente à L1, importa debruçarmo-nos sobre o processo de aquisição de uma L2. Na verdade, este processo pode ocorrer quer em contexto natural, quer em contexto formal ou instrucional.

No que se refere ao contexto natural, o aprendente interage com os outros falantes da comunidade que também têm a língua alvo como L2. Nalguns casos, esta interacção também pode ocorrer com os falantes nativos da língua alvo. Por exemplo, em Moçambique, ainda que a maioria dos falantes tenha o Português como L2, existe uma camada minoritária que o tem como L1 (Firmino, 2005: 103). Relativamente ao contexto formal ou instrucional, a aprendizagem ocorre na sala de aula. Esta situação é prevaiente em Moçambique e é neste contexto que Firmino (2005: 103) afirma que “para a maioria dos moçambicanos, o Português é uma L2 que é aprendida em espaços formais, isto é, à medida que alguém tem acesso à educação escolar, excepto para uma geração nova que cresceu nos centros urbanos, tal como na zona central de Maputo”.

Como acabámos de referir, os falantes de uma determinada língua natural podem tê-la como L1 ou L2, e em ambos os casos ocorre uma representação mental, sob a forma de uma gramática interiorizada. Contudo, no processo de construção das respectivas gramáticas de L1 e de L2 podem ser assinaladas três diferenças fundamentais. Tais diferenças manifestam-se: (i) no estágio inicial da aquisição de uma L2, (ii) no tipo de evidências linguísticas a que os aprendentes estão expostos e (iii) no grau de sucesso no estágio final do processo (Gonçalves, 2004: 31-4).

No estágio inicial, contrariamente ao que acontece na aquisição de uma L1, leva-se em consideração o facto de os aprendentes da L2 possuírem já uma L1. Neste caso, pode ocorrer o fenómeno de transferência linguística que pode afectar a aquisição da L2, a nível de vários subsistemas linguísticos. Por exemplo, no Português como L2 em Moçambique regista-se a influência das línguas bantu, como mostram as frases⁹: “...viu-lhe na praia”. (=...viu-a); “Fui nascido em Gaza”. (= nasci em Gaza). No que concerne às evidências linguísticas a que os aprendentes da L2 estão expostos, conforme dissemos acima, estas podem ocorrer em contextos naturais ou institucionais. Esta situação difere da aquisição de uma L1, pois esta geralmente ocorre em contexto natural, no período pré-escolar. Quanto ao grau de sucesso, muitos estudos são coincidentes no facto de que, diferentemente dos aprendentes da L1, os da L2 geralmente não alcançam o mesmo nível de competência de falantes nativos (Ellis, 1994: 353). Por conseguinte, a gramática dos aprendentes da L2, no

⁹ Exemplos extraídos de Gonçalves (2004).

estágio final, muito raramente é convergente com a da língua alvo.

Decorrente do acima descrito, a partir de um dado estágio de desenvolvimento linguístico, as gramáticas dos aprendentes de uma L2 podem atingir uma certa estabilização, mesmo antes de alcançar uma total convergência com a língua alvo. Selinker (1972: 85) designa este processo de ‘fossilização’. Este autor considera fenômenos fossilizáveis os itens, regras e subsistemas linguísticos que os falantes de uma L2 tendem a conservar na sua interlíngua em relação a uma determinada língua alvo. Ellis (1994:353), por seu turno, afirma que, geralmente, o termo “fossilização” tem sido usado para referir ao processo pelo qual formas desviantes tornam-se fixas na interlíngua. Por outro lado, estudos disponíveis referem que as formas fossilizadas não desaparecem em definitivo. Mesmo quando aparentemente reestruturadas, elas são susceptíveis de reaparecer no uso produtivo da língua. Esse fenômeno é conhecido por ‘reincidência’ (Selinker, 1972: 84-85; Ellis, 1994: 353).

Relativamente à interlíngua, esta define-se como um sistema linguístico que os aprendentes de uma determinada L2 produzem, mas diferente do interiorizado pelos falantes nativos dessa língua alvo (Selinker, 1972: 83). Por outras palavras, trata-se de um sistema linguístico ou mesmo de sucessivos sistemas linguísticos que o aprendente vai construindo ao longo do processo de aprendizagem de uma L2 e que constituem *continuum* de interlíngua (Ellis, 1994: 350).

Como se viu anteriormente, no estágio final, geralmente, a gramática dos aprendentes de uma L2, não converge com a língua alvo. Sendo assim, há autores que defendem que a instrução formal pode contribuir de forma decisiva para a reestruturação das gramáticas de interlíngua interiorizadas pelos aprendentes da L2, idealmente em direcção a uma convergência com a língua alvo. Isto pode ser feito através de abordagens de ensino da L2 que promovem a aprendizagem quer por via implícita, quer através das que valorizam o desenvolvimento de um conhecimento explícito das estruturas da língua alvo (conhecimento metalinguístico).

2.3 Conhecimento linguístico implícito e conhecimento linguístico explícito (metalinguístico)

A literatura disponível sobre os conceitos em apreço não é consensual, persistindo bastante debate teórico, fundamentalmente em torno dos conceitos de “linguístico” e “metalinguístico”. Contudo, neste trabalho centrar-nos-emos nas perspectivas mais comuns no que concerne á definição destes conceitos.

Neste contexto, diversos estudos consideram conhecimento linguístico implícito aquele que um falante tem da sua L1. Este, como se viu, é adquirido de forma intuitiva, inconsciente e em contexto informal (Duarte, 2000: 19). Este facto relaciona-se com a capacidade exibida pelo falante de uma L1 de mobilizar de forma automática as regras gramaticais para gerar e produzir enunciados nessa língua, ainda que não tenha necessariamente consciência dessas regras e da sua regularidade, servindo-se, deste modo, do sistema linguístico interiorizado no processo de aquisição.

Conforme refere Martins (2008: 61), este conhecimento linguístico implícito evidencia afinidades com “os saberes não-declarativos ou procedimentais [que] têm tipicamente origem em actividades sensório-motores e são adquiridos por via de uma estimulação recorrente que não envolve um esforço consciente por parte do sujeito”. Por conseguinte, na óptica da autora, este conhecimento corresponde apenas “a algo que simplesmente se sabe fazer, i.é., a uma inteligência prática” (idem: 61). Por exemplo, uma criança com dois anos, cuja L1 é a portuguesa, ao juntar um verbo com um complemento, pode produzir um enunciado como ‘quer água’ e não ‘água quer” (Costa, s/d: 6). Como se pode depreender, a ordem padrão do Português de ‘verbo complemento - VO’ revela que as crianças, aos dois anos, já sabem qual é a ordem interna de palavras num grupo verbal da sua língua” (idem: 6), embora sem consciência deste conhecimento.

Importa referir que o carácter implícito do conhecimento linguístico descrito contrasta com o conhecimento linguístico explícito/metalinguístico que, de acordo com Duarte (2008: 17), se refere a um conhecimento “reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema”. Na verdade, este conhecimento requer, necessariamente, uma atitude intencional para a sua aprendizagem. Sobre este tipo de conhecimento, Martins

(2008: 62) também considera que este é adquirido “com recurso à atenção e ao esforço”. Paradis (2004: 8) salienta que os falantes têm consciência desse conhecimento e que este é registado na memória declarativa¹⁰ (e não na memória procedimental¹¹, esta última relacionada com o conhecimento implícito). Por esta razão, mais tarde, o seu conteúdo pode ser conscientemente recordado e usado verbalmente.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem, assume-se que, quando a L1 é a (língua) de escolaridade, o aprendente, embora não tenha consciência do conhecimento implícito da sua L1, tem, contudo, interiorizadas as regras do funcionamento da sua língua. Por essa razão, ele usa essa língua aplicando as regras do seu funcionamento (Costa, s/d: 7). Então, para despertar uma reflexão sobre esse conhecimento, torna-se necessária a promoção de uma instrução explícita. Deste modo, o aprendente irá prestar atenção às formas ensinadas, do que resultará a consciencialização, de forma explícita, do conhecimento que, afinal, já detinha. Dito de outra maneira, ao aprendente não se vai ensinar algo que seja completamente novo, mas sim torná-lo consciente de um conhecimento que já tem e deve aplicar.

Relativamente aos casos em que a língua portuguesa é adquirida como L2, tal como acontece em Moçambique, parte-se do princípio de que os aprendentes, ao entrarem na escola, têm apenas o conhecimento implícito da sua L1, de origem bantu, e não da língua alvo. Neste caso, o papel da escola será o de promoção de estratégias de instrução, quer implícitas, quer explícitas, com vista a levar o aprendente a adquirir o conhecimento da língua alvo.

3. Ensino da gramática de uma L2

O objectivo desta secção é estabelecer uma tipologia das abordagens possíveis de ensino de uma L2, com referência aos estudos disponíveis e explicitação dos limites e vantagens que cada uma demonstra. Assim, a nossa exposição centrar-se-á em duas partes. A primeira

¹⁰ Paradis (2004: 9) considera memória declarativa a relacionada com tudo quanto possa ser representado no nível consciente. Os exemplos típicos desta memória resumem-se ao conhecimento do mundo, bem como ao conhecimento explícito das regras da gramática que resultam de aprendizagem deliberada pela atenção focalizada.

¹¹ Paradis (2004: 9) considera memória procedimental a que está relacionada com o conhecimento implícito porque diz respeito a procedimentos interiorizados que contribuem para a compreensão e produção de enunciados de forma automática.

focalizará a importância do ensino da gramática de uma L2 e a segunda, as principais abordagens do ensino da gramática de uma L2, com maior enfoque em (i) abordagens centradas na aquisição “implícita” da L2, e (ii) abordagens que valorizam o desenvolvimento do conhecimento linguístico explícito da L2.

3.1 A importância do ensino da gramática de uma L2

Para salientar a importância do ensino da gramática de uma língua, começaremos por recordar que o seu ensino aos falantes de uma L1, no contexto em que é a língua da escolarização, visa, fundamentalmente, explicitar o conhecimento linguístico implícito interiorizado durante o processo aquisitivo e levar ao domínio do código escrito e dos aspectos implicados nos registos formais dessa língua. Contudo, a necessidade de aprendizagem da gramática evidencia claramente que não basta aprender e falar uma língua de forma natural, como acontece com os falantes da L1. Impõe-se dominar a norma padrão dessa língua, para uma efectiva inserção na comunidade e nos meios socialmente mais valorizados. Com efeito, a língua padrão é a usada pelas camadas socialmente mais cultas e pelos que exercem o poder. É nesta perspectiva que Mateus & Caldeira (2007: 27) consideram a gramática normativa como sendo “o pilar do ensino da língua” pois, “codifica a linguagem dos que exercem o poder” (idem: 27). Na verdade, conforme recordam as autoras, “o ensino do padrão linguístico é não só um importante factor de estabilidade social mas também uma poderosa arma de manutenção das ideologias dominantes” (idem: 28). Ora, se assumirmos que a variedade padrão duma língua (neste caso o Português europeu) constitui-se naquela que é socialmente mais valorizada e de “acesso a um estrato sociocultural considerado superior” (Ferraz, 2007: 19), então podemos considerar que o conhecimento desta variedade torna-se também um factor de inserção na sociedade. Deste facto, depreende-se a necessidade de promoção do ensino e aprendizagem da gramática, o que só pode ser feito no contexto escolar. Na verdade, é levando em consideração este aspecto que Mateus & Caldeira (2007:28) referem que “na escola ensina-se uma norma prescritiva, fusão de norma-padrão e norma culta”. É assim que, para os falantes de uma L1 que é a de escolarização, o objectivo do ensino da gramática é o domínio da norma. Com efeito, Mateus & Caldeira (2007:27) enfatizam que “aprender e falar a língua materna é-nos tão natural como aprender a andar, mas para dominarmos um conjunto de regras (a norma) precisamos da escola”. Dito de outra forma, o conhecimento linguístico implícito

interiorizado através do processo aquisitivo permite às crianças, cuja L1 é a do ensino, usarem a sua língua de forma apropriada, embora sem consciência de aplicação das regras que regem o funcionamento dessa língua. Contudo, para reflectirem sobre as regras de funcionamento da língua e domínio de aspectos formais, necessitam de uma instrução formal, ou seja, a escola.

Esta assunção contrasta com uma situação em que a língua de escolarização constitui uma L2 para os aprendentes. Na verdade, a natureza implícita da aquisição de uma L1 opõe-se à natureza explícita da aprendizagem de uma L2. Neste caso, e conforme ficou suficientemente evidenciado na secção precedente, o conhecimento explícito exige do aprendente uma atitude consciente e reflexiva, pois trata-se de um conhecimento em que se recorrem a estratégias de natureza declarativa. Por isso, a informação processada neste âmbito é arquivada na memória declarativa de modo a ser acessível.

Assim, importa salientar que, embora a aquisição de uma L2 possa ocorrer também no âmbito informal, como antes referimos, geralmente esta é feita em contexto escolar, onde se ensinam as regras de funcionamento da língua. Isto significa que se devem ensinar os usos mais valorizados dessa língua. Por outras palavras, é preciso “trazer os aprendentes até ao padrão e inculcar-lhes uma intuição em relação às chamadas práticas do discurso aceitáveis e em relação à variação permitida” (Stroud, 1998: 21).

É verdade que, conforme referimos anteriormente, no estágio final, na gramática dos aprendentes de uma L2 raramente há convergência total com a língua alvo. Sendo assim, torna-se evidente que a instrução formal pode contribuir de forma decisiva para a reestruturação das gramáticas das interlínguas interiorizadas pelos aprendentes da L2. Na verdade, a convergência com a língua alvo só pode ser alcançada através da aprendizagem, tanto por via implícita, quer através das estratégias que valorizam o desenvolvimento do conhecimento explícito das estruturas da língua alvo (conhecimento metalinguístico).

Como se pode depreender, o quadro acima descrito evidencia, sem dúvida, a importância do ensino da gramática. Importa, agora, identificar a forma como ela deve ser ensinada. Assim, na secção seguinte debruçar-nos-emos sobre as principais abordagens do ensino da gramática. Contudo, antes disso, importa referir que, para o ensino eficaz da gramática,

torna-se necessário que os professores de línguas o façam com base em determinados pressupostos teóricos, seleccionando os métodos e estratégias apropriados em função da realidade objectiva dos aprendentes. Para isso, questiona-se “qual será o melhor tipo de instrução gramatical” (Ellis, 1997: 77). É, pois, levando em conta esta questão que vários estudos nos apontam para diversas “opções metodológicas subjacentes à pedagogia linguística que são avaliadas à luz da pesquisa sobre a aquisição de uma L2” (idem: 77), conforme a seguir se discute.

3.2 Principais abordagens de ensino de gramática de uma L2

A primeira abordagem a que faremos referência é a dedutiva, também chamada de explícita ou ainda foco na forma (*focus on form*), na qual as regras e generalizações gramaticais são apresentadas explicitamente, sendo igualmente treinadas em exercícios práticos. Esta abordagem está associada a vários métodos de ensino, que partilham, no entanto, a assumpção de que é benéfico, para o aprendente de uma L2, o ensino explícito da respectiva gramática. A segunda é a indutiva, também conhecida por implícita ou por foco no significado (*focus on meaning*). Nesta abordagem, os alunos são incentivados a analisar as estruturas da língua alvo com vista a descobrir, por via implícita, as regras gramaticais envolvidas. A esta forma de abordagem estão associados os métodos audiolingual e a abordagem comunicativa.

Assim, tendo em conta estas abordagens, a seguir apresentamos de forma mais desenvolvida a contribuição que as mesmas podem dar no processo de ensino aprendizagem da gramática de uma L2.

3.2.1 Abordagens centradas na aquisição ‘implícita’ da L2 (foco no significado)

Esta opção está intrinsecamente relacionada com o ensino de habilidades de fala e de compreensão oral, tendo como paradigma o ensino de uma L2 baseado em actividades em que a atenção está mais virada para a transmissão da mensagem. Na verdade, a aprendizagem é feita de forma natural, sem que o professor explicita as regras gramaticais da língua alvo. O ensino é orientado para o significado e desenvolvem-se actividades com vista a dotar o aprendente de competência comunicativa. Essas actividades são baseadas em tarefas de treino do uso da língua. Portanto, a característica fundamental desta opção consiste em ensinar, indutivamente, as habilidades da fala e de compreensão oral da língua

alvo. Por essa razão, Ellis (1997:82) considera que ela envolve dois tipos de tarefas, nomeadamente, as tarefas de produção (*production communication task*) e as de compreensão (*comprehensive communication task*) e essas tarefas requerem que os alunos se concentrem, fundamentalmente, no significado.

Neste caso, o ensino pode começar a partir da oralidade, com recurso, por exemplo, a descrição de gravuras apresentadas, reconto de histórias, diálogo. Por outras palavras, esta abordagem baseia-se na realização de exercícios práticos de uso da língua, visando, fundamentalmente, o desenvolvimento de habilidades da fala e compreensão, com o objectivo de se levar o aprendente a dominar a língua-alvo.

De acordo com Ellis (1997), há pesquisadores, como Dulay e Burt (1973) e Krashen (1982), que defendem e acreditam que é possível que os aprendentes de uma L2 adquiram uma competência gramatical sem que a instrução esteja centrada na forma, privilegiando, por conseguinte, o ensino implícito. O mesmo autor salienta ainda que há outros linguistas, como Prabhu (1987), que defendem “o abandono da instrução gramatical a favor da criação de oportunidades para o uso natural da linguagem, tal como acontece em contextos não formais” (Ellis, 1997: 47).

Como se pode depreender, os argumentos até aqui apresentados procuram sustentar a relevância da abordagem com o foco no significado e como é que esta pode contribuir para a aquisição da gramática.

Contudo, existem estudos que evidenciam as desvantagens desta abordagem para a aprendizagem da gramática. A este respeito, Ellis (1997) refere que parece ser difícil que os alunos adquiram uma competência gramatical completa, através da comunicação na sala de aulas, principalmente alguns conteúdos gramaticais, salientando o seguinte:

- (i) A comunicação na L2 não assegura a precisão gramatical e, como exemplo, o autor cita o estudo de Schmidt (1983), segundo o qual um pintor japonês, vivendo numa comunidade de falantes de inglês, durante três anos, não desenvolveu a sua competência gramatical, mas desenvolveu significativamente a competência comunicativa;
- (ii) Muitos erros cometidos por aprendentes avançados de inglês situam-se ao nível

morfológico e não ao nível sintáctico. Citando Bardovi-Harlig e Bofma (1989), o autor refere que tais erros relacionam-se com a formação do plural e a flexão verbal, entre outros aspectos.

Conforme pudemos ver, a abordagem centrada no significado apresenta vantagens e limitações. Neste contexto, o fundamental é que o professor, nas suas actividades, selecione a forma mais adequada, em função da situação concreta dos aprendentes.

3.2.2 Abordagens centradas no desenvolvimento do conhecimento linguístico explícito em relação à L2

Como dissemos anteriormente, o conhecimento linguístico explícito é reflexivo, sistemático e consciente e resulta de uma atitude intencional para a sua aprendizagem.

Na perspectiva de Ellis (1997), a instrução explícita pode ser directa ou indirecta¹². Na instrução directa, é apresentada aos alunos uma regra ou parte de uma regra que devem, de seguida, aplicar, completar ou rectificar, num exercício que exige que eles analisem situações que ilustrem o uso da mesma. Por exemplo, o professor poderá mostrar aos alunos que, em geral, o plural de determinantes, nomes e adjectivos forma-se com o sufixo *-s*, e que a ausência deste indica implicitamente que se trata do singular, embora existam casos excepcionais a esta regra. Em seguida, apresenta-lhes frases ou grupos nominais, no singular e no plural, e manda-os fazer exercícios de transformação (singular/plural e vice-versa).

Na opção indirecta do ensino explícito de gramática, pode apresentar-se aos alunos uma construção que ilustra o uso de uma determinada estrutura gramatical, a qual deverão analisar e inferir, a partir dela, as regras aplicadas, na expectativa de que sejam capazes de aplicá-las noutras situações. Por exemplo, aos alunos pode ser distribuído um texto contendo grupos nominais no plural e outros no singular. Depois, o professor poderá pedir-lhes que identifiquem os grupos que estão no singular, pondo-os numa coluna e que ponham os que estão no plural noutra coluna. Também se pode apresentar um texto com espaços em branco (lacunas), para, a partir de exemplos com estruturas correctas, os alunos

¹² No ensino explícito da gramática, mais concretamente na instrução indirecta, pode-se recorrer à estratégia indutiva.

aplicarem as regras que constituem o tópico em estudo.

A bibliografia disponível evidencia a valorização do ensino explícito da gramática. Por exemplo, Ellis (1997) salienta esta importância convocando a ‘hipótese intermédia’ defendida por Stevick (1980) e Sharwood Smith (1981). Segundo estes autores, citados por Ellis (1997), o tipo de conhecimento explícito resultante da instrução gramatical formal pode converter-se em conhecimento implícito necessário para o uso da comunicação. Com o mesmo objectivo, o mesmo autor (Ellis (1997)) refere-se também à ‘hipótese do efeito retardado’, defendida por Seliger (1979) e Lightbown (1985b). Nesta hipótese, os autores defendem que a instrução gramatical, mesmo que não resulte em aquisição, poderá facilitá-la, conferindo ao aprendente um conhecimento consciente sobre construções gramaticais a que, posteriormente, poderá recorrer quando estiver preparado. Para além destas hipóteses, Ellis (1997) salienta que estudos empíricos analisados por Long (1983c, 1988), Larsen-Freeman e Long (1991) e Ellis (1985b, 1990b e 1994) evidenciam que os alunos que recebem instrução formal superam os que não a recebem, tanto no que concerne ao ritmo de aquisição, como em termos de nível de progresso, o que realça que o ensino da gramática pode contribuir para o desenvolvimento linguístico dos aprendentes. Além disso, há evidências segundo as quais “os professores continuam a acreditar na importância do ensino da gramática, incluindo a correcção sistemática de erros e continuam a incluí-lo nos programas instrucionais” (Ellis 1997: 48).

Tal como acontece com as outras abordagens, esta também apresenta algumas desvantagens. Sobre elas, Ellis (1997: 48), citando Schuman (1978) e Pienemann (1984), refere que as tentativas de ensinar conteúdos específicos aos alunos nem sempre resultam em aquisição. Uma outra desvantagem relaciona-se com erros de sobregeneralização, na tentativa de aplicação das regras aprendidas com recurso à opção em análise (Lightbown, 1983, *apud* Ellis, 1997: 48). A propósito deste tipo de erros, apresentamos o seguinte exemplo:

*“Sabendo que há verbos auxiliares que requerem a preposição a (começar a falar, estar a falar,...), os alunos podem começar a usar a preposição a em «excesso», e construir frases incorrectas com o verbo auxiliar **começar**, que não requer a preposição (exemplo: a*

estudar com os meus irmãos...)” (Gonçalves e Uamusse, 2004: 43).

Como acabámos de ver, tanto as abordagens do ensino da gramática que valorizam o conhecimento implícito como as que se baseiam no desenvolvimento do conhecimento explícito, apresentam vantagens e desvantagens. Contudo, todas elas contribuem para o conhecimento da língua alvo. Assim, parece que o mais importante para os professores será, como dissemos atrás, seleccionar os métodos e estratégias apropriados em função da realidade objectiva dos aprendentes e, se necessário, combiná-los, de modo a tornar o ensino da gramática mais produtivo e interessante.

CAPÍTULO III - CONCORDÂNCIA NOMINAL EM NÚMERO: ÁREA CRÍTICA DA AQUISIÇÃO

1. Breve introdução

Neste capítulo, descrevem-se os fenómenos da CNN que se afiguram problemáticos na aquisição de Português L2 pela população escolar da 7ª classe e inclui-se a componente da metodologia seguida para a recolha de dados. O capítulo é composto por cinco secções. Na secção 2, faz-se a descrição gramatical da CNN, apresentando as posições sintácticas dos constituintes do SN e as respectivas relações de concordância. Mencionam-se também os estudos feitos sobre a CN no Português de Moçambique (PM). Na secção 3, apresenta-se o *corpus*, caracterizam-se os métodos de recolha de dados e os informantes. Na secção 4, analisam-se os erros da CNN produzidos pela população estudantil da 7ª classe, a nível de Especificadores, Nome e Adjectivo. Finalmente, na secção 5, apresenta-se uma breve síntese do tópico tratado neste capítulo.

2. Descrição Gramatical da Concordância Nominal em Número

2.1 Posições sintácticas do SN

Para falarmos sobre as posições sintácticas do SN, importa referirmos que um SN “é uma categoria sintáctica que é a projecção de um nome” (Brito, 2003: 328). Vejam-se os seguintes exemplos¹³.

4. (a) a **discussão**;
(b) a **discussão** sobre propinas;
(c) a **discussão** sobre propinas na Faculdade;
(d) a importante **discussão** sobre propinas.

5. (a) alguns **livros**;
(b) alguns **livros** de linguística;
(c) alguns **livros** de história que comprei ontem;
(d) alguns **livros** antigos de história.

Com base nos exemplos (4) e (5), podemos identificar da seguinte forma os constituintes de um SN:

¹³ Exemplos extraídos de Brito (2003: 328-9).

- núcleo (*discussão, livros*);
- complementos (*sobre propinas, de história*);
- especificadores (*a, alguns*) e
- modificadores que podem ser adjetivais (*importantes, antigos*), preposicionais (*na Faculdade*) e oracionais (... *que comprei ontem*).

De acordo com a mesma autora, a categoria SN é composta por duas estruturas, nomeadamente, a estrutura lexical e a estrutura funcional. A estrutura lexical é formada pelo núcleo e complementos que são “constituintes subcategorizados por esse núcleo”. A estrutura funcional é formada por “elementos que se encontram á esquerda do nome: determinantes (...) e as diversas formas de quantificação (os quantificadores propriamente ditos (...))” (idem: 345). A este respeito, a autora considera que os elementos que precedem o núcleo são globalmente designados como sendo especificadores.

a. Especificador

O termo “especificador” engloba os elementos que precedem o nome, isto é, os determinantes e quantificadores. Não podendo apresentar aqui, de forma exaustiva, todos os determinantes e quantificadores, apenas referiremos alguns, de forma a apoiar o estudo das estruturas que iremos analisar no nosso *corpus*.

(i) Determinantes

O termo ‘determinante’ inclui os artigos, os demonstrativos e os possessivos. Vejam-se os seguintes exemplos:

6. (a) Ela viu **as** cartas (artigo definido);
- (b) Ela viu **estas** cartas (demonstrativo);
- (c) Ela viu as **nossas** cartas (possessivo).

(ii) Quantificadores

Os quantificadores incluem os termos que exprimem a quantificação existencial, os numerais que exprimem a cardinalidade ou ordem, os que indicam a pluralidade, os quantificadores universais e co-ocorrência de quantificadores universais com os artigos. Vejam-se os seguintes exemplos:

7. (a) **Um** livro (quantificação existencial);
- (b) O **primeiro** livro (numeral que exprime ordem);

(c) **Vários** livros (pluralidade);

(d) **Os diversos** livros (co-ocorrência com artigo);

(e) **Todos os** livros (co-ocorrência do quantificador universal *todos* seguido do artigo definido *os*).

b. O núcleo

O núcleo do SN corresponde ao nome. Vejam-se os seguintes exemplos:

8. (a) a **discussão** sobre propinas;

(b) alguns **livros** de linguística.

Nestes exemplos, os nomes *discussão* e *livros* constituem núcleos dos SNs *a discussão sobre propinas* e *alguns livros de linguística*. Os núcleos *discussão* e *livros* precedem os complementos (*sobre propinas* e *de linguística*). Por seu turno, os especificadores (determinante *a* e quantificador *alguns*) precedem o núcleo. De acordo com Brito (2003: 328), “em português e ao nível da Sintaxe, de um modo geral, o núcleo precede os complementos e os especificadores precedem o núcleo”.

c. Complementos

Conforme vimos anteriormente, a estrutura lexical é formada pelo núcleo e complementos e estes são “constituintes subcategorizados por esse núcleo” (Brito, 2003: 345). Vejam-se os exemplos:

9. (a) a discussão **sobre propinas**;

(b) alguns livros **de linguística**.

Nestes exemplos, os sintagmas *sobre propinas* e *de linguística* constituem complementos e ocupam a posição à direita do núcleo.

d. Modificadores nominais

Os modificadores, de acordo com Brito (2003: 329), podem ser adjectivais, preposicionais ou oracionais. Vejam-se os seguintes exemplos:

10. (a) alguns livros **importantes** de história (adjectival);

(b) a discussão sobre propinas **na Faculdade** (preposicional);

(c) alguns livros de história **que comprei ontem** (oracional).

2.2 Relações de concordância no SN

2.2.1 A concordância nominal

Numa perspectiva genérica, Peres & Moia (1995: 449) consideram que “existe concordância entre duas expressões linguísticas quando elas possuem determinadas propriedades em comum e essa coincidência de propriedades é uma condição necessária para a gramaticalidade do discurso”. Na verdade, num SN, por exemplo, deve observar-se uma harmonia entre os elementos lexicais que o constituem, levando em consideração que “no SN os valores de género e número do nome determinam a concordância de especificadores e ainda dos sintagmas adjectivais” (Brito 2003: 330). Veja-se o exemplo a seguir¹⁴:

11. teu gato

Observando o exemplo, verificamos que o determinante possessivo *teu* e o nome *gato* apresentam o mesmo traço de número, o singular. Isto mostra que há compatibilidade entre os traços de número do nome e do determinante, isto é, existe concordância em número entre os constituintes do SN.

A agramaticalidade que se regista nos exemplos 12 (a) e (b) resulta da incompatibilidade dos traços de número dos constituintes do SN, conforme se descreve.

12. (a) *teu gatos

(b) *estes gato

No exemplo (12a), há incompatibilidades de traços de número entre o possessivo *teu*, que apresenta o traço singular, e o nome *gatos*, que tem o traço plural. Em (12b) há também falta de concordância em virtude de o demonstrativo *estes* apresentar a marca plural enquanto o nome *gato* apresenta a marca singular.

2.2.2 Concordância nominal em número com modificadores adjectivais

Os modificadores adjectivais concordam em número com o nome a que se referem. Eles

¹⁴ Exemplos extraídos de Peres & Moia (1995: 451).

podem desempenhar as seguintes funções gramaticais:

- (i) Atributiva¹⁵, quando ocorrem como atributos no interior do SN (Brito 2003: 371). Veja-se o exemplo:

13. [SN Seus olhos [SADJ **negros**]] me encantam.

Nesta função, como se pode verificar, o SADJ ocorre no interior do SN.

- (ii) predicativa onde o modificador adjectival faz parte do sintagma verbal. Veja-se o exemplo:

14. A cidade [SV parece [**encantada**]].

Como se pode verificar no exemplo, nesta função, o SADJ faz parte do sintagma verbal.

2.3 Estudos sobre a concordância nominal no Português de Moçambique

Existem já alguns estudos sobre as especificidades das regras de CN do PM. De uma forma geral, e pela sua relevância no nosso trabalho, destacam-se os desenvolvidos por Gonçalves *et al.* (1998), Gonçalves (2010 a), (2010 b) e Companhia (2001). Os primeiros analisam os fenómenos de aplicação das regras de CN por adultos e o último descreve a aplicação das regras da CNN na interlíngua de crianças da 3ª classe.

Gonçalves *et al.* (1998: 109-123) e Gonçalves (2010a: 38) abordam a problemática da falta de aplicação das regras de CN, mostrando que os erros da CNN ocorrem mais frequentemente com determinantes (15a) e nomes (15b).

- 15. (a) A única coisa melhor era que houvesse assim **esse machimbombos**. (= esses)
- (b) **As taxa** de prevalência do SIDA, DTS na camada jovem é alta. (= taxas)

Nestes estudos, também se assinala a ocorrência de erros de CNN em casos em que a marca do plural apenas aparece “realizada morfologicamente nos artigos e pronomes” (16 a), havendo também casos de “presença de numeral não singular” com o nome no singular (16

¹⁵ Cunha & Cintra (2005: 263) designam como adjuntos adnominais os adjectivos com esta função e consideram que, neste caso, “o adjectivo refere-se, *sem intermediário*, ao substantivo, a que pode vir posposto ou anteposto. Formam ambos um conjunto significativo, marcado pela unidade de acento, entoação e pela unidade de função sintáctica”.

b). Vejam-se os seguintes exemplos extraídos de Gonçalves *et al.* (1998: 110-115):

16. (a) Eu não mostro **os meus dente**. (= dentes)
(b) O lobolo aumentou, eram **quatro conto**. (= contos)

Por outro lado, Companhia (2001), no seu estudo sobre a interlíngua de crianças da 3ª classe, descreve o desvio de aplicação das regras de CNN entre os especificadores e o nome. O autor aponta, assim, casos em que o artigo (*os*, (17a)), o possessivo (*tuas*, (17b)) e o numeral (*dois*, (17 c)) são portadores de marca explícita do plural, enquanto os respectivos núcleos (*carro*, *coisa* e *casa*) se apresentam no singular.

17. (a) Ele rouba **os carro**. (= carros)
(b) Estava rasgar **tuas coisa**. (= coisas)
(c) ...era **dois casa**. (= casas)

Os estudos acima descritos mostram as dificuldades que os falantes do PM têm na aplicação das regras da CNN.

3. O *corpus*

3.1 Recolha dos dados

O *corpus* da nossa pesquisa é constituído por dados escritos e foi extraído de redacções produzidas por alunos da 7ª classe, sobre temas livres. As redacções foram recolhidas em cinco escolas primárias localizadas em zonas rurais da província de Maputo. Uma escola fica localizada em Boquisso (Município da Matola) e quatro pertencem ao distrito da Manhiça (Maluana, Tanninga, Chicunguluine (Palmeira) e Calanga). Foram seleccionadas, aleatoriamente, 78 redacções escritas por igual número de alunos da 7ª classe, no ano lectivo de 2010. Essas redacções contêm 5.589 palavras, nas quais foram detectadas 118 estruturas incorrectas de CNN, tomando como referência a norma padrão europeia. O quadro 1 mostra a distribuição dessas estruturas por escolas.

Escolas	Redacções		Palavras		Erros	
	Nº	%	Nº.	%	Nº.	%
Boquisso	19	24	1.331	24	27	23
Maluana	7	9	264	5	9	8
Taninga	12	15	1.184	21	22	18
Chicunguluine	31	40	2.059	37	50	42
Calanga	9	12	751	13	10	8
Soma	78	100	5.589	100	118	100

Quadro 1: Redacções, palavras e erros de CNN registados por escolas

Verifica-se que as escolas onde se regista o maior número de erros são Boquisso e Chicunguluine, que têm também o maior número de alunos.

3.2 Caracterização dos informantes

Conforme mostra o quadro 2, no universo dos 78 informantes da nossa pesquisa, pode observar-se uma distribuição relativamente equilibrada dos sujeitos por sexo, onde os informantes do sexo masculino representam 56% e os de sexo feminino, 44%.

Escolas	Masculino		Feminino		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Boquisso	10	13	9	12	19	24
Maluana	2	3	5	6	7	9
Taninga	8	10	4	5	12	15
Chicunguluine	20	26	11	14	31	40
Calanga	4	5	5	6	9	12
Soma	44	56	34	44	78	100

Quadro 2: Distribuição dos informantes por sexo e por escolas

Como foi já referido anteriormente, a maioria dos alunos que frequentam as escolas primárias nas zonas rurais só entra em contacto com o Português em contexto escolar. É provavelmente por essa razão que, como mostra o Quadro 3, dos 78 alunos que constituem o universo da nossa amostra, apenas 8 têm o Português como L1. Os restantes alunos têm o Changana (47) e o Ronga (23) como L1.

Escolas	Português	Ronga	Changana	Total
Boquisso	3	13	3	19
Maluana	-	3	4	7
Taninga	-	-	12	12
Chicunguluine	5	-	26	31
Calanga	-	7	2	9
Soma	8	23	47	78
%	10	29	60	100

Quadro 3: Distribuição de informantes por línguas maternas

No que concerne à caracterização etária dos nossos informantes, conforme ilustra o quadro 4, verifica-se que cerca de 83% têm idades compreendidas entre os 12 e 15 anos. Se considerarmos que a idade ideal com que as crianças entram na escola é de 6 anos, isto poderá significar que alguns destes alunos estão atrasados de um a três anos na sua progressão escolar, uma vez que deveriam estar na 7ª classe aos 12 anos. Provavelmente, este atraso está relacionado com as características das zonas rurais, onde as crianças, para além de estudarem, têm de se ocupar de outras tarefas tais como a agricultura e a pastorícia, o que as impede de se dedicarem plenamente à actividade escolar.

Relativamente à distribuição da idade dos alunos pelas escolas, convém salientar que, como mostra o quadro 4, a escola de Boquisso é a que tem o maior número de alunos na faixa de 12 a 14 anos. Em contrapartida, a escola de Chicunguluine concentra o maior número de alunos com 15 anos.

Idade	11	12	13	14	15	16	17	18	Total
Boquisso	-	6	8	5	-	-	-	-	19
Maluana	-	-	2	3	1	1	-	-	7
Taninga	-	1	2	1	2	3	3	-	12
Chicunguluine	1	1	6	4	13	2	3	1	31
Calanga	-	2	2	4	1	-	-	-	9
Soma	1	10	20	17	17	6	6	1	78
%	1	13	26	22	22	8	8	1	100

Quadro 4: Distribuição dos informantes por idades e por escolas

4. Análise dos erros de concordância nominal em número produzidos pela população estudantil da 7ª classe

A nossa análise visa, fundamentalmente, verificar a não aplicação das regras de CNN entre os constituintes do SN. Como foi já referido, o *corpus* apresenta um total de 118 estruturas afectadas. Conforme se pode verificar no quadro 5, o Nome é a classe com maior índice de desvios (70%) e, em contrapartida, o Adjectivo é a classe com menos casos de desvios (4%).

Área do SN	Erro: Plural	Erro: Singular	Total	
			Nº	%
Especificador	16	14	30	26
Nome	3	80	83	70
Adjectivo	-	5	5	4
Total			118	100

Quadro 5: Erros de CNN

Nesta análise, não podendo discutir exaustivamente a totalidade dos erros, incidiremos apenas naqueles que se mostram mais salientes no *corpus* analisado.

4.1. Erros de concordância na área dos Especificadores

No *corpus*, verifica-se que, na área dos especificadores, os erros tanto ocorrem em casos em que estes deviam estar no singular como no plural. Em ambos os casos, estes podem registar-se em contextos em que há um ou mais do que um especificador.

Sobre os erros em que o especificador flexiona no plural em contextos em que devia estar no singular, o quadro 6 mostra o registo de 16 ocorrências: 7 são relativas a contextos em que há apenas um único especificador e 9 ocorrem em contextos em que há mais do que um especificador.

Nos erros com um único especificador, os mais frequentes apresentam uma estrutura do tipo Artigo + Nome (exemplo 18). Neste grupo, embora com menos frequência, pode verificar-se também a ocorrência de erros do tipo “Possessivo + Nome” (exemplo 19) .

18. Dá-nos [umas_[pl] visão_[sing]] geral (EPTN7A02) (fr 37) (= uma visão geral)

19. Estava com os meus irmãos e [**minhas**_[pl] **mãe**_[sing]] (EPCH7A35) (fr 106)
(= minha mãe)

Especificadores	Tipo de erro	Frases do <i>corpus</i>	Total		
			Nº	%	
1 Especificador	Art _[pl] + N _[sing]	25, 37, 51, 52, 53, 58,	6	7	44
	Poss _[pl] + N _[sing]	106	1		
Mais do que 1 Especificador	Art _[pl] + Poss _[sing] + N _[sing]	60, 75, 85, 98, 110, 111	6	9	56
	Art _[sing] + Poss _[pl] + N _[sing]	29, 31	2		
	Ind _[pl] + Art _[sing] + N _[sing]	56	1		
Total			16	100	

Quadro 6: Especificadores no plural em contextos em que deviam ocorrer no singular

Quanto aos erros que ocorrem com mais do que um especificador, é importante salientar que só um deles é que está no plural, e este tanto pode ocorrer em primeiro lugar (exemplo 20a) como em segundo lugar (exemplo 20b).

20. (a) Para eu comer com [**os**_[pl] **meu**_[sing] **irmão**_[sing]] (EPCH7A30) (fr 98) (= o meu irmão)

(b) A história [**da**_[sing] **minhas**_[pl] **planta**_[sing]] são bonita (EPML7A03) (fr 29) (= (d)a minha planta)

Relativamente aos erros decorrentes de flexões dos especificadores no singular em contextos em que deviam estar no plural, o quadro 7 mostra o registo de 14 casos, ocorrendo com um ou com mais do que um especificador. Sobre os erros com um especificador, verifica-se que se regista apenas um único caso. Por isso, as estruturas mais relevantes deste tipo de erros são as que ocorrem com mais do que um especificador.

Tal como se verificou relativamente aos erros dos especificadores que estão no plural, também neste caso só um dos especificadores está no singular. Os casos mais frequentes observam-se na estrutura Artigo + Possessivo + Nome (exemplo 21).

21. Vou visitar (...) [**os**_[pl] **meu**_[sing] **irmãos**_[pl]] (EPCH7A33) (fr 102) (= os meus irmãos)

Especificadores	Tipo de erro	Frases do <i>corpus</i>	Total	
			Nº	%
1 Especificador	Art _[sing] + N _[pl]	59	1	7
Mais do que 1 Especificador	Art _[pl] + Poss _[sing] N _[pl]	32, 33, 62, 69, 70, 71, 74, 80, 87, 91, 100, 102	12	93
	Art _[sing] + Poss _[pl] + N _[pl]	64	1	
Total			14	100

Quadro 7: Especificadores no singular em contextos em que deviam ocorrer no plural

4.2. Erros de concordância na área do Nome

Na observação dos dados, verificamos que, como mostra o quadro 5, os desvios mais frequentes que afectam a categoria Nome registam-se nos casos em que o nome está no singular em contextos em que devia flexionar no plural (80 casos). Os erros em que o nome flexiona no plural em contextos que requerem o singular são em número muito reduzido (3 casos), pelo que não serão aqui analisados.

No primeiro caso, verifica-se que os erros tanto podem ocorrer em contextos em que há um só especificador (artigo, indefinido ou numeral), como podem registar-se em contextos em que há mais do que um especificador.

Nos erros com um único especificador, os casos mais salientes são do tipo “Artigo + Nome” e são os que registam maior número de ocorrências (52 casos). Veja-se o exemplo 22.

22. A minha família nos ajuda (...) a respeitar [**os**_[pl] **professor**_[sing]] (EPBQ7A01) (fr 18) (= os professores)

Especificadores	Tipo de erro	Frases do <i>corpus</i>	Total	
			Nº	
1 Especificador	Art _[pl] + N _[sing]	1, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 30, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 44, 46, 54, 65, 66, 67, 68, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 88, 93, 94, 95, 96, 99, 103, 105, 107, 109, 112, 113, 115, 116, 118	52	65
	Ind _[pl] + N _[sing]	6, 10, 17, 36, 55, 57, 89, 97	8	10
	Numeral + N _[sing]	72, 90, 104	3	4
Mais do que 1 Especificador	Art _[pl] + Poss _[pl] + N _[sing]	7, 9, 24, 39, 47, 48, 61, 63, 73, 86, 92, 101, 108, 114	14	18
	Ind _[pl] + Art _[pl] + N _[sing] + Adj _[pl]	4	1	1
	Ind _[sing] + Art _[pl] + N _[sing] + Adj _[pl]	43	1	1
	Ind _[pl] + Art _[pl] + Poss _[pl] + N _[sing]	81	1	1
Total			80	100

Quadro 8: Nome no singular em contextos em que devia ocorrer no plural

Quanto aos erros com mais do que um especificador, verifica-se que estes tanto se registam em contextos em que todos os especificadores estão no plural, como naqueles em que há especificadores no plural e no singular, e estes são casos dispersos e pouco frequentes.

Os erros mais frequentes que ocorrem em contextos em que todos os especificadores estão no plural apresentam a estrutura “Artigo + Possessivo + Nome” com um total de 14 casos (exemplo 23).

23. Como é que estão [os_[pl] meus_[pl] irmão_[sing]] (EPTN7A09) (fr 47) (= os meus irmãos)

4.3. Erros de concordância na área de Adjectivo

Os erros que afectam a categoria Adjectivo decorrem do facto de este ocorrer no singular em contextos que requerem a sua flexão no plural. O quadro 9 mostra que os nossos informantes cometem poucos erros deste tipo. Com efeito, das 118 estruturas incorrectas que ocorrem no *corpus*, apenas 5 apresentam desvios que envolvem esta categoria gramatical.

Tipo de erro	Frases do <i>corpus</i>	Total	
		Nº	%
N _[pl] + Adj _[sing]	2, 26, 45, 49, 50	5	100
Total		5	100

Quadro 9: Adjectivo no singular nos contextos em que este devia ocorrer no plural

Importa referir também que, sob o ponto de vista de função sintáctica, em todos os casos constatados os adjectivos têm a função atributiva, conforme ilustra o exemplo (24).

24. A água é importante (...) serve também para irrigar e para [os_[pl] **trabalhos**_[pl] **industrial**_[sing]] (EPBQ7A03) (fr 2) (= os trabalhos industriais)

5. Breve conclusão

Sintetizando, podemos afirmar que, das 118 estruturas que evidenciam a falta de aplicação das regras de CN, as áreas mais afectadas referem-se às do nome (70%) e dos especificadores (25%).

Grande parte dos erros que afectam o nome decorre do facto de este se apresentar no singular em contextos em que devia estar flexionado no plural. Estes erros tanto surgem em estruturas com um só especificador como com mais do que um especificador. Relativamente àqueles com um especificador, os desvios mais frequentes envolvem a estrutura Nome + Artigo. Quanto aos que se registam com mais do que um especificador, verifica-se que estes tanto podem apresentar-se todos no plural, como podem estar no singular e no plural.

Sobre os erros que afectam os especificadores, constatámos que, tal como acontece com o nome, estes podem decorrer do facto de o especificador flexionar no plural em contextos em que devia estar no singular, ou apresentar-se no singular em contextos que requerem o plural. Em ambos os casos os erros podem envolver um ou mais do que um especificador.

Embora menos frequentes, também registámos desvios por falta de concordância entre o nome e o adjectivo com função atributiva. Em todos os casos, o adjectivo ocorre no singular em contextos em que devia flexionar no plural.

CAPÍTULO IV - ESTRATÉGIAS DIDÁCTICAS ADOPTADAS PELOS PROFESSORES PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA: O CASO DA CONCORDÂNCIA NOMINAL EM NÚMERO

1. Breve introdução

Este capítulo é composto por cinco secções. Na secção 2, apresentamos a metodologia adoptada na pesquisa e o questionário aplicado aos professores. A seguir, caracterizamos os informantes e descrevemos os procedimentos adoptados na aplicação do inquérito e referimos também como foram organizadas as respostas. Na secção 3, apresentamos os dados obtidos através do inquérito que permitem caracterizar a situação de comunicação entre os professores e os alunos em Português e também identificar as estratégias didácticas adoptadas pelos professores no ensino da gramática. Na secção 4, debruçamo-nos sobre a aplicação dos resultados aos dados da CN e, finalmente, na secção 5 apresentamos uma breve conclusão da pesquisa realizada.

2. Metodologia da pesquisa e da recolha de dados

Começaremos por recordar que o nosso trabalho se enquadra no âmbito do processo de ensino e aprendizagem de uma (L2), mais concretamente, o ensino da gramática (concordância nominal em número). Levando em conta que a realização de qualquer investigação científica requer a adopção de uma metodologia de investigação, enquanto conjunto de procedimentos que servem para alcançar os objectivos da pesquisa, usámos o método qualitativo. Este método caracteriza-se por ser indutivo e heurístico, e não pretende testar hipóteses previamente postuladas, mas sim observar fenómenos particulares para, a partir dessa observação, retirar conclusões de ordem geral.

Na pesquisa qualitativa, os procedimentos de recolha de dados podem ser, entre outros, entrevistas e questionários com perguntas de respostas fechadas, abertas e de escolha múltipla (Marconi & Lakatos 2002: 98). Entre os vários instrumentos de recolha de dados, optámos pelo questionário. Esta opção deve-se ao facto de este instrumento oferecer muitas vantagens, sendo de destacar o facto de o questionário consistir de um formulário que pode incluir declarações que constituem hipóteses de respostas à questão colocada ao informante.

Além desta vantagem atrás descrita, pode considerar-se a existência de maior liberdade nas respostas em virtude de se admitir o anonimato. Por outro lado, este instrumento pode ser aplicado a um grupo numeroso de informantes, ao mesmo tempo, e sem presença do observador. Este facto pode propiciar economia do tempo e uma certa fiabilidade dos dados (Larsen-Freeman & Long, 1991: 172; Marconi & Lakatos, 2002: 98), uma vez que a presença de um observador pode constituir um factor inibidor do comportamento do informante.

2.1 Organização do questionário

O questionário aplicado no âmbito desta pesquisa compreende duas partes principais. Na primeira, os dados a recolher têm como finalidade a caracterização dos informantes quanto à idade, sexo, línguas maternas, línguas faladas na zona da escola onde o professor lecciona e tempo de experiência destes no ensino. Na segunda parte, com três grandes grupos de questões, o objectivo é recolher informações que vão permitir a identificação das estratégias adoptadas pelos professores no ensino da gramática. No grupo I, os dados a recolher referem-se à comunicação com os alunos, na sala de aulas; com as questões do grupo II, o objectivo é recolher informações relativas, já mais especificamente, às estratégias adoptadas pelos professores no ensino da gramática. Finalmente, no grupo III, os dados a recolher referem-se às fontes dos conteúdos gramaticais ensinados, isto é, aos materiais usados no processo de ensino. Pretende-se, igualmente, saber onde é que esses recursos estão disponíveis e se os alunos têm ou não acesso a eles. (cf. Anexo IV).

Na formulação das questões dos grupos I e II da segunda parte, optámos por dois tipos de perguntas: (i) de respostas fechadas ou estruturadas e (ii) de respostas abertas ou não estruturadas. Relativamente às questões do III grupo, todas elas são de natureza aberta. Este procedimento é considerado aceitável, pois, tal como afirmam Larsen-Freeman & Long (1991: 173), é possível utilizar diferentes tipos de perguntas, de respostas abertas e fechadas, no mesmo questionário.

Optámos por fazer perguntas estruturadas porque elas facilitam o tratamento dos dados, uma vez que as respostas estão orientadas, são previsíveis e são facilmente contabilizáveis e

comparáveis entre si. Por outro lado, as perguntas não estruturadas propiciam aos professores a descrição de outras estratégias de ensino, eventualmente adoptadas por eles, e que não estejam previstas no rol das alternativas ou hipóteses já apresentado. Por exemplo, no grupo I (Comunicação com os alunos), referente ao conhecimento da língua portuguesa por parte dos alunos, formulámos duas questões de resposta fechada (opções 1.1.1-1.1.3 e 2.1.1-2.1.3, respectivamente) e duas de resposta aberta (opções 2.1.4 e 2.1.5).

Apresentamos a seguir, a descrição das perguntas do inquérito, em função do seu carácter (estruturado/não estruturado).

No grupo I, apresenta-se uma pergunta estruturada 1.1 (cf. Anexo IV), com três hipóteses de resposta, conforme abaixo se indica. Pretende-se que o professor seleccione a alternativa que considera mais adequada:

- (a) Todos os alunos falam e compreendem a língua portuguesa (1.1.1).
- (b) A maioria dos alunos fala e compreende a língua portuguesa (1.1.2).
- (c) É uma minoria que fala e compreende a língua portuguesa (1.1.3).

No mesmo grupo apresenta-se outra pergunta (2.1), estruturada, apenas nos pontos 2.1.1-2.1.3, com três hipóteses de resposta à questão posta (2.1.1-2.1.3). Nestes pontos, pretende-se que o professor, das três alternativas propostas, seleccione a que se mostra mais compatível com a situação da escola onde lecciona, conforme se indica a seguir:

- (a) Consegue comunicar-se com todos os alunos em Português (2.1.1).
- (b) Consegue comunicar-se com a maioria dos alunos em Português (2.1.2).
- (c) Só consegue comunicar-se apenas com uma minoria dos alunos em Português (2.1.3).

Ainda na mesma pergunta (2.1), os pontos 2.1.4 e 2.1.5 requerem respostas abertas. Neles, pretende-se que o professor indique as principais dificuldades enfrentadas no processo de comunicação com os alunos em Português (2.1.4) e descreva a forma como são resolvidas essas dificuldades (2.1.5).

No grupo II, “Estratégias adoptadas pelos professores para o ensino da gramática”, também formulámos duas perguntas.

A pergunta (1) apresenta três opções de ensino de gramática (1.1-1.3) que evidenciam o ensino explícito (estratégia indutiva, na qual a explicitação das regras é feita pelo professor (1.1); estratégia indutiva onde a indução é feita pelos alunos, sob orientação do professor (1.2) e ensino implícito (comunicativo (1.3)). Nesta pergunta, o professor deve seleccionar a opção que privilegia nas suas aulas (cf. Anexo IV).

No ponto 1.4 da mesma pergunta (1), pretende-se que o professor indique se, por vezes, faz combinação de opções de ensino da gramática. Por outras palavras, procura-se saber se o inquirido, no processo de leccionação, para além da opção já seleccionada, recorre a uma outra alternativa, também constante da mesma pergunta (1), como forma de clarificar o conteúdo que está a ser ensinado.

No ponto 1.5, abre-se a possibilidade de o professor descrever outras estratégias a que, eventualmente, possa recorrer na sua leccionação e que não estejam enquadradas nos pontos anteriores.

A pergunta 2, referente à realização de exercícios de consolidação, apresenta quatro possibilidades. Contudo, o tipo de exercícios apresentados em 2.4 não será considerado nesta análise em virtude de não se mostrar pertinente, ficando, deste modo, excluído. Assim, com os exercícios apresentados nos pontos 2.1-2.3, pretende-se que o professor seleccione aqueles que regularmente adopta na realização de exercícios de consolidação, podendo escolher mais do que um, conforme se apresenta a seguir:

- (a) Preenchimento de lacunas (2.1);
- (b) Escolha múltipla (2.2);
- (c) Transformação de frases (2.3).

No ponto 2.5, dá-se ao professor a prerrogativa de ser ele a descrever outros exercícios possíveis, eventualmente aplicados nas suas aulas.

No grupo III, “Fontes dos conteúdos gramaticais ensinados”, todas as perguntas formuladas são de respostas abertas. Com elas, pretende-se saber quais os recursos materiais usados

pelo professor no processo de ensino (1.1). Pretende-se igualmente saber se esses recursos materiais pertencem à biblioteca da escola, ou se são do professor ou ainda se pertencem a entidades alheias à escola (1.2). Por outro lado, também se questiona se os alunos têm acesso a esses materiais (1.3) e, finalmente, dá-se ao professor a possibilidade de descrever as dificuldades relacionadas com os recursos materiais (1.4).

2.2 Caracterização dos docentes inquiridos

O questionário foi aplicado a vinte e seis professores de Português que leccionam em sete escolas primárias, situadas nas zonas rurais, todas elas localizadas na Província de Maputo e Município da Matola, nomeadamente: Distrito de Marracuene (1); Distrito de Manhiça (4); Distrito de Moamba (1) e Município da Matola (1). Veja-se o Quadro 10 onde estas informações estão sintetizadas.

Distritos	Marracuene	Manhiça				Moamba	Matola	Total	
		Pateque	Maluana	Taninga	Chicunguluine (Palmeira)			Nº	%
Escolas	3 de Fevereiro					Completa de Moamba	Machava Km 15	7	100
Professores	2	1	4	2	6	6	5	26	100
Soma	2	13				6	5	26	100

Quadro 10: Distribuição dos professores inquiridos por escolas

Os professores não se distribuem equitativamente pelos distritos, podendo verificar-se que o distrito da Manhiça é aquele no qual lecciona o maior número de docentes (13), em virtude de ser também aquele em que a maior parte das escolas se encontra. Em contrapartida, o distrito com menos inquiridos é o de Marracuene, apenas com dois, na Escola 3 de Fevereiro. Em termos de distribuição de docentes por escolas, pode-se observar que as que apresentam maior número são as de Chicunguluine, Completa de Moamba e Machava Km 15 com um total de 17 dos 26 inquiridos. Em contrapartida, a que tem menos inquiridos é a de Pateque (Manhiça), apenas com um docente.

No que se refere à idade dos inquiridos, esta varia entre 20 e 50 anos, embora a faixa que inclui o maior número de docentes seja a compreendida entre 26 e 30 anos, com um total de 11, conforme se pode observar no quadro 11. Outro aspecto relevante a salientar prende-se com a presença de apenas dois docentes com uma idade superior a 40 anos.

Faixa etária	20-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	Total
Nº	4	11	7	2	1	1	26
%	15	42	27	8	4	4	100

Quadro 11: Distribuição dos inquiridos por idades

O quadro 12 mostra que grande parte desses docentes tem uma formação psicopedagógica ministrada pelos Institutos do Magistério Primário (IMAPs), instituições vocacionadas para a formação de professores do ensino primário em Moçambique. Verifica-se que, dos 26 inquiridos, apenas 2 declararam não terem sido formados nos IMAPs, contra 21 capacitados naquelas instituições vocacionadas. Convém salientar que os cursos ministrados pelos IMAPs, cujo requisito de ingresso é a conclusão da 10^a classe, não têm todos a mesma duração: uns têm a duração de dois anos (10^a +2) e outros duram apenas um ano (10^a + 1).

Tipo de formação	IMAP		Matemática	História e Geografia	N/R	Total
	10 ^a + 1	10 ^a + 2				
Nº	1	20	1	1	3	26
%	4	77	4	4	12	100

Quadro 12: Formação Psico-pedagógica dos professores inquiridos

Quanto às classes que os inquiridos leccionam, é importante esclarecer, em primeiros lugar, que o ensino básico em Moçambique é leccionado em escolas primárias, com a seguinte distribuição por classes: EP1 (Ensino Primário do 1^o grau), que inclui da 1^a à 5^a classe; EP2 (Ensino Primário do 2^o grau), onde se ensina a 6^a e 7^a classes. Para além destas escolas, existem outras do tipo EPC (Escola Primária Completa) onde o ensino vai da 1^a à 7^a classe. Esta classificação explica o facto de alguns professores leccionarem mais do que uma classe. Assim, podemos observar que, dos 26 professores inquiridos, 17 leccionam a 7^a classe, objecto do nosso estudo. Este facto poderá conferir maior consistência aos dados recolhidos já que a grande maioria dos docentes inquiridos tem experiência efectiva de leccionação a alunos da 7^a classe. Veja-se o quadro 13 onde estas informações estão sintetizadas.

Classes	5 ^a	6 ^a	7 ^a	1 ^a a 6 ^a	1 ^a a 7 ^a	6 ^a e 7 ^a	Total
Nº de professores inquiridos	4	4	7	1	2	8	26
%	15	15	27	4	8	31	100

Quadro 13: Distribuição das classes leccionadas pelos professores inquiridos

No que concerne à experiência dos inquiridos nas actividades de docência, verifica-se que esta varia de 1 a 25 anos, embora se possa verificar que 80% dos docentes têm menos de 11 anos de experiência. Pela sua pertinência, importa destacar que 16% dos docentes possuem mais de 15 anos de experiência, conforme ilustra o quadro 14.

Anos de experiência	01-05	06-10	11-15	16-20	21-25	N/R	Total
Nº	11	10	1	1	1	2	26
%	42	38	4	4	4	8	100

Quadro 14: Distribuição dos professores inquiridos por tempo de experiência profissional

Relativamente às línguas maternas dos docentes, verifica-se que o Changana, o Ronga e o Português são as predominantes, correspondendo a 84% das respostas, com maior destaque para o Changana (42%). Na verdade, as línguas de origem bantu mais faladas na Província de Maputo são estas duas. O Português, sendo a língua de instrução, também apresenta alguma expressão digna de nota.

Escolas / Línguas	3 de Fevereiro	Pateque	Maluana	Taninga	Chicunguluine	Moamba	Machava Km 15	Total	
								Nº	%
Changana	-	-	1	2	3	4	1	11	42
Ronga	1	1	1	-	2	1	-	6	23
Xitsua	1	-	1	-	-	-	-	2	8
Bitonga	-	-	-	-	1	-	-	1	4
Chope	-	-	-	-	-	-	1	1	4
Português	-	-	1	-	-	1	3	5	19
Total	2	1	4	2	6	6	5	26	100

Quadro 15: Línguas Maternas dos professores inquiridos distribuídas por escolas

Quanto à distribuição dos inquiridos pelas línguas faladas na escola onde leccionam,

verifica-se que 93% dos docentes apontaram o Português como uma das línguas mais faladas na área de inserção geográfica da escola, coabitando com as outras locais de origem bantu, pois isoladamente, representa, apenas 23%. Esta realidade pode ficar a dever-se ao facto de esta língua ser a oficial e de instrução. Igualmente, 58% dos inquiridos assinalaram o Changana como sendo a língua bantu mais representada. Veja-se o quadro 16 onde estas informações estão sintetizadas.

Línguas faladas na área da escola	Changana/ Português	Ronga/ Português	Português	Ronga/Changana/ Português	N/R	Total
Nº	13	3	6	2	2	26
%	50	12	23	8	8	100

Quadro 16: Distribuição dos inquiridos pelas línguas faladas na escola

onde o professor lecciona

2.3 Procedimentos adoptados na aplicação do inquérito aos docentes

Em cada escola, e antes da aplicação do inquérito, realizámos um encontro preliminar com os participantes, que serviu de contextualização sobre os objectivos do trabalho, prestando-lhes uma explicação pormenorizada sobre a forma de preenchimento do questionário.

2.4 Organização das respostas obtidas

Na organização das respostas, considerámos, por um lado, os dados obtidos através das perguntas de respostas fechadas (cf. Anexo IV) I.1(1.1.1–1.1.3), I.2 (2.1.1-2.1.3) e II.1 (1.1-1.4), II.2 (2.1-2.4) e, por outro, as recolhidas através das perguntas de respostas abertas (cf. Anexo IV) I.2 (2.4-2.5), II.1 (1.5), II.2 (2.5) e III.1.1-1.4.

As respostas foram quantificadas de acordo com as opções assumidas pelos professores e sistematizadas em quadros-síntese, conforme se pode verificar no quadro seguinte, a título de exemplo.

Hipóteses de respostas	1.1.1 Todos os alunos falam e conhecem a língua portuguesa	1.1.2 A maioria dos alunos fala e compreende a língua portuguesa	1.1.3 É uma minoria dos alunos que fala e compreende a língua portuguesa	Soma
Nº	3	8	15	26
%	12	31	58	100

Quadro 17: Hipóteses de respostas à pergunta I.1

Na pergunta I.1 Comunicação com os alunos – “Conhecimento da língua portuguesa por parte dos alunos”, foram apresentadas as hipóteses de respostas identificadas no quadro 17 de 1.1.1-1.1.3, para os professores inquiridos seleccionarem as opções que melhor reflectem a realidade da sua escola.

Os dados obtidos através das perguntas de respostas fechadas foram agrupadas conforme as opções seleccionadas pelos docentes. A título de exemplo, veja-se o quadro 17, no qual se verifica que 15 professores seleccionaram a hipótese 1.1.3 que aponta que “É uma minoria dos alunos que fala e compreende a língua portuguesa”.

Relativamente às informações recolhidas através das perguntas de respostas abertas, estas consistem em pequenas narrativas descritivas da realidade experimentada pelos inquiridos. Assim, impunha-se organizá-las e agrupá-las, conferindo-lhes um sentido lógico para permitir uma fácil leitura, isto é, sistematizá-las. O quadro 18 mostra, a título ilustrativo, o agrupamento das respostas dadas pelos professores à pergunta de resposta aberta I.2.1.4 “Quais são as principais dificuldades que enfrenta no processo de comunicação com os alunos?”.

Respostas agrupadas	Dificuldades de comunicação	Não falam por terem medo de errar	Respostas sem relação com a pergunta	N/R	Soma
Nº.	19	1	1	5	26
%	73	4	4	19	100

Quadro 18: Respostas à pergunta I.2.1.4

3. Resultados e discussão

No Capítulo 1, formulámos a seguinte pergunta, orientadora da investigação sobre a área crítica da gramática que nos propomos realizar na presente dissertação: **“Que estratégias são adoptadas pelos professores para ensinar a concordância nominal em número às crianças moçambicanas do ensino primário nas escolas localizadas nas zonas rurais?”**

Na perspectiva de esclarecermos a questão posta, aplicámos um inquérito aos informantes caracterizados na secção 2.2 deste capítulo, cujos dados passamos a analisar. Na nossa análise não faremos menção aos valores referentes a questões a que os inquiridos não responderam (N/R), nem àqueles que não têm relação com a questão posta, em virtude de não se mostrarem pertinentes.

3.1 I Comunicação com os alunos

Hipóteses de respostas	Todos os alunos falam e compreendem Português	A maioria dos alunos fala e compreende Português	É uma minoria dos alunos que fala e compreende Português
Chicunguluine	-	1	5
Moamba	3	1	2
Machava Km 15	-	3	2
Maluana	-	-	4
3 de Fevereiro	-	1	1
Taninga	-	1	1
Pateque	-	1	-
Soma	3	8	15
%	12	31	58

Quadro 19: Conhecimento da língua portuguesa por parte dos alunos - Hipóteses de respostas à pergunta I.1

Olhando para o quadro 19, é notório que a percepção da maioria dos docentes (58%) é a de que poucos alunos falam e compreendem a língua veicular do ensino. Na verdade, e como veremos mais adiante, este facto pode explicar a existência de dificuldades de comunicação entre os professores e alunos em Português (quadro 21), embora os docentes consigam minorar esta situação com recurso a várias estratégias, de entre elas, o uso da língua materna (quadro 22). Este dado também poderá ser determinante na selecção das opções de ensino da gramática, pois, conforme veremos, grande parte dos docentes privilegia a explicitação das regras de funcionamento da língua.

Importa ainda salientar que cerca de 31% dos inquiridos (pelo menos um em cada escola, exceptuando a de Maluana) referem que “a maioria dos alunos fala e compreende Português”. O número mais saliente de professores que têm esta percepção ensina nas escolas de Moamba e Machava Km 15. Esta situação pode estar relacionada com a localização geográfica das escolas em questão, pois, a primeira encontra-se nas imediações da vila e a segunda está localizada na jurisdição do Município da Matola e não muito distante da influência da zona urbana.

Relativamente à questão de comunicação com os alunos na sala de aulas, o quadro 20 mostra que cerca de 65% dos inquiridos conseguem comunicar-se com os alunos em Português. Destes docentes, 46% referem que conseguem comunicar-se com a maioria dos alunos e 19% consideram que conseguem comunicar-se com todos os alunos. É interessante verificar que em todas as escolas, exceptuando Taninga, pelo menos um professor afirma que se comunica com a maioria dos alunos em Português. Contudo, conforme vimos no quadro anterior, 58% dos inquiridos consideram que “é uma minoria dos alunos que fala e compreende Português”. Para além disso, e como mais adiante poderemos verificar, o quadro 21 mostra que 73% dos docentes referem que há dificuldades de comunicação com os alunos. Então, parece haver aqui uma certa contradição. Em face disto, a ilação que se pode tirar é de que, tratando-se de um inquérito que requer o auto-testemunho dos docentes, os dados através dele obtidos reflectem mais propriamente a percepção que estes têm da realidade da escola onde leccionam e não tanto a realidade objectiva.

O quadro 20 mostra também que 35% dos inquiridos consideram que “só consegue comunicar-se com uma minoria dos alunos em Português”. A escola que apresenta o número mais elevado de respostas desta categoria é a de Chicunguluine (3). É interessante verificar que, nesta mesma escola, outros 3 docentes dos 6 inquiridos referem que “conseguem comunicar-se com a maioria dos alunos”. Esta diferença de posições na mesma escola reitera a inferência descrita no parágrafo anterior, segundo a qual, para a mesma realidade, os docentes têm percepções distintas. O discernimento dos professores que afirmam comunicar-se apenas com uma minoria em Português pode dever-se ao facto

de as crianças, nas zonas rurais, entrarem em contacto com a língua portuguesa apenas em contexto escolar. Saliente-se que, dos 5 docentes que leccionam na escola da Machava Km 15, nenhum deles manifesta esta posição, facto que pode estar relacionado com a localização geográfica desta escola, conforme referimos anteriormente.

Hipóteses de respostas	Consegue comunicar-se com todos os alunos em Português.	Consegue comunicar-se com a maioria dos alunos em Português	Só consegue comunicar-se com uma minoria dos alunos em Português
Chicunguluine	-	3	3
Moamba	2	2	2
Machava Km 15	1	4	-
Maluana	1	1	2
3 de Fevereiro	-	1	1
Taninga	1	-	1
Pateque	-	1	-
Soma	5	12	9
%	19	46	35

Quadro 20: Comunicação com os alunos - Hipóteses de respostas à pergunta 2.1

Sintetizando, verifica-se que, embora o quadro anterior mostre que os docentes conseguem comunicar-se com a maioria dos alunos em Português, há resultados que evidenciam uma certa contradição. Neste sentido, assinala-se a simultânea existência de dificuldades de comunicação (em Português) em virtude de a maioria dos alunos só entrar em contacto com esta língua em contexto escolar. Assim, dada a sua pertinência, analisaremos o quadro que evidencia esta realidade, e as formas adoptadas para se ultrapassarem essas dificuldades.

Para falarmos sobre as dificuldades de comunicação entre os professores e os alunos, convém não se perder de vista que os alunos nas zonas rurais não usam a língua portuguesa no seu quotidiano, uma vez que esta não é sua L1, e só estão em contacto com ela em contexto escolar. Na verdade, conforme referimos no Cap. III, dos 78 alunos observados, apenas 8 têm o Português como L1. É, pois, decorrente deste facto que 73 % dos docentes inquiridos assinalam a existência de dificuldades na comunicação (cf. Quadro 21)¹⁶.

¹⁶ Embora irrelevante em termos numéricos, importa referir que, levando em consideração a pertinência da informação, um docente da escola 3 de Fevereiro considera que uma das dificuldades reside no facto de ‘os

Hipóteses de respostas	Dificuldades de comunicação	Não falam por terem medo de errar	Respostas sem relação com a pergunta	N/R
Chicunguluine	5	-	-	1
Moamba	4	-	-	2
Machava Km 15	3	-	1	1
Maluana	4	-	-	-
3 de Fevereiro	1	1	-	-
Taninga	2	-	-	-
Pateque	-	-	-	1
Soma	19	1	1	5
%	73	4	4	19

Quadro 21: Principais dificuldades enfrentadas no processo de comunicação com os alunos

Para ultrapassar as dificuldades de comunicação com os alunos, os professores adoptam diversas estratégias, nomeadamente: o recurso ao uso da L1, repetição da matéria e recurso ao diálogo. As diferentes formas a que os docentes recorrem para ultrapassar o problema de comunicação sugerem que, institucionalmente, não existirá uma orientação clara e ou única sobre os procedimentos a adoptar em face desta realidade. Sendo assim, e pelo que se constata, cada professor decide pelas estratégias que julga serem mais apropriadas. Na verdade, embora 42% dos docentes inquiridos recorram ao uso da L1 para ultrapassar o problema de comunicação, o quadro 22 mostra que há docentes que recorrem a outras estratégias, mas de forma dispersa. Veja-se, por exemplo, o caso de um docente da escola de Chicunguluine que interdita o uso da L1, enquanto, na mesma escola há 4 docentes que recorrem à L1 para minorar o problema de comunicação.

Respostas agrupadas da questão I 2.1.5	Recurso ao uso da L1	Repetição da matéria	Incentivo a falar, com recurso ao diálogo	Interdição do uso da L1	Respostas sem relação com a pergunta	N/R
Chicunguluine	4		-	1	-	1
Moamba	1	1	-	-	2	2
Machava Km 15	1	1	1	-	1	1
Maluana	3	1	-	-	-	-
3 de Fevereiro	1	-	1	-	-	-
Taninga	1	-	1	-	-	-
Pateque	-	-	-	-	-	1
Soma	11	3	3	1	3	5
%	42	12	12	4	12	19

Quadro 22: Formas de resolver os problemas de comunicação com os alunos

alunos não falarem por medo de errar’.

É também elucidativo verificar, por exemplo, que, na escola da Machava Km 15, cada um dos 5 docentes inquiridos procura resolver o problema isoladamente. Na verdade, e como se pode depreender, enquanto um recorre ao uso da L1, outro socorre-se da repetição da matéria e um outro ainda procura incentivar os alunos a falar, com recurso ao diálogo.

3.2 II Estratégias didáticas adoptadas pelos professores para o ensino da gramática

Os professores inquiridos, para o ensino da gramática, privilegiam o ensino explícito. Com efeito, o quadro 23 permite-nos observar que mais de 80% dos professores inquiridos ensinam explicitamente a gramática, com recurso à estratégia indutiva.

Na verdade, pode observar-se que 42% dos inquiridos salientam que, para ensinar a CNN, partem de frases onde ocorrem grupos nominais¹⁷ no singular, depois mandam os alunos colocá-los no plural e, a seguir, explicam as regras envolvidas. Convém salientar que o exercício de passagem do singular para o plural é usado pelo professor como estratégia pedagógica para ilustrar que é possível inferir as regras gramaticais a partir de um conjunto de dados empíricos. Nesta opção, conforme se pode verificar, privilegia-se a explicitação das regras de funcionamento da língua alvo, ou seja, os professores apresentam as regras e generalizações gramaticais explicitamente. Esta opção de ensino caracteriza-se por estar orientada para a forma, característica fundamental do ensino explícito (estratégia indutiva) da gramática de uma L2.

¹⁷ Entenda-se SN (Sintagma Nominal).

Hipóteses de respostas	A partir de frases com grupos nominais no singular, manda colocá-los no plural. Depois explica as regras envolvidas.	A partir de frases com grupos nominais no singular, manda fazer exercícios de transformação de singular/plural e vice-versa. Depois solicita aos alunos que identifiquem as regras observadas.	Apenas manda fazer exercícios de transformações do singular/plural e vice-versa, pois o importante é que os alunos interiorizem e apliquem correctamente o tópico estudado.	Total	
				Nº	%
Chicunguluine	1	4	1	6	23
Moamba	3	2	1	6	23
Machava Km 15	4	-	1	5	19
Maluana	2	2	-	4	15
3 de Fevereiro	-	2	-	2	8
Taninga	1	-	1	2	8
Pateque	-	1	-	1	4
Soma	11	11	4	26	100
%	42	42	15		

Quadro 23: Estratégias privilegiadas pelos docentes

Por outro lado, o quadro 23 permite ainda verificar que outros 42% dos inquiridos declaram que partem de frases com grupos nominais no singular, a partir das quais os alunos, sob a orientação do professor, realizam exercícios de transformação de singular/plural (e vice-versa) e solicitam que os alunos identifiquem as regras observadas. Esta estratégia de ensino, embora indutiva, não visa a retenção do tópico estudado por via implícita, mas sim a explicitação da regra gramatical por parte dos alunos, depois de estes terem analisado os exercícios trabalhados. Nesta perspectiva, ainda que se tenha usado uma estratégia indutiva, trata-se, na verdade, também de ensino explícito da gramática.

Comparando a adopção destas estratégias por escolas, constata-se que não existe uniformidade nas opções de ensino da gramática seguidas, ou seja, enquanto alguns professores (42%) explicitam as regras eles mesmos, outros (42%) privilegiam uma estratégia conducente a que as regras sejam explicitadas pelos alunos. Por exemplo, enquanto a maioria dos professores de Chicunguluine (4 dos 6) prefere que sejam os alunos a explicitar as regras, os da Machava Km 15 (4 dos 5) e Moamba (3 dos 6) optam por serem eles mesmos a explicitar as regras. Significativo é também constatar que, dos 4 professores inquiridos na escola de Maluana, 2 preferem que sejam eles mesmos a fazer a indução e outros 2 privilegiam que sejam os alunos a induzir as regras. Este facto pode igualmente sugerir que a adopção das estratégias pode estar relacionada com a realidade de

cada escola e com as especificidades das turmas.

Relativamente à opção em que se considera que “o importante é que os alunos interiorizem e apliquem correctamente o tópico estudado”, o quadro em análise mostra que apenas 15% do total dos inquiridos adoptam esta estratégia no processo de ensino da gramática. Saliente-se que se trata de casos isolados que se verificam nas escolas de Chicunguluine, Moamba, Machava Km 15 e Tanninga (um caso em cada escola). Esta opção de ensino consiste em ensinar, indutivamente, as habilidades da fala e de compreensão oral da língua alvo. Por outras palavras, tem em vista dotar o aprendente de uma competência comunicativa, com base em actividades de treino do uso da língua (ensino implícito).

Para além do uso específico das opções de ensino da gramática acima descritas, o quadro 24 mostra que 14 docentes (54% do total dos inquiridos) fazem, por vezes, uma combinação das diferentes estratégias. Preferencialmente, são combinadas as estratégias em que a indução é feita pelos professores e pelos alunos. Assim, dos 14 docentes que afirmam recorrer à combinação de estratégias, 11 combinam as estratégias que envolvem a indução das regras pelos alunos com a indução feita pelos próprios professores, com maior incidência nas escolas de Machava Km 15 e Chicunguluine, com 4 e 3 docentes respectivamente. De notar que, em ambos os casos, o objectivo é a explicitação das regras envolvidas no ensino da CNN.

Hipóteses de respostas	Combina as seguintes estratégias:				
	Ensino explícito: Indução feita pelo professor com a indução feita pelos alunos	Ensino implícito com o explícito (indução feita pelos professores)	Ensino implícito com o explícito (indução feita pelos alunos)	Total	
				Nº	%
Chicunguluine	3		-	3	21
Moamba	2	1	-	3	21
Machava Km 15	4	-	1	5	36
Maluana	-	-	-	-	-
3 de Fevereiro	1	-	-	1	7
Tanninga	-	-	1	1	7
Pateque	1	-	-	1	7
Soma	11	1	2	14	100
%	79	7	14		

Quadro 24: Combinação de estratégias de ensino

Relativamente à combinação do ensino implícito ou abordagem comunicativa com as

outras estratégias, constata-se que apenas 3 docentes praticam este tipo de combinação. Na verdade, trata-se de casos isolados que ocorrem nas escolas de Moamba, Machava Km 15 e Tanninga.

A descrição das opções de ensino da gramática aqui apresentada mostra as estratégias que normalmente os professores privilegiam. Contudo, existem outras às quais, por vezes, os docentes recorrem. O quadro 25 mostra que apenas 23% dos inquiridos recorrem a outras estratégias de ensino, para além das analisadas no quadro anterior. Uma delas consiste no recurso a frases da autoria dos próprios alunos para a realização de exercícios práticos. Os professores que recorrem a esta prática são de Chicunguluine e Tanninga (1 em cada escola). Outros professores recorrem a outros tipos de exercícios tais como jogos, nos quais determinados alunos, indicados aleatoriamente, levantam objecto(s) e os outros alunos dizem o número (singular ou plural) desse(s) objecto(s). Outros exercícios referem-se à correspondência entre objectos e a categoria de número através de setas.

Sistematização das respostas à pergunta II 1.5	Exercícios usando frases da autoria do estudante	Outros exercícios para além dos de transformação singular/plural e dos de autoria dos alunos	Total	
			Nº	%
Chicunguluine	1	-	1	17
Moamba	-	1	1	17
Machava Km 15	-	-	-	-
Maluana	-	-	-	-
3 de Fevereiro	-	2	2	33
Tanninga	1	1	2	33
Pateque	-	-	-	-
Soma	2	4	6	100

Quadro 25: Outras estratégias adoptadas pelos professores para o ensino da gramática

Um outro aspecto a salientar é que os professores afirmam que, após terem ensinado um determinado tópico de gramática, realizam exercícios de consolidação, com recurso a várias estratégias disponíveis. De uma forma geral, trata-se de exercícios estruturais que consistem, fundamentalmente, no preenchimento de lacunas, na escolha múltipla e na transformação de frases.

Exercícios de Consolidação (Pergunta II. 2) do Questionário	2.1 Preenchimento de lacunas	2.2 Escolha múltipla	2.3 Transformação de frases
	Nº	Nº	Nº
Chicunguluine	3	3	2
Moamba	3	3	3
Machava Km 15	-	1	5
Maluana	1	2	4
Bobole	2	1	2
Taningan	1	1	2
Pateque	1	1	-
Soma	11	12	18
%	42	46	69

Quadro 26: Resumo de respostas à pergunta 2.1-2.3 (Aqui, os professores usam mais do que um tipo de exercícios de consolidação).

O quadro 26 mostra que cerca de 70% dos inquiridos recorrem aos exercícios de transformação de frases, na realização de exercícios de consolidação. Mais interessante ainda é verificar que, exceptuando a escola de Pateque, onde nenhum professor recorre a este tipo de exercícios, nas restantes, os professores usam-nos, com maior incidência nas de Machava Km 15 (5) e Maluana (4). Na verdade, este é o tipo de exercícios privilegiado pela maior parte dos professores, em todas as escolas.

Relativamente aos exercícios de escolha múltipla e aos de preenchimento de lacunas, nota-se uma certa paridade no número de inquiridos que os preferem. Como se pode verificar, exceptuando a escola de Machava Km 15, onde nenhum professor os aplica, nas restantes escolas há pelo menos um professor que realiza estes dois tipos de exercícios, com maior destaque para as escolas de Chicunguluine e Moamba, conforme ilustra o quadro 26.

Importa salientar que, embora o questionário previsse a descrição de outros exercícios de consolidação eventualmente aplicados pelos docentes (ponto 2.5), nenhum inquirido fez referência ao uso de exercícios em situação comunicativa ou que requeressem a produção de juízos de gramaticalidade.

Quanto aos recursos materiais e didácticos usados pelos professores, como meios auxiliares no ensino da gramática, o quadro 27 mostra que grande número de docentes recorre ao uso

do livro do aluno, manual do professor e da gramática, verificando-se que um número significativo de professores privilegia o uso do livro do aluno (8).

Resumo das respostas à pergunta 1.1	1.1 Livro do aluno	1.2 Manual do professor	1.3 Livro do aluno/ Manual do Professor/ gramática
Nº	8	2	17
%	32	8	65

Quadro 27: Recursos usados no ensino da gramática (Aqui, os professores usam mais do que uma opção, por isso a soma dá mais do que 26).

Assim, levando em conta as estratégias adoptadas e os recursos didácticos privilegiados pelos professores, podemos verificar que, em parte, os professores observam as recomendações e princípios estabelecidos nos recursos didácticos disponíveis, no processo de ensino. Na verdade, embora o programa do ensino básico preconize o ensino mais direccionado para objectivos comunicativos, o manual do professor da 7ª classe salienta que “a abordagem da gramática é feita de forma explícita com base em exercícios de aplicação dispostos no livro do aluno” (Muhate *et al*; 2005: 7).

No que concerne à acessibilidade dos docentes aos recursos disponíveis em cada escola, refira-se que, embora os materiais didácticos sejam uma parte essencial do processo de ensino aprendizagem, nem todas as escolas dispõem de bibliotecas. Realce-se que, mesmo aquelas em que há bibliotecas, sabe-se que não existem materiais que permitam aos professores desenvolver as suas actividades lectivas sem recorrerem a fontes externas. A este propósito, Quist (2007: 104) refere que “em algumas escolas, os professores recebem uma pequena quantia de materiais auxiliares do Ministério de Educação e Cultura ou das ONGs (Organizações Não Governamentais). Noutras, os professores têm de produzir os materiais didácticos por eles próprios”.

Perante este quadro de dificuldades prevalentes em cada escola, os professores procuram superá-las com recurso a fontes alternativas. É, pois, em face desta situação que podemos verificar que, dos 26 professores inquiridos, apenas 7 referem que usam materiais didácticos da biblioteca da escola. Este facto evidencia que a maior parte dos docentes recorre ao uso de materiais de que são, eles próprios, proprietários (11) ou que são propriedade de outras entidades (8), conforme ilustra o quadro 28.

Resumo de resposta à pergunta 1.2: Acessibilidade dos docentes aos recursos	Biblioteca da escola	Propriedade do próprio professor	Propriedade de outras pessoas	Soma
Nº.	7	11	8	26
%	27	42	31	100

Quadro 28: Resumo das respostas à pergunta 1.2

Resumo das respostas à pergunta 1.3	Com acesso	Sem acesso	N/R	Soma
Nº	13	10	3	26
%	50	35	12	100

Quadro 29: Acessibilidade directa do aluno aos recursos

Relativamente ao acesso dos alunos aos recursos materiais, o quadro 29 mostra que 50% dos inquiridos consideram que os alunos têm acesso aos materiais escolares e 35% assinalam uma realidade diferente. O facto de os inquiridos apresentarem pontos de vista diferentes pode estar relacionado com a localização e dimensão da escola. Na verdade, e conforme referimos anteriormente, há escolas que beneficiam de um certo apoio por parte das ONG's e outras não.

Sobre as dificuldades relacionadas com os meios ou recursos materiais de apoio ao ensino da gramática, foi suficientemente evidenciado que os professores recorrem a materiais de propriedade pessoal e de outras entidades. Esta constatação decorre da inexistência de recursos em muitas escolas. É pois neste contexto que podemos verificar que, no quadro 30, 54% dos inquiridos consideram que a insuficiência dos recursos constitui uma das principais dificuldades no processo de ensino.

Resumo das respostas à pergunta 1.4	Falta de biblioteca	Insuficiência de recursos	N/R	Soma
Nº	7	14	5	26
%	27	54	19	100

Quadro 30: Principais dificuldades relacionadas com os meios/recursos materiais de apoio ao ensino da gramática.

Covém referir também que as dificuldades que os docentes enfrentam incluem a falta de bibliotecas, circunstância evocada por cerca de 27% dos professores como sendo um dos problemas que afectam negativamente o processo de ensino aprendizagem.

4. Aplicação dos resultados do inquérito ao tratamento dos erros da CNN

Os resultados do inquérito aplicado aos professores permitem verificar que, grande parte dos docentes inquiridos (85%) valoriza o desenvolvimento do conhecimento linguístico explícito em relação à L2. Pode observar-se também que, relativamente ao desenvolvimento do conhecimento linguístico implícito, apenas 15% dos inquiridos privilegiam esta opção de ensino.

Sobre o ensino que promove o desenvolvimento do conhecimento explícito, conforme referimos na secção 3.2.2 do Cap. II, este é reflexivo, consciente e está intrinsecamente ligado à instrução explícita. Na perspectiva de Ellis (1997: 85-87), esta instrução pode ser directa (dedutiva) ou indirecta (indutiva). No nosso trabalho, o quadro 23 mostra que a quase totalidade dos docentes inquiridos adopta esta opção e privilegia a instrução indirecta (indutiva). De um modo mais particular, verificamos que, em 42% dos casos, os próprios professores é que fazem a indução das regras, enquanto 42% assinalaram que orientam os alunos a fazerem a indução.

Esta opção de ensino da gramática mostra-se compatível para o tratamento dos erros constatados no *corpus* analisado no Cap. III. Em particular e conforme se verificou, a maior parte dos erros de CNN relaciona-se com o Nome (70%) e com os Especificadores (25%).

Nesta conformidade, os erros constatados poderão ser tratados aplicando as estratégias que normalmente os professores adoptam no ensino da gramática. A título ilustrativo, apresentamos a seguir uma sequência didáctica, recorrendo à estratégia indutiva do ensino explícito. Esta sequência visa, fundamentalmente, treinar os alunos nas estruturas problemáticas constatadas no nosso *corpus*. As actividades propostas, tanto com um, como com mais do que um especificador, poderão propiciar a correcção das formas desviantes que ocorrem quer a nível do nome, quer a nível de especificadores.

Assim, o professor poderá começar por pedir aos alunos que relatem, por exemplo, o que fizeram no fim-de-semana passado. A partir de textos produzidos pelos alunos, o professor extrai frases que servirão de base à realização de alguns exercícios. A título de exemplo, apresentamos a seguir frases produzidas por alunos da 7ª classe da Escola Primária Completa 16 de Junho (distrito de Marracuene):

- (a) Arrumei a cama.
- (b) Gostei de ver os macacos no jardim.
- (c) Fui à festa da minha irmã.
- (d) Fui brincar com os meus amigos.
- (e) Depois de fazer todos os trabalhos, fui brincar.
- (f) Fui à igreja com os outros irmãos.

Em seguida, com o objectivo de levar os alunos a incidir sobre a CNN, o professor manda que os alunos completem os espaços em branco, com base nas frases produzidas, levando em conta as palavras em **negrito**, fazendo as adaptações necessárias:

- (a) Arrumei **as** _____.
- (b) Gostei de ver ____ **macaco** no jardim.
- (c) Fui à festa **das** _____.
- (d) Fui brincar com **o** _____ **amigo**.
- (e) Fui brincar, depois de fazer _____ **trabalho**.
- (f) Fui à igreja com ____ **outro** _____.

Na perspectiva de levar os alunos a inferir as transformações feitas, o professor pede-lhes que comparem os grupos nominais iniciais com as transformações ocorridas. Poderá ser usado um quadro como o que a seguir apresentamos.

Versões	Versão inicial	Versão transformada	Transformações observadas
Grupos Nominais	a cama	as camas	
	os macacos	o macaco	
	(d)a minha irmã	(d)as minhas irmãs	
	os meus amigos	o meu amigo	
	todos os trabalhos	todo o trabalho	
	os outros irmãos	o outro irmão	

O professor orienta os alunos a escreverem na coluna das “transformações observadas” o

que se verificou na frase: “passou de singular para plural” ou “passou de plural para singular”, conforme o caso observado.

Visando levar os alunos a observar em que consiste a CNN, o professor, a partir de um quadro, orienta os alunos a reunir, numa coluna, os grupos nominais no singular e, na outra coluna, os que estão no plural, conforme se segue:

Grupos nominais no singular	Grupos nominais no plural
a cama	as camas
o macaco	os macacos
(d)a minha irmã	(d)as minhas irmãs
o meu amigo	os meus amigos
todo o trabalho	todos os trabalhos
o outro irmão	os outros irmãos

Com base no quadro, o professor leva os alunos a verificar que:

- (i) todos os elementos que constituem os grupos nominais no singular distinguem-se pela ausência do “s”, que geralmente explicita o plural, e que “o singular designa um ser único ou um conjunto de seres considerados como um todo”¹⁸;
- (ii) todos os constituintes dos grupos nominais no plural apresentam o “s” que, numa forma geral, constitui recurso para a formação do plural e que o plural designa mais do que um ser ou mais do que um conjunto.

Assim, o professor pode fazer com que os alunos concluam que há concordância em número quando todos os elementos que constituem um grupo nominal estão no singular ou no plural. O professor também pode referir que a concordância ocorre entre o adjectivo, o particípio, o determinante ou numeral e o nome a que se referem.

¹⁸ *Gramática moderna da língua portuguesa* (2010: 153).

Como referimos, a maioria dos professores inquiridos privilegia o ensino explícito. Por outro lado, na realização de exercícios de consolidação, os professores dão preferência aos de transformação de frases, escolha múltipla e preenchimento de espaços em branco (Quadro 26). Nenhum professor fez menção de recorrer a actividades conducentes ao desenvolvimento da competência comunicativa. Contudo, o programa do ensino básico recomenda a realização de actividades visando o “desenvolvimento das habilidades de compreensão de expressão oral (ouvir/falar)” (Muhate *et al.*, 2005: 7). Este facto pode evidenciar alguma incompatibilidade entre o que é preconizado pelos programas oficiais e o que efectivamente os professores realizam. É verdade que a preferência dos professores pode ficar a dever-se ao facto de, por exemplo, o manual do professor da 7ª classe¹⁹ salientar que “a abordagem da gramática é feita de forma explícita com base em exercícios de aplicação dispostos no livro do aluno” (idem: 7).

Mesmo assim, se se levar em consideração que “só se aprende a ouvir, ouvindo; a falar, falando; a ler, lendo e a escrever, escrevendo” (INDE, 2008: 6), concluir-se-á que as estruturas mais afectadas pelos desvios também poderão ser trabalhadas através de actividades que promovem o treino do uso da língua alvo. Para isso, devem ser desenvolvidos exercícios práticos. Assim, impõe-se aos professores a adopção de estratégias mais viradas para a abordagem comunicativa, através da qual sejam ensinadas indutivamente, as habilidades de fala e de compreensão oral da língua alvo. A este respeito, Ellis (1977: 82) considera que esta abordagem envolve as tarefas de produção (*production communication task*) e as de compreensão (*comprehensive communication task*), que requerem que os alunos se concentrem no significado.

Assim, como forma de ilustrar este tipo de ensino, apresentam-se algumas sugestões de sequências didácticas visando desenvolver a capacidade comunicativa. Para isso, tomar-se-ão como referência as estruturas problemáticas constatadas no nosso *corpus*.

Importa referir que o objectivo desta sequência é de levar os alunos a serem capazes de

¹⁹ O Quadro 27 mostra que 65% dos professores recorre ao uso do manual do professor, do aluno e da gramática.

descrever uma imagem, nomeando e enumerando o que se encontra na imagem, aplicando as regras da CNN.

O professor poderá começar por organizar os alunos em pequenos grupos (três a quatro alunos). A seguir distribui uma gravura (pode ser, por exemplo, uma imagem com várias plantas, casas, algumas senhoras a trabalhar, crianças a brincar e animais domésticos no pátio) e orienta os alunos a observarem-na durante alguns minutos e trocarem impressões.

A seguir, o professor pede que cada grupo descreva algo que está na imagem (espera-se provavelmente que os alunos digam: uma(s) casa(s), árvores/plantas, pessoas, rapazes/crianças, cão/es pato(s)...).

Depois, o professor pode fazer perguntas sobre a quantidade das entidades representadas na imagem, tais como: Quantas árvores/plantas vêem? Quantas pessoas e o que é que estão a fazer? Quantos animais estão na imagem? O que é que estão a fazer? Espera-se que se registem, com ajuda do professor, enunciados como os que a seguir se apresentam:

- (a) Várias/muitas árvores/plantas;
- (b) Uma casa;
- (c) Duas senhoras a pillar;
- (d) Uma senhora/mulher a cozinhar;
- (e) (Alguns) rapazes/crianças a brincar;
- (f) Um cão deitado;
- (g) Um pato a correr.

A seguir, com o objectivo de levar os alunos a praticar oralmente as estruturas correctas das áreas críticas da CNN, o professor indica aleatoriamente os grupos para lerem as sequências registadas. Cada grupo apresenta pelo menos uma sequência ou mais, dependendo da proporção existente.

Sob orientação do professor, cada grupo transcreve a sequência que lhe diz respeito para o

caderno.

Partindo das mesmas sequências e com o objectivo de levar os alunos a treinar as estruturas correctas da CNN, o professor solicita que os grupos completem as lacunas no quadro, tendo em conta os termos em **negrito** e fazendo as adaptações necessárias:

- (a) Na gravura há _____ **árvore/planta**.
- (b) Vêem-se ____ **casas**.
- (c) Está _____ **senhora** a pilar.
- (d) ____ **senhoras/mulheres** estão a cozinhar.
- (e) ____ **rapaz** está a brincar.
- (f) ____ **cães** estão deitados.
- (g) ____ **patos** estão a correr.

As alterações feitas resultarão nas frases que seguem, em que foram sublinhados os especificadores do nome:

- (a) Na gravura há uma **árvore/planta**.
- (b) Vêem-se duas/algumas/várias **casas**.
- (c) Está uma **senhora** a pilar.
- (d) Duas **senhoras/mulheres** estão a cozinhar.
- (e) O/um **rapaz** está a brincar.
- (f) Os/uns **cães** estão deitados.
- (g) Os/uns **patos** estão a correr.

Com base nas alterações feitas, o professor manda ler em voz alta as novas versões. O objectivo desta leitura é de proporcionar aos alunos a oportunidade de lerem enunciados com estruturas correctas da CNN.

A seguir, o professor pode dar outros exercícios de aplicação aos alunos para treino, conforme o exemplo seguinte²⁰:

²⁰ Exemplos extraídos de Gonçalves *et al.*, (1998: 119-121).

1 Preencha as lacunas com uma das alternativas dadas, seguindo o modelo.

- (a) **Os meus** filhos são rapazes (**os meus/o meu**).
- (b) _____ filha gosta de ler os jornais (**a nossa/as nossas**).
- (c) Comprei muitas coisas para _____ familiares (**o meu/os meus**)

2 Corrija as frases apresentadas, fazendo frases correctas, respeitando as palavras sublinhadas, conforme o exemplo seguinte:

- (a) Aquele **jovens** têm um bom método para estudar.
Aqueles jovens têm um bom método para estudar.
- (b) **As** campanha de alfabetização têm bons resultados.
_____.
- (c) **Os** aluno e o **professores** aproveitam a oportunidade para virem juntos.
_____.

5. Breve conclusão

Tendo em atenção a pergunta orientadora da nossa pesquisa, aplicámos um questionário a 26 professores de Português que, maioritariamente, leccionam a 7ª classe em sete escolas localizadas nas zonas rurais da Província de Maputo, com idades compreendidas entre 20 e 50 anos, com maior incidência entre os 26 e 35 anos. Grande contingente destes docentes tem uma formação psicopedagógica ministrada pelos IMAPs com a duração de dois anos e com experiência de ensino que varia entre 1 e 10 anos de serviço. As línguas maternas dos inquiridos são, maioritariamente, o Changana, o Ronga e o Português. Para além do Português, que é a língua de ensino, todos os inquiridos falam as línguas de origem bantu dominantes nas zonas das escolas onde leccionam, o que permite uma comunicação entre estes e os alunos, apesar de esta (comunicação) ocorrer com dificuldades em Português. Essas dificuldades são superadas com recurso a várias estratégias, de entre as quais o recurso às línguas maternas.

No que concerne às estratégias adoptadas para o ensino da gramática, verifica-se que os professores privilegiam o ensino explícito. Nesta opção de ensino, por vezes combinam a

indução feita pelos professores com a feita pelos alunos, sob a orientação dos professores. Verifica-se por outro lado que, para a consolidação dos tópicos ensinados, os docentes usam com mais frequência os exercícios de transformação de frases, embora se constate também que os de escolha múltipla e de preenchimento de espaços em branco apresentam uma expressão significativa. Como recursos materiais, basicamente os professores combinam o uso do manual do professor, do livro do aluno e da gramática. Verifica-se, por outro lado, que a maior parte das escolas não dispõe de bibliotecas e, nos casos em que estas existem, não estão suficientemente apetrechadas. Esta situação obriga os professores a recorrerem aos seus próprios materiais ou a materiais pertencentes a entidades alheias à escola, o que constitui uma das dificuldades mais salientes.

Relativamente à aplicação dos resultados aos dados da CN, verifica-se que as estratégias adoptadas pelos professores são aplicáveis, conforme descrito na secção 4. De facto, e como ficou suficientemente evidenciado, o ensino explícito adoptado pela maioria está contemplado nos programas do ensino básico. É verdade que os mesmos programas também recomendam a adopção da abordagem comunicativa, opção à qual recorrem apenas 15% dos docentes. Mesmo assim, analisando esta situação com base nas principais opções do ensino da gramática, discutidas no Cap. II, considera-se que as duas opções são válidas e que devem ser encaradas como complementares. O que parece ser mais importante é que o professor adopte o método que lhe parecer mais compatível com a realidade dos seus alunos.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

1. Breve introdução

Este capítulo tem como objectivo fundamental apresentar as linhas gerais deste estudo sobre as estratégias adoptadas pelos professores do ensino primário nas zonas rurais da província de Maputo. Assim, na secção 2 apresentaremos as principais conclusões deste estudo, e, na secção 3, as recomendações que se afiguram pertinentes.

2. Conclusões

Este estudo incide sobre o ensino de Português como L2 nas escolas moçambicanas localizadas nas zonas rurais, onde a maioria das crianças só entra em contacto com esta língua em contexto escolar. Concretamente, foi objectivo da pesquisa identificar as estratégias didácticas adoptadas pelos professores no ensino da CNN.

O estudo foi organizado em quatro partes fundamentais: (i) revisão bibliográfica; (ii) descrição linguística; (iii) metodologia de investigação e (iv) estratégias didácticas apuradas.

A revisão bibliográfica tinha como objectivo apresentar as bases teóricas e metodológicas sobre aquisição e ensino da gramática a aprendentes de uma L2.

No que diz respeito à aquisição, foram referidos os contextos em que esta é feita, tanto no caso da L1, como no da L2, destacando-se as principais diferenças observadas nos estágios inicial e final, bem como os níveis de proficiência alcançados pelos aprendentes. Neste último caso, verificou-se que os aprendentes de uma L2, no estágio final, raramente atingem o nível de proficiência de um falante nativo. Quanto ao ensino da gramática, foram discutidas as principais opções disponíveis, no âmbito de L2, nomeadamente a que valoriza o conhecimento explícito, centrada na forma, e a que dá mais ênfase ao desenvolvimento do conhecimento implícito, centrada no significado.

Procedeu-se ainda à descrição gramatical dos erros da CNN, apresentando as posições sintácticas dos constituintes do SN e as respectivas relações de concordância. Referiram-se as conclusões apuradas por alguns estudos feitos sobre este fenómeno no PM, os quais mostraram que a CNN se apresenta como uma das áreas críticas para os aprendentes

moçambicanos, sendo que os desvios na aplicação da regra de concordância se manifestam mais recorrentemente através das formas morfológicas do nome e dos especificadores.

A descrição tomou como base um *corpus* escrito, produzido por 78 alunos da 7ª classe no ano lectivo de 2010. As redacções foram recolhidas em cinco escolas localizadas nas zonas rurais da província de Maputo, tendo sido detectadas 118 estruturas incorrectas na aplicação de regras de CN.

Nesse *corpus* verificou-se que os desvios na aplicação da regra de CN também se manifestam através das formas morfológicas do nome e dos especificadores.

No que diz respeito ao nome, os desvios mais frequentes verificam-se com o uso deste no singular em contextos em que devia flexionar no plural. Neste tipo de erros, o nome tanto ocorre com um como com mais do que um especificador. Neste último caso, há contextos em que todos os especificadores estão no plural e outros em que estes ocorrem no plural e no singular.

Quanto aos especificadores, os erros tanto se registam em contextos em que estes deviam estar no singular, como no plural. Os dois tipos de erro podem registar-se em contextos em que há um ou mais do que um especificador.

No que concerne à metodologia de investigação, refira-se que foram recolhidos dois conjuntos de dados empíricos: um Relativo ao *corpus* já mencionado tendo como objectivo caracterizar os informantes e descrever esta área crítica de aquisição. O outro conjunto de dados refere-se ao questionário aplicado a 26 professores do ensino primário que leccionam em 7 escolas primárias moçambicanas das zonas rurais da província de Maputo. O inquérito visava, fundamentalmente, caracterizar a situação de comunicação entre os professores e os alunos em Português e também identificar as estratégias didácticas adoptadas pelos professores no ensino da gramática.

Constatou-se que a maioria dos docentes inquiridos, com idades compreendidas entre 20 e 50 anos, tem uma formação psicopedagógica de dois anos e uma experiência de ensino que varia entre 1 e 10 anos. Refira-se que, maioritariamente, eles têm como L1 o Changana e o

Ronga. Importa salientar também que todos os professores conseguem comunicar-se com os alunos, em Português, recorrendo, por vezes, às L1s para superarem as dificuldades de comunicação.

Relativamente às estratégias didácticas adoptadas para o ensino da gramática, constatou-se que a maioria dos professores privilegia o ensino explícito, sendo muito poucos os docentes que recorrem à abordagem comunicativa. Na verdade, mais de 80% dos professores inquiridos ensinam explicitamente a gramática, com recurso à estratégia indutiva. Refira-se que cerca de 42% destes professores adoptam a estratégia em que são eles mesmos a fazer a indução das regras gramaticais e outros 42% orientam os alunos a fazer a indução das regras. Verificou-se também que, raras vezes os docentes fazem a combinação do ensino explícito e do implícito.

A análise permitiu verificar que o programa recomenda um ensino mais virado para os objectivos comunicativos. Contudo, o manual do professor e o livro do aluno recomendam o ensino explícito da gramática. Provavelmente, será decorrente desta aparente incompatibilidade entre os programas e os materiais mais usados (manual do professor e o livro do aluno) que a quase totalidade dos professores privilegia o ensino explícito da gramática (estratégia indutiva).

Outro aspecto constatado, e não menos importante, relaciona-se com os recursos materiais. A falta de bibliotecas e de material didáctico constituem parte das dificuldades indicadas pelos docentes. Decorrente deste facto, constatou-se que a maioria dos docentes recorre ao manual do professor, livro do aluno e a materiais pertencentes a eles próprios ou a outras entidades alheias à escola.

3. Recomendações

Este estudo está longe de pretender fornecer modelos acabados, quer no que se refere à descrição desta área crítica da gramática, quer no que tange a estratégias de ensino viradas, tanto para o conhecimento linguístico explícito, como para o desenvolvimento de competências comunicativas (conhecimento implícito).

É verdade que, tal como foi constatado, a adopção de estratégias de ensino que valorizam o

desenvolvimento do conhecimento explícito, pela quase totalidade dos docentes inquiridos, indicia, até certo ponto, uma contravenção às orientações consagradas no programa do ensino básico que recomenda o ensino implícito. Assim, julga-se que seria interessante identificar as reais motivações que levam os docentes a preferir esta opção de ensino. Esse estudo produziria recomendações tendentes a corrigir as aparentes incompatibilidades observadas entre a prática dos professores e as recomendações constantes dos programas.

Por outro lado, recomenda-se que as entidades envolvidas na elaboração dos materiais didáticos os compatibilizem com o rigor necessário às orientações consagradas nos programas oficiais de modo a que os professores possam aplicá-los de forma harmoniosa e coerente.

A nível da área gramatical escolhida, tendo em atenção o quadro descrito e considerando que o *corpus* analisado foi escrito, recomenda-se a realização de outros estudos, com a mesma população-alvo, a nível do discurso oral, de modo a verificar se os fenómenos observados também se manifestam neste tipo de discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amós, A. & Martins, F. (2005). *Didáctica do português*. Maputo: Texto Editores.
- Azuaga, L. (1996). Morfologia. In Faria, I., Pedro, E., Duarte, I. & Gouveia, C. (orgs.). *Introdução à linguística geral e portuguesa* (pp. 215-244). Lisboa: Caminho.
- Brito, A. (2003). Categorias sintáticas. In *Gramática da língua portuguesa* (5ª ed.) (pp. 33-432).
- Ciribelli, M. C. (2003). *Como elaborar uma dissertação de mestrado através da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Viveiro de Castro Editora Lda.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. London: Hodder Education.
- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A., Viegas, F. (no prelo) *Conhecimento explícito da língua: Guião de implementação do programa de português do ensino básico*.
Disponível em <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportugues/Documentos/GIP-CEL> (acesso 03/11/10).
- Dhorsan, A. & Monteiro S. (2005). *O meu livro de Português: Língua portuguesa - 5ª classe - livro do aluno*. Maputo: Macmillan.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: OUP.
- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa: instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística* (1ª ed.). Lisboa: Ministério de Educação.
- Duarte, I. & Brito, A. M. (1996). Sintaxe. In Faria, I., Pedro, E., Duarte, I. & Gouveia, C. (orgs.). *Introdução à linguística geral e portuguesa* (pp. 247-230). Lisboa: Caminho.
- Ducrot, O. & Todorov, T. (1991). *Dictionnaire encyclopédique* [Dicionário das

- ciências da linguagem] (A. J. Massano, J. Afonso, M. Carrilho & M. Font, Trans.). Lisboa: Publicações Dom Quixote. (Trabalho original publicado em 1972).
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition* Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da língua materna*. Lisboa: Caminho.
- Firmino, G. (1998). A língua e a educação em Moçambique. In C. Stroud & A. Tuzine, (orgs.). *Uso de línguas africanas no ensino: problemas e perspectivas* (pp. 247-278). Maputo: INDE.
- Firmino, G. (2000). *Situação linguística de Moçambique: Dados do II Recenseamento geral da população e habitação de 1997*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.
- Firmino, G. (2005). *A «questão linguística na África pós-colonial: O caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Texto Editora.
- Freixo, M. J. V. (2009). *Metodologia científica: Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Gráfica Manuel Barbosa & Filhos, Lda.
- Gleason Jr., H. A. (1961) *An Introduction to descriptive linguistics*. [Introdução à linguística descritiva] (João Pinguelo, Trans.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, P. (2000). Introdução: Pressupostos gerais. In P. Gonçalves & C. Stroud, (orgs.). *Panorama do português oral de Maputo Vocabulário básico do português, espaço, tempo e quantidade, contextos e prática pedagógica*. Volume IV (pp. 7-27). Moçambique: INDE.

- Gonçalves, P. (2004). *Programa da disciplina - Aquisição de português língua segunda*. Universidade Eduardo Mondlane (Não publicado).
- Gonçalves, P. (2010a) Perfil linguístico dos estudantes universitários: áreas críticas e instrumentos de análise. In P. Gonçalves (org.). *O português escrito por estudantes universitários: descrição linguística e estratégias didáticas* (pp. 15-50). Maputo. Texto Editores.
- Gonçalves, P. (2010b). *A génese do português de Moçambique*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Gonçalves, P. & Diniz, M (2004) A língua portuguesa no ensino primário. In P. Gonçalves & M. Diniz (orgs.). *Português no ensino primário: Estratégias e exercícios* (pp. 1-13). Maputo: INDE.
- Gonçalves, P. & Uamusse, L. (2004). O ensino–aprendizagem da gramática. In P. Gonçalves & M. Diniz (orgs.). *Português no ensino primário: estratégias e exercícios* (pp. 41-65). Maputo: INDE.
- Gonçalves et al. (1998). Estruturas gramaticais do português: Problemas e exercícios. In P. Gonçalves & C. Stroud (orgs.). *Panorama do português oral do Maputo – Volume III: Estruturas gramaticais do Português – Problemas e exercícios*, (pp. 35-163). Maputo: INDE.
- Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (2003). *Programa das disciplinas do ensino básico – 2º ciclo*. Maputo: INDE/MINED.
- Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (2008). *Programa das disciplinas do ensino básico – 3º ciclo*. Maputo: INDE/MINED.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Leiria, I. (2004). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino: Idiográfico*. *Revista Digital de Didáctica de PLN*, nº 3. Centro Virtual Camões.

Disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomaticoLSeLE.pdf>.
(acesso em 1.09.2010).

- Lopes, A. (2004). *A batalha das línguas: Perspectivas sobre linguística aplicada em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa*. S. Paulo: Atlas.
- Martins, C. (2008). *Línguas em contacto: «Saber sobre» o que as distingue - Análise de competências metalinguísticas de crianças mirandesas em idade escolar*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Mateus, M. H. M. (1996). Fonologia. In Faria, I., Pedro, E., Duarte, I. & Gouveia, C. (orgs). *Introdução à linguística geral e portuguesa* (pp. 171-211). Lisboa: Caminho.
- Mateus, M. H. M. & Caldeira, E. (2007). *Norma e variação*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Muhate, S.; Mourana, S.; Massango, C. & Macie, F. (2005). *Regras de comunicação: Língua portuguesa 7ª classe*. Maputo: Longman Moçambique, Lda.
- Oliveira, O. (1996). Sintaxe. In Faria, I., Pedro, E., Duarte, I. & Gouveia, C. (orgs.). *Introdução à linguística geral e portuguesa* (pp. 333-379). Lisboa: Caminho.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Quist, D. (2007). *Métodos do ensino primário: Manual do professor*. Maputo: Editora Nacional de Moçambique S.A.
- Raposo, E. P. (1992). *Teoria da gramática: A faculdade da linguagem* Lisboa: Caminho.
- Ribeiro, O. M. (2001). *Ensinar ou não a gramática: Eis a questão*. Vol.4, no. 1, 2001 (pp.141-157).

Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/20007526/h-ormezinda> (acesso em 02.04.10)

Richter, M .G. (2003). Pedagogia de projecto: Da gramática à comunicação. Vol. 6, nº1, 2003 (129-179).

Disponível em http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v6n1/G_Marcos_Richter.pdf (acesso 7.10.09).

Seligar, H. W. & Shohamy, E. (2008). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Selinker, L. (1992). La interlengua. In J. M. Liceras (Trans.), *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de analisis de la interlengua* (pp. 79-101). Madrid: Visor. (Trabalho original publicado em 1972).

Stroud, C. (1998). Fundamentos sociopolíticos e educacionais para o ensino da gramática. In P. Gonçalves & C. Stroud (orgs.). *Panorama do português oral de Maputo - Estruturas gramaticais do português: Problemas e exercícios*. Volume III. (pp. 13-34). Maputo: INDE.

Villalva, A. (2003). Aspectos morfológicos da gramática do Português: Estrutura morfológica básica. In *Gramática da língua portuguesa* (5ª ed.) (pp. 915-938). Lisboa: Caminho.

S/A (2010). *Gramática moderna da língua portuguesa*. Lisboa: Escolar Editora.

ANEXOS

ANEXO: I

QUADRO SOCIOLINGUÍSTICO DE INFORMANTES - ALUNOS (POPULAÇÃO DA 7ª CLASSE)

Nr.	Código	Idade	Sexo	Língua Materna
1	EPBQ7A001	14	Fem.	Português
2	EPBQ7A003	14	Masc.	Ronga
3	EPBQ7A004	12	Masc.	Ronga
4	EPBQ7A005	13	Masc.	Português
5	EPBQ7A011	12	Masc.	Ronga
6	EPBQ7A012	13	Masc.	Ronga
7	EPBQ7A014	12	Fem.	Changana
8	EPBQ7A015	12	Masc.	Ronga
9	EPBQ7A019	13	Masc.	Ronga
10	EPBQ7A020	13	Masc.	Ronga
11	EPBQ7A032	13	Fem.	Português
12	EPBQ7A035	14	Fem.	Changana
13	EPBQ7A036	13	Fem.	Ronga
14	EPBQ7A038	14	Masc.	Changana
15	EPBQ7A039	13	Fem.	Ronga
16	EPBQ7A040	12	Masc.	Ronga
17	EPBQ7A042	12	Fem.	Ronga
18	EPBQ7A043	13	Fem.	Ronga
19	EPBQ7A044	14	Fem.	Ronga
20	EPML7A002	16	Masc.	Ronga
21	EPML7A003	13	Fem.	Changana
22	EPML7A007	14	Masc.	Ronga
23	EPML7A009	14	Fem.	Ronga
24	EPML7A010	15	Fem.	Changana
25	EPML7A011	14	Fem.	Changana
26	EPML7A012	13	Fem.	Changana
27	EPCH7A001	15	Masc.	Changana
28	EPCH7A003	13	Fem.	Changana
29	EPCH7A004	14	Masc.	Changana
30	EPCH7A005	15	Masc.	Changana
31	EPCH7A006	13	Fem.	Português
32	EPCH7A009	15	Fem.	Changana
33	EPCH7A012	13	Masc.	Changana
34	EPCH7A013	14	Masc.	Changana
35	EPCH7A014	16	Masc.	Português
36	EPCH7A015	15	Masc.	Changana
37	EPCH7A016	13	Masc.	Changana

38	EPCH7A017	15	Fem.	Changana
39	EPCH7A018	15	Mas	Changana
40	EPCH7A020	15	Masc.	Changana
41	EPCH7A021	15	Fem.	Changana
42	EPCH7A022	15	Masc.	Changana
43	EPCH7A023	16	Fem.	Changana
44	EPCH7A024	13	Masc.	Português
45	EPCH7A025	17	Fem.	Changana
46	EPCH7A026	14	Fem.	Changana
47	EPCH7A027	13	Fem.	Changana
48	EPCH7A028	18	Masc.	Changana
49	EPCH7A029	17	Masc.	Changana
50	EPCH7A030	15	Masc.	Changana
51	EPCH7A031	15	Masc.	Changana
52	EPCH7A032	12	Masc.	Changana
53	EPCH7A033	15	Fem.	Português
54	EPCH7A034	17	Masc.	Changana
55	EPCH7A035	11	Fem.	Changana
56	EPCH7A037A	14	Masc.	Changana
57	EPCH7A037B	15	Masc.	Português
58	EPCA7A001	12	Fem.	Ronga
59	EPCA7A002	14	Masc.	Changana
60	EPCA7A004	14	Masc.	Ronga
61	EPCA7A007	14	Fem.	Ronga
62	EPCA7A008	15	Fem.	Changana
63	EPCA7A009	13	Masc.	Ronga
64	EPCA7A010	14	Masc.	Ronga
65	EPCA7A011	13	Fem.	Ronga
66	EPCA7A012	12	Fem.	Ronga
67	EPTA7A0002	13	Masc.	Changana
68	EPTA7A0003	12	Fem.	Changana
69	EPTA7A0004	16	Masc.	Changana
70	EPTA7A0005	13	Masc.	Changana
71	EPTA7A0006	17	Fem.	Changana
72	EPTA7A0007	16	Masc.	Changana
73	EPTA7A0009	15	Masc.	Changana
74	EPTA7A0010	17	Fem.	Changana
75	EPTA7A0011	16	Masc.	Changana
76	EPTA7A0012	17	Masc.	Changana
77	EPTA7A0013	15	Masc.	Changana
78	EPTA7A0014	14	Fem.	Changana

ANEXO II

CORPUS DE DADOS ILUSTRATIVOS DE PROBLEMAS DE CONCORDÂNCIA NOMINAL EM FUNÇÃO DE ESCOLAS EM QUE FORAM RECOLHIDOS:

ESCOLA PRIMÁRIA DE BOQUISSO – MATOLA

1. A minha família nos ajuda a cozer a nossa comida, nos ajuda a respeitar [os **professor**] (EPBQ7A01) (= os professores)
2. A água é importante (...) serve também para irrigar e para [os **trabalhos industrial**] (EPBQ7A03) (= os trabalhos industriais)
3. A Sida é [uma **doenças** transmitida] (...) (EPBQ7A04) (= uma doença transmitida (...))
4. A água é indispensável (...) a [todas as **actividade** humanas] (EPBQ7A05) (= todas as actividades humanas)
5. [A água] é importante para os seres vivos pois assegura [a sua **existências**] (EPBQ7A011) (= a sua existência)
6. A água ajuda-nos para cozinhar (...) utilizar para [outras **coisa**], etc (EPBQ7A012). (= outras coisas)
7. Conservar bem [as **nossas família**] (EPBQ7A14) (= as nossas famílias)
8. Aprendera a educação com respeito, respeitar [os **mais velho**] (EPBQ7A15) (= os mais velhos)
9. Devemos regar [as **nossas planta**] (EPBQ7A15) (= as nossas plantas)
10. Para beber, para dar os animais e para [outras **actividade**] (EPBQ7A19) (= outras actividades)
11. Ao acordar lavar [os **dente**] (EPBQ7A19) (= os dentes)
12. A água é importante para os seres vivos, utilizamos para [as **indústria**] (EPBQ7A20) (= para as indústrias)
13. A família é importante porque é onde aprendemos [os **direito**] (EPBQ7A32) (= os direitos)
14. A água serve para beber, lavar [as **mão**] (EPBQ7A35) (= as mãos)
15. A água serve para beber e lavar e tomar banho, lavar a louça e regar [as

- planta]** (EPBQ7A36) (= as plantas)
16. As plantas são importantes para a nossa vida, regar [**as planta]** (EPBQ7A38) (= regar as plantas)
17. Aprendemos [**muitas coisa]** (EPBQ7A39) (= muitas coisas)
18. E a respeitar [**os mais velho]** (EPBQ7A39) (= os mais velhos)
19. Não deixar [**os lixo]** nos rios ou lagos. (EPBQ7A40)
(= os lixos)
20. Para regar [**as árvore]**. (EPBQ7A40) (= as árvores)
21. Varrer [**os charco]**. (EPBQ7A42) (= os charcos)
22. Varrer [**as casa de banho]**. (EPBQ7A42) (= as casas de banho)
23. Lavar [**os prato]** (EPBQ7A42) (= varrer os pratos)
24. Uma forma de enfeitar a nossa casa e [**as nossas escola]** (EPBQ7A43) (= a nossa escola)
25. (...) Outros[**nas escola]** aprendemos a ler (...) (EPBQ7A43) (= nas escolas)
26. O HIV/Sida transmite na forma dos [**relações sexual]** (EPBQ7A43) (= relações sexuais)
27. Lavar bem [**os alimento]** (EPBQ7A44) (= os alimentos)

ESCOLA PRIMÁRIA DE MALUANA – MANHIÇA

28. Respeitar os professores e [**os colega]** (EPML7A02) (= os colegas)
29. A história [**da minhas planta]** são botita(EPML7A03) (= minha planta)
30. A minha escola tem [**casa dos professor]** (EPML7A07) (= dos professores)
31. [**Na minhas casa]** tem porta e janela. (EPML7A09) (= a minha casa)
32. Uma volta para Macia ver [**os meu primos]** (EPML7A10) (= os meus primos)
33. Mas na verdade [**as minha aulas]** estão a ser um sucesso. (EPML7A10)
(= as minha aulas)
34. Veja os carros, [**as baraca na escola]**. (EPML7A11) (= as barracas)
35. Na escola vejo as plantas, as salas, cor [**das janela]**. (EPML7A11) (= das

janelas)

36. Existe [**várias coisa**] como livros dos alunos. (EPML7A12) (= várias coisas)

ESCOLA PRIMÁRIA DE TANINGA – MANHIÇA

37. Dá-nos [**umas visão** geral] (EPTN7A02) (= uma visão geral)

38. A nossa escola tem falta [**das carteira**] (EPTN7A03) (= das carteiras)

39. A chuva rasgou [**os nossos livro**] (EPTN7A03) (= os nossos livros)

40. [**As carteira**] para sentar (EPTN7A04) (= as carteiras)

41. A escola tem falta [**das carteira**] (EPTN7A05) (= das carteiras)

42. Para saber [**as coisa**] (EPTN7A069) (= as coisas)

43. Proteger [todo **os alimento crus**] (EPTN7A06) (= os alimentos crus)

44. Proteger (...) do contacto com [**as mosca**] (EPTN7A)06 (= as moscas)

45. Dá música, [**informações desportiva**] (EPTN7A07) (= informações desportivas)

46. Passei bem [**as férias**] (EPTN7A09) (= as férias)

47. Como é que estão [**os meus irmão**] (EPTN7A09) (...) (= os meus irmãos)

48. Dá [**os meus cumprimento**] (EPTN7A09) (= os meus cumprimentos)

49. Dá [**informações desportiva**] (EPTN7A10) (= informações desportivas)

50. Transmitir [**as mensagens familiar**] (EPTN7A10) (= mensagens familiares)

51. Caiu [**os eucalipto**] (EPTN7A11) (= o eucalipto)

52. [**As janela**] já não existe (EPTN7A11) (= a janela)

53. Não viu [**as bicicleta**] (EPTN7A11) (= a bicicleta)

54. Sabemos cumprimentar [**os professor**] EPTN7A12 (= os professores)

55. Tomar banho [**todos dia**] (EPTN7A12) (= todos dias)

56. (...) recebemos notícias de [**todos o mundo**] (EPTN7A13) (= todo o mundo)

57. Saber falar [**outras língua**] EPTN7A14 (= outras línguas)

**ESCOLA PRIMÁRIA DE CHICUNGULUINE/PALMEIRA –
MANHIÇA**

58. Para passar [**das classe**] (EPCH7A01) (= da classe)
59. Eu passei bem [**a férias**] (EPCH7A03) (= as férias)
60. (...) [**Os meu irmão**] mais velho (EPCH7A03) (= o meu irmão)
61. (...) [**As minhas férias**] vou para Maputo (...) (EPCH7A04) (= as minhas férias)
62. [**Os meu tios**] chamou-me (...) (EPCH7A04) (= os meus tios)
63. Quando voltar de Maputo vou para Tanninga ir levar [**os meus irmão**]... (EPCH7A04) (= os meus irmãos)
64. (...) Vou para Tanninga ir levar (...) e [**a minhas avós**] (EPCH7A04) (= as minhas avós)
65. Ver [**as loja**] (EPCH7A05) (= as lojas)
66. Quando saímos [**as férias**] (EPCH7A05) (= as férias)
67. Depois servimos [**os alimento**] EPCH7A05 (= os alimentos)
68. Tomar banho, escovar [**os dente**] (EPCH7A06) (= os dentes)
69. Vou brincar com [**os meu primos**] (EPCH7A09) (= os meus primos)
70. Cumprimentar [**os meu avós**] (EPCH7A09) (= os meus avós) e
71. (...) Cumprimentar [**os meu amigos**] (EPCH7A09) (= os meus amigos)
72. Ficaram 5 filhos, (...) e [**dois homem**] (EPCH7A12) (= dois homens)
73. (...) Passar as férias com os meus avós, com [**os meus irmão**] (EPCH7A13) (= os meus irmãos)
74. [**Os meu filhos**] chama-se (...) (EPCH7A14) (= os meus filhos)
75. [**Os meu pai**] trabalha na África do Sul (EPCH7A14) (= o meu pai)
76. Limpar [**as casa de banho**] (PCH7A15) (= as casas de banho)
77. Na sala de aula apanhar [**os papel**] (EPCH7A15) (= os papéis)
78. Regar [**as planta**] (EPCH7A15) (= as plantas)
79. Vai vender [**os caderno**] (EPCH7A16) (= os cadernos)
80. Na minha escola maravilhosa [**os meu professores**] (EPCH7A17) (= os meus professores)
81. Um beijo a [**todos os meus amigo**] (EPCH7A17) (= meus amigos)

82. Redacção sobre [**as férias**] (EPCH7A18) (= as férias)
83. Redacção sobre [**os meios de comunicação**] (EPCH7A20) (= os meios de comunicação)
84. Vou lavar [**os pratos**] e cozinhar. (EPCH7A21) (= os pratos)
85. Vou passear com [**as minha mãe**] (EPCH7A22) (= com a minha mãe)
86. Encontrei [**os meus irmãos**] (EPCH7A23) (= os meus irmãos)
87. Eu posso visitar [**os meus tios**] (EPCH7A24) (= os meus tios)
88. Posso fazer [**as actividades da casa**] (EPCH7A24) (= as actividades)
89. Comer cana doce, papaia, tangerina e [**muitas coisas**] (EPCH7A25) (= muitas coisas)
90. Ela só tem [**três filhos**] (EPCH7A26) (= três filhos)
91. Também vou visitar [**os meus tios**] (EPCH7A27) (= os meus tios)
92. Passarei [**as minhas férias**] (EPCH7A27) (= minhas férias)
93. Eu estudo para saber [**as coisas**] (EPCH7A28) (= as coisas)
94. Quer estudar para saber [**os trabalhos**] (EPCH7A289) (= os trabalhos)
95. Vou ao Maputo para passar [**as férias**] (EPCH7A29) (= as férias)
96. Eu vou passar [**as férias**] em Maputo (EPCH7A30) (= as férias)
97. Vou voltar com [**muitas coisas**] (EPCH7A30) (= muitas coisas)
98. Para eu comer com [**os meus irmãos**] (EPCH7A30) (= os meus irmãos)
99. Eu passarei bem [**as férias**] com os meus avós (EPCH7A31) (= as férias)
100. Mas um dia fui a casa [**dos meus amigos**] (EPCH7A31) (= meus amigos)
101. Hei-de ir à casa [**dos meus tios**] (EPCH7A32) (= dos meus tios)
102. Vou visitar (...) [**os meus irmãos**] (EPCH7A33) (= os meus irmãos)
103. Eu vou passar [**as férias**] em casa dos meus avós. (EPCH7A34) (= as férias)
104. Eu chego primeiro e fico [**dois dias**] (EPCH7A34) (= dois dias)
105. Eu fui ao Maputo e passei bem [**as férias**] (EPCH7A35) (= as férias)
106. Estava com os meus irmãos e [**minha mãe**] (EPCH7A35) (= minha mãe)
107. [**As férias**] eu vou passar em casa. (EPCH7A37A) (= as férias)

108. Eu tenho respeito [**dos meus pai**] (EPCH7A37B) (= meus pais)

ESCOLA PRIMÁRIA DE CALANGA – MANHIÇA

109. Beberam cerveja e refresco [**as colega**] em Maputo (EPCA7A01) (= as colegas)

110. [**As minha avó**] ficaram dentro (EPCA7A01) (= a minha avó)

111. Em Maputo andei na segunda feira com [**os meu avô**] (EPCL7A02) (= o meu avô)

112. O filho não pode roubar [**os alimento**] (EPCL7A04) (= os alimentos)

113. Não é bom fumar e para [**as mulher**] não é bom, pior quando está grávida. (EPCL/A07) (= as mulheres)

114. Vejo os meus avós e [**os meus tio**] (EPCL7A08) (= os meus tios)

115. É bom porque [**os professor**] ensina a ler. (EPCL7A09) (= os professores)

116. Eu gosta [**das festa**] (EPCL7A10) (= das festas)

117. [**O meu avós**] estava doente. (EPCL7A11) (= o meu avô)

118. Na escola, estudam bem [**os aluno**] (EPCL7A12) (= os alunos)

ANEXO III

CORPUS – DADOS POR TIPOLOGIA DE ERROS

I. ESPECIFICADOR

1. ESPECIFICADORES NO PLURAL EM CONTEXTOS EM QUE DEVIAM OCORRER NO SINGULAR

1.1 1 Especificador

(a) Artigo_[pl] + N_[sing]

- 25 (...) Outros[nas_[pl] escola_[sing]] aprendemos a ler EPBQ7A43 (= na escola)
- 37 Dá-nos [umas_[pl] visão_[sing]] geral EPTN7A02 (= uma visão geral)
- 51 Caiu [os_[pl] eucalipto_[sing]] EPTN7A11 (= o eucalipto)
- 52 [As_[pl] janela_[sing]] já não existe EPTN7A11 (= a janela)
- 53 Não viu [as_[pl] bicicleta_[sing]] EPTN7A11 (= a bicicleta)
- 58 Para passar [das_[pl] classe_[sing]] EPCH7A01 (= da classe)

b) Possessivo_[pl] + N_[sing]

- 106 Estava com os meus irmãos e [minhas_[pl] mãe_[sing]] EPCH7A35 (= minha mãe)

1.2 Mais do que 1 Especificador

(a) Artigo_[pl] + Poss_[sing] + N_[sing]

- 60 (...) [Os_[pl] meu_[sing] irmão_[sing]] mais velho EPCH7A03 (= o meu irmão)
- 75 [Os_[pl] meu_[sing] pai_[sing]] trabalha na África do Sul EPCH7A14 (= o meu pai)
- 85 Vou passear com [as_[pl] minha_[pl] mãe_[sing]] EPCH7A22 (= com a minha mãe)
- 98 Para eu comer com [os_[pl] meu_[sing] irmão_[sing]] EPCH7A30 (= os meus irmãos)
- 110 [As_[pl] minha_[sing] avó_[sing]] ficaram dentro EPCA7A01 (= a minha avó)
- 111 Em Maputo andei na segunda feira com [os_[pl] meu_[sing] avô_[sing]] EPCL7A02 (= o meu avô)

(b) **Artigo**_[sing] + **Poss**_[pl] + **N**_[sing]

29 A história [da **minhas**_[pl] **planta**_[sing]] são bonita EPML7A03 (= minha planta)

31 [Na_[sing] **minhas**_[pl] **casa**_[sing]] tem porta e janela. EPML7A09 (= a minha casa)

(c) **Indefinido**_[pl] + **Art**_[sing] + **N**_[sing]

56 (...) Recebemos notícias de [**todos**_[pl] **o**_[sing] **mundo**_[sing]] EPTN7A13 (= todo o mundo)

ESPECIFICADORES NO SINGULAR EM CONTEXTOS EM QUE DEVEIA OCORRER NO PLURAL

1.1 1Especificador

(a) **Artigo**_[sing] + **N**_[pl]

59 Eu passei bem [**a**_[sing] **férias**_[pl]] EPCH7A03 (= as férias)

2.2 Mais do que 1 Especificador

(a) **Artigo**_[pl] + **Poss**_[sing] + **N**_[pl]

32 Uma volta para Macia ver [**os**_[pl] **meu**_[sing] **primos**_[pl]] EPML7A10 (= os meus primos)

33 Mas na verdade [**as**_[pl] **minha**_[sing] **aulas**_[pl]] EPML7A10 estão a ser um sucesso (= as minhas aulas)

62 [**Os**_[pl] **meu**_[sing] **tios**_[pl]] chamou-me (...) EPCH7A04 (= os meus tios)

69 Vou brincar com [**SN os**_[pl] **meu**_[sing] **primos**_[pl]] EPCH7A09 (= os meus primos)

70 Cumprimentar [**os**_[pl] **meu**_[sing] **avós**_[pl]] EPCH7A09 (= os meus avós)

71 (...) Cumprimentar [**os**_[pl] **meu**_[sing] **amigos**_[pl]] EPCH7A09 (= os meus amigos)

74 [**Os**_[pl] **meu**_[sing] **filhos**_[pl]] chama-se (...) EPCH7A14 (= os meus filhos)

80 Na minha escola maravilhosa [**os**_[pl] **meu**_[sing] **professores**_[pl]] vamos

trabalhar junto com (...) EPCH7A17 (= os meus professores)

87 Eu posso visitar [**os**_[pl] **meu**_[sing] **tios**_[pl]] EPCH7A24 (= os meus tios)

91 Também vou visitar [**os**_[pl] **meu**_[sing] **tios**_[pl]] EPCH7A27 (= os meus tios)

100 Mas um dia fui a casa [**dos**_[pl] **meu**_[sing] **amigos**_[pl]] EPCH7A31 (= meus amigos)

102 Vou visitar (...) [**os**_[pl] **meu**_[sing] **irmãos**_[pl]] EPCH7A33 (= os meus irmãos)

(b) **Artigo**_[sing] + **Poss**_[pl] + **N**_[pl]

64 (...) Vou para Taninga ir levar ... e [**a**_[sing] **minhas**_[pl] **avós**_[pl]]... EPCH7A04
(= as minhas avós)

II NOME

1. NOME NO SINGULAR EM CONTEXTOS EM QUE DEVEIA OCORRER NO PLURAL

1.1 1 Especificador

(a) **Artigo**_[pl] + **N**_[sing]

1 A minha família nos ajuda (...) a respeitar [**os**_[pl] **professor**_[sing]] EPBQ7A01 (= os professores)

8 Aprendera a educação com respeito, respeitar [**os**_[pl] mais **velho**_[sing]]
EPBQ7A39 (= os mais velhos)

11 Ao acordar lavar [**os**_[pl] **dente**_[sing]] EPBQ7A19 (= os dentes)

12 A água é importante para os seres vivos, utilizamos para [**as**_[pl] **indústria**_[sing]] EPBQ7A20 (= para as indústrias)

13 A família é importante porque é onde aprendemos [**os**_[pl] **direito**_[sing]]
EPBQ7A32 (= os direitos)

14 A água serve para beber, lavar [**as**_[pl] **mão**_[sing]] EPBQ7A35 (= as mãos)

15 A água serve para beber e lavar e tomar banho, lavar a louça e regar [**as**_[pl] **planta**_[sing]] EPBQ7A36 (= as plantas)

16 As plantas são importantes para a nossa vida, regar [**as**_[pl] **planta**_[sing]]
EPBQ7A38 (= regar as plantas)

18 E a respeitar [**os**_[pl] mais **velho**_[sing]] EPBQ7A39 (= os mais velhos)

- 19 Não deixar [**os**_[pl] **lixo**_[sing]] nos rios ou lagos. EPBQ7A40 (= os lixos)
- 20 Para regar [**as**_[pl] **árvore**_[sing]]. EPBQ7A40 (= as árvores)
- 21 Varrer [**os**_[pl] **charco**_[sing]]. EPBQ7A42 (= os charcos)
- 22 Varrer [**as**_[pl] **casa**_[sing] **de banho**]. (= as casas de banho)
- 23 Lavar [**os**_[pl] **prato**_[sing]] EPBQ7A42 (= os pratos)
- 27 Lavar bem [**os**_[pl] **alimento**_[sing]] EPBQ7A44 (= os alimentos)
- 28 Respeitar os professores e [SN **os**_[pl] **colega**_[sing]] EPML7A02 (= os colegas)
- 30 A minha escola tem casa [**dos**_[pl] **professor**_[sing]] EPML7A07 (= dos professores)
- 34 Veja os carros, [**as**_[pl] **barraca**_[sing]] na escola. EPML7A11 (= as barracas)
- 35 Na escola vejo as plantas, as salas, cor [**das**_[pl] **janela**_[sing]]. EPML7A11 (= das janelas)
- 38 A nossa escola tem falta [**das**_[pl] **carteira**_[sing]] EPTN7A03 (= das carteiras)
- 40 [**As**_[pl] **carteira**_[sing]] para sentar EPTN7A04 (= as carteiras)
- 41 A escola tem falta [**das**_[pl] **carteira**_[sing]] EPTN7A05 (= das carteiras)
- 42 Para saber [**as**_[pl] **coisa**_[sing]] EPTN7A06 (= as coisas)
- 44 Proteger...do contacto com [**as**_[pl] **mosca**_[sing]] EPTN7A06 (= as moscas)
- 46 Passei bem [**as**_[pl] **féria**_[sing]] EPTN7A09 (= as férias)
- 54 Sabemos cumprimentar [**os**_[pl] **professor**_[sing]] EPTN7A12 (= os professores)
- 65 Ver [**as**_[pl] **loja**_[sing]] EPCH7A05 (= as lojas)
- 66 Quando saímos [**as**_[pl] **féria**_[sing]] EPCH7A05 (= as férias)
- 67 Depois servimos [**os**_[pl] **alimento**_[sing]] EPCH7A05 (= os alimentos)
- 68 Tomar banho, escovar [**os**_[pl] **dente**_[sing]] EPCH7A06 (= os dentes)
- 76 Limpar [**as**_[pl] **casa**_[sing] de banho] EPCH7A15 (= as casas de banho)
- 77 Na sala de aula apanhar [**os**_[pl] **papel**_[sing]] EPCH7A15 (= os papéis)
- 78 Regar [**as**_[pl] **planta**_[sing]] EPCH7A15 (= as plantas)
- 79 Vai vender [**os**_[pl] **caderno**_[sing]] EPCH7A16 (= os cadernos)
- 82 Redacção sobre [**as**_[pl] **féria**_[sing]] EPCH7A18 (= as férias)
- 83 Redacção sobre [**os**_[pl] **meio**_[sing] de comunicação] EPCH7A20 (= os meios)
- 84 Vou lavar [**os**_[pl] **prato**_[sing]] e cozinhar. EPCH7A21 (= os pratos)
- 88 Posso fazer [**as**_[pl] **actividade**_[sing] da casa] EPCH7A24 (= as actividades)

- 93 Eu estudo para saber [**as**_[pl] **coisa**_[sing]] EPCH7A28 (= as coisas)
- 94 Quer estudar para saber [**os**_[pl] **trabalho**_[sing]] EPCH7A28 (= os trabalhos)
- 95 Vou ao Maputo para passar [SN **as**_[pl] **féria**_[sing]] EPCH7A29 (= as férias)
- 96 Eu vou passar [**as**_[pl] **féria**_[sing]] em Maputo EPCH7A30 (= as férias)
- 99 Eu passarei bem [**as**_[pl] **féria**_[sing]] com os meus avós EPCH7A31 (= as férias)
- 103 Eu vou passar [**as**_[pl] **féria**_[sing]] em casa dos meus avós EPCH7A34 (= as férias)
- 105 Eu fui ao Maputo e passei bem [**as**_[pl] **féria**_[sing]] EPCH7A35 (= as férias)
- 107 [**As**_[pl] **féria**_[sing]] eu vou passar em casa EPCH7A37A (= as férias)
- 109 Beberam cerveja e refresco [**as**_[pl] **colega**_[sing]] em Maputo EPCA7A01 (= as colegas)
- 112 O filho não pode roubar [**os**_[pl] **alimento**_[sing]] EPCL7A04 (= os alimentos)
- 113 Não é bom fumar e para [**as**_[pl] **mulher**_[sing]] não é bom, pior quando está grávida. EPCL/A07 (= as mulheres)
- 115 É bom porque [**os**_[pl] **professor**_[sing]] ensina a ler. EPCL7A09 (= os professores)
- 116 Eu gosta [**das**_[pl] **feira**_[sing]] EPCL7A10 (= das festas)
- 118 Na escola, estudam bem [SN **os**_[pl] **aluno**_[sing]] EPCL7A12 (= os alunos)

(b) Indefinido_[pl] + **N**_[sing]

- 6 A água ajuda-nos para cozinhar e para beber, lavar a roupa, tomar banho, escovar os dentes e utilizar para [**outras**_[pl] **coisa**_[sing]], etc EPBQ7A012. (= outras coisas)
- 10 Para beber, para dar os animais e para [**outras**_[pl] **actividade**_[sing]] EPBQ7A19 (= outras actividades)
- 17 Aprendemos [**muitas**_[pl] **coisa**_[sing]] EPBQ7A39 (= muitas coisas)
- 36 Existe [**várias**_[pl] **coisa**_[sing]] como livros dos alunos. EPML7A12 (= várias coisas)
- 55 Tomar banho [**todos**_[pl] **dia**_[sing]] EPTN7A12 (= todos dias)
- 57 Saber falar [**outras**_[pl] **língua**_[sing]] EPTN7A14 (= outras línguas)
- 89 Comer cana doce, papaia, tangerina e [**muitas**_[pl] **coisa**_[sing]] EPCH7A25 (= muitas coisas)

97 Vou voltar com [**muitas**_[pl] **coisa**_[sing]] EPCH7A30 (= muitas coisas)

(c) **Numeral + N**_[sing]

72 Ficaram 5 filhos, ... e [**dois**_[pl] **homem**_[sing]] EPCH7A12 (= dois homens)

90 Ela só tem [**três**_[pl] **filho**_[sing]] EPCH7A26 (= três filhos)

104 Eu chego primeiro e fico [**dois**_[pl] **dia**_[sing]] EPCH7A34 (= dois dias)

1.2 Mais do que 1 Especificador

(a) **Artigo**_[pl] + **Poss**_[pl] + **N**_[sing]

7 Conservar bem [**as**_[pl] **nossas**_[pl] **família**_[sing]] EPBQ7A14 (= as nossas famílias)

9 Devemos regar [**as**_[pl] **nossas**_[pl] **planta**_[sing]] EPBQ7A15 (= as nossas plantas)

24 Uma forma de enfeitar a nossa casa e [**as**_[pl] **nossas**_[pl] **escola**_[sing]] EPBQ7A43
(= a nossa escola)

39 A chuva rasgou [**os**_[pl] **nossos**_[pl] **livro**_[sing]] EPTN7A03 (= os nossos livros)

47 Como é que estão [**os**_[pl] **meus**_[pl] **irmão**_[sing]] EPTN7A09... (= os meus irmãos)

48 Dá [**os**_[pl] **meus**_[pl] **cumprimento**_[sing]] EPTN7A09 (= os meus cumprimentos)

61 [**As**_[pl] **minhas**_[pl] **féria**_[sing]] vou para Maputo EPCH7A04 (= as minhas férias)

63 Quando voltar de Maputo, vou para Tanninga ir levar [SN **os**_[pl] **meus**_[pl] **irmão**_[sing]] EPCH7A04 (= os meus irmãos)

73 (...) Passar as férias com os meus avós, com [**os**_[pl] **meus**_[pl] **irmão**_[sing]] EPCH7A13 (= os meus irmãos)

86 Encontrei [**os**_[pl] **meus**_[pl] **irmão**_[sing]] EPCH7A23 (= os meus irmãos)

92 Passarei [**as**_[pl] **minhas**_[pl] **féria**_[sing]] EPCH7A27 (= as minhas férias)

101 Hei-de ir à casa [**dos**_[pl] **meus**_[pl] **tio**_[sing]] EPCH7A32 (= dos meus tios)

108 Eu tenho respeito [**dos**_[pl] **meus**_[pl] **pai**_[sing]] EPC7A37B (= dos meus pais)

114 Vejo os meus avós e [**os**_[pl] **meus**_[pl] **tio**_[sing]] EPCL7A08 (= os meus tios)

(b) **Indefinido**_[pl] + **Art**_[pl] + **N**_[sing] + **Adj**_[pl]

- 4 A água é indispensável (...) a [**todas**_[pl] **as**_[pl] **atividade**_[sing] humanas]
EPBQ7A05 (= todas as actividades humanas)

(c) **Indefinido**_[sing] + **Art**_[pl] + **N**_[sing] + **Adj**_[pl]

- 43 Proteger [**todo**_[sing] **os**_[pl] **alimento**_[sing] **crus**_[pl]] EPTN7A06 (= os alimentos crus)

(d) **Indefinido**_[pl] + **Art**_[pl] + **Poss**_[pl] + **N**_[sing]

- 81 Um beijo a [**todos**_[pl] **os**_[pl] **meus**_[pl] **amigo**_[sing]] EPCH7A17 (= meus amigos)

2. NOME NO PLURAL EM CONTEXTOS EM QUE DEVEIA OCORRER NO SINGULAR

(a) **Artigo**_[sing] + **N**_[pl] + **Adj**_[sing]

- 2 A Sida é [**uma**_[sing] **doenças**_[pl] **transmitida**_[sing]] EPBQ7A04 (...) (= uma doença transmitida)

(b) **Artigo**_[sing] + **Poss**_[sing] + **N**_[pl]

- 5 [A água] é importante para os seres vivos pois assegura [**a**_[sing] **sua**_[sing] **existências**_[pl]] EPBQ7A011 (= a sua existência)
117 [**O**_[sing] **meu**_[sing] **avós**_[pl]] estava doente. EPCL7A11 (= o meu avô)

III ADJECTIVO

1 ADJECTIVO NO SINGULAR EM CONTEXTOS EM QUE DEVEIA OCORRER NO PLURAL

(a) **Nome**_[pl] + **Adj**_[sing]

- 2 A água é importante (...) serve também para irrigar e para [**os**_[pl] **trabalhos**_[pl] **industrial**_[sing]] EPBQ7A03 (= os trabalhos industriais)
26 O HIV/Sida transmite na forma [**dos**_[pl] **relações**_[pl] **sexual**_[sing]] EPBQ7A43 (= das relações sexuais)
45 Dá música, [**informações**_[pl] **desportiva**_[sing]] EPTN7A07 (= informações)

desportivas)

49 Dá [**informações**_[pl] **desportiva**_[sing]] EPTN7A10 (= informações desportivas)

50 Transmitir [**as**_[pl] **mensagens**_[pl] **familiar**_[sing]] EPTN7A10 (= mensagens familiares)

ANEXO IV

FORMULÁRIO DE RECOLHA DE DADOS

Por favor, leia todo o enunciado, certifique-se das estratégias que usa e depois preencha

Nome: _____ (facultativo); Sexo: _____, Idade: _____, Formação: _____, Língua Materna: _____; Língua(s) falada(s) na área da escola onde lecciona: _____; Fala alguma(s) da(s) línguas(s) referida(s) anteriormente? _____ Qual(is)? _____; N° de anos de leccionação: _____; Classes que lecciona: _____.
Escola: _____; localização: _____.

Código do informante

I - COMUNICAÇÃO COM OS ALUNOS

1. Conhecimento da língua portuguesa por parte dos alunos:

1.1 Assinale com (X) a alternativa que melhor reflecte a situação da escola onde lecciona:

1.1.1. Todos os alunos falam e compreendem a língua portuguesa (___).

1.1.2. A maioria dos alunos fala e compreende a língua portuguesa (___).

1.1.3. É uma minoria dos alunos que fala e compreende a língua portuguesa. (___).

2. Comunicação com os alunos na sala de aulas:

2.1 Assinale com (X) a alternativa que melhor reflecte a situação da escola onde lecciona:

2.1.1 Consegue comunicar-se com todos os alunos em Português (___).

2.1.2 Consegue comunicar-se com a maioria dos alunos em Português (___).

2.1.3 Só consegue comunicar-se com uma minoria dos alunos em Português (___).

2.1.4 Quais são as principais dificuldades que enfrenta no processo de comunicação com os alunos?

2.1.5 Caso existam problemas de comunicação, como é que os resolve?

II - ESTRATÉGIAS ADOPTADAS PELOS PROFESSORES PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA

1. Do ponto 1.1 ao 1.3, assinale com “X” a alternativa que mais privilegia quando ensina um determinado tópico da gramática, por exemplo, a concordância nominal em número:

- 1.1 A partir de um exemplo de uma frase em que ocorram grupos nominais no singular, manda colocá-los no plural. Depois explica as transformações observadas. Isto é, explica que todas as palavras que fazem parte do grupo nominal devem concordar com o nome em número (___).
- 1.2 A partir de um exemplo de uma frase em que ocorram grupos nominais no singular, manda fazer exercícios de transformação de singular para plural e vice-versa. Depois solicita aos alunos que identifiquem as regras observadas (___).
- 1.3 Apenas manda fazer exercícios de transformação do singular para plural e vice-versa, pois o importante é que os alunos interiorizem e apliquem correctamente o tópico em estudo (___).
- 1.4 Embora privilegie a abordagem descrita no ponto ____, por vezes combina-a com a descrita no ponto ____ (___)
- 1.5 Recorre a outras estratégias (___). Descreva-as sucinta e claramente.

2. Assinale com “X” as opções que adopta, regularmente, para a consolidação da matéria dada, considerando como exemplo, ainda a concordância nominal em número:

- 2.1 Dá exercícios relacionados com a matéria ensinada, com lacunas para o preenchimento pelos alunos (___).
- 2.2 Dá frases contendo os tópicos ensinados, das quais, algumas estão correctas e outras erradas para os alunos identificarem as correctas (___).

2.3 Manda fazer exercícios de transformação de frases, contendo a matéria dada, a partir de exemplos orientadores (___).

2.4 Fornece aos alunos textos contendo um grande número de frases em que foram aplicadas as regras de concordância nominal em número, para eles se exercitarem, identificando-as (___).

2.5 Recorre a outras estratégias (___). Descreva-as sucinta e claramente.

III – FONTES DOS CONTEÚDOS GRAMATICAIS ENSINADOS

1. Para ensinar as regras de funcionamento da língua (ensino da gramática), usa recursos materiais, por exemplo, manual do professor, livro do aluno, gramáticas recomendadas pela escola, etc.

1.1 Diga quais são os recursos que usa no processo de ensino da gramática, se possível, mencione também os títulos e autores.

1.2 Qual é a fonte desses materiais? (Biblioteca da escola, pessoais, particulares etc.).

1.3 Os alunos têm acesso directo para a consulta desses materiais?

1.4 Quais são as principais dificuldades relacionadas com os meios/recursos materiais de apoio ao ensino da gramática?

Sinceros agradecimentos pela sua colaboração.

ANEXO V

QUADRO SOCIOLINGUÍSTICO DOS INFORMANTES (PROFESSORES)

Informantes	Sexo	Idade	Línguas Materna
PCHC01	Fem.	28	Ronga
PCHC02	Mas.	32	Ronga
PCHC03	Fem.	33	Bitonga
PCHC04	Mas.	26	Changana
PCHC05	Mas.	28	Changana
PCHC06	Mas.	35	Changana
PMMB07	Mas.	32	Changana
PMMB08	Mas.	29	Changana
PMMB09	Fem.	26	Changana
PMMB10	Mas.	32	Ronga
PMMB11	Fem.	33	Portuugês
PMMB12	Mas.	26	Changana
PMCH13	Fem.	23	Portuugês
PMCH14	Fem.	24	Portuugês
PMCH15	Mas.	46	Changana
PMCH16	Fem.	29	Portuugês
PMCH17	Mas.	27	Chope
PMLN18	Mas.	45	Ronga
PMLN19	Fem.	30	Portuugês
PMLN20	Mas.	30	Changana
PMLN21	Fem.	22	Xitswa
PBBL22	Fem.	30	Ronga
PBBL23	Mas.	21	Xitsua
PTNG24	Mas.	39	Changana
PTNG25	Mas.	39	Changana
PPTQ26	Mas.	31	Ronga