

Ensino do Português na Universidade em Moçambique: Trabalhos Oficiais de Gramática

Conceição Siopa

Instituto Camões – Universidade Eduardo Mondlane

Introdução

Na sequência da implementação da Reforma Curricular, em 2001, a Universidade Eduardo Mondlane, introduziu, entre outras, quatro novas licenciaturas na área do Português: Tradução/ Interpretação (3) e Ensino (1). Neste contexto, foi necessário desenhar programas de Português para os quatro anos destas licenciaturas. Inicialmente, sem o apoio de dados autênticos que facultassem um conhecimento estruturado sobre a língua real desta população escolar, e, por isso, sem o conhecimento dos problemas concretos que estes enfrentavam no uso do Português, os novos programas valorizaram a vertente comunicativa em detrimento da componente gramatical. Contudo, ao implementarem estes programas, os professores detectaram, por um lado, que, em confronto com textos complexos, literários ou de índole académica, os estudantes revelavam, quer ao nível lexical, quer ao nível estrutural, «a necessidade de uma competência sintáctica em “auxílio” das outras fontes de conhecimento linguístico e não linguístico» (Costa, 1992: 99). Por outro lado, sempre que os estudantes eram chamados a produzir textos escritos, estes apresentavam um grande número e variedade de deficiências no uso do vocabulário e das estruturas gramaticais, assim como na ortografia e na acentuação, o que dificultava a expressão das ideias e a produção de um discurso coerente e coeso.

Em face desta realidade, e conscientes da enorme complexidade que encerra o processo de transição da «língua do aluno» para a «língua da escola»¹, mesmo tratando-se de alunos adultos, reconheceu-se a necessidade de introduzir alterações nos programas de Português, principalmente ao nível dos conteúdos relacionados com o funcionamento da língua. Para que estas alterações fossem feitas de forma empiricamente fundamentada, era necessário realizar alguma pesquisa que permitisse traçar o perfil linguístico desta população-alvo. A investigação já realizada, no âmbito do projecto «A Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique»², permitiu conhecer as áreas e estruturas gramaticais mais atingidas pelo “erro” em produções

¹ Cf. Gonçalves (2002: 57).

² Fazem parte da equipa de investigação Perpétua Gonçalves (coordenadora), Conceição Siopa (formadora do Instituto Camões) e os assistentes Nelson Maurício Ernesto, Carlito Companhia e Francisco Vicente. Os primeiros resultados deste estudo foram apresentados no III Seminário de Investigação da UEM (4 - 6/11/03): cf. Siopa et al. (2003). Financiamento: Fundo Aberto (2002-04) e Fundação para a Ciência e Tecnologia – Programa Lusitânia (2004-07).

escritas da população universitária auscultada. Os resultados iniciais apontam assim, por um lado, para a necessidade de uma intervenção ao nível dos conteúdos gramaticais a serem inseridos nos programas de Português. Por outro, estes mesmos resultados sugerem a adequação das estratégias pedagógico-didácticas à população-alvo, no sentido de consciencializar os estudantes sobre as áreas em que os “erros” têm tendência a estabilizar, melhorando a sua competência linguística.

Nesta comunicação apresentam-se alguns resultados da investigação já realizada. Assim, em primeiro lugar, refere-se o *corpus* e o perfil sociolinguístico dos informantes (secção 1). Em seguida, caracterizam-se os “erros” de selecção categorial, tomados como base central deste estudo (secção 2). Na secção 3, apresenta-se uma proposta de abordagem didáctica com foco-na-forma, na secção 4, os instrumentos usados na oficina gramatical e, por último, os resultados (secção 5) e as conclusões (secção 6).

1. A base de dados

O presente estudo toma como base empírica um *corpus* escrito, de cerca de 23500 palavras gráficas, produzido por trinta informantes em situação de aula.³ A população-alvo desta pesquisa são estudantes das licenciaturas da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, que envolvem a área da língua portuguesa, nomeadamente Ensino de Português, e Tradução e Interpretação, Português/Inglês e Português/Francês (dez estudantes por curso). De acordo com os dados recolhidos, verifica-se que cerca de 50% dos informantes estão na faixa etária típica de uma população universitária (18-24 anos), estando os restantes 50% na faixa etária acima dos 25 anos. Relativamente à naturalidade, mais de metade dos informantes são originários de Maputo (cidade e província), estando os restantes distribuídos por outras seis províncias, e ainda um país diferente (Brasil, um aluno). Quanto à língua materna (L1), o Português ocupa um lugar preponderante (63.3%), registando-se um número quase idêntico de informantes que têm como L1s o Português e uma língua bantu, ou uma língua bantu (16.6% e 20%, respectivamente). A grande maioria dos informantes usa normalmente o Português como língua de comunicação (70%), não tendo nenhum deles declarado usar sistematicamente uma língua bantu na comunicação corrente.

2. Análise de dados – Selecção Categorial

Tomando como ponto de partida o *corpus*-base deste estudo, procedeu-se à recolha e classificação dos “erros”, de acordo com a grelha tipológica apresentada por Gonçalves (1997), adaptada ao tratamento de dados escritos. Esta “nova” grelha contém as áreas já previstas por Gonçalves – léxico, léxico-sintaxe, sintaxe, morfo-sintaxe – e,

³ Esta base de dados foi extraída do *corpus* base do projecto, produzido por sessenta informantes, com cerca de 31000 palavras.

ainda, as áreas da ortografia e acentuação, embora estas últimas não tenham sido incluídas neste estudo.⁴ Na área do léxico-sintaxe, que representa 27,2% do total de “erros” detectados, salientam-se dois tipos de “erros”: selecção categorial e pronome pessoal reflexo. Para este estudo, seleccionaram-se os “erros” de selecção categorial que representam 66,3% do total de “erros” nesta área.

Os “erros” de selecção categorial são aqueles em que, relativamente ao PE, há alteração das propriedades categoriais dos complementos dos itens lexicais, destacando-se os “erros” na regência de complementos verbais. A partir desta constatação, analisaram-se os dados incluídos nesta categoria de modo a detectar e estabelecer as propriedades mais específicas da gramática do Português dos estudantes – base imprescindível para a sua posterior reutilização em actividades pedagógico-didácticas. Para o estabelecimento dos subtipos de “erros” de selecção categorial, usou-se, como ponto de partida, uma grelha anteriormente preparada, destinada à análise de dados produzidos por alunos da 5ª classe, no âmbito do projecto «Avaliação Educacional» desenvolvido no INDE⁵.

Assim, observando os dados do Quadro 1, em primeiro lugar, destacam-se os “erros” do tipo 1, com 39% das ocorrências, em que se verifica a tendência para usar como transitivos, verbos que no PE seleccionam complementos preposicionados ($SP_x \rightarrow SN$), (exemplo (1)). Em segundo lugar, destaca-se o tipo 3, com uma percentagem de “erro” muito próxima do tipo 1 (37%), em que se verifica a tendência para seleccionar uma preposição diferente da que é requerida pela norma europeia ($SP_x \rightarrow SP_y$) (exemplo (2)). Por último, o tipo de “erro” 2, com menos ocorrências (24%), mas ainda assim expressivas, caracteriza-se pela regência por preposição de complementos que no PE têm a função de objecto directo ($SN \rightarrow SP_x$) (exemplo (3)). Exemplos:

- (1) O namoro não obedece nenhum critério (=...a nenhum critério) HMC/02/TI1
- (2) A minha infância remonta de 1980 (= ...a 1980) HCA/02/EP3
- (3) Esta atitude pode incentivar aos criminosos a cometerem mais crimes (=...os criminosos) HTI/02/TF1

Ao compararmos os casos incluídos no tipo 1 e 2, constata-se que há casos em que os estudantes ora suprimem, ora inserem a preposição. Tal como já tinha sido ressaltado por Gonçalves e Siopa (2005), sabendo que não existem gramáticas “selvagens” ou caóticas, torna-se necessário analisar estes casos de forma a identificar os contextos que determinam, do ponto de vista da(s) gramática(s) do Português dos estudantes, esta aparente contradição.

No que se refere aos erros incluídos no tipo 1, o sub-tipo mais frequente (46%) é

⁴ Veja-se o estudo de Siopa et al. (2003), que inclui uma primeira caracterização dos “erros” formais cometidos por esta população universitária.

⁵ Projecto financiado pelo Programa de Apoio ao Sector da Educação (PASE). Fizeram parte da equipa de investigação Perpétua Gonçalves (coordenadora científica) e os assistentes António Tuzine, Albertina Moreno, Ana Maria Nhampule, Marcelo Soverano e Carlito Companhia.

aquele em que se adopta a estrutura [V SN] para verbos que no PE seleccionam complementos regidos pela preposição *a*, ($SP_a \rightarrow SN$) (exemplo (1)). Os casos mais frequentes (75%), incluídos no tipo 2, apresentam como sub-tipo o inverso do exposto anteriormente, isto é, os estudantes adoptam a estrutura [V SP_a], para verbos transitivos que no PE subcategorizam complementos nominais, ($SN \rightarrow SP_a$) (exemplo (3)). Os casos incluídos no tipo 3 (exemplo (2)) apresentam uma grande dispersão, não sendo possível estabelecer, com segurança, o sub-tipo mais utilizado. É possível, no entanto, verificar que, ao seleccionar uma preposição diferente da que é requerida pela norma europeia, os estudantes utilizam na sua maioria a preposição *a* (33%) e a preposição *em* (25%).

Seleção Categorical				
Tipo de Erro ⁶	Sub-Tipo	Palavras/Expressões ⁶	Ocorrência	%
Tipo 1: $SP_x \rightarrow SN / F'$	$SP_a \rightarrow SN$	Ir, condicionar, fazer, renunciar, responder, obedecer, limitar, prometer, ter acesso, ter direito, subordinado a, em relação a.	12	46
	$SP_a \rightarrow F'$	Apelar, atender	2	8
	$SP_{para} \rightarrow SN$	Olhar, alertar	2	8
	$SP_{de} \rightarrow SN$	Precisar, desconfiar, suspeitar, ligado à questão de, treino.	6	23
	$SP_{por} \rightarrow SN$	Optar	1	4
	$SP_{com} \rightarrow SN$	Ameaçar	1	4
	$SP_{em} \rightarrow SN$	Haver	1	4
	$SP_{sobre} \rightarrow SN$	Informar	1	4
Sub-total			26	39
Tipo 2: $SN / F' \rightarrow SP_x$	$SN \rightarrow SP_a$	Aconselhar, limitar, elucidar, percorrer, referir, alertar, permitir, incentivar, identificar, escutar, buscar, perante	12	75
	$SN \rightarrow SP_{em}$	Marcar	1	6
	$SN \rightarrow SP_{de}$	Equilibrar	1	6
	$F' \rightarrow SP_{de}$	Defender	1	6
	$F' \rightarrow SP_{para}$	Possibilitar	1	6
Sub-total			16	24
Tipo 3: $SP_x \rightarrow SP_y$	$SP_{para} \rightarrow SP_{em}$	Trazer	2	8
	$\rightarrow SP_{de}$	Impotente	1	4
	$\rightarrow SP_a$	Lançar um apelo, empurrar	2	8
	$SP_a \rightarrow SP_{para}$	Aconselhar, decidido	2	8
	$\rightarrow SP_{de}$	Remontar	1	4
	$\rightarrow SP_{por}$	Ensinar	1	4
	$\rightarrow SP_{em}$	Limitar-se	1	4
	$SP_{com} \rightarrow SP_{por}$	Confrontar	2	8

⁶ As palavras ou expressões incluem verbos, adjectivos, nomes e preposições

→ SP _a	Ser conivente, ser compatível, namorar, estar relacionado	4	17
→ SP _{entre}	Contacto	1	4
SP _{de} → SP _a	Diferenciar, chamar a atenção	2	8
→ SP _{em}	Trocar, dispensar (alguém de)	2	8
→ SP _{com}	Sofrer pressões (de alguém)	1	4
SP _{em} → SP _{sobre}	Desempenhar	1	4
SP _{por} → SP _{em}	Interessar-se	1	4
Sub-total		24	37
TOTAL GERAL		66	100

Quadro 1: Subtipos de “erros” de “Seleção categorial”

Quando a norma requer a utilização da preposição *com*, os estudantes têm tendência a “substituí-la” por *a* (17%). Assim, de todas as preposições usadas com “erro” pelos estudantes, verifica-se que a preposição mais atingida é a preposição *a* (59%).

Se associarmos a esta informação as palavras /expressões em cujo contexto se detectou o desvio, constatamos que a maioria ocorre na regência de complementos verbais.

3. Aplicação didáctica

Um dos objectivos deste estudo é a definição de metodologias de ensino da língua portuguesa, adequadas à população-alvo. Este objectivo poderá ser cumprido na medida em que se for desenvolvendo o conhecimento sobre as áreas e estruturas gramaticais do Português mais atingidas na competência linguística da população universitária auscultada. Assim, tomando como base o estudo dos “erros” de selecção categorial, o professor de Português poderá organizar materiais didácticos destinados a reestruturar e a reconceptualizar, através de uma abordagem gramatical mais específica, o conhecimento linguístico dos estudantes relativamente ao comportamento sintáctico dos verbos atingidos pelo “erro”.

3.1. O ensino da gramática com foco-na-forma

As perspectivas de abordagem do ensino-aprendizagem de uma língua não materna e, particularmente, o ensino-aprendizagem da gramática, são, como se sabe, diversas⁷. A abordagem com foco-na-forma (*form-focused instruction*) centra-se na explicitação das regras gramaticais que regem as estruturas da língua, partindo do pressuposto de que desenvolvendo, nos estudantes, uma atitude consciente no uso de estruturas gramaticais, estas serão mais facilmente adquiridas. Por seu lado, a abordagem comunicativa (*meaning-focused instruction*) centra-se quase exclusivamente no

⁷ Para uma visão panorâmica, veja-se Ellis (1995: 611– 663).

treino e uso competente da língua, quer em programas orientados para o desenvolvimento de competências funcionais, quer em programas baseados no cumprimento de tarefas. Esta abordagem relega para um segundo plano a aprendizagem e treino específico das estruturas gramaticais, partindo do princípio de que estas se adquirem implicitamente pelo uso da língua. Segundo Ellis (1997: 50), há já alguma evidência de que algumas estruturas mais complexas da língua-alvo (*fragiles*), por oposição a outras menos complexas (*resilient*)⁸, necessitam de um enfoque explícito na forma, para que a sua aquisição se efectue, especialmente no caso de estudantes adultos. Long (1996: 443), ao referir-se à abordagem com foco-na-forma no ensino de uma L2, dirigido a estudantes deste escalão etário, considera também que o retorno (*feedback*) directo ou indirecto sobre o “erro” pode traduzir-se não só em aprendizagem efectiva, como na aplicação dessa aprendizagem a novos casos. Ferris (2002: 49) acrescenta ainda que um retorno bem construído, especialmente quando combinado com estratégias de treino e mini-lições de gramática, é uma estratégia muito valorizada pelos estudantes, o que poderá beneficiar, quer o desenvolvimento da expressão escrita, quer a aquisição global da L2.

Assim, o ensino-aprendizagem da gramática, com foco-na-forma, poderá ser mais eficaz, se o professor tomar como base o conhecimento dos “erros” produzidos pelos estudantes. Ou seja, podem desenhar-se estratégias de ensino adequadas ao grupo alvo e promover sequências de aprendizagem, dirigidas ao desenvolvimento de atitudes de consciencialização das regras que regem a realização das estruturas mais atingidas pelos desvios. No caso dos estudantes universitários moçambicanos, adultos portanto, o foco-na-forma poderá conciliar uma perspectiva descritiva, reflexiva e de manipulação de dados reais com a perspectiva prescritiva da norma da língua-alvo.

Uma das formas de desenvolver uma abordagem com foco-na-forma poderá ser através da realização de aulas tipo «oficina gramatical», em que «os alunos são confrontados com dados da língua, fornecidos pelo professor ou por eles recolhidos segundo orientações do professor, dispõem de gramáticas, dicionários, prontuários, glossários, terminologias, que se habituarão a conhecer e a saber usar, observam os dados e, com o auxílio dos materiais de consulta indicados pelo professor, detectam regularidades e idiossincrasias, elaboram generalizações e realizam exercícios, propostos pelo professor, que permitirão treinar e consolidar os conhecimentos adquiridos.» (Duarte, 1992: 165-6).

As aulas tipo oficina são espaços de trabalho em que a componente gramatical é tratada de forma autónoma, isto é, desligada dos objectivos comunicativos e funcionais da língua. A aplicação desta estratégia não só cria ocasiões para confrontar os estudantes com a norma da língua-alvo, mas também lhes dá espaço e tempo para descreverem, analisarem e compreenderem as estruturas em que se detectaram os “erros”. Por exemplo, partindo da análise apresentada na secção 3, o professor passa a conhecer, de forma particular e específica, quais as estruturas gramaticais desviantes. Poderá assim organizar sequências de ensino-aprendizagem com foco nestas estruturas, proporcio-

⁸ Para um maior aprofundamento destes conceitos, veja-se Ellis (1997: 50)

nando actividades de descrição e análise das formas e estruturas previstas pela norma do PE. Será ainda possível integrar exercícios destinados a manipular dados e a treinar a aplicação das estruturas alvo a novas situações. Esta estratégia permite também a possibilidade de combinação entre um ensino explícito das regras gramaticais, através do retorno (directo ou indirecto) sobre o “erro”, e um ensino implícito (do tipo *input enhancement*), através de estratégias de exposição dos estudantes a frases (ou textos) contendo muitos exemplos da estrutura alvo. Reforça-se, assim, o contacto dos estudantes com as estruturas gramaticais que se pretendem ensinar e orienta-se a sua atenção para as referidas estruturas. Esta abordagem combinada proporciona oportunidades para expor os estudantes à norma prescritiva e para, ao manipular os dados fornecidos pelo professor, apreender regras e generalizações sobre as estruturas que se revelaram desviantes. Assim, esta «oficina gramatical», ao conciliar actividades de reforço da oferta linguística com actividades de foco-na-forma e com oportunidades de uso das estruturas aprendidas, pode contribuir para a obtenção de um grau mais elevado de conhecimento consciente sobre o funcionamento da língua portuguesa.

A aquisição e a consciencialização das estruturas e regras da língua portuguesa poderá proporcionar a aquisição de mecanismos que permitam aos estudantes rever, corrigir e editar as suas produções escritas. O desenvolvimento das habilidades de correcção e auto-edição (*self-editing skills*)⁹ são importantes no desenvolvimento da competência linguística e comunicativa e um instrumento essencial na formação de futuros professores de Português. «Students need to be made aware of the need to improve their accuracy and build their own self-editing skills, and they need to see how the teacher’s feedback fits into development of these abilities.» (Ferris, 2002: 72).

Em resumo, a «oficina gramatical», que aqui se apresenta, assenta numa estratégia de ensino da gramática com foco-na-forma, em que se combinam actividades de exposição às estruturas seleccionadas, actividades de explicitação do conhecimento gramatical e exercícios de treino, com o objectivo de proporcionar aos estudantes uma maior consciencialização das regras e propriedades mais atingidas no seu discurso.

4. «Oficina Gramatical» sobre “erros” de selecção categorial

Como vimos na Secção 2, de entre as diversas áreas problemáticas detectadas nas produções dos estudantes, seleccionou-se, para esta oficina gramatical, a regência de complementos verbais que envolvem o uso da preposição *a*. Esta estratégia foi aplicada a uma turma de 11 estudantes do 4º ano da licenciatura em Ensino do Português da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, incluídos no conjunto de informantes que produziram o *corpus* base deste estudo. Esta oficina gramatical tem como objectivos: i) promover a consciencialização dos estudantes relativamente à regência de complementos verbais pela preposição *a*; ii) sistematizar conhecimentos gramaticais sobre o padrão sintáctico analisado; iii) criar mecanismos conscientes de auto-edição; e iv) proporcionar o uso adequado de estruturas de regência verbal.

⁹ Para uma explicação mais detalhada, veja-se Ferris (2002: 72).

Propõe-se que esta oficina se desenvolva em três fases. Numa primeira fase, de manipulação de dados, proporciona-se o reforço da oferta linguística através do texto “Tsunami” (cf. Anexo 1), produzido para o efeito, em que os estudantes observam, descrevem e detectam regularidades no formato dos complementos verbais. Numa segunda fase, de análise dos dados, com consulta da gramática, os estudantes explicitam as regras e elaboram generalizações sobre as estruturas-alvo. Na última fase, de aplicação das regras a novas situações, os estudantes realizam exercícios de treino e consolidação dos conhecimentos adquiridos. Assim e de acordo com as fases referidas anteriormente, elaborou-se um roteiro de trabalho que foi distribuído aos estudantes.

4.1. Manipulação dos Dados

A primeira fase da oficina gramatical tem como objectivo o reforço da oferta linguística através da manipulação de dados, apresentados no texto “Tsunami”. Este texto contém um grande número de complementos verbais regidos pela preposição *a*, mas também outros tipos de complementos que permitem a exploração de tópicos gramaticais relacionados entre si (por exemplo complementos de verbos transitivos directos e indirectos e construção passiva). Apresenta-se, a título de exemplo, algumas frases retiradas do *corpus*, e as frases do texto, em que ocorre o mesmo tipo de estrutura:

- (4) a. *Corpus*: por fim, alerta ao leitor crente (= ... o leitor crente) SDZ/02/EP3
 b. Texto: *Alertaram as pessoas para esta catástrofe natural*
- (5) a. *Corpus*: esta atitude pode incentivar aos criminosos a cometerem mais crimes (= ... os criminosos ...) HTI/02/TF1
 b. Texto: *Atitudes como esta incentivam o cidadão comum a ser solidário*

Assim, através da exposição a um conjunto de frases contendo a estrutura alvo, realizada de acordo com a norma europeia, põe-se em prática um ensino implícito da gramática, orientado para a exposição a estruturas que se revelaram deficientemente apreendidas na produção escrita dos estudantes.

Após a leitura do texto, seguida de exercícios de compreensão escrita e expressão oral, pede-se aos estudantes que recolham os verbos sublinhados com os respectivos complementos. Nesta tarefa, o professor deve elucidar os estudantes sobre o que se pretende, apresentando, no quadro ou no roteiro de trabalho um exemplo.

- (6) a. Texto: *elucidaram os cidadãos*
 b. Estrutura: **V**: elucidaram; **complemento verbal**: os cidadãos
- (7) a. Texto: *se seguiu ao terramoto*
 b. Estrutura: **V**: se seguiu; **complemento verbal**: ao terramoto

Depois de concluída esta tarefa, o professor verifica com os estudantes que há verbos que seleccionam como complemento um SN, e há outros verbos que seleccionam um SP, estabelecendo com eles a diferença entre os padrões sintácticos [V SN] e

[V SP], como o exemplo (6), em que SN é o sintagma *os cidadãos* e em (7) o SP é o sintagma *ao terramoto*.

Seguidamente, pede-se aos estudantes que organizem um quadro onde registem as frases recolhidas no texto, e estabeleçam o padrão sintáctico definido por cada verbo. O Quadro 2 constitui um exemplo da forma como podem ser organizados os dados recolhidos.

Padrão Sintáctico	V SN	V SP
<i>elucidaram os cidadãos</i>	√	—
<i>se seguiu ao terramoto</i>	—	√

Quadro 2: Padrão sintáctico

Esta fase pode concluir-se com a elaboração de três listas: i) verbos que requerem a preposição *a* (exemplo 8); ii) expressões que exigem o uso da preposição *a* (exemplo 9); e iii) verbos que não requerem o uso desta preposição (exemplo 10). Exemplos:

- (8) Verbos que seleccionam a preposição *a*:
Remontar a (uma determinada época)
- (9) Expressões que requerem a preposição *a*:
Ter acesso a (alguma coisa)
- (10) Verbos que não seleccionam a preposição *a*:
Aconselhar (alguém)

4.2. Gramática Explícita

A segunda fase da oficina gramatical destina-se à explicitação das regras do PE, aplicadas na realização das estruturas sintácticas em foco. Pretende-se que os estudantes, através da consulta de uma gramática¹⁰, sejam não só levados a observar a diferença entre complementos seleccionados pelos verbos transitivos directos e indirectos, como também sejam capazes de fazer a ligação entre os padrões sintácticos dos verbos das frases observadas e a norma (europeia) prescrita na gramática. Espera-se que a consulta da gramática permita que os estudantes verifiquem e generalizem as definições e regras sobre os seguintes tópicos: verbos transitivos directos e indirectos; funções sintácticas desempenhadas pelos complementos verbais dos verbos transitivos directos e indirectos; e construção passiva. Exemplos:

- (11) Verbo transitivo directo selecciona um SN que desempenha a função sintáctica de Objecto Directo (exemplo: *elucidaram os cidadãos*). De acordo com esta estrutura, a frase pode assumir a forma passiva (*os cidadãos foram elucidados pelos jornalistas*) mediante as transformações referidas na gramática.

¹⁰ Esta oficina foi preparada a partir de Cunha e Cintra (2001: 100-110).

- (12) Verbo transitivo indirecto selecciona um SP que pode desempenhar a função sintáctica de Objecto Indirecto (exemplo: *obedecermos ao instinto*). De acordo com esta estrutura, a frase não poderá assumir a forma passiva.

As informações recolhidas pelos estudantes sobre as funções sintácticas desempenhadas pelos complementos verbais, podem ser completadas com a referência aos testes¹¹ aplicáveis à frase para identificação da respectiva função sintáctica. O reconhecimento da função sintáctica poderá ser mais uma forma de ajudar os estudantes a verificar se, naquele contexto, o verbo selecciona um SN ou um SP e se, neste último caso, é regido ou não pela preposição *a*. Para identificação do Objecto Directo (OD) podem aplicar-se os seguintes testes:

- (13) Substituição do constituinte com a função de OD por um pronome:
 (a) *Os jornalistas elucidaram [os cidadãos].*_{OD}
 (b) *Os jornalistas elucidaram – [nos].*_{OD}
- (14) Formulação de uma pergunta sobre o constituinte OD, tipo *Quem? / O que é que SU V?*, sendo o constituinte OD a única resposta possível:
 (c) P: *Quem é que os jornalistas elucidaram?*
 R: *[os cidadãos]*_{OD}
- (15) O constituinte OD na frase activa tem a relação gramatical de SU na frase passiva correspondente.
 (d) *[Os cidadãos]*_{SU} foram elucidados pelos jornalistas.

Como conclusão desta fase da oficina, os estudantes deverão sintetizar os conhecimentos adquiridos, através de um quadro síntese elaborado por eles próprios, sob a orientação do professor. O Quadro 3 constitui um exemplo da forma como podem ser organizados os dados recolhidos.

FRASE	Padrão Sintáctico		Verbo Transitivo		F. Sintáctica OD		Passiva	
	SN	SP	Dir.	Ind.	Sim	Não	Sim	Não
<i>elucidaram os cidadãos</i>	√	—	√	—	√	—	√	—
<i>obedecermos ao instinto</i>	—	√	—	√	—	√	—	√

Quadro 3: Caracterização do comportamento sintáctico dos verbos

¹¹ Para uma visão mais detalhada, veja-se Mateus et al. (2003: 284-290).

4.3. Exercícios de aplicação

Após o trabalho desenvolvido nas fases anteriores da oficina gramatical de manipulação e análise dos dados através da gramática explícita, propõe-se, nesta fase, que os estudantes apliquem os conhecimentos adquiridos. Para atingir este objectivo, apresentam-se alguns exemplos de exercícios que treinem e consolidem a aprendizagem desenvolvida nas etapas anteriores. Neste contexto, em que se adoptou uma estratégia de ensino-aprendizagem da gramática com foco-na-forma, os exercícios que aqui se apresentam são direccionados para o treino das estruturas-alvo, através de testes verdadeiro/ falso (exemplo (16)) e construção de frases em que ocorram verbos previamente seleccionados (exemplo (17))¹². Exemplos:

(16) Assinale com X as frases que permitem a forma passiva.

a. O Tsunami atingiu alguns países asiáticos.

Sim Não

b. As ocorrências remontam a épocas passadas.

Sim Não

(17) Construa frases onde use os verbos e os respectivos complementos, indicados entre parêntesis.

a. Aconselhar (colegas)

g. Incentivar (jogadores)

b. Atender (clientes)

h. Obedecer (pais)

c. Avisar (estudantes)

i. Persuadir (amigos)

d. Comunicar (ouvintes)

j. Receber (familiares)

e. Convencer (colegas)

l. Respeitar (mais velhos)

f. Dar (amiga)

m. Responder (professor)

Para além destes exercícios, e dado que os estudantes-alvo desta oficina gramatical são futuros professores de Português, podem propor-se outros tipos de exercícios. É o caso de exercícios de explicitação de regras gramaticais (exemplos (18) e (19)), ou de exercícios que requerem a formulação de juízos de gramaticalidade. Neste último caso, partindo de frases em que ocorrem os desvios previamente analisados, pede-se aos estudantes que corrijam o “erro” e expliquem o seu procedimento (exemplos (20) e (21)).

(18) Determine o padrão sintáctico definido pelos verbos que utilizou.

(19) Assinale as frases que permitem uma alternativa passiva e justifique a sua resposta.

(20) Corrija os “erros” assinalados a itálico e explique a correcção efectuada.

a. Muitos moçambicanos regressaram do Malawi *decididos para* reconstruírem o seu país.

¹² Para uma visão mais aprofundada, veja-se Ellis (1997: capítulo 3).

b. Para *responder estas* questões é preciso ler todo o texto.

- (21) Leia atentamente a seguinte frase: «*O irmão foi concedido uma bolsa de estudos*». Esta forma passiva não está correcta, de acordo com a norma europeia. Apresente as razões que impedem a sua formação.

5. Resultados

Nesta secção, pretende-se apresentar os resultados dos exercícios aplicados aos estudantes, na terceira etapa da oficina gramatical. De acordo com o exposto anteriormente, apenas esta etapa poderá ser contabilizada em termos percentuais, de acordo com a correcção ou incorrecção das respostas dos estudantes. A análise destas respostas permite aferir o grau de cumprimento dos objectivos traçados para esta actividade.

A questão exemplificada em (16) obteve uma percentagem de respostas certas de 97.3%. Relativamente à questão (17), verifica-se que a maior parte dos verbos evidencia uma percentagem acima dos 75%, três verbos aparecem com uma percentagem acima dos 60%, e um verbo (*avisar*) apresenta uma percentagem de 45% de respostas certas. Relativamente aos resultados obtidos na questão (18), seis verbos registam uma percentagem acima dos 75%, cinco verbos apresentam um índice de respostas certas ligeiramente inferior, acima dos 60%, e um verbo (*avisar*) apresenta uma percentagem de 45%. No que diz respeito aos resultados obtidos na questão (19) seis verbos apresentam uma percentagem inferior a 50%, entre os 18 e os 45%. Os restantes cinco verbos mostram um índice de respostas certas entre os 50 e os 64%. As respostas a esta pergunta evidenciam a dificuldade em relacionar o padrão sintáctico definido pelos verbos com a construção passiva. O Quadro 4 sintetiza esta informação.

As percentagens das respostas certas a este grupo de questões permitem-nos concluir que: i) as propriedades de selecção categorial da maioria dos verbos, seleccionados para o exercício, são conhecidas e aplicadas pelos estudantes; ii) ao nível do uso das estruturas em causa, os resultados são mais positivos que ao nível da explicitação desses conhecimentos; iii) há verbos cuja estrutura sintáctica se revela ainda problemática, como é o caso dos verbos *avisar*, *obedecer*, *comunicar* e *aconselhar*; e iv) existem dificuldades no estabelecimento de relação entre o padrão sintáctico dos verbos e a construção passiva.

% Respostas certas	17 (Produção)	18 (P.Sintáctico)	19 (Passiva)
Verbos			
Aconselhar	73	64	55
Incentivar	100	91	36
Avisar	45	45	18
Persuadir	91	82	36
Convencer	82	73	55
Dar	91	73	64
Atender	91	75	50
Obedecer	73	64	45
Comunicar	64	64	55
Receber	100	91	36
Respeitar	91	82	36
Responder	100	91	55

Quadro 4: Percentagem de respostas certas

Relativamente à questão exemplificada em (20), os resultados mostram que, das sete frases apresentadas, cinco obtiveram 92%, uma 67% de respostas certas e apenas uma frase revela uma percentagem de 42%. Podemos concluir que, neste exercício, a maioria dos estudantes revela ter adquirido os mecanismos de auto-edição, relativamente à selecção categorial, o que lhes permitiu corrigir os “erros” que as frases continham. A questão exemplificada em (21), apresenta um índice de respostas certas de 45%. Podemos assim concluir que relativamente à forma passiva, a maioria dos estudantes não criou, ainda, os mecanismos de auto-edição que lhes permita corrigir os “erros” ao nível desta construção.

Se acrescentarmos à análise efectuada, os resultados da turma, verificamos que 82% dos estudantes obtiveram resultados positivos e apenas 18% obtiveram resultados mais baixos, no entanto, não inferiores a 40%. Podemos ainda referir que as questões (19) e (21) foram as que obtiveram maior número de respostas erradas (54.5%). Em ambos os casos esteve em causa a estrutura passiva que, embora tenha sido abordada nesta oficina como um conteúdo associado, não foi exaustivamente tratada.

Para uma melhor avaliação do cumprimento dos objectivos alcançados com a oficina gramatical, veja-se o Quadro 5, onde se apresentam os resultados das diferentes questões, tomando em consideração os objectivos traçados inicialmente. Analisando os dados apresentados, podemos salientar que os objectivos i) e iv) (promover a consciencialização dos estudantes relativamente à regência de complementos verbais pela preposição *a* e proporcionar o uso adequado de estruturas de regência verbal, respectivamente) foram atingidos, tendo-se registado percentagens de respostas certas entre os 83 e os 97%. Quanto aos objectivos ii) e iii) (sistematizar conhecimentos gramaticais sobre o padrão sintáctico analisado e criar mecanismos conscientes de auto-edição, respectivamente), verificamos que os resultados apresentam números contraditórios. Esta contradição verifica-se no caso das perguntas (18) e (19), dado que, pertencendo ao mesmo objectivo, apresentam percentagens de 75 e 45%, respectivamente. O

mesmo acontece relativamente às questões (20) e (21), com percentagens de 92 e 42%, respectivamente. Se fizermos a análise desta contradição, relacionando o conteúdo a que a pergunta se refere com o objectivo que se pretendia alcançar, verificamos que se trata de questões relativas à construção passiva, que, como já foi referido, não foi objecto central desta oficina.

Objectivos Questões	i)	ii)	iii)	iv)	%
(16)	X				97
(17)				X	83
(18)		X			75
(19)		X			45
(20)			X		92
(21)			X		42

Quadro 5: Agrupamento de questões por objectivos

Assim, retirando as questões (19) e (21), que talvez não devessem aqui ser incluídas, constatamos que, relativamente a esta oficina, todos os objectivos foram alcançados.

6. Conclusões

Os resultados alcançados pelos estudantes nos exercícios de aplicação permitem retirar algumas conclusões sobre a aplicação desta estratégia de ensino-aprendizagem, com foco-na-forma, não só no que diz respeito à estratégia propriamente dita, mas também relativamente aos objectivos traçados e aos conteúdos incluídos nesta oficina gramatical sobre “erros” de selecção categorial.

Como já mencionado, os objectivos traçados foram alcançados. Podemos também inferir que o conhecimento implícito, ao nível do uso das estruturas de selecção categorial, apresenta resultados mais positivos do que ao nível da explicitação desses conhecimentos. Esta conclusão aponta para o facto de ser necessário insistir em estratégias em que seja pedido aos estudantes a explicitação dos conhecimentos que vão adquirindo, nomeadamente àqueles que pretendem seguir a carreira docente.

Relativamente aos conteúdos gramaticais inclusos na oficina, podemos referir que se revelaram pertinentes, na medida em que a maioria dos estudantes envolvidos, por um lado, conseguiu usar adequadamente as estruturas alvo e, por outro, conseguiu corrigir “erros” ao nível destas estruturas. Os exercícios aplicados nesta oficina permitiram, contudo, identificar áreas e estruturas ainda problemáticas, como é o caso da passiva e do uso dos verbos *avisar*, *aconselhar*, *comunicar* e *obedecer*. Poder-se-á, a partir destes resultados, desenhar oficinas específicas para o tratamento da passiva e ainda o tratamento mais aprofundado das estruturas de regência dos verbos específicos, cujas construções não estão adquiridas com segurança. Dado que, como refere Leiria, aprender uma palavra é muito mais do que saber o seu significado, seria, eventualmente,

benéfico expor os estudantes aos diversos contextos de aplicação destes verbos, de modo a que estes possam não só integrar a capacidade de os usarem adequadamente, mas também a capacidade de explicarem o seu comportamento sintáctico e detectarem os desvios na sua utilização.

Como conclusão geral, pode-se afirmar que a implementação de estratégias de ensino-aprendizagem, com foco-na-forma, nomeadamente através de trabalhos oficinais de gramática, com retorno (directo ou indirecto) sobre o “erro”, traz claros benefícios para os estudantes moçambicanos, no desenvolvimento da sua competência linguística, em Português.

Referências

- Costa, Armanda (1992) O Processo de Compreensão na Leitura e o Conhecimento Linguístico. In *Para a Didáctica do Português: Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 75 – 113.
- Duarte, Inês (1992) Oficina Gramatical: Contextos de Uso Obrigatório do Conjuntivo. In *Para a Didáctica do Português: Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 65 – 177.
- Ellis, Rod (1997) *SLA Research and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1995) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferris, Dana (2002) *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Gonçalves, Perpétua & Siopa, Conceição (2005) Português na Universidade: Da análise Linguística às Estratégias de Ensino-aprendizagem. *Idiomático*, 5 (Revista Digital de Didáctica de PLNM). Instituto Camões – Centro Virtual Camões (www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/07).
- Gonçalves, Perpétua & Diniz, M. João (2004) *Português no Ensino Primário: Estratégias e Exercícios*. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- Gonçalves, Perpétua. (2002) A Nativização da Língua Portuguesa em Sociedades Africanas Pós-Coloniais: O caso de Moçambique. In Mateus, H. (org.), *Actas dos IX Cursos Internacionais de Verão de Cascais*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais, pp. 47 – 58.
- Gonçalves, Perpétua (1997) Tipologia de “Erros” do Português Oral de Maputo. In C. Stroud e P. Gonçalves (orgs.) *Panorama do Português Oral de Maputo – Vol. II: A Construção de um Banco de “Erros”*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, Cadernos de Pesquisa nº 24, pp. 37-70.
- Leiria, Isabel (2001). *Léxico: Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna*. Dissertação de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Long, M. (1996) The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In Ritchie, W. e Bhatia, T. (Eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*. London: Academic Press, pp. 413-468.
- Mateus, H.; Brito, A.; Duarte, I.; Hub Faria, I.; Frota, S.; Matos, G.; Oliveira, F.; Vigário, M.; e Villalva, A. (2003) *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.+
- Siopa, C.; Ernesto, N.; e Companhia, C. (2003) A Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique: Primeira Abordagem, *Idiomático*, 1 (Revista Digital de Didáctica de PLNM). Instituto Camões – Centro Virtual Camões (www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/01).

Anexo 1: Texto *Tsunami*

Na sequência do Tsunami que recentemente atingiu alguns países asiáticos, os órgãos de comunicação social, um pouco por todo o mundo, elucidaram os cidadãos sobre os perigos dos maremotos. Alertaram as pessoas para esta catástrofe natural, chamaram a atenção para as possíveis formas de protecção e ensinaram os mais incautos a terem comportamentos adequados a este tipo de acontecimentos.

Durante as inúmeras reportagens e artigos da imprensa escrita sobre esta terrível tragédia, os jornalistas fizeram alusão a outros maremotos, cujas ocorrências remontam a épocas passadas, como por exemplo o maremoto que se seguiu ao terramoto de 1755 em Lisboa. Não se limitaram a apresentar dados, o que seria uma forma de condicionar a informação aos mais instruídos, mas percorreram todas as imagens disponíveis, apresentaram estudos e entrevistaram sobreviventes, permitindo que todos tivessem acesso à informação, numa tentativa de responder às inúmeras questões que todos colocavam. Perante a desgraça que atingiu milhares de famílias, apelaram às organizações de solidariedade social nacionais e internacionais, bem como aos cidadãos em geral, para ajudarem as vítimas do Tsunami. Estas vítimas não se concentraram num só país, atingiram vários países asiáticos, que vão desde a Indonésia até ao Quénia, numa faixa costeira, de milhares de quilómetros, banhada pelo oceano pacífico. Para que não se suspeitasse do aproveitamento da boa vontade alheia, referiram as diferentes formas de canalizar as ajudas e aconselharam as pessoas sobre o que poderiam dar. Muitas pessoas deram às vítimas do Tsunami o pouco que tinham e algumas mesmo o que não tinham. Como se sabe, o resultado desta campanha foi surpreendente e recolheram-se elevadas quantias de dinheiro, bem como toneladas de artigos de primeira necessidade.

Atitudes como esta incentivam o cidadão comum a ser solidário e a partilhar o que tem com os outros que têm menos. Atendendo a que vivemos num mundo cada vez mais egoísta, embora globalizado, escutarmos as dores dos outros e obedecermos ao instinto que todos possuímos de ajudar o próximo, é louvável. Dar um pouco do que temos a quem precisa é perfeitamente compatível com a vida moderna e desenfreada dos nossos dias. Todos temos direito a uma vida melhor e, às vezes, uma ajuda faz toda a diferença. Ser conivente com a indiferença é renunciar a uma das mais nobres características do ser humano: a solidariedade.

Conceição Siopa