

PANORAMA do PORTUGUÊS ORAL de MAPUTO

VOLUME II

A Construção de um Banco de “Erros”

ORGANIZAÇÃO

de

Christopher Stroud e Perpétua Gonçalves

Maputo, 1997 República de Moçambique

Ficha Técnica

Título: Panorama do Português Oral de Maputo
Volume II - A Contrução de um Banco de “Erros”

Organização de Christopher Stroud e Perpétua Gonçalves

Edição: INDE

Capa: Cristina Castro

Composição: Autores, Ângelo Jorge

Arranjo gráfico: Ângelo Jorge

Nº de Registo do INLD: /97

Impressão: Stockholm Institute of Education GOTAB - AB, 1997

Tiragem: 750 exemplares

Maputo, 1997 Moçambique

O projecto Panorama do Português Oral de Maputo é financiado, desde o seu início em 1993, pela Autoridade Sueca para o Desenvolvimento Internacional (A.S.D.I.).

Este financiamento garante a formação especializada de investigadores do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (I.N.D.E.), a aquisição de equipamento e ainda a publicação de materiais de divulgação dos resultados do projecto.

Desde o início até ao momento presente, fizeram parte da equipa de investigação:

- Albertina Moreno (1994-...)
- Ana Maria Nhampule (1995-96)
- António Tuzine (1993-...)
- Christopher Stroud (1993-...)
- Flávia Martins (1994-96)
- Lica Sebastião (1993-94)
- Perpétua Gonçalves (1993-...)
- Sara Buendía (1994)
- Susana Monteiro (1994-96)

O INDE procura através dos Cadernos de pesquisa disseminar os resultados de investigação em curso e encorajar a troca de ideias entre os seus investigadores e outros profissionais de educação interessados no desenvolvimento da educação em Moçambique.

As opiniões aqui expressas, os resultados, as interpretações bem como as conclusões são do próprio autor e não reflectem necessariamente a posição do INDE nem a do Conselho de Direcção.

Um dos objectivos da série Cadernos de Pesquisa é divulgar tanto quanto possível, e de uma forma rápida, os principais resultados da investigação educacional conduzida sobre Moçambique. A prosecução deste objectivo poderá ser feita em muitos casos sacrificando a qualidade de edição.

Prof. Doutor Miguel Buendía
INDE, Director

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Introdução | 1 |
| <i>Christopher Stroud e Perpétua Gonçalves</i> | |
| 1. Os Conceitos linguísticos de “erro” e “norma” | 8 |
| <i>Christopher Stroud</i> | |
| 2. Tipologia de “erros” do Português Oral de Maputo: um primeiro diagnóstico | 35 |
| <i>Perpétua Gonçalves</i> | |
| 3. Distribuição social de variáveis linguísticas no Português Oral de Maputo | 68 |
| <i>Albertina Moreno e António Tuzine</i> | |
| 4. Aplicações do banco de “erros” ao ensino do Português..... | 90 |
| <i>Susana Monteiro e Flávia Martins</i> | |
| Anexos Gerais – Fichas de “erros” | 111 |

INTRODUÇÃO

Christopher Stroud e Perpétua Gonçalves

Em países multilingues, a escolha da língua de ensino na educação básica constitui um factor de relevo, podendo “marginalizar uma parte da população do processo de ensino-aprendizagem e aumentar tanto o abandono como a repetência” dos alunos (Martins, 1993:25)¹.

Em Moçambique, diversos estudos realizados na área da investigação educacional ² têm mostrado que o emprego do Português como língua única de ensino desde as primeiras classes da escola primária pode ser uma das causas decisivas do elevado desperdício escolar que se regista no ensino básico. Esta situação está longe de ser exclusiva de Moçambique. Noutros países em que uma língua não indígena falada por uma minoria da população é usada para fins oficiais - tal como o Português na Guiné-Bissau, o Francês no Zaire, e o Inglês na Zâmbia e na Nigéria - a situação é muito semelhante. Em contextos como o africano, onde a escolarização constitui a principal via de acesso à norma linguística padrão, a escola constitui a instituição crucial no controlo do processo educativo das populações. Carol Myers-Scotton ³ cunhou o termo *elite closure* (“fechamento de elite”) para argumentar que o uso de línguas metropolitanas por uma pequena elite serve para barrar à maioria da população o desenvolvimento social, económico e político.

¹ Cf. Martins, Z. (1993) *Aproveitamento Escolar no Sistema Nacional de Educação*. Maputo, Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação.

² Está neste caso, por exemplo, Hyltenstam, K. & Stroud, C. (1993) *Final Report and Recommendations from the Evaluation of Teaching Materials for Lower Primary Education in Moçambique*. Stockholm e Maputo, S.T.E. e I.N.D.E.

³ Cf. Myers-Scotton, C. (1993) *Elite closure as a powerful language strategy*. *International Journal of Sociology of Language*, 103: 149-163.

Face a este panorama, e reconhecendo também a importância do Português na sociedade moçambicana, somos colocados perante um dilema: como manter uma ênfase no Português sem simultaneamente criar e/ou manter desigualdades sociais baseadas na língua? A questão de como mais precisamente o uso do Português nas escolas coloca em desvantagem crianças de línguas maternas bantu, e de como isto pode ser alterado, é, por conseguinte, uma das mais urgentes com que se defrontam os especialistas de currículos escolares e os elaboradores de políticas educacionais.

Em princípio, a resposta a estas questões vai depender da concepção de ensino e de aprendizagem de uma língua, a partir da qual são definidos os problemas e formuladas as soluções possíveis. Na nossa concepção sobre o processo como as línguas são adquiridas/aprendidas, a proficiência linguística é não só uma conquista cognitiva individual, de progressão em direcção à língua-alvo, mas está também condicionada por factores sociais conjunturais, tais como a atitude linguística dos aprendentes ou o valor social da língua-alvo. Assim, no processo de planificação curricular de ensino-aprendizagem do Português em Moçambique, é indispensável dispor de uma base de dados de língua “autêntica”, que torne possível produzir programas e materiais de ensino socialmente contextualizados, reduzindo assim as barreiras sociais e linguísticas entre a instituição escolar e a população que a ela acede. Em última instância, considera-se que a constituição de um *corpus* como o que recolhemos, no âmbito do projecto “Panorama do Português Oral de Maputo” (PPOM), ao elucidar sobre a estruturação sociolinguística das variedades emergentes desta língua, pode ser parte das estratégias pedagógicas de combate ao desperdício escolar, permitindo aumentar o número de sobreviventes dos diferentes níveis de ensino.

Conforme foi referido no volume I desta colecção de publicações sobre o PPOM ⁴, os informantes que produziram o *corpus* foram seleccionados de acordo com diferentes variáveis sociais, como a zona de residência ou a faixa etária, que, articuladas com as variáveis linguísticas, podem permitir contextualizar socialmente os dados recolhidos, e determinar a sua representatividade nesta comunidade de locutores. No momento presente, existe muito pouca informação sobre os utentes reais da língua e sobre o uso actual do Português. Assim, numa primeira fase, tendo em vista um estudo exploratório das potencialidades proporcionadas por este *corpus*, foi decidido trabalhar com uma amostra constituída por entrevistas de vinte informantes, locutores de língua segunda (L2), com o objectivo de identificar as construções excluídas pela norma padrão do Português europeu (PE), e estabelecer algumas propriedades específicas do seu sistema de conhecimento desta língua.

No âmbito da pesquisa, estas construções não padrão foram classificadas como “erros” por razões de natureza diversa. Por um lado, este termo é usado numa perspectiva prescritiva e, por outro lado, é aplicado na perspectiva de aquisição/aprendizagem de uma língua.

A perspectiva prescritiva foi motivada, em primeiro lugar, pelo facto de considerarmos que as dimensões reduzidas do *corpus*-amostragem, constituído por vinte entrevistas apenas, não autorizava ainda a formulação de generalizações válidas para o *corpus* do PPOM de uma forma geral, o qual integra cem entrevistas e também encontros entre os informantes e seus parceiros. Além disso, tendo em conta que a competência linguística e comunicativa dos informantes seleccionados se apresenta muito variável e diversificada, não é ainda possível tratar as construções não padrão por eles produzidas como norma(s) local(is) partilhada(s) pela comunidade linguística de Maputo. Num contexto de

⁴ Note-se que está prevista ainda a publicação de três volumes, onde serão divulgados os dados mais relevantes do *corpus* do PPOM, a nível das estruturas gramaticais básicas (vol. III), a nível de categorias semânticas como espaço, tempo e quantidade (vol. IV), e ainda a nível do léxico do Português (vol. V).

grande variabilidade linguística, a adopção do termo “erro” com conteúdo prescritivo pretende assim reflectir o carácter indicativo do levantamento efectuado, e impedir decisões prematuras tomadas apenas com base num *corpus*-amostragem.

No que se refere à adopção do termo “erro” tal como é usado no âmbito das teorias sobre aquisição/aprendizagem de línguas, este constitui basicamente um princípio de aferição não só de estratégias de aprendizagem da língua-alvo, como da proficiência linguística alcançada pelos aprendentes. No decurso da aquisição/aprendizagem de uma L2, alguns desses “erros” têm tendência a conservar-se, ou “fossilizar-se”, passando a fazer parte do seu sistema de conhecimento da língua-alvo. Nos estudos a serem aqui apresentados, o termo “erro” é também usado neste sentido, como indicador das áreas de “fossilização” do Português/L2. Assim, as construções não padrão identificadas no *corpus*-amostragem são vistas como zonas desta língua para as quais são provavelmente requeridas metodologias específicas de ensino, que permitam a sua erradicação e dêem aos aprendentes a possibilidade de alcançarem uma proficiência linguística semelhante à dos falantes nativos.

Em suma, as variáveis linguísticas aqui tratadas podem ser tomadas não só como base de trabalho para a investigação sociolinguística como para a pesquisa educacional. O reconhecimento de que as formas de discurso nem sempre estão de acordo com o PE conduz imediatamente a questões de aceitação na comunidade e de atitudes em relação a elas. Levanta igualmente a questão de como a diversidade na língua pode ser gerida concretamente no contexto moçambicano, e de qual(is) a(s) norma(s) da língua os aprendentes deviam ter em vista. De um ponto de vista pragmático-pedagógico, as implicações de uma reorientação do discurso educacional numa direcção sociocultural pode ser inestimável. Esperamos assim que as discussões contidas nestes artigos revelem a complexidade dos conceitos de “erro” e proficiência, quando vistos de uma perspectiva sociolinguística, abrindo a possibilidade de uma compreensão mais profunda das discriminações sociais geradas com base na língua.

O capítulo 1, de Christopher Stroud, discute os diferentes significados do erro linguístico, relacionando esta noção com diferentes concepções sobre o papel da norma linguística e do padrão da língua em discursos pedagógicos distintos. Neste contexto, contrastam-se e comparam-se dois discursos sobre o ensino e a aprendizagem da língua que têm diferentes implicações para a forma como os erros podem ser concebidos. O autor preocupa-se igualmente com o problema geral da gestão da diversidade linguística em Moçambique, tanto estruturalmente como ideologicamente. De forma inequívoca, as crianças requerem e devia ser-lhes dado acesso a “formas padronizadas de linguagem ligadas ao prestígio social e económico” (Pennycook, 1995:317)⁵. Por outro lado, é preciso, também, dar-se um reconhecimento às variedades locais da língua e formas de expressão que permitirão a constituição e legitimação das subjectividades locais. Esta discussão está estruturada com referência à realidade sociolinguística do país. São tratados especificamente problemas relacionados com a legitimidade de diversas formas de falar Português, cobrindo o ponto de vista da política da língua oficial, assim como as posições tomadas pela comunidade linguística geral. Propõe-se uma posição de flexibilidade relativamente à diversidade linguística, que envolve, essencialmente, o relacionamento de diversas formas de discurso com um padrão público no contexto de ensino.

No segundo capítulo, Perpétua Gonçalves apresenta um catálogo das estruturas não padrão descobertas no *corpus*-amostragem. Trata-se de uma tipologia especialmente preparada para enquadrar os mais de mil casos que constituem o banco de “erros”. Através deste tratamento quantitativo e qualitativo dos dados, evidenciam-se algumas áreas relevantes de variação do PM, tomando possível delinear hipóteses sobre as tendências predominantes desta variação, base imprescindível numa pesquisa sociolinguística em que se pretenda estabelecer correlações entre variáveis sociais e linguísticas. O artigo de Gonçalves pode ainda ajudar a avaliar criticamente os programas de ensino de Português, indicando especificamente as áreas particularmente

⁵ Cf. Pennycook, A. (1995) *The Cultural Politics of English as an International Language*. London, Longman.

problemáticas, que necessitam ser destacadas e tratadas nos programas e aulas desta língua. Acima de tudo, contudo, o artigo pode elucidar sobre as complexidades inerentes ao emprego da noção de ‘erro’ numa circunstância concreta, contribuindo, em última instância, para a definição de uma política linguística realista, que reflecta os usos desta língua por parte da comunidade que a adoptou como meio de comunicação.

O artigo de Moreno e Tuzine é uma descrição da distribuição social de algumas categorias de “erro” apresentadas no artigo de Gonçalves. Este artigo dá uma visão de como a língua está relacionada com factores sociais e culturais, i.e. qual o impacto da posição social e económica dos indivíduos nos mercados linguísticos em que eles podem participar. Realizada numa perspectiva sociolinguística laboviana, a análise mostra a relevância particular de algumas variáveis sociais na variação linguística. O artigo tem carácter inovativo do ponto de vista do *corpus* linguístico, no sentido em que as análises dos materiais do *corpus* do PPOM estão embutidos dentro da conjuntura sociolinguística. Os *corpora* contêm usualmente grandes quantidades de dados linguísticos que são submetidos à análise através de poderosas técnicas estatísticas. Os sociolinguistas, tradicionalmente, não trabalham com este tipo de materiais. Ao invés, eles optam por focalizar na variação contextual de variáveis linguísticas singulares, e não nas análises multidimensionais de muitos itens linguísticos. De modo idêntico, os linguistas de *corpus* não se preocupam, tradicionalmente, com a adopção de princípios sociolinguísticos na construção dos seus *corpora*. Através deste trabalho de Moreno e Tuzine, pode verificar-se como uma fertilização cruzada destes dois campos de pesquisa (sociolinguística e linguística de *corpus*) promete abrir novas fronteiras de investigação. Por fim, no capítulo de Monteiro e Martins retomam-se algumas áreas gramaticais problemáticas identificadas no *corpus*-amostragem, mostrando as vantagens de uma integração de padrões do Português não-europeu no sistema educativo moçambicano. No seu artigo, as autoras procuram mostrar de que forma os “erros” devem ser tratados ao nível de um discurso pedagógico-didáctico inserido na realidade linguística moçambicana. O ensino na aula deve ligar e fazer o interface com as

formas pelas quais a língua é usada na comunidade no geral, e os profissionais de educação precisam de considerar o tipo de língua e de contextos de aprendizagem com que os aprendentes se deparam nos seus contactos quotidianos (informais) com a língua-alvo. Foi nesta perspectiva que, a título de exemplo, este estudo foi realizado, procurando assim mostrar como as instituições educacionais podem beneficiar do conhecimento do uso real da língua, tendo em vista a eliminação do já aqui referido “fechamento de elite”, responsável pelo insucesso de uma camada quantitativamente importante da população escolar.

A fechar este volume, nos Anexos-Gerais, encontram-se algumas das “Fichas de Erros”, que constituíram a base desta pesquisa. Na selecção das fichas, tomaram-se em consideração as diferentes áreas gramaticais em que os “erros” foram arquivados (Cf. o capítulo 2, de Gonçalves), de forma a proporcionar aos leitores uma visão do banco de dados utilizado nos diversos estudos aqui incluídos.

O trabalho apresentado nestes artigos tem o potencial de fornecer informação relevante para o desenvolvimento de metodologias, culturalmente mais informadas e para a produção de discursos pedagógicos mais adequados às línguas em geral, e ao Português em particular. Esperamos que este caderno ajude os profissionais de educação a avaliar criticamente hipóteses consideradas de validade universal sobre metodologias de ensino extraídas dos contextos sociais específicos em que uma língua é usada. Esperamos também que estes artigos possam fornecer um ímpeto para os professores (re)considerarem iniciativas pedagógicas que provem ser mais apropriadas ao ensino do Português como L2 no contexto moçambicano.

Capítulo 1

OS CONCEITOS LINGÜÍSTICOS DE “ERRO” E “NORMA”

Christopher Stroud

O presente capítulo é, na sua essência, uma breve revisão conceptual das noções linguísticas de erro e norma. Toma como ponto de partida a situação dos aprendentes de Português como língua segunda (L2) em Moçambique. Isto implica que a noção de erro é conceptualizada nos termos da conjuntura de aquisição de uma L2 e o artigo, por consequência, não estará relacionado com “erros” de linguagem cometidos pelos que falam Português como língua nativa. Um problema particular que surge no contexto moçambicano e que será tratado neste artigo é o da relação da língua do aprendente de L2 com a norma da língua-alvo escolhida. Numa sociedade do tipo da moçambicana, a variedade-alvo escolhida como norma pedagógica não é congruente com a norma que é usada pela maioria dos falantes. Isto significa que a norma que os falantes são supostos adquirir, ou seja, neste caso, o Português europeu, raramente é a variedade que eles têm como *input* diário. Isto significa igualmente que muitos aspectos da sua linguagem considerados como erros em sentido estrito, podem ser variantes usadas geralmente no discurso quotidiano. Um erro, nomeadamente, não é um facto físico imutável, mas uma construção social; um erro só é um erro na medida em que pode ser julgado como tal em confronto com uma norma específica. Por outras palavras, é necessário dar uma atenção especial à questão da norma linguística na situação sócio-linguística concreta que se tem em vista.¹

¹ Obviamente, este é também um problema em contextos do Primeiro Mundo, onde a norma usada no ensino pode não corresponder ao uso quotidiano da língua nativa em todos os sentidos. Contudo, por muitas razões, nas sociedades pós-coloniais com línguas oficiais metropolitanas, a distância entre o uso diário da língua e uma norma importada é muito maior.

A primeira parte do artigo caracterizará alguns usos diferentes do termo erro e discutirá como os erros foram descritos e analisados. A segunda parte do artigo discute a noção de erro em relação ao conceito de norma, especificamente a norma do Português falado em Moçambique. A secção final do artigo esboçará algumas complicações adicionais, e levantará alguns pontos a discutir e a considerar teoricamente em relação ao ensino e aprendizagem linguística em Moçambique, particularmente no que diz respeito à forma como os erros são tratados na literatura pedagógica e na prática escolar.

1. A NOÇÃO DE ERRO

Inicialmente é mais importante determinar a compreensão básica de erro que figura no discurso actual sobre a teoria e prática da aquisição e ensino de L2. Os erros são vistos cientificamente como parte integral e inevitável daquilo que os aprendentes fazem durante o período em que adquirem uma língua. Por consequência, a visão dos erros é mais *descritiva* do que *prescritiva*. Em vez de dizer que algo está meramente certo ou errado em termos absolutos como o ‘prescritivista’ pode fazer, o ‘descritivista’ quer saber o que *é* um erro, que tipos de erro ocorrem, a razão da sua ocorrência, etc.² Mesmo assim, em última análise, o ensino visa entre outras coisas, ajudar o aprendente a eliminar os erros tanto quanto possível, e quando estes

² Existem, todavia, autores que contestariam a viabilidade desta distinção. Por exemplo, Crowley, ao discutir o desenvolvimento da padronização, nota que não é verdadeira a afirmação a favor dos historiadores da linguística, de que houve uma mudança em direcção a um tratamento científico, objectivo da língua nos séculos 19 e 20. Ele diz que “A identificação da língua... é uma construção da história do estudo da língua... que não pode ser corroborada pela evidência... (1989: 13). Continua dizendo que “Entre os linguistas existe uma clara mudança na direcção (em vez de um afastamento como muitas descrições o diriam) da prescrição e da proscrição” (1989: 157). De igual modo, Harris afirma que “Quando a história dos linguistas do século vinte fôr escrita, a fé ingénua e inquestionável na validade desta distinção será sem dúvida vista como um dos principais factores na sociologia académica deste tema”. (1980: 152)

ocorrem, fornecem informação importante sobre o estágio de desenvolvimento real do aluno na língua-alvo.

É difícil formular uma definição efectiva e funcional de erro. Chun et al (1982: 537-547) caracteriza um erro como “o uso de um item linguístico de forma que, de acordo com utentes fluentes da língua, indica aprendizagem com falhas ou incompleta” (op. cit. 538). Liski e Putanen (1983: 227) definem um erro como ocorrendo quando o falante “deixa de seguir o padrão ou modo de discurso de pessoas instruídas...”. Lennon (1991: 182) propõe uma definição de erro mais cautelosa, nomeadamente:

uma forma linguística ou uma combinação de formas linguísticas que, no mesmo contexto e sob condições de produção semelhantes, não seriam, muito provavelmente produzidas pelas contrapartes de falantes nativos.

Esta definição de erro é motivada pela grande variabilidade no que os julgamentos dos falantes nativos classificam ou conseguem reconhecer como erro em discurso não-nativo.

1.1. Problemas gerais na identificação e interpretação de erros

Identificar e interpretar um erro não é de modo algum um processo simples. Para detectar um problema, é necessário ser-se capaz de reconstruir a elocução-alvo pretendida pelo aprendente. Especialmente em versões muito simplificadas de gramáticas de aprendentes, o número de possíveis reconstruções pode ser grande. Por exemplo, a elocução de um aprendente tal como “Go post-office” (Ir Correios) pode ter sido planeada como uma ordem, um comentário sobre o que aconteceu ontem, uma predição do que o falante, ou outra pessoa, vai fazer amanhã, e mesmo ser ambígua em relação ao que a pessoa pretende expressar se alguém iria ou viria dos correios. Embora este seja um exemplo extremo, vemos que em cada um destes casos, o erro identificado estaria dependente da reconstrução escolhida. Em geral, é

mais importante mencionar que os erros podem nem sempre ser identificáveis localmente. Acontece várias vezes que as elocuções julgadas erradas são problemáticas porque contêm muitos pequenos problemas que se combinam para criar uma elocução errada (cf. Lennon, 1991).

A identificação de erros depara-se também com outros tipos de problemas. No discurso coloquial diário, tanto a produção de falantes nativos como a de aprendentes de L2 está repleta de omissões e descontinuidades de elementos. Estas seriam consideradas erros na linguagem escrita, mas podem, de facto, ser consequências de processos naturais de produção oral em tempo real (veja-se em baixo, secção 1.2.3.).

Uma outra dificuldade encontra-se na identificação de erros encontrados nos aprendentes adiantados. Embora estes tipos de erro possam conter traços não-nativos ou ocorrer em frequências não-nativas, muitas vezes eles não são completamente errados, o que os torna difíceis de assinalar. Finalmente, Schacter (1974) destacou o problema do *evitar* como estratégia de um aprendente. Isto acontece quando os aprendentes se abstêm de usar estruturas em discurso espontâneo nas quais eles cometeriam erros se fossem forçados a empregá-las, escolhendo caminhos alternativos mais fáceis de expressar um significado específico. Obviamente, se um aprendente não comete um erro, não há forma de o identificar.

Numa tentativa de ultrapassar alguns destes problemas, Lennon (1991: 185) propõe trabalhar com definições de erro de um *corpus* específico, “ligadas ao grupo de referência, ao modo e à situação, e probabilísticas em vez de determinísticas”.

Numa abordagem mais recente à análise de erros baseada na forma linguística, Lennon (1991) propõe que a maioria das formas erróneas identificadas na base de critérios estruturais, não sejam, de facto, de modo algum erróneas em si, “mas tornam-se erróneas apenas no contexto da unidade linguística mais alargada em que ocorrem” (op. cit. 189). Por exemplo, se um aprendente produz as palavras *a* e

scissors, nenhuma delas é incorrecta a não ser que ocorram no sintagma *a scissors*. De igual modo os sintagmas *Tom and Mary* e *is going to eat* são ambos sintagmas bem formados, aceitáveis, mas produzidos em conjunto como em *Tom and Mary is going to eat* dão uma frase com erros. Lennon introduz o conceito de domínio e extensão para tratar este aspecto da identificação de erros; domínio refere-se à quantidade de contexto linguístico ou não-linguístico que deve ser considerado por forma a identificar um erro, e extensão refere-se à quantidade de contexto linguístico necessário ao aprendente para reconstruir a frase correctamente.

1.2 Tipos de erros

Uma distinção básica de erros que pode ser feita é entre *erros de produção* e *erros de compreensão*. Ainda que os erros que podem ser observados na produção escrita ou oral de um aprendente sejam mais proeminentes ou notáveis e, por conseguinte, discutidos com mais frequência em contextos científicos e pedagógicos, os erros que conduzem a mal-entendidos ou falta de compreensão dos aprendentes são, com bastante probabilidade, quase tão dominantes. Numa perspectiva de análise pode ser difícil, em casos individuais, localizar, com exactidão, que características numa elocução conduzem a falhas de compreensão. Um caso isolado de erro de compreensão pode depender da falta ou confusão entre elementos lexicais por parte do aprendente, uma incapacidade de discriminar distinções fonológicas, ou dificuldades em processar relações sintácticas dentro e entre orações. É claro que o erro de compreensão pode também surgir por um número indefinido de razões não-linguísticas, como problemas de audição, fadiga, etc.

Entre os erros de produção, a literatura fornece um número de taxonomias ou tipologias que se baseiam em diferentes dimensões ou critérios. É possível categorizar ou diferenciar tipos de erros a) com referência à sua forma linguística, b) na base das suas causas hipotéticas, c) em relação ao um modelo de processamento

psicolinguístico, d) dentro de um modelo de proficiência linguística, ou e) relacionado com os efeitos que eles têm no interlocutor, tais como até que ponto eles impedem a comunicação. Estas diferentes dimensões estão longe de ser exclusivas. Pelo contrário, qualquer instância de erro pode potencialmente, em simultâneo, ser classificada em relação a todas elas. Por exemplo, um erro que é linguisticamente uma omissão de um elemento da língua-alvo pode ter a sua origem ou causa na transferência da L1 do aprendente, pode ser visto como uma simplificação da estrutura da língua-alvo, e pode ser classificado como afectando gravemente a compreensão da elocução que o contém.

Uma outra dimensão que pode ser acrescentada a qualquer tipologia e que dá uma imagem do predomínio relativo de erros é a frequência. Os cálculos de frequência dão também a possibilidade de determinar as proporções relativas de diferentes tipos de erro em relação a realizações correctas da mesma estrutura.

1.2.1. Tipologias de erro baseadas na forma linguística

A taxonomia de erros mais amplamente usada é a baseada em *categorias linguísticas tradicionais*. Os erros são categorizados dependendo da sua ocorrência ou não em *categorias lexicais* (substantivos, verbos, adjectivos), *características morfológicas* (número, género, tempo, etc.), *categorias sintácticas* (sintagmas nominais, orações encaixadas, etc.), ou *unidades fonológicas* (vogais, consoantes, traços suprasegmentais, etc.). É óbvio que as categorias linguísticas tradicionais não são a única base para sistematizar os tipos de erros. Quaisquer modelos descritivos ou gramáticas de língua tais como, por exemplo, a Gramática Generativa, oferecem um leque de categorias que podem ser usadas para este fim.

Uma forma específica de organizar uma taxonomia de erros está relacionada com a aparência ‘superficial’ das unidades linguísticas. Uma taxonomia comum é a que foi influenciada por versões anteriores da gramática transformacional, onde a estrutura superficial da unidade

alvo foi “transformada” ou reconstruída pelo aprendente através de processos tais como a *adição* (*até aqui onde que estou* (=aqui onde estou)), *omissão* (*todas pessoas* (=todas as pessoas)), *re-ordenamento* (*ajudar as crianças a educar* (=ajudar a educar as crianças)) e *substituição* (*eu não tenho dinheiro para reemborsar* (=reembolsar)) (Dulay & Burt, 1972).

Estas tipologias de erro têm a vantagem de localizar as áreas gerais de dificuldade na aquisição de uma estrutura linguística e de estarem acessíveis ao técnico não-especialista que precisa de uma visão geral do que é fácil ou difícil numa situação de aprendizagem de língua. Quando se acrescenta a informação sobre a frequência de erros disponibiliza-se uma informação mais detalhada.

1.2.2. Tipologias de erro baseadas em causas hipotéticas

Os tipos de causas de erros discutidos na literatura podem basicamente ser separados em dois tipos quando surgem como consequências naturais do processamento psicolinguístico envolvido na aprendizagem de uma língua, nomeadamente erros de *transferência/interferência* e erros de *desenvolvimento*. Numa outra dimensão, é também possível distinguir *erros induzidos pelo ensino*.

Erros de transferência referem-se a erros que resultam do uso de traços ou regras da L1 do aprendente - ou de outras línguas previamente adquiridas por este - na língua-alvo. A transferência em si mesma pode certamente resultar também em estruturas correctas na língua-alvo, i.e. quando as duas línguas são construídas de forma idêntica, num determinado aspecto. Deve-se distinguir *transferência* ‘positiva’ da *transferência* ‘negativa’, ou, de outro termo, a *interferência*, i.e. quando o traço ou regra transferidos são estranhos à língua-alvo. Um exemplo de transferência é a elocução portuguesa produzida por um falante changana *nós por exemplo que fomos nascidos nas igrejas* (= nascemos)). Enquanto o resultado da transferência negativa constitui uma dificuldade a ser ultrapassada, a

transferência positiva é, na verdade, um recurso para os falantes, particularmente para línguas que estão próximas umas das outras.

Numa dada época, nomeadamente no âmbito da abordagem behaviourista à aprendizagem de línguas, dominante nos anos 50 e 60, assumia-se em geral que os erros eram simplesmente causados por transferência negativa, i.e. eram erros de interferência. Considerava-se que todas as diferenças estruturais entre a L1 e a L2 eram causas potenciais de erros, e que as similaridades estruturais resultariam numa falta de erros. Estudos empíricos mostraram que ambas as suposições estavam erradas. Nem sempre se dá o caso de as diferenças estruturais resultarem em erros ou dificuldades, e, por vezes, apesar das semelhanças, ocorrem erros onde as duas línguas estão estruturadas de modo similar. Assim, embora os erros de interferência sejam comuns na aprendizagem de uma língua, a transferência negativa está longe de ser a única fonte de erros. Esta observação, foi, de facto, uma das razões que esteve por detrás da re-orientação na aprendizagem de línguas para uma teoria construtivista de orientação cognitivista que teve lugar no virar das décadas de 1960-1970, segundo a qual o aprendente, ele próprio, era considerado como um criador activo da gramática da L2 na base do *input* e do conhecimento prévio disponível, tal como o conhecimento da L1 e de outras línguas.

Durante o tempo em que o aprendente constrói ou desenvolve a gramática da nova língua, existe a possibilidade de ocorrência de erros como consequência de tentativas de verificar diferentes hipóteses sobre a forma como a nova língua é construída. Estes erros foram chamados *erros de desenvolvimento*. Os processos relevantes do ponto de vista psicolinguístico que estão por detrás dos erros do aprendente são a *sobregeneralização* e a *simplificação*, podendo alguns deles reflectir *condições universais sobre marcação* ('markedness').

Os *erros de sobregeneralização* são o resultado da suposição errada do aprendente sobre as restrições de uma certa regra da língua-alvo. O caso mais simples pode ser encontrado na morfologia, quando, por exemplo, um aprendente acredita que há mais verbos flexionados regularmente do que é de facto o caso numa certa língua-alvo. Isto

significa que a regra da flexão regular tem uma aplicação mais ampla na versão da língua-alvo do aprendente do que na norma desta língua.

Os *erros de simplificação* estão relacionados com os de sobregeneralização no sentido de que os traços ou regras específicos da língua-alvo não foram ainda adquiridos. No caso da simplificação, o erro pode ser caracterizado como uma negligência de distinções que são feitas, de facto, na língua-alvo, como por exemplo, não há distinção entre certos fonemas ou entre diferentes tempos verbais.

As *condições universais sobre marcação* constituem um importante aspecto da linguagem, o qual, expresso informalmente, capta o facto de que certas estruturas linguísticas são processadas mais facilmente, com mais frequência ou mais centralmente do que outras estruturas. Diz-se que estas estruturas são *não-marcadas* (ou menos marcadas) em relação a estruturas menos frequentes, menos centrais ou menos facilmente processadas que se diz serem *marcadas* (ou mais marcadas). Este facto está reflectido nas línguas do mundo de tal forma que as estruturas não-marcadas são geralmente mais predominantes. As condições sobre marcação deste tipo têm sido apresentadas para ajudar a determinar a forma como os aprendentes se desenvolvem numa L2. De acordo com a *hipótese sobre marcação diferencial* ('differential markedness hypothesis') (Eckman, 1977), as estruturas da língua-alvo que são mais marcadas e diferentes das da L1 do aprendente, são mais difíceis e levam mais tempo a adquirir. As relações de marcação podem ajudar a explicar o surgimento e a interacção da transferência e da simplificação que ocorrem no desenvolvimento da língua-alvo. O aprendente tenderá a transferir as estruturas menos marcadas da sua L1 e a evitar transferir estruturas que são mais marcadas. Além disso, a pesquisa mostrou que os aprendentes recorrem ao uso de estruturas menos marcadas mesmo se estas estruturas não são parte da sua L1 - nem sequer estão de acordo com as normas da L2 (Hyltenstam, 1984). Os *erros induzidos* pelo ensino ocorrem devido à forma como uma estrutura é ensinada na sala de aulas. A explanação do professor pode fornecer uma descrição demasiado limitada, se não errada, da estrutura, e encorajar, por conseguinte, uma aplicação demasiado geral (ou específica) da regra.

Particularmente quando a língua não é falada fora da aula e quando as explicações dadas pelo professor são, por isso, a única fonte de *input*, a versão do aprendente da língua-alvo será especialmente sensível a este tipo de erro.

Poder-se-á acrescentar três pontos a esta discussão de tipos de erros. Primeiro, na realidade nem sempre é possível encontrar uma causa específica para todos os erros. Devia ser evidente que qualquer erro pode ser considerado como dependente de mais de uma das categorias tratadas anteriormente, em simultâneo. Em segundo lugar, diferentes causas de erro podem ser relevantes em estágios distintos do desenvolvimento do aprendente. Por exemplo, as sobregeneralizações e as simplificações parecem ser mais dominantes nas primeiras fases do desenvolvimento. Os erros de interferência, por outro lado, ocorrem de maneiras diferentes, ao longo da carreira de desenvolvimento do aprendente. Isto depende, entre outros aspectos, da percepção do aprendente sobre a distância estrutural entre a L2 e a L1 em pontos distintos do seu desenvolvimento em L2 (Kellerman, 1983). Em terceiro lugar, há uma certa quantidade de evidências de que se poderia dar o caso de que componentes distintas da língua são mais ou menos afectadas pelas várias causas de erro. Por exemplo, as componentes lexicais, fonológicas e sintácticas da língua parecem ser mais sensíveis à interferência do que, digamos, a morfologia.

1.2.3. Erros de 'performance' versus competência

Cada elocução verbal (oral ou escrita), em qualquer língua, é uma instanciação momentânea, ou *'performance'*, do conhecimento subjacente de um aprendente, ou *competência*, dessa língua. Os *modelos de processamento* tratam da forma como a competência do falante é aplicada na prática linguística, na produção e percepção (veja-se, por exemplo, Levelt, 1989). Tais modelos descrevem diferentes maneiras de os falantes falharem na implementação plena da competência que têm numa língua, por causa do cansaço, falta de concentração, limitações de memória, etc. Alguns dos erros comuns

de produção que dependem de limitações de processamento são *lapsos da língua* (ou *caneta*), tais como uma escolha lexical errada (*vermelho* quando o falante quer dizer *verde*), substituições fonológicas, ou os chamados ‘*colherismos*’ (‘*spoonerisms*’), quando segmentos (palavras, morfemas ou unidades fonológicas) foram trocados dentro de um sintagma ou unidade de processamento. Estes erros de ‘performance’ ocorrem tanto no discurso de aprendentes de L2 como no dos falantes nativos de uma língua. São claramente distinguíveis dos erros de competência pelo facto de poderem ser facilmente corrigidos pelo próprio falante se descobre ou lhe chamam a atenção para eles. São, por outras palavras, erros temporários que não reflectem o conhecimento ou domínio real da língua.

Os aprendentes de L2 são particularmente propícios a erros de ‘performance’ uma vez que o seu processamento da língua-alvo não está tão plenamente automatizado ou não é tão inconsciente como o dos falantes nativos de uma língua.³ Isto significa comparativamente que se deve empregar mais atenção ou esforço de processamento na produção da L2, o que deixa o aprendente vulnerável a perturbações no processamento. Para além desses erros de ‘performance’ que são vistos no seio dos falantes nativos de uma língua (*lapsos da língua* ou *de caneta*), podem-se encontrar vários erros, de um tipo que pode ser caracterizado como uma regressão a estágios anteriores de desenvolvimento, na produção dos aprendentes de L2. Isto é, mesmo se o aprendente “sabe” a forma correcta, na língua-alvo, de uma estrutura e é capaz de usá-la correctamente na maior parte das ocasiões, as exigências do processamento podem conduzir subitamente à produção de formas incorrectas encontradas anteriormente no processo de aquisição, e consideradas erros de competência.

É óbvio que os *erros de competência* em oposição aos erros de ‘performance’, reflectem uma discrepância entre a versão actual da língua-alvo do aprendente e qualquer norma de uma língua-alvo.

³ Os erros de ‘performance’ foram também chamados *lapsos* (‘mistakes’) por oposição a erros (‘errors’) propriamente ditos (Corder, 1967).

A pesquisa sobre aquisição de L2 prestou grande atenção a problemas inerentes à distinção categórica entre erros de ‘performance’ e de competência, que a descrição acima apresentada pressupõe. Para aprendentes de L2, é na verdade difícil decidir se um certo erro é o resultado de deficiências de ‘performance’ ou de limitações na competência. De facto, a variação entre manifestações correctas e incorrectas de uma certa estrutura da língua-alvo é antes uma característica comum da produção de um aprendente de L2. O problema é, então, como tomar isto em consideração num modelo de processamento?

Em vez de considerar o conhecimento de uma língua meramente como um conjunto de regras que são ou não dominadas, e a competência linguística de um indivíduo como a encarnação dessas regras, uma concepção mais realista é ver este conhecimento como construído também de regras variáveis (veja-se, por exemplo, Preston, 1989). A aplicação variável de regras é de facto uma forma natural e comum de processamento da linguagem. Em tal conjuntura, a competência de um indivíduo teria de incluir a informação de que certas estruturas têm realizações alternativas dependendo do contexto linguístico ou extra-linguístico. Por outras palavras, a aplicação variável de uma regra não seria restrita a contextos de L2, mas seria uma manifestação do que é normal no uso de toda a linguagem, nomeadamente a capacidade de um locutor se adaptar linguisticamente a diferentes situações, usando diferentes estilos, registos, formas sociodialectais, etc. Durante o período de tempo em que um aprendente de uma L2 adquire uma certa estrutura, mesmo em instâncias em que esta estrutura não é variável na língua-alvo, a propensão de um aprendente é para tratar as estruturas ou regras como variáveis. Por outras palavras, uma implicação prática desta perspectiva é que os erros que alternam com produções correctas de certas estruturas são um reflexo de aquisição em curso. Por conseguinte, na prática, é difícil dizer exactamente quando se “domina” uma estrutura; só porque um aprendente produz ocasionalmente a estrutura correcta isto não significa que esta estrutura esteja “dominada”. Esta perspectiva implica antes que as estruturas são dominadas gradualmente, i.e. durante o

desenvolvimento de uma estrutura não existe um ponto em que se poderia dizer que essa estrutura não está “adquirida” ou está “definitivamente adquirida”, até que ela seja usada categoricamente.

1.2.4. Erros relacionados com modelos de proficiência linguística ou modelos de competência comunicativa

Os modelos actuais de proficiência linguística tentam abranger a totalidade do que está implícito no conhecimento e capacidade de usar uma língua. Assim, tanto os aspectos de competência como os de ‘performance’, ou, noutros termos teóricos, o *conhecimento* e *controlo*, estão incluídos. Como tratámos anteriormente a distinção de competência e desempenho em termos de modelos de processamento, focaremos diferentes tipos de conhecimentos de uma língua que um aprendente deve adquirir.

Um modelo de competência comunicativa amplamente divulgado é o sugerido por Canale & Swain (1980), que vêem a proficiência como constituída por competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. No que foi acima apresentado, a discussão dos erros foi restringida ao que neste modelo foi chamado de competência gramatical, i.e. tudo o que diga respeito à estrutura ou forma de uma língua (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico). Contudo, neste modelo podem-se encontrar erros de carácter mais subtil ou menos detectáveis em relação a outras componentes de proficiência. Tais erros têm, por vezes, sido chamados erros *encobertos* (‘covert’) por oposição a erros *descobertos* (‘overt’) (Corder, 1971).

A *competência sociolinguística* refere-se à capacidade de usar uma língua de uma maneira socialmente adequada em relação a dimensões determinantes tais como características do falante, a situação, via de comunicação, etc. Os erros a este nível de linguagem podem incluir o uso de uma forma familiar de fala com interlocutores não-familiares numa situação formal, como por exemplo, o uso de uma forma de tratamento informal (‘tu’), mesmo em casos onde se requer uma

variante mais formal (‘você’/‘Sr.’). Isto pode caracterizar-se como uma forma de sub-distinção ou simplificação neste nível.

A *competência discursiva* baseia-se no facto de que a capacidade linguística não consiste apenas em se ser capaz de produzir uma série de elocuções gramaticais bem construídas mas também em se ser capaz de ligar estas elocuções a sequências coerentes mais longas de discurso. Os fenómenos linguísticos tais como referência, sequências temporais e estruturas de tópico-comentário, i.e., estratégias pelas quais a informação é estruturada e organizada são fenómenos particularmente salientes ao nível do discurso. Os erros a este nível violam as regras de adequabilidade. Embora cada proposição, em si, possa estar gramaticalmente bem construída, o texto pode conter referências pouco claras ou ligações não expressas que impedem a compreensão do interlocutor.

Finalmente, a *competência estratégica* refere-se à ‘flexibilidade linguística’ do falante, ou seja à sua capacidade de diagnosticar e emendar ou reparar pontos obscuros, dificuldades ou obstáculos na interacção. Nesta área de proficiência, os erros envolvem os casos em que o aprendente deve corrigir uma sequência, como por exemplo, quando é necessária a expansão ou modificação de uma elocução para reparar um mal entendido, em que o aprendente fornece uma repetição do que disse.

1.2.5. Erros de acordo com a sua influência no interlocutor

Alguns estudos, especialmente durante os anos 70 e 80, focaram a forma como diferentes tipos de erros são percepcionados por interlocutores nativos ou não-nativos (incluindo leitores no caso da produção escrita). Neste contexto, fizeram-se tentativas para determinar se os erros específicos de sintaxe, léxico ou pronúncia afectam a compreensão do ouvinte/leitor e/ou a atitude do aprendente. Por exemplo, pode-se suspeitar que alguns erros de sintaxe ou léxico impedem essencialmente a compreensão, enquanto alguns aspectos da

pronúncia, tais como a realização segmental, causam mais frequentemente irritação do que limitam a compreensão. Foi demonstrado especificamente que os erros de vocabulário são muitas vezes prejudiciais para a compreensão (Johansson, 1976). Dá-se também o caso de alguns erros suprasegmentais de pronúncia, tais como a colocação errada do acento tónico e as reduções fonotácticas fortes impedirem consideravelmente a compreensão.

A construção de uma verdadeira hierarquia de gravidade de erros seria, na prática, bastante útil. Tal como a quantificação dos erros, ela ajudaria a indicar as áreas da linguagem a que se deveria dar mais atenção pedagógica. Tal hierarquia teria de assentar numa indicação clara e inequívoca de como os erros influenciam os interlocutores. Todavia, isto poderia mostrar-se difícil, uma vez que a avaliação dum erro depende de certo número de factores em interacção, tais como a sua frequência, o contexto em que ocorrem, o efeito cumulativo de muitos tipos de erros menores, etc.

2. A noção de norma

Tal como ficou óbvio do que foi exposto atrás, a identificação de erros é possível apenas na medida em que eles se podem relacionar com uma norma clara e não ambígua. Podem-se distinguir tipos diferentes de normas. Dois sentidos salientes de norma baseiam-se na distinção entre uma *variedade padrão* e o *uso geral* de uma língua. A norma da variedade padrão tem sempre num sentido *prescritivo*; é obrigatória para o uso oficial da língua. A norma de uso geral entre qualquer grupo de falantes (adultos instruídos, adolescentes, professores, classe média, residentes de uma certa área) pode, por diferentes razões, divergir da variedade padrão. Pode ser descrita em qualquer momento por meios linguísticos convencionais e é, assim, denotada como a norma *descritiva*.

Uma norma de variedade padrão é frequentemente baseada na forma como grupos dominantes ou elites usam a língua por razões de

prestígio social, económico, cultural ou político. As normas para as línguas não têm apenas uma base social, mas têm uma componente regional ou dialectal; o Francês, o Inglês ou o Alemão padrão, por exemplo, desenvolveram-se na base de dialectos de regiões importantes política, administrativa e economicamente dos países onde estas línguas são faladas. Por causa da importância das elites na sociedade, considera-se que o uso que fazem da língua é especialmente digno de ser escolhido. Uma outra forma de desenvolver uma norma padrão está ilustrada no caso de uma das línguas oficiais da Noruega, “Nynorsk”, que foi “construída” a partir de elementos de um amplo leque de dialectos, sendo, por isso, mais um produto ‘artificial’.

A padronização da norma oficial de uma língua realiza-se através de processos de *selecção*, *codificação*, *elaboração* e *aceitação* (Haugen, 1966). A *codificação* implica a descrição linguística de vários níveis da variedade seleccionada, e especialmente o desenvolvimento de uma norma ortográfica. Esta codificação é, então, a que se encontra nos dicionários, gramáticas, manuais de regras de uso de língua, etc. Em alguns países, a padronização da língua é supervisionada e implementada por corpos especiais tais como as academias linguísticas. A *elaboração* refere-se à expansão das alternativas estilísticas da língua através do seu uso em instituições formais tais como escolas, governos, administração, comércio, etc. e por autores em diferentes tipos de literatura.⁴ O vocabulário da variedade seleccionada, em especial, expande-se através da cunhagem de novos elementos lexicais para designar novas áreas onde a língua deve ser usada. Para que uma norma padronizada seja disseminada, tem de haver a sua aceitação na sociedade em geral. Isto significa, entre outros aspectos, que uma instituição de padronização não tem completa liberdade de seleccionar ou elaborar qualquer forma de língua, mas deve, de alguma forma, acomodar-se ao uso geral, por exemplo, não tentando impor um uso específico que ninguém aceitará.

⁴ Existe uma interessante relação histórica conjuntural entre o processo de padronização da língua, a padronização da educação e a centralização das instituições administrativas.

Em conclusão, uma norma padrão refere-se à variedade de uma língua

que é habitualmente impressa, e que é normalmente ensinada em escolas e a falantes não-nativos quando aprendem a língua. É também a variedade que é normalmente falada por pessoas instruídas e usada na emissão radiofónica de notícias e outras situações similares. (Trudgill, 1983: 17).

Geralmente, é verdade que a língua padrão tem importantes funções sociopolíticas. Uma delas é a construção e regulamentação das diferenças sociais. As diferenças sociais são embutidas na língua pela selecção de uma forma particular de língua em detrimento de outras e a disponibilidade diferenciada desta forma para vários segmentos da população. A regulamentação através da língua sobre quais as diferenças sociais que são privilegiadas em relação a outras é realizada pelo estabelecimento das formas de língua que são legítimas, aceitáveis e, de algum modo, disponíveis para uso. (Pennycook, 1994: 110).

Uma concepção leiga comum é a de que existe uma versão correcta, inquestionável e imutável de uma língua. Em sociedades com uma longa tradição de instrução que albergam uma ou duas línguas dominantes numa população relativamente homogénea de falantes nativos instruídos, é fácil ver como se pode chegar a manter uma tal visão. Em geral, uma norma linguística é uma parte implícita da vida diária e é só sob circunstâncias excepcionais que os membros de tais comunidades têm a ocasião de questionar ou de se referir explicitamente à norma. Uma dessas situações dá-se quando processos históricos de mudança na língua resultaram numa divergência assinalável entre o uso geral e a norma padrão estabelecida. Todavia, como notámos anteriormente, o verdadeiro ponto de situação é que as normas linguísticas são produto de convenções e acordos, e são, por conseguinte, num certo sentido, arbitrárias. As normas mudam ao longo do tempo sob a pressão do uso geral.

Em situações sociolinguísticas do tipo moçambicano, a questão da norma linguística é muito complicada. Por várias razões históricas, a língua oficial, o Português, é falada como língua nativa por uma pequena minoria da população numa ecologia linguística altamente multilíngue. Na sua forma padrão, a língua está restringida a uma pequena elite de falantes urbanos muitas vezes monolíngues. O fraco alcance das instituições educacionais, tanto histórica como contemporaneamente e a fraca participação dos cidadãos moçambicanos em formas modernas de emprego ou outras arenas que necessitam do uso do Português limitaram as oportunidades da população de contactar com a forma padrão da língua no uso quotidiano. O facto de que a língua tem muito pouca divulgação no seio da população em geral levou-a a ser falada ou usada de muitas distintas formas de L2. Para além disso, em sectores da sociedade com uma tradição maior de uso de Português em diferentes contextos, emergem actualmente formas de Português, mais estáveis, concretamente as formas moçambicanas. Por outras palavras, a norma padrão que é importada de Portugal é muito diferente da maioria das formas de Português geralmente usadas em Moçambique.

Esta situação coloca um dilema para a educação em Moçambique, nomeadamente a necessidade prática de ensinar em e através de uma norma linguística que dificilmente se encontra no uso geral, tanto fora como dentro dos estabelecimentos educacionais. As implicações desta prática são que os aprendentes têm poucas oportunidades de contactar com manifestações da norma que é ensinada num vasto leque de contextos. Para além do mais, o *feedback* correctivo sobre a sua produção é ou mínimo ou confuso, uma vez que pode ser corrigido por erros que não são erros em relação ao uso geral, mas apenas em relação à norma prescritiva.

Infelizmente, não há uma solução simples para este dilema. Uma solução convencional ⁵ de colmatar o fosso - embora nunca se chegue

⁵ Pela sua própria natureza, as normas-padrão prescritivas, com o tempo, tornam-se fossilizadas e arcaicas uma vez que todas as línguas mudam, i.e. o fosso entre a norma padrão e o uso geral aumenta.

realmente a eliminá-lo - entre uma norma-padrão prescritiva e as variedades de uso geral, encontra-se em práticas como reformas ortográficas ou revisões de dicionários e gramáticas. Contudo, tal não é possível no caso moçambicano, simplesmente por causa da amplitude da variação nas formas de língua e a falta de um corpo central das formas de uso geral. Antes que se possa conceber uma variedade padronizada de Português Moçambicano - caso seja politicamente desejável - deve-se tomar um certo número de decisões sobre o leque das variedades de Português a serem consideradas como base para a norma descritiva. É óbvio que nem todas as variedades são elegíveis; as formas de falar Português que, por exemplo, são o resultado de processos de aquisição incompleta de L2 precisam de ser excluídas. Ao invés disso, tal como no desenvolvimento de normas padrão noutros países, a fase de selecção teria presumivelmente de escolher a forma de Português moçambicano “que é normalmente falada por pessoas instruídas”. Contudo, atendendo-se ao estatuto sociolinguístico do Português, de momento esta recomendação estratégica é de difícil implementação na prática. Os falantes educados, eles próprios, podem falar com elementos fossilizados, não-padronizados, de anteriores estágios de aquisição. Por conseguinte, é preciso realizar muito trabalho descritivo como base para a padronização da língua. Esse trabalho descritivo poderia envolver, por exemplo, a definição de formas moçambicanas de Português que, em certa medida, podem ser categorizadas como formas de linguagem consistentes, estilisticamente criativas, em oposição a desvios à norma europeia que são erros do aprendente, de carácter idiosincrático ou temporário. O primeiro tipo de desvio pode, por exemplo, contribuir para expandir as possibilidades expressivas da língua, enquanto o último tipo compreenderá tipicamente formas que restringem o significado potencial. Este raciocínio pode ser ilustrado com um exemplo comum de uso do Português que viola a norma do Português europeu e que pode ser revista quer como um forum fossilizado de aquisição de L2, quer como uma variante estilística emergente do Português moçambicano. Trata-se do uso do modo indicativo em contextos em que as gramáticas prescritivas indicariam o conjuntivo. Em certas produções verbais, o falante usa o indicativo no lugar do conjuntivo, o que poderia ser interpretado como integrando uma

perspectiva mais concreta, presente e participatória no evento designado, possibilitando assim uma alternativa estilística. Além deste tipo de consideração, um possível trabalho sobre um padrão moçambicano para o Português teria de considerar os laços importantes com as variedades da língua noutros países. Isto é desejável por forma a encontrar-se um equilíbrio entre a preservação da inteligibilidade mútua enquanto se permite a expressão de especificidades socioculturais da realidade moçambicana.

3. O contexto sociocultural de aquisição de L2 e o tratamento pedagógico de erros

A descrição anterior relatou a noção de erro e de norma, e discutiu dois tipos de norma, i.e. prescritivo e descritivo. Obviamente, o ensino deve assentar num certo tipo de norma prescritiva e esta norma divergirá mais ou menos do uso da L2 com que o aprendente se depara no discurso quotidiano. Este estado de coisas é uma característica inerente ao ensino da língua como instituição. Para além de ser mais prático, o estabelecimento de uma norma de língua é do interesse da coesão social visto que limita a diversidade e regula a variabilidade no uso da língua. De facto, toda a ideia de um padrão pretende projectar, simbolicamente, um sentido de ordem social, unidade e história na sociedade. Widdowson formula o caso do Inglês da seguinte forma:

O Inglês padrão não é simplesmente um meio de comunicação, mas a propriedade simbólica de uma comunidade particular, expressiva da sua identidade, das suas convenções e valores. Assim sendo, necessita de ser cuidadosamente preservado, pois minar o Inglês padrão é minar o que ele representa, a segurança da sua comunidade e das suas instituições. (Widdowson, 1994: 381)

O mesmo se poderia dizer, sem dúvida, relativamente ao Português.

A perspectiva sobre o padrão advogada nesta citação implica também que as formas e práticas não-padronizadas da língua podem ser vistas como expressando e constituindo outras formas de identidade social, convenções e valores. Uma vez que as línguas se adaptam às circunstâncias sociais dos seus falantes e as reflectem, devemos então esperar diversas formas de falar Português que reflectam igualmente a realidade do seu uso social. As diferentes maneiras de usar o Português posicionam os falantes, em diversas relações, com os vários discursos em que a língua figura na sociedade moçambicana, por exemplo, o significado do Português para “as condições locais de prestígio social e económico” e/ou para discursos mais globais sobre democracia, ambiente, etc. De facto, a forma como o Português é usado em qualquer circunstância particular reflecte a combinação de discurso e língua, a nível individual e em grupo, na construção de subjectividades específicas locais.

Num ramo de pesquisa sobre aquisição de L2, o facto de a aprendizagem da língua implicar também socialização das normas de grupos sociais específicos deu origem a um importante trabalho sobre a forma como as línguas são adquiridas fora da aula, em contextos informais (Rampton, 1995, Crago, 1992). Este tipo de pesquisa toma em consideração o papel da língua na vida social dos falantes e sublinha as múltiplas formas em que decorre a aquisição da língua, em inter-relação com os usos sociais da língua. Por conseguinte, é importante ter-se em conta as percepções determinadas socioculturalmente. A visão do conhecimento, da língua e da aprendizagem que o aprendente individual possui, a percepção que tem da relação entre categorias de inter-actantes (criança-adulto, criança-criança), da realização dos processos de correcção e disciplinamento na sociedade, e de como a língua é usada na negociação de identidades de grupo ou indivíduos, tudo isto determina a forma como se procede a aquisição da língua.

De um ponto de vista prático, isto implica que a forma como a língua é usada no contexto social imediato do aprendente devia ser parte integrante da aprendizagem e aquisição do Português. A discussão e análise na aula devem tomar como tópico central a norma linguística

descritiva com que o aprendente se depara ao longo das suas redes sociais quotidianas. Os professores podem achar vantajoso, e os alunos podem achar frutuoso, comparar, contrastar explicitamente, e tratar de outras formas, diferenças entre a norma pedagógica prescritiva da aula e as normas encontradas no contexto social do aprendente. Esta estratégia é particularmente apropriada na formação de professores de línguas. Pennycook indica um caminho na direcção de uma pedagogia crítica da língua da seguinte forma:

...primeiro precisamos de nos certificar que os alunos têm acesso às formas padronizadas da língua ligadas ao prestígio social e económico; em segundo lugar, precisamos de uma boa compreensão do estatuto e possibilidades apresentados por diferentes padrões; em terceiro lugar, precisamos de focar aquelas partes da língua que são significativas em discursos particulares; em quarto lugar, os estudantes devem estar conscientes de que essas formas representam apenas um conjunto particular de possibilidades; e finalmente, os estudantes precisam também de ser encorajados a achar formas de usar a língua que eles sintam que são expressivas das suas próprias necessidades e desejos, ... (1994: 317-18).

Norton-Peirce (1989: 402) parece ter algo similar em mente quando, no caso do ensino do Inglês, sugere que

o ensino do Inglês pode ser re-conceptualizado como uma pedagogia que abre possibilidades aos estudantes e professores de Inglês, não só em termos de avanço material mas também em termos da forma como eles se percebem a si mesmos, o seu papel na sociedade e o potencial para mudança na sociedade.

Esta posição é interessante pelas vastas implicações que ela implica para a noção de domínio da língua e/ou proficiência. Para além de estes termos se referirem meramente à competência na forma padrão da língua, a proficiência ou domínio de uma língua significa também

que um ‘aprendente’ pode também de algum modo usar os recursos de língua para exprimir “vozes” alternativas e talvez em conflito. Contudo, para que isto seja possível, os professores necessitariam de abordar a tarefa de ensino da língua a partir da posição vantajosa de uma compreensão sócio-histórica das línguas e seu desenvolvimento, mudança e disseminação, em particular porque estes fenómenos dizem respeito à complexa dinâmica social e de desenvolvimento das situações pós-coloniais.

Face ao *background* dessa compreensão geral do contexto alargado de aquisição da língua e da natureza relativa dos erros, o professor necessita ainda de estratégias pedagógicas concretas para lidar com os erros. Embora a pesquisa descritiva sobre o *feedback* do professor tenha detalhado um certo número de estratégias que os professores usam para tratar erros (para um panorama, veja-se Ellis, 1994: 583-6), existe muito pouco apoio empírico nesta literatura sobre como e se diferentes tipos de tratamento de erros afectam ou não a aquisição. Todavia, como uma das principais funções da língua é negociar o sentido, um dos princípios pedagógicos mais generalizados é o de que o ensino da língua devia encorajar os aprendentes a usar os recursos à sua disposição tão livre e construtivamente quanto possível. Este procedimento dos aprendentes resultará inevitavelmente na produção de erros. A prática, em muitas aulas moçambicanas, de os professores chamarem a atenção dos alunos para a correcção de um erro imediatamente após ter sido cometido, pode, com bastante probabilidade, mostrar-se contraprodutivo. Isto não só abafa a motivação do aprendente para comunicar em L2, mas também encoraja uma orientação para o uso da língua estrangeira como um exercício formal sem intenção comunicativa. Retarda igualmente o desenvolvimento da capacidade dos alunos em negociarem estrategicamente e repararem, eles próprios, mal entendidos que possam surgir através dos seus erros de discurso. Além disso, se o aluno está no processo de construção de uma elocução com significado, não é provável que possa desviar a atenção da formulação da mensagem para se fixar sobre um aspecto superficial específico da elocução. Contudo, é evidente que isto não significa que a actividade de correcção de erros no discurso ou na escrita deva ser uma

actividade claramente delimitada. Por exemplo, partes de uma lição, que se seguem a um período de uso comunicativo da língua, podem ser dedicadas à reflexão sobre a forma, isto é, a um tratamento concentrado de erros observados pelo professor em vários alunos e que parecem sistemáticos e frequentes. As estratégias de tratamento de erros precisam também de estar ligadas aos hábitos socioculturais ou expectativas dos aprendentes no que se refere à forma como a aprendizagem, a aquisição e a correcção de capacidades são compreendidas, em geral, como fenómenos constituídos socialmente.

A discussão de erros apresentada na secção 1 pode também mostrar-se útil aos professores ajudando-os na escolha de estratégias efectivas de intervenção. Por exemplo, se um erro é identificado como um erro de ‘performance’, não faria sentido dar uma explicação ao aprendente ou conceber um conjunto de procedimentos de remedeio para a estrutura em questão. Um outro exemplo relata o que foi atrás chamado de regras variáveis: se se vê que um aprendente usa com mais frequência a forma correcta de uma estrutura variável do que a forma incorrecta, esse aprendente devia ser encorajado por aquilo que já foi conseguido e devia ser-lhe dado crédito pelo facto de a estrutura estar quase dominada, em vez de ser repreendido como se não dominasse a estrutura de nenhum modo (cf. Hyltenstam, 1985). Em termos de identificação prática dos erros, isto significa que o professor não devia limitar-se a focar os erros presentes, mas relacioná-los a toda a produção do aprendente, incluindo a que é correcta.

4. Conclusão

A principal questão neste capítulo é que os erros acompanham naturalmente a aquisição da língua e revelam potencialmente bastante informação sobre os processos envolvidos na aprendizagem de uma língua e os estágios de desenvolvimento por que os aprendentes devem passar. Assim sendo, eles podem ser usados de modo diagnóstico para avaliar o estado das competências individuais dos aprendentes. O capítulo sublinhou também como a noção de erro necessita de ser relacionada com a situação sociolinguística do aprendente e da língua-alvo, e como os erros são, em certo sentido, determinados socioculturalmente pelos diferentes tipos de normas. Para além disso, o capítulo argumentou que a compreensão da complexidade da noção de erro, especialmente em relação à noção de norma, tem consequências pedagógicas práticas.

Referências

Canale, M. and M. Swain. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1-47.

Corder, S. P. 1967. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics* 5: 161-9.

Corder, S. P. 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics* 9: 149-59.

Chun, A., R. Day, N. Chenoweth and S. Luppescu. 1982. Errors, interaction and correction: a study of native-non-native conversations. *TESOL Quarterly* 16(4): 537-547.

Crago, M. 1992: Communicative interaction and second language acquisition: An Inuit Example. *TESOL Quarterly* 26 (3).

Crowley, T. 1989. *The Politics of Discourse: The Standard Language Question in British Cultural Debates*. London: Macmillan.

Dulay, H. and M. Burt 1972. Goofing, an indicator of children's second language strategies. *Language Learning* 22: 234-52

Eckman, F. 1977. Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning* 31: 195-216.

Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Harris, R. *The Language Makers*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Haugen, E. 1966. *Language Conflict and Language Planning: The Case of Modern Norwegian*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Hyltenstam, K. 1984. The use of typological markedness conditions as predictors in second language acquisition: the case of pronominal copies in relative clauses. In R. Andersen (ed.). *Second Language Acquisition: a Crosslinguistic Perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Hyltenstam, K. 1985. L2 learners variable output and language teaching. In K. Hyltenstam and M. Piennemann (eds.). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Johansson, S. 1978. Studies of Error Gravity: Native Reaction to Errors Produced by Swedish Learners of English. Gothenburg Studies in English 44. Gothenburg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Kellerman, E. 1983. Now you see it, now you don't. In S. Gass and L. Selinker (eds.). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Lennon, P. 1991. Error: some problems of definition, identification and distinction. *Applied Linguistics* 12/2: 180-196.

Levelt, W. 1989. *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Liski, E. and S. Putanen. 1983. A study of the statistical foundations of group conversation tests in spoken English. *Language Learning* 23/2: 225-246.

Norton-Pierce, B. 1989. Toward a Pedagogy of Possibility in the Teaching of English Internationally: People's English in South Africa. *TESOL Quarterly* 23 (4): 589-618.

Pennycook, A. 1994. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.

Preston, D. 1989. *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.

Rampton, B. 1995. *Crossing: Language and Ethnicity among adolescents*. London. Longman.

Schacter, J. 1974. An error in error analysis. *Language Learning* 27: 205-214.

Trudgill, P. 1983. *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*. Harmondsworth: Penguin Books.

Widdowson, H. G. 1994. The Ownership of English. *TESOL Quarterly* 28 (2) pp. 377-388.

2 TIPOLOGIA DE “ERROS”

DO PORTUGUÊS ORAL DE MAPUTO: UM PRIMEIRO DIAGNÓSTICO

Perpétua Gonçalves

Este capítulo tem como objectivo apresentar uma caracterização geral do banco de “erros” constituído com base numa amostragem estabelecida a partir do *corpus* do PPOM (vide Moreno & Tuzine, neste volume).

Em primeiro lugar, serão revistos alguns trabalhos anteriores que contêm caracterizações gerais da gramática do Português de Moçambique (PM) (secção 1). Em seguida, apresentar-se-á a estrutura geral da grelha tipológica de “erros”, adoptada no tratamento de dados localizados no *corpus* (secção 2). Após esta introdução, descrever-se-á, de forma breve, os principais tipos de fenómenos que integram o “banco de erros”, de acordo com as áreas da gramática do Português a que pertencem (secção 3). A finalizar esta caracterização geral, procurar-se-á mostrar de que modo a tipologia apresentada pode contribuir para acções a desenvolver no âmbito da planificação curricular ou da definição de uma política linguística (secção 4).

1. ALGUNS ANTECEDENTES DESTE ESTUDO

De uma maneira geral, os trabalhos já realizados sobre o PM debruçam-se sobre áreas específicas da sua gramática, e não incluem uma descrição do conjunto de características que o distinguem de outras variedades do Português. Vejam-se, por exemplo, os trabalhos já realizados sobre propriedades semânticas e sintácticas dos verbos (cf. Gonçalves (1990), Carvalho (1991) ou Maciel (1992)) ou sobre diferentes tipos de estruturas de subordinação (cf. Issak (1994) ou Chimbutane (1995)).

Tendo em conta que este capítulo tem como objectivo apresentar uma visão do conjunto de desvios ao Português Europeu (PE) produzidos por falantes de Português da área de Maputo, nesta secção, far-se-á referência a dois trabalhos de investigação, que contêm caracterizações gerais desta variedade do Português ¹. Nesta apresentação, procurar-se-á salientar, além do tipo de base empírica utilizada nestes estudos, os critérios adoptados no tratamento dos dados.

O primeiro trabalho, “Elementos para uma Análise de Erros”, foi organizado por Meijer et al. (1982) numa perspectiva de análise de erros. A base empírica é constituída por um conjunto de 120 redacções, realizadas em 1977, por 40 alunos da 4.^a classe de uma escola primária da cidade de Maputo, que tinham o Tsonga como língua materna. Neste trabalho, tratou-se de estabelecer uma tipologia geral dos principais erros produzidos por aprendentes de Português, como forma de diagnosticar as suas principais dificuldades na aprendizagem desta língua em Moçambique. Os erros encontrados nas redacções foram sistematizados em função das seguintes categorias da gramática tradicional:

(i) Classe lexical a que pertencem, nomeadamente pronomes, artigos e preposições. Exemplos: *O meu pai agarrou ele*. (PE = agarrou-o); *Tinha cortado cabelos*. (PE = cortado os cabelos);

(ii) Categoria gramatical afectada, nomeadamente número, género, pessoa, tempo, modo e voz. Exemplos: *Os donos da mala viii*. (PE = viram); *Essa senhora é amigo* (PE = amiga);

(iii) Tipo de estrutura sintáctica envolvida, isto é, frases subordinadas e coordenadas. Exemplos: *Para que as coisas crescer melhor*. (PE = cresçam melhor); *Chegou a dizer que não tens vergonha*. (PE = que ele não tinha vergonha).

¹ Para um panorama geral, sugere-se ainda a leitura de GONÇALVES (cap. 2, vol. I desta colecção).

Através desta pesquisa, foi possível fornecer, pela primeira vez, um quadro global dos “erros” de Português produzidos por aprendentes desta língua em Moçambique. Contudo, conforme os próprios autores sublinham, o material recolhido e analisado “não pode nem deve ser interpretado como um inventário “dos” erros cometidos no processo de aprendizagem da língua portuguesa em Moçambique”, uma vez que se baseou num *corpus* de dimensões reduzidas.

Albarran (1991) fornece igualmente uma tipologia geral das principais especificidades da gramática do PM, tomando como base resultados de investigação e *corpora* de português falado, já disponíveis. Na sua apresentação, a autora aborda apenas fenómenos que ocorrem a nível do léxico e da sintaxe do Português, não incluindo casos da fonética e da fonologia.

Os desvios incluídos na área do léxico relacionam-se com:

- (i) escolha lexical dos verbos, nomes e adjectivos. Exemplo: *Que não sejam daí da região, indivíduos passageiros*. (PE = ... que estão de passagem);
- (ii) atribuição de novo significado a palavras do Português. Exemplo: *Chegaram as estruturas*. (PE = responsáveis do governo);
- (iii) empréstimos às línguas bantu, “Português regional” e outras línguas. Exemplo: *Vamos ter banja*. (PE = reunião);
- (iv) formação de palavras, por derivação ou composição. Exemplo: *De camisola nova é só estilar*. (PE = exhibir-se).

Na área da sintaxe, são assinalados casos de:

- (i) ordem sintáctica. Exemplo: *Eu estou cada vez mais a pintar*. (PE = estou a pintar cada vez mais);
- (ii) concordância nominal e verbal. Exemplo: *Os seminaristas tinha...* (PE = tinham);

(iii) uso do pronome pessoal e do determinante. Exemplo: *Apanhei as péssimas notas.* (PE = apanhei péssimas notas);

(iv) regência verbal, onde a autora inclui diferentes tipos de casos como o uso de verbos auxiliares, selecção da preposição, negação, etc. Exemplos: *Despediu os pais à saída.* (PE = despediu-se dos), *Nem ler e escrever não sabem.* (PE = nem ler e escrever sabem).

Para Albarran, os dados apresentados constituem “uma mera listagem”, uma vez que, na época em que a autora realizou a sua pesquisa, “a precária investigação realizada sobre o português de Moçambique não autorizava a descrição, cientificamente comprovada, de uma variante moçambicana da língua portuguesa.” (p. 20).

Sem pretender retirar aos dois trabalhos atrás mencionados a sua importância na compreensão do processo de diferenciação do PM relativamente ao PE, parece oportuno chamar a atenção para algumas das suas lacunas, de forma a melhor enquadrar o material recolhido e tratado no âmbito do PPOM, a ser apresentado neste capítulo.

No que se refere à pesquisa de MEIJER et al. (1982), a sua principal limitação diz respeito à natureza dos dados recolhidos, isto é, ao facto de se tratar de evidências empíricas do que pode considerar-se a “gramática provisória” dos aprendentes de Português, uma vez que se trata de textos produzidos por crianças da 4.^a classe. Isto significa que a tipologia apresentada pode conter estruturas que virão a desaparecer ao longo do processo de aprendizagem do Português, não podendo ser tomada como referência segura para a caracterização da variedade moçambicana desta língua.

Relativamente à caracterização apresentada por Albarran (1991), esta parece fornecer uma visão mais ordenada dos fenómenos do que a grelha de “erros”, mais “tradicional”, de 1982. Como se verá, a tipologia estabelecida no âmbito do PPOM está na continuidade deste modelo, ainda que de forma mais ampliada. A fragilidade da proposta de Albarran (1991) reside, por um lado, no facto de, como a própria

autora refere, se tratar de uma “mera listagem”, e, por outro lado, na inexistência de dados sociolinguísticos sobre os locutores, adultos, que produzem as estruturas mencionadas nessa listagem.

Algumas das limitações destas duas pesquisas não serão resolvidos no presente trabalho, nomeadamente no que se refere ao nível de tratamento qualitativo dos dados do “banco de erros”. Nesta fase da pesquisa, apenas será possível fornecer uma breve descrição dos principais fenómenos, a qual, embora ultrapasse a “mera listagem” de Albarran (1991), não permite ainda uma visão interligada da gramática do POM. Por exemplo, entre os “erros” descritos, referem-se, por um lado, os casos de uso incorrecto do modo conjuntivo, e, por outro lado, os casos de encaixe de orações subordinadas. Ora, tendo em conta que os “erros” no uso do modo conjuntivo ocorrem maioritariamente em estruturas de subordinação, talvez venha a fazer sentido articular entre si estes dois tipos de “erros”. Uma tal reordenação, contudo, só será possível após um tratamento mais rigoroso dos dados.

Como se verá, o catálogo de “erros” aqui estabelecido constitui já uma base de investigação válida quer para estudos sociolinguísticos (cf. o capítulo de Moreno & Tuzine, neste volume), quer para trabalhos de aplicação pedagógica (cf. o capítulo de Monteiro & Martins, neste volume).

2. TIPOLOGIA ADOPTADA

Conforme foi referido na “Introdução”, neste estudo, o uso do termo “erro” pretende apenas distinguir as formas ou construções do *corpus*-amostragem que se apresentam desviantes relativamente à norma europeia, podendo, desse ponto de vista, prescritivo, ser consideradas erradas.

De acordo com a tipologia adoptada, os “erros” identificados na presente amostragem (a) foram integrados em grandes áreas da

gramática, e (b) foram organizados em função dos tipos de “erros” que ocorrem em cada uma dessas áreas (vide ANEXO - “Tipologia Geral de Erros”).

Por diversos motivos, entre os quais sobressai a natureza dos dados empíricos recolhidos (entrevistas com os informantes, e não testes de elicitación concebidos para o estudo de variáveis linguísticas específicas), a área da fonética/fonologia não constitui objecto de estudo desta pesquisa. Por essa razão, os “erros” desse tipo foram apenas assinalados, sob o título “FONÉTICA”, não tendo sido agrupados em subtipos particulares. A título meramente indicativo, pode contudo referir-se que sobressaem os casos de pronúncia das consoantes líquidas (ver exemplos (1)), de queda da vogal inicial das palavras (ver exemplos (2)), e de nasalização de diferentes tipos de vogais (ver exemplos (3)). Exemplos:

- | | | |
|-----|---------------|----------------------|
| (1) | a. areia | →ar <u>re</u> ia |
| | b. reembolsar | →reembol <u>s</u> ar |
| (2) | a. aguentar | →guentar |
| | b. levantar | →a <u>l</u> evantar |
| (3) | a. exames | →en <u>z</u> ames |
| | b. até | →a <u>n</u> té |

Note-se, por outro lado, que alguns dos casos do banco de “erros” não chegaram a ser incluídos em nenhuma das áreas da gramática, quer devido à sua baixa frequência (menos de 3 ocorrências), quer por se tratar de sequências discursivas impossíveis de interpretar. No primeiro caso, os “erros” foram arquivados no item DIVERSOS (vide exemplos (4)), e, no segundo caso, foram classificados como NÃO ANALISÁVEIS (vide exemplos (5)). Exemplos:

(4) a. São miúdas que em classes avançadas.
(MF/20/YAI) (PE = ... que estão em classes...)

b. Tem que a gente organizar qualquer coisa
(MX/23/NAU) (PE = a gente tem que organizar...)

(5) a. e que fim até em casa quando a mamã fala
não pode respeitar. (MX/23/NAU)

b. eles podem ser mais velozes em como ter que
carregar ali (PC/1/URA)

Todos os outros “erros” localizados no *corpus*-amostragem foram integrados em quatro grandes áreas: LÉXICO, LÉXICO-SINTAXE, SINTAXE E MORFO-SINTAXE.

Incluíram-se na área do LÉXICO os casos que se referem a unidades lexicais simples (isto é, constituídas por uma única palavra) ou complexas (aqui designadas “expressões idiomáticas”). Exemplo:

(6) A temperatura era constantemente fria sempre a
chuvistegar (MX/2/SIM) (PE = choviscar)

Na área do LÉXICO-SINTAXE, estão incluídos diferentes tipos de “erro”, que têm em comum o facto de serem casos em que o léxico determina o formato das estruturas sintáticas. Trata-se assim de construções que divergem relativamente ao PE, devido a alterações das propriedades das unidades lexicais nelas contidas. Exemplo:

(7) A mulher está mais superior e o homem está em baixo (PC/2/CEL) (PE = é superior e o homem é inferior)

A área da SINTAXE propriamente dita engloba os “erros” que resultam da aplicação de regras sintáticas distintas da norma europeia. Exemplo:

(8) Nós queremos os nossos filhos aprendam
(MF/7/ERA) (PE = queremos que...)

Por fim, na área da MORFO-SINTAXE, incluem-se os casos em que está envolvida a morfologia flexional, isto é, o conjunto de afixos cuja utilização resulta do formato das estruturas sintáticas (como é o caso dos afixos de concordância em número, género, etc.). Exemplo:

(9) Quarta classe antigo (CH/4/RAM) (PE = antiga)

Estas são pois as áreas da gramática do Português em que foram integrados os diferentes tipos de “erros” localizados no *corpus*-amostragem. A fim de tornar mais clara a natureza dos “erros” identificados em cada área, estes foram classificados em diferentes tipos, tomando como base a(s) propriedade(s) ou regra(s) afectada(s). A título de exemplo, os “erros” de SINTAXE foram subagrupados como casos de “Encaixe”, “Pronome Pessoal - Colocação”, etc. Este tratamento dos “erros” permite enquadrar o grande número de casos identificados no *corpus*-amostragem (mais de mil), criando uma base para investigações de outra natureza.

Como foi já aqui referido, apesar da validade que possa ter a sistematização estabelecida, há que reconhecer igualmente os seus limites, ou pelo menos a possibilidade de os dados do *corpus*-amostragem serem agrupados de outra forma. Por exemplo, na área do LÉXICO-SINTAXE, foram arquivados como “erros” de “selecção categorial” casos de alteração do comportamento de complementos dos chamados verbos de movimento (como *ir*, *chegar*, ...). Exemplo:

(10) Saí nas forças armadas. (MX/1/MAT) (PE = das)

Dado que, igualmente na área do LÉXICO-SINTAXE, existe um tipo de “erro” designado “expressões locativas” - também relacionado com a referência espacial - esta frase poderia ter sido arquivada neste grupo.

Esta é uma fase exploratória da investigação, em que se pretende essencialmente proporcionar um quadro indicativo dos principais tipos de desvios do POM relativamente à norma europeia. Fica, por conseguinte, a recomendação no sentido de que esta classificação e organização dos “erros” seja revista, em função dos objectivos específicos de estudo que venham a ser estabelecidos.

3. TIPOLOGIA GERAL DOS “ERROS”

Na descrição que se segue, apenas serão referidos os tipos de “erros” mais frequentes, isto é, aqueles que parecem partilhados pela população auscultada, e não será dada particular atenção a fenómenos que parecem específicos de determinados informantes, constituindo eventualmente idiossincrasias do seu idiolecto particular.

3.1. Léxico

Conforme foi indicado em 2, na área do LÉXICO estão incluídos os casos que se referem a unidades simples e complexas. Relativamente aos “erros” que afectam unidades lexicais simples - que são os casos mais significativos nesta área - distinguiu-se entre (i) os neologismos formados com base em palavras ou regras de formação de palavras existentes no PE (isto é, neologismos de forma, neologismos semânticos e conversão), e (ii) os neologismos formados a partir de empréstimos a outras línguas (Bantu e Inglês). No conjunto geral dos “erros”, a área do LÉXICO tem pouca relevância, uma vez que representa apenas cerca de 8% do total (Cf. ANEXO).

Os casos mais frequentes são os chamados “neologismos semânticos” (NS), que correspondem à utilização, com um sentido diferente, de palavras existentes no PE. Exemplos:

(11) a. Mandou-nos fazer uma casinha (...) para trazermos de casa para a escola. (AM/10/EST)
(PE = levarmos)

b. Não sou boa historiadora (CH/12/ODJ)
(PE = contadora de histórias)

c. O ensino antigamente era bem regularizado.
(PC/1/URA) (PE = organizado)

As cerca de setenta ocorrências deste tipo de “erro” não apresentam uma regularidade específica. Assim, do ponto de vista semântico, verifica-se que dizem respeito a diferentes campos, afectando, por exemplo, predicados experienciais (como *acompanhar* (PE = ouvir) e transaccionais (como *tirar* (PE = dar), etc. (Cf. PERES 84, sobre esta classificação semântica dos verbos). Quanto às categorias sintácticas afectadas, não existe igualmente incidência em nenhum tipo de NS específico, uma vez que estes podem ser verbos, adjectivos, nomes. Além disso, nenhum item lexical se distingue pelo seu índice de frequência: apenas dois (*apanhar* e *trazer*) ocorrem duas vezes, e nos restantes casos apenas se registou uma ocorrência.

Quanto aos “neologismos de forma” (NF) - que correspondem a casos de criação de novas palavras a partir da aplicação de regras de formação de palavras, existentes no PE - sobressai o processo de sufixação, nomeadamente a aplicação de sufixos nominalizadores em casos excluídos pela norma europeia. Trata-se dos sufixos *-ção* (ex: *emprestação* (PE = empréstimo)), *-gem* (ex: *falagem* (PE = fala)), *-mento* (ex: *ajudamento* (PE = ajuda)). Além destes casos, pode ainda referir-se o uso do sufixo verbalizador *-ar* que permite formar verbos a partir de nomes (ex: *esquinar* (PE = esperar (nas esquinas))). Nalguns casos, muito raros, ocorre a formação de palavras novas com base em regras morfológicas inexistentes no PE (por exemplo, na derivação do verbo *chuvistegar* é usado o sufixo *-istegar* (vide ex. (6)), que pode ser interpretado como um sufixo frequentativo-diminutivo, do tipo de *-iscar* do PE (cf. CUNHA & CINTRA 84).

Com uma frequência relativamente baixa, estão os casos de “Empréstimo” (EMP), “Expressões Idiomáticas” (EI) e “Conversão” (CONV). A quase totalidade dos empréstimos tem como origem palavras das línguas bantu (exemplos: *dumba-nengue* (PE = mercado informal); *mussira* (PE = pó cosmético usado pelas mulheres macuas). Entre os poucos casos classificados como EI, podem destacar-se expressões como *por enquanto* ou *porquanto* (PE = na verdade/realmente), ou o caso de *dar parto* (PE = dar à luz). Quanto aos “erros” de CONV, podem citar-se os casos em que ocorrem as conversões ADJ → N (Cf. (12a)) e ADV → ADJ (Cf. 12b)). Exemplos:

(12) a. Era orgulhoso um miúdo saber (MF/20/YAI)
(PE = motivo de orgulho)

b. É mal educação (AM/16/IJA) (PE = má educação)

Tendo em conta o reduzido número de casos incluídos nesta área (cerca de 8% do total, como foi atrás referido), assim como o seu carácter disperso, torna-se difícil estabelecer as tendências evolutivas do POM a nível do léxico. Assim, e em síntese, apenas se pode dizer que, à excepção dos empréstimos, em todos os outros casos, se trata, por parte dos informantes, de uma gestão diferente do material lexical existente no PE:

- quer pela atribuição de novos sentidos a palavras ou expressões já existentes (casos de NS e EI);
- quer pela aplicação de regras de formação de palavras do PE a novas bases (casos de NF);
- quer por uma utilização de palavras do PE com uma categoria sintáctica distinta (casos de CONV).

3.2. Léxico-Sintaxe

Conforme se indicou em 2, na área do LÉXICO-SINTAXE, incluíram-se casos em que “o léxico determina o formato das estruturas sintáticas”. Trata-se assim de “erros” em que as propriedades lexicais atribuídas pelos falantes a palavras ou expressões do Português dão origem a estruturas sintáticas desviantes relativamente à norma europeia. Assim, por exemplo, em frases como:

- (13) a. Eu não concordo disso. (MX/1/MAT) (PE = com isso)
b. A pessoa vai apanhar a educação. (AM/14/LUR) (PE = receber educação)

pode considerar-se que o “erro” vem da forma como os itens lexicais *concordar* e *apanhar* foram armazenados pelos falantes (no primeiro caso, admitindo que selecciona a preposição *de* (e não *com*), e no segundo caso admitindo que o verbo *apanhar* pode seleccionar complementos de áreas semânticas como *educação*. Por outras palavras, em (13a) foram modificadas as propriedades de selecção categorial do verbo, e em (13b) as propriedades de selecção semântica.

Incluíram-se ainda nesta área do LÉXICO-SINTAXE os casos relacionados com diferentes áreas semânticas - lugar, tempo, quantidade e reciprocidade - os quais foram integrados respectivamente nas “expressões locativas”, “expressões temporais”, “expressões quantitativas” e “expressões recíprocas”. A inclusão destes casos na área do LÉXICO-SINTAXE justifica-se pelo facto de que estes “erros” parecem resultar da forma como são fixadas as propriedades das unidades lexicais do Português. Exemplos:

- (14) a. A minha mãe desde nunca trabalhou (CH/2/NEL) (ET) (PE = nunca)
b. A mulher está mais superior e o homem está em baixo (PC/2/CEL) (PE = é superior) (idem exemplo (7))

De acordo com a norma europeia, estas frases seriam excluídas porque, em (14a), o falante combinou a preposição *desde* com o advérbio de tempo *nunca*, e, em (14b), o advérbio *mais* está associado ao adjectivo graduado *superior*. Por outras palavras, trata-se de construções em que aparecem modificadas as propriedades distribucionais dos advérbios, quer seja a nível semântico (como em (14a)), quer seja a nível sintáctico (como em (14b)).

Em face da diversidade de casos registados, optou-se por uma classificação de acordo com uma perspectiva, semântica, podendo admitir-se que estes dados venham posteriormente a ser reorganizados numa perspectiva mais “gramatical” (agrupando, por exemplo, as construções que envolvem advérbios, independentemente de exprimirem tempo, lugar ou quantidade).

Na área do LÉXICO-SINTAXE registaram-se cerca de 30% do total de “erros” do *corpus*-amostragem, o que pode considerar-se um indicador da sua importância na gramática do Português dos falantes auscultados. (cf. ANEXO).

Os casos mais frequentes são aqueles em que há alteração das propriedades de “selecção categorial” dos itens lexicais, isto é, aqueles em que, relativamente ao PE, ou (i) é alterada a categoria sintáctica dos complementos (vide exemplos (15)), ou (ii) não é escolhida a mesma preposição (vide exemplos (16)). Exemplos:

(15) a. Eu tinha de ir participar um curso na Suécia.
(MF/17/ERA) (PE = num curso)

b. Ensina a criança respeitar aos pais.
(MF/18/AME) (PE = os pais)

c. Não tem amor os filhos. (AM/16/IJA) (PE = aos filhos)

(16) a. Tem que passar da cidade (MF/20/YAI) (PE = na cidade)

b. Fico admirado naquilo que estou a ver. (MX/1/MAT) (PE = com aquilo)

Neste sub-grupo de “erros”, salienta-se particularmente a categoria verbo, ainda que ocorram alguns casos em que são alteradas as propriedades de selecção categorial dos nomes (vide (15c)) e dos adjectivos (vide (16b)).

No que se refere aos casos do tipo (i) - que se apresentam como mais frequentes no *corpus* - relacionados com a mudança categorial dos complementos dos verbos, as alterações mais relevantes dizem respeito à adopção do padrão [V SN] para verbos que no PE regem complementos preposicionados (= [V SP]) (vide exemplos (15a) e (17)), e à regência por preposição de orações completivas que no PE são regidas por verbos (vide exemplos (18)). Exemplos:

(17) a. Há filhos que batem os pais. (MF/13/SUR) (PE = nos pais)

b. Não tive dinheiro para ir dar o professor. (PC/5/IDA) (PE = ao professor)

(18) a. Sente de que (...) está fora da educação... (MX/1/MAT) (PE = bastante que)

b. Exigia com que o aluno fizesse os apontamentos (PC/2/CEL) (PE = exigia que)

No caso das orações completivas, a propriedade mais saliente e estável diz respeito à regência de orações cujo verbo se encontra no modo indicativo pela preposição *de* (cf. exemplo (18a)).

Os casos do tipo (ii), exemplificados em (16), de verbos com regência preposicional, em que é seleccionada uma preposição diferente da que é requerida pela norma europeia, ainda que muito numerosos,

apresentam uma grande dispersão. A título meramente indicativo, pode referir-se que os complementos verbais regidos no PE pela preposição *de* aparecem no *corpus*-amostragem regidos pelas preposições *com*, *a* e *em*. Exemplos:

(19) a. Foi na altura que eu separei com os meus pais. (MX/1/MAT) (PE = separei dos)

b. Os alunos também abusam a eles. (AM/14/LUR) (PE = abusam deles)

c. Saí nas forças armadas. (MX/1/MAT) (PE = saí das)

Só uma investigação posterior poderá revelar os critérios que, do ponto de vista dos falantes, regulam a escolha das diferentes preposições.

O grupo de “erros” classificados como “selecção semântica” apenas inclui casos de escolha incorrecta - do ponto de vista semântico e não categorial - de complementos dos verbos. Exemplos:

(20) a. Não consigo o novo sistema. (AM/4ALOT)
(PE = não me adapto ao novo sistema)

b. É necessário que satisfaça o lar. (MX/9/KUT) (PE = satisfaça a família)

Como se pode verificar, do ponto de vista da norma europeia, os verbos *conseguir* e *satisfazer* não são compatíveis com os complementos que lhes foram atribuídos pelos informantes: assim, em (20a), foi necessário usar outro verbo (*adaptar*), e, em (20b), foi escolhido um outro complemento (*a família*).

Em geral, cada entrada lexical apenas ocorre uma vez, à excepção dos verbos *dar* e *apanhar*, que aparecem em contextos distintos (cf. por exemplo, o caso do verbo *dar*, que ocorre nas expressões *dar filhos* (CH/4/RAM) (PE = ter), *dar parto* (CH/4/RAM) (PE = dar à luz) e

dar falta (MF/17/ERA) (PE = fazer)). Por outro lado, algumas entradas lexicais estão frequentemente associadas a contextos desviantes relativamente ao PE. Está neste caso, por exemplo, a palavra *dinheiro*, que ocorre em expressões como *comer dinheiro* (AM/4/LUR) (PE = gastar dinheiro), *trabalhar dinheiro* (MF/18/AME) (PE = ganhar), *adquirir um certo dinheiro* (CHM/RAM) (PE = ganhar)).

Quanto aos “erros” incluídos no grupo das construções passivas, verifica-se que estes apresentam alguma regularidade, podendo ser agrupados em dois sub-tipos. Por um lado, estão os casos, mais frequentes, de regência pela preposição *com* (e não *por*, como prevê a norma europeia) do chamado agente da passiva². Exemplos:

(21) a. Era muito mimada com os pais. (PC/2/CEL)
(PE = pelos pais)

b. Não espera ser educado com a minha mãe.
(MX/1/MAT) (PE = pela minha mãe)

Por outro lado, estão as construções passivas que resultam da transitivização de verbos que, no PE, ou seleccionam um complemento preposicionado (vide frase (22a), construída a partir do verbo *atribuir*, que selecciona no PE um complemento directo e um complemento indirecto regido pela preposição *a*), ou são intransitivos (vide frase (22b), em que ocorre o verbo, intransitivo no PE, *nascer*). Exemplos:

(22) a. (Nós) fomos atribuídos os sítios. (MX/9/KUT)

b. (Eu) fui nascido em casa. (MX/23/NAU)

Estas frases só podem ter sido formadas a partir de uma transitivização dos verbos *atribuir* e *nascer*, isto é, nas suas contrapartes activas os

² Para uma análise mais detalhada deste tipo de “erro”, veja-se o capítulo de Monteiro & Martins, neste volume.

constituintes com a função de sujeito, *nós* e *eu*, respectivamente, têm a função de objecto directo.

Os casos relacionados com o uso do pronome de flexão reflexiva (isto é, aqueles que pertencem ao paradigma *me, te, se, nos, vos, se*) apresentam igualmente alguma regularidade. Assim, na quase totalidade dos casos (cerca de 85%), trata-se da sua supressão (vide exemplos (23)), havendo raros “erros” de inserção deste tipo de pronome (vide exemplos (24)). Exemplos:

(23) a. Chamava estrada Angola. (PC/5/IDA)
(PE = chamava-se)

b. Temos que contentar com aquilo que nos dão. (MF/17/ERA) (PE = nos contentar)

(24) a. Quando me acabei com o curso. (CH/2/NEL)
(PE = quando acabei)

b. Pode me conversar. (PC/2/NEL) (PE = pude conversar)

Na maior parte dos casos, não se trata da supressão do pronome reflexo propriamente dito (do tipo de *lavar o bebé / lavar-se* (*a si próprio*)), mas da supressão (i) ou do chamado *se* inerente, indissociável do verbo (cf. (23a) e ainda *tornar-se* ou *referir-se* a), (ii) ou do chamado *se* anticausativo (cf. (23b) e ainda *deslocar-se* ou *sentir-se*).

No que diz respeito aos casos classificados como “Expressões Locativas” - que não incluem, como já foi referido, os verbos locativos ou de movimento, integrados em SC - merecem referência os “erros” que ocorrem no seguinte tipo de estruturas: (i) regência dos chamados complementos circunstanciais de lugar (vide exemplos (25)) e (ii) uso do determinante junto de topónimos (vide exemplos (26)). Exemplos:

(25) a. O nosso país estamos independentes.
(MX/23/NAU) (PE = no nosso país)

b. Fui curada daquela igreja. (MF/13/SUR)
(PE = naquela)

(26) a. Passa na Vladimir Lenine até bazar
(MX/23/NAU) (PE = até ao bazar)

b. Na Marracuene. (PE = em)

Nos casos do tipo (i), sobressaem os “erros” de selecção da preposição, em que é usada uma preposição diferente da que prescreve a norma europeia (cf. (25b), em que ocorre *de* e não *em*).

Quanto aos casos (ii), os dados disponíveis são dispersos e não permitem generalizações (cf. (26a), em que não é usado o artigo, versus (26b) em que este ocorre, contrariamente ao que prediz a norma europeia).

Quanto aos “erros” classificados como “Expressões Temporais”, destaca-se (i) a regência dos chamados complementos circunstanciais de tempo (vide exemplos (27)) e (ii) a escolha lexical relacionada com a expressão dos intervalos de tempo ou da frequência dos estados de coisas (vide exemplos (28)). Exemplos:

(27) a. Tenta trabalhar fim-de-semana (MX/2/SIM)
(PE = no fim-de-semana)

b. Nos sábados nem posso ir. (CH/1/CET)
(PE = aos sábados)

(28) a. A minha mãe desde nunca trabalhou.
(CH/2/NEL) (PE = nunca)

b. Sempre às vezes caía na emboscada.
(MX/1/MAT) (PE = ?)

Conforme mostram os exemplos (27), nos casos do tipo (i) incluem-se “erros” de regência, por supressão da preposição requerida pela norma europeia (vide (27a)), ou por uso de uma preposição diferente (vide (27b), em que ocorre a preposição *em* e não *a*).

Quanto aos casos (ii), o reduzido número de casos identificados não permite ainda apresentar generalizações sobre este tipo de construções. Trata-se, em geral, como foi visto atrás (cf. exemplos (14)), de arranjos sintáticos excluídos pela norma europeia, em que parecem estar em causa modificações das propriedades distribucionais dos itens lexicais envolvidos.

O grupo de casos das “Expressões Quantitativas” reúne não só um grande número de ocorrências (53), como tipos variados de “erros”, podendo destacar-se: (i) a alteração do formato das construções de gradação, que incluem os graus dos adjectivos, e as orações comparativas e consecutivas (vide exemplos (29)); (ii) a escolha dos quantificadores, nomeadamente os pronomes indefinidos e os numerais (vide exemplos (30)). Exemplos:

(29) a. Isto é mais melhor. (MX/1/MAT) (PE = é melhor)

b. Machimbombo é mais importante como no chapa. (MX/23/NAU) (PE = é tão importante)

c. Os polícias bateram-me que até hoje ainda tenho marcas. (PC/5/IDA) (PE = bateram-me tanto que)

(30) a. Nunca dei porrada a alguém. (AM/14/LUR) (PE = ninguém)

b. Cem por centos (AM/16/IJA) (PE = cento)

Relativamente aos casos (i), nesta fase preliminar da pesquisa, apenas parece possível destacar as modificações das propriedades distribucionais dos advérbios *mais*, *menos* e *tão*: veja-se a frase (29a),

em que o advérbio *mais* co-ocorre com o adjetivo já graduado, *melhor*³, ou a frase (29b) em que esta mesma forma é usada em construções comparativas de igualdade, ou ainda a ausência de qualquer advérbio de graduação, como prediz a norma europeia, como antecedente da oração consecutiva em (29c).

A sintaxe (e também a semântica) dos quantificadores (pronomes indefinidos, numerais, etc.) apresenta igualmente diferentes tipos de alterações: veja-se o uso da forma *alguém* no contexto de uma frase negativa em (30a), ou o emprego da forma plural do numeral *cento* em (30b), numa expressão que não requer a sua flexão.

O grupo das chamadas “Expressões Recíprocas” tem apenas seis casos, salientando-se a tendência para a omissão do pronome de flexão reflexiva que permite exprimir a reciprocidade. Exemplos:

(31) a. Os pais insultam perante as crianças.
(CH/12/ODJ) (PE = insultam-se)

b. O ponto mais importante é de responsáveis
entender entre um ao outro. (MX/23/NAU) (PE =
entenderem-se uns aos outros)

Quanto aos casos de “erro” na atribuição de género aos nomes, não são evidentes as motivações para a escolha deste tipo de flexão. Exemplos: a machimbombo, uma problema, o delegação.

Numa breve síntese dos diferentes casos incluídos na área do LÉXICO-SINTAXE, pode dizer-se que sobressaem os “erros” de regência, quer se trate de complementos dos verbos (casos de selecção categorial), ou de outro tipo de complementos (como o agente da passiva e os complementos circunstanciais de lugar e de tempo). Nos casos mais estáveis - como, por exemplo, na regência de orações completivas ou do agente da passiva - já é possível constatar a

³ Veja-se o capítulo de Monteiro & Martins, neste volume, para uma análise deste tipo de “erros”.

tendência para fixar certas preposições a determinadas funções: veja-se o uso da preposição *de* como regente de completivas com o verbo no indicativo, ou a escolha da preposição *com* como regente do agente da passiva.

Além destes casos, pode ainda fazer-se referência aos “erros” relacionados com o uso dos pronomes pessoais de flexão reflexiva, em que se destaca a tendência para a sua supressão em contextos que, segundo a norma europeia, requerem a sua utilização.

3.3. Sintaxe

A área da SINTAXE, que representa cerca de 20% do total de “erros”, integra, como já foi aqui assinalado, os casos em que está em causa o formato de diferentes estruturas linguísticas, quer se trate de questões relativas à ordem de palavras, ou à construção de frases complexas, entre outras.

Nesta área, sobressaem os casos classificados como “Encaixe”, termo adoptado em sentido lato, para fazer referência a estruturas sintáticas que contenham diferentes tipos de orações subordinadas (vide exemplos (32a-d), ou complementos circunstanciais (vide exemplo (32 e)). Exemplos:

(32) a. Dependendo da região que as pessoas vivem. (CH/12/ODJ) (PE = em que/onde)

b. Disseram que “eh pá já não vai a tempo” (MF/20/YAI) (PE = disseram: “eh pá...”)

c. Embora nunca fui nestes dias mas parece que as coisas estão mudando. (AM/4ALOT) (PE = embora nunca tenha ido nestes dias parece que)

d. Se eu fosse que tinha tempo podia fazer qualquer coisa. (MX/23/NAU) (PE = se eu tivesse tempo)

e. Saiu mais cedo por causa de ser devido de situação (MX/23/NAU) (PE = por causa da/devido à)

Neste subgrupo de “erros”, destacam-se particularmente as orações relativas e as orações concessivas⁴ (esta últimas frequentemente associadas a orações adversativas), que representam 65% do total de casos classificados como “Encaixe”. Conforme mostram os exemplos, ocorrem “erros” relacionados com o introdutor (vide frases (32a e b)), com a organização sintáctica das orações subordinadas (vide (32 c e d)), etc. Posteriormente, os diferentes “erros” classificados como “Encaixe” poderão vir a ser reagrupados de acordo, por exemplo, com o tipo de oração subordinada, a fim de permitir uma caracterização mais rigorosa das diferentes construções.

No conjunto dos “erros” de colocação dos pronomes pessoais átonos, salienta-se particularmente a tendência para a sua colocação em posição enclítica (isto é, pós-verbal), sobretudo em construções de subordinação (mais de 80% dos casos). Exemplos:

(33) a. Elas têm-me dito que dão-se bem.
(CH/12/ODJ) (PE = que se dão)

b. Há pessoas que mesmo sentem-se à vontade.
(MF/13/SUR) (PE = se sentem)

Nos casos de perífrases verbais - em que o verbo principal está construído com um auxiliar - a tendência dominante é para a colocação do clítico em ênclise ao verbo auxiliar. Exemplos:

⁴ Veja-se o capítulo de Monteiro & Martins, neste volume, onde os “erros” neste tipo de orações são analisados com mais detalhe.

(34) a. Trocámos aquela roupa que eles tinhamnos dado. (MF/20/YAI) (PE = eles nos tinham)

b. É claro que pode se ver. (PC/6GRA) (PE = que se pode)

Só uma investigação posterior pode revelar se é correcto analisar, do ponto de vista acentual, o pronome como sendo enclítico ao verbo auxiliar, ou proclítico ao verbo principal.

No conjunto dos “erros” relacionados com o uso dos artigos (ART), num total de 65, sobressaem os casos de omissão (cerca de 80% do total deste tipo de “erro”), quer se trate do artigo definido ou indefinido. A omissão do artigo nunca ocorre com SNs com a função de sujeito, sendo mais frequentemente com SNs com a função de complemento directo (vide exemplo 35a) ou com complementos de preposição (vide exemplos (35b e c)). Neste último contexto, a omissão do artigo regista-se mais particularmente em expressões locativas e temporais. Note-se que são igualmente frequentes os casos de omissão em contextos em que os artigos co-ocorrem com os pronomes possessivos ou com o pronome indefinido *todo* (vide exemplos (36)). Exemplos:

(35) a. Recebi telefonema. (CH/4/RAM) (PE = um telefonema)

b. Tinha direito a transporte para escola. (MX/2/SIM) (PE = para a escola)

c. Nós íamos lá passar exactamente fim-de-semana. (PC/1/URA) (PE = exactamente o fim-de-semana)

(36) a. Vi tua mulher com fulano. (MF/13/SUR) (PE = a tua mulher)

b. Todas pessoas (CH/12/ODJ) (PE = todas as pessoas)

Foram considerados “erros” de determinação (DET) os casos em que, segundo a norma europeia, a determinação do nome é expressa pela flexão do nome em número (singular ou plural) e não pela presença de determinantes. Exemplos:

(37) a. A minha filha está a fazer maldade. (MX/1/MAT) (PE = maldades)

b. Tinha um curral de suíno. (CH/4/RAM) (PE = suínos)

Conforme pode observar-se nos exemplos, foi adoptada a forma singular do nome em contextos em que a norma europeia requer a sua flexão no plural. Esta é a tendência dominante dos falantes (90% dos casos incluídos neste grupo).

Os “erros” relacionados com a ordem de palavras são pouco frequentes (apenas 5 ocorrências), tornando difícil a sua caracterização. Nos poucos casos registados, este fenómeno exhibe-se particularmente na inversão do sujeito (vide exemplo (38a)) e na colocação dos advérbios em posições sentidas como pouco naturais no PE (vide exemplo 38b)). Exemplos:

(38) a. Agitava-me eu a passear. (PC/2/CEL)
(PE = eu agitava-me)

b. É que mesmo estamos perder. (MF/13/SUR)
(PE = estamos mesmo a perder)

De um modo geral, os “erros” incluídos na área da SINTAXE não permitem generalizações muito fortes. Nesta fase da pesquisa, verifica-se que, a nível da frase simples, por um lado, são afectados alguns mecanismos sintácticos de determinação dos nomes (casos de ART e DET). Por outro lado, ocorrem vários tipos de alteração da ordem de palavras preconizada pela norma europeia, destacando-se particularmente a tendência para colocar em ênclise as formas átonas dos pronomes pessoais, em orações subordinadas. Nas frases

complexas, sobressai a alteração dos mecanismos de encaixe das orações subordinadas (relativas e concessivas, sobretudo).

3.4. Morfo-Sintaxe

Conforme se disse anteriormente, na área da MORFO-SINTAXE estão incluídos os casos relacionados com o uso da morfologia flexional que exprime as categorias gramaticais de tempo (presente, pretéritos, ...), pessoa (1.^a, 2.^a e 3.^a), número (singular e plural), género (masculino e feminino), modo (indicativo e conjuntivo) e caso (nominativo, acusativo, ...).

Consideraram-se “erros” de concordância verbal os casos em que a flexão do verbo em número e/ou pessoa não está de acordo com a norma europeia. Exemplos:

(39) a. As senhoras também amantiza.
(MF/13/SUR)
(PE = também se amantizam)

b. Se os preços dos transportes públicos *fosse* um bocado baixos... (MX/2/SIM) (PE = fossem)

(40) a. Eu pode dizer.... (MX/1/MAT) (PE = posso)

b. Na escola nós entrava às dezassete (PE = entrávamos)

No que se refere aos “erros” de concordância em número, predominam os casos de uso de formas verbais no singular em contextos que requerem o plural (vide exemplos (39)). Quanto aos “erros” de pessoa, salienta-se o uso da 3.^a pessoa (do singular) em contextos em que o verbo deve estar flexionado na 1.^a pessoa (do singular ou plural) (vide exemplos (40)).

Os “erros” de concordância nominal incluem os casos de concordância (dos nomes, adjectivos e determinantes) em género e em número, sendo mais frequentes os casos do primeiro tipo. Exemplos:

(41) a. A educação moral está sendo deixado para trás. (PC/1/URA) (PE = deixada)

b. Temos relacionamento muito boa. (CH/1/CET) (PE = muito bom)

(42) a. A única coisa melhor era que houvesse assim esse machimbombos. (MX/2/SIM) (PE = esses machimbombos)

b. Há muitas dificuldade. (MX/23/NAU) (PE = dificuldades)

Os “erros” de concordância em género afectam particularmente a classe dos adjectivos, e a tendência dominante é para o uso de formas masculinas em contextos que requerem a sua flexão no feminino (vide frases (41)). Quanto aos “erros” de concordância em número, verifica-se que ocorrem mais frequentemente com determinantes e nomes, que se apresentam na forma singular em contextos em que deveriam estar flexionados no plural (vide exemplos (42)).

A maioria dos “erros” classificados como “Modo Verbal” (mais de 80%) refere-se aos casos de uso do modo indicativo em frases em que, segundo a norma europeia, é requerido o modo conjuntivo. Exemplos:

(43) a. Consigo ver ultimamente embora dantes não conseguia. (MX/2/SIM) (PE = não conseguisse)

b. Não há ninguém que fica satisfeito do salário que está receber. (CH/4/RAM) (PE = que fique)

c. Talvez é por isso, talvez é isso, não sei. (MF/18/AME) (PE = talvez seja (...) talvez seja)

Como se pode verificar, este tipo de “erro” ocorre não só em orações subordinadas (destacando-se particularmente as orações concessivas) (vide exemplos (43a e b)), mas também em estruturas em que o advérbio *talvez* antecede o verbo (vide exemplo (43c)).

No que diz respeito aos casos classificados como “Tempo Verbal”, os “erros” registados são de tipo diverso, afectando diferentes tempos verbais, do paradigma do indicativo como do conjuntivo. Exemplos:

(44) a. Na Maxixe, eu nunca tinha um par de sapatos. (AM/ 16/IJA) (PE = nunca tive)

b. Qualquer pessoa que ver que a minha filha está a fazer maldade... (MX/1/MAT) (PE = que vir)

Dada a grande dispersão deste tipo de “erro”, com base nos dados recolhidos, apenas é possível sugerir a tendência para usar o presente do indicativo em contextos em que são requeridos quer o pretérito perfeito, quer o pretérito imperfeito. Exemplos:

(45) a. É nesta altura quando eu voltei de Tete. (CH/1/CET) (PE = foi nessa altura)

b. Andei bem, só na quinta quando estou quase a chegar ao fim tive problemas. (MF/20/YAI) (PE = quando estava)

Quanto aos “erros” classificados como “Infinitivo”, deve destacar-se a tendência (quase 80% das ocorrências) para o emprego da forma flexionada em contextos em que devia ser usada a forma não flexionada. Este tipo de “erro” ocorre tanto nas chamadas orações completivas infinitivas (vide exemplos (46)), como em perífrases verbais, com diferentes verbos auxiliares (vide exemplos (47)). Exemplos:

(46) a. Querem ganharem naquela hora. (MF/18/AME) (PE = querem ganhar)

b. Os professores não conseguem darem aulas.
(AM/11/LUR) (PE = conseguem dar)

(47) a. As pessoas lá têm um horário para poderem se separarem da cidade. (PC/1/URA) (PE = poderem separar-se)

b. Deviam as moças fazerem o planeamento.
(MF/13/SUR) (PE = fazer)

Os “erros” na flexão dos pronomes pessoais átonos afectam quase exclusivamente a forma acusativa da 3.^a pessoa (*o(s)*, *a(s)*) deste paradigma nominal. Exemplos:

(48) a. Eu não ajudava a ela. (AM/10/EST) (PE = não a ajudava)

b. Levam a miúda para o quarto, vestem-lhe.
(CH/12/ODJ) (PE = vestem-na)

Em todos os casos identificados, o pronome refere-se a entidades humanas: em mais de 70% dos casos, os informantes optam pela estrutura exemplificada em (48a), em que é usada a preposição *a* e o pronome tónico da 3.^a pessoa; nos restantes casos é usada a forma *lhe*, que, no PE, corresponde ao caso dativo.

Os diferentes fenómenos integrados na área da MORFO-SINTAXE revelam que, de uma forma geral, no *corpus* recolhido há tendência para o enfraquecimento da morfologia flexional, ou, dito de outro modo, verifica-se que os informantes adoptam frequentemente os paradigmas flexionais menos marcados⁵ do Português. Assim:

⁵ Veja-se o capítulo de Stroud, neste volume, sobre a importância da “marcação” (“markedness”) no sucesso ou insucesso dos aprendentes de uma língua.

- no que se refere aos morfemas de concordância verbal em pessoa/número, aparecem reforçadas as formas do singular (versus plural) e a 3.^a pessoa (versus 1.^a);
- quanto aos morfemas de concordância nominal em género/número, regista-se a tendência para a adopção do paradigma do singular (versus plural) e do masculino (versus feminino);
- relativamente ao modo verbal, é o paradigma do conjuntivo que aparece enfraquecido com o consequente reforço do paradigma do indicativo;

Registe-se, por fim, o enfraquecimento do paradigma de flexão casual dos pronomes pessoais átonos, nomeadamente as formas da 3.^a pessoa do acusativo (*o(s)*, *a(s)*), donde resulta o reforço das formas tónicas (*ele(s)*, *ela(s)*) e da forma dativa *lhe(s)*.

A única excepção a esta redução morfológica diz respeito aos casos classificados como “Infinitivo”, uma vez que a tendência dominante é para o uso da forma flexionada.

4. BREVES CONCLUSÕES

O tratamento dos desvios à norma europeia através de uma grelha tipológica teve como objectivo pôr em evidência quais as principais zonas do PM em que - pelo menos a nível da cidade de Maputo - este se distingue da variante europeia.

Entretanto, dado que, como foi assinalado no início, a base empírica para este estudo é de dimensões reduzidas, parece mais prudente, de momento, não considerar que a descrição atrás apresentada revela todas as propriedades representativas da gramática do Português da população auscultada. Alguns argumentos podem ser apresentados em favor desta posição de reserva relativamente aos dados analisados. Por exemplo, ainda que neste *corpus*-amostragem não se encontrem “erros” de flexão do imperativo (do tipo “*Inscreva-te nesta*”

associação.” (PE = inscreve-te)), e embora apenas ocorra um único caso das chamadas passivas “dativas” (do tipo “*Todos foram atribuídos um prémio.*” (frase sem “equivalente” no PE)), sabe-se - com base em dados recolhidos igualmente na zona de Maputo (cf. Gonçalves (1987) para os casos do primeiro tipo e Gonçalves (1990) e (1994), para as passivas “dativas”) - que estes são fenómenos típicos desta comunidade. A não atestação destas estruturas no *corpus*, por razões que não cabe aqui identificar, mostra assim os limites desta pesquisa, não invalidando contudo os resultados positivos que foram alcançados, isto é, a identificação de muitas das propriedades relevantes desta subvariedade do PM.

Ao permitir conhecer alguns aspectos da gramática do POM, este tipo de sistematização pode tornar-se igualmente uma base útil, e mesmo necessária, para trabalhos de investigação no âmbito da linguística aplicada, nomeadamente a nível da planificação curricular ou da política linguística.

De um modo mais particular, considera-se que é com base em dados desta natureza que se podem elaborar materiais de ensino adaptados à realidade linguística nacional, tanto a nível da disciplina de Português, como a nível das outras disciplinas, em que a componente linguística, sobretudo no quadro do seu uso como L2, não pode ser ignorada. Veja-se, a título de exemplo, o estudo realizado por Monteiro & Martins (capítulo 4, neste volume), onde se mostra de que forma os programas de língua podem ter um conteúdo gramatical adaptado à população a que se destina, e não conter apenas uma listagem abstracta de zonas da gramática a abordar nos diferentes níveis de ensino.

Por outro lado, na definição de uma política linguística nacional - que implica decisões sobre a norma do Português a adoptar nas diversas instâncias sociais (v.g. educação formal, administração pública) - não é possível dispensar informação sobre os processos de variação e mudança do Português, sobretudo quando, como no caso deste *corpus*, os dados linguísticos recolhidos podem ser correlacionados com diferentes variáveis sociais (idade, escolaridade, zona de residência,

etc.), permitindo assim delimitar as fronteiras sociais desta variação. Veja-se, a título de exemplo, o estudo de Moreno e Tuzine (capítulo 3, neste volume), em que é possível verificar esta relação língua-sociedade, e avaliar a relevância social dos fenómenos linguísticos identificados.

Em suma, neste breve estudo sobre o *corpus*-amostragem do PPOM, além de terem sido postas em destaque algumas propriedades relevantes da gramática do Português da zona de Maputo, espera-se ter providenciado elementos de trabalho úteis para sectores cruciais para o desenvolvimento da sociedade, como é o caso das diferentes instâncias da Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albarran, M. J. (1991) *Aspectos Sintáctico-Semânticos dos Verbos Locativos no Português Oral de Maputo*. Lisboa, I.C.A.L.P./Angolé - Artes e Letras.

Chimbutane, F. (1995) *A Estratégia de Pronome Resumptivo na Formação de Orações Relativas Restritivas de Objecto Directo e de Oblíquo do Português de Moçambique*. Tese de licenciatura, Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras (não publicado).

Cunha, C.; Cintra, L. (1984) *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa, Edições João Sá da Costa.

Gonçalves, P. (1996) Uma Hipótese sobre Estratégias de Aprendizagem do Léxico/L2 em Moçambique. In *Português de Moçambique: uma Variedade em Formação*. Maputo, Livraria Universitária/Universidade Eduardo Mondlane, pp. 59-75.

_____ (1990) *A construção de uma gramática de Português em Moçambique: Aspectos da estrutura argumental dos verbos*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras (não publicado).

_____ (1987) Português de Moçambique: Contribuição para o estudo do Imperativo. *Limani*, 3, pp. 27-34.

Issak, A. (1994) *A Regência de Orações Completivas Finitas Verbais no Português de Moçambique*. Tese de licenciatura, Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras (não publicado).

Maciel, C. (1992) *O Lexema Verbal no Português de Moçambique*. Tese de licenciatura, Instituto Superior Pedagógico, Faculdade de Línguas (não publicado).

Meijer, G.; Gonçalves, P.; Carlos, N. (Orgs.) (1982) *A Língua Portuguesa em Moçambique: Elementos para uma Análise de Erros*. Maputo, Universidade Eduardo Mondlane/Faculdade de Letras (não publicado).

Peres, J. (1984) *Elementos Para uma Gramática Nova*. Coimbra, Livraria Almedina.

ANEXO – TIPOLOGIA GERAL DE ERROS

| ÁREA | TIPO DE ERRO | TOTAL | | | |
|------------------|-----------------------------------|--------------------|------|--------------|------|
| | | N.º de Ocorrências | | Porcentagem | |
| | | Tipo de Erro | Área | Tipo de Erro | Área |
| LÉXICO | Neologismo de forma (NF) | 12 | | 15,2 | |
| | Neologismo Semântico (NS) | 72 | | 64,5 | |
| | Empréstimo (EMP) | 6 | 100 | 7,6 | 8,4 |
| | Conversão (CONV) | 4 | | 5 | |
| | Expressões Idiomáticas (EI) | 6 | | 7,6 | |
| | Seleção Categorical (SC) | 146 | | 40 | |
| | Seleção Semântica (SS) | 45 | | 12,3 | |
| LÉXICO – SINTAXE | Passiva (PASS) | 12 | | 3,3 | |
| | Expressões Quantitativas (EQ) | 53 | | 14,5 | |
| | Expressões Locativas (EL) | 36 | 365 | 9,9 | 30,8 |
| | Expressões Temporais (ET) | 7 | | 1,9 | |
| | Expressões Recíprocas (ER) | 6 | | 1,6 | |
| | Pronome Pessoal Reflexo (PPR) | 46 | | 12,6 | |
| | Género dos Nomes (GN) | 14 | | 3,8 | |
| | Pronome Pessoal – Colocação (PPC) | 63 | | 24 | |
| | Encaixe (ENC) | 116 | | 44,3 | |
| | Determinação (DET) | 13 | 262 | 5 | 22,1 |
| SINTAXE | Artigo (ART) | 65 | | 24,9 | |
| | Ordem das Palavras (OP) | 5 | | 1,9 | |
| | Concordância Verbal (CV) | 94 | | 32,6 | |
| | Concordância Nominal (CN) | 62 | | 21,5 | |
| | Infinito(INF) | 24 | 288 | 8,4 | 24,3 |
| | Modo Verbal (MV) | 56 | | 19,5 | |
| | Tempo Verbal (TV) | 35 | | 12,1 | |
| | Pronome Pessoal – Flexão (PPF) | 17 | | 5,9 | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| FONÉTICA | | 77 | 77 | | 6,5 |
| DIVERSOS | | 91 | 91 | | 7,6 |
| TOTAL GERAL | | 1183 | | 100 | |

3 DISTRIBUIÇÃO SOCIAL

DE VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS NO PORTUGUÊS ORAL DE MAPUTO

Albertina Moreno e António Tuzine

1. INTRODUÇÃO

A variação linguística já detectada no Português de Moçambique (PM) permite estabelecer alguns dos fenómenos que ocorrem em diferentes áreas gramaticais (léxico, léxico-sintaxe, sintaxe, morfo-sintaxe, fonética e fonologia) e verificar a sua interação com diferentes factores sociais.

Neste contexto, a realização do presente estudo sobre o Português Oral de Maputo (POM) numa perspectiva sociolinguística laboviana, conhecida também como quantitativa ou variacionista, visa examinar a relação existente entre a variação linguística e os factores sociais, i.e., que factores sociais influenciam a ocorrência de variedades que compreendem hoje o espaço linguístico conhecido como o PM.

Pretende-se, por assim dizer, explorar como os contextos social, cultural e linguístico de Moçambique contribuem para a formação dessas variedades, e apurar as implicações pedagógicas de aquisição/aprendizagem¹ de Português em Moçambique, pois, embora se concorde que o nível de escolarização seja um factor relevante para o acesso ao uso do Português padrão, em Moçambique, o papel de outros factores sociais não parece trivial.

¹ Neste trabalho, e a exemplo do que tem sido defendido em recentes trabalhos sobre aquisição de língua segunda, não distinguimos a aquisição da aprendizagem de língua.

No presente estudo, adoptar-se-á a tipologia de “erros”² apresentada por Gonçalves (Cap. 2, neste volume), como quadro de referência. Da referida tipologia, foi seleccionada, na área do léxico-sintaxe, a variável “Pronome Pessoal Reflexo” (PPR), e, na de morfo-sintaxe, escolheram-se as variáveis “Concordância Verbal” (CV) e “Concordância Nominal” (CN). Exemplos:

- (1) “Nós dão-**se** bem mas não sempre” (= damo-nos)
- (2) “bem as coisas **andava** mal” (= andavam...)
- (3) “é uma pergunta que: que precisa de uma resposta um pouco **aprofundado**” (= aprofundada)

Estas variáveis foram seleccionadas por conterem casos mais frequentes e relativamente mais regulares, tendo-nos parecido igualmente mais marcadas e salientes no discurso dos falantes. Com efeito, e conforme Gonçalves, na área do léxico-sintaxe, o PPR é um dos casos com maior índice de erros e na área da morfo-sintaxe, a CN e a CV foram as que tiveram um maior índice de ocorrências. Por outro lado, é notória a ocorrência de desvios nestas áreas, mesmo em falantes de nível escolar acima do primário, apesar de os programas escolares desde muito cedo preconizarem exercícios de tipo “passar para o plural” ou “passar para o masculino/feminino”, etc. No caso específico do PPR, constata-se que exercícios visando a aprendizagem sistemática são quase inexistentes na prática escolar quotidiana.

2. BREVE ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Se bem que já tivesse havido estudos sobre a relação existente entre o uso da língua e o estatuto social do falante (Cf. Wardhaugh, 1986; Fischer, 1958), Labov (1963; 1966) constitui um marco importante

² Ver “Introdução” sobre o significado do termo “erro” no contexto da investigação contida neste volume.

nas pesquisas sociolinguísticas quantitativas. Ao estudar a centralização de ditongos em Martha's Vineyard, Ilha de Massachusetts, Labov demonstrou que as variações fonológicas não eram, realmente, “livres” e que correspondiam, antes, à estratificação social. Por isso, podiam ser descritas e apreciadas num modelo sociolinguístico mais amplo.

Neste contexto, os discípulos de Labov procuraram encontrar não só evidências empíricas da relação entre língua e sociedade, mas também testaram a aplicabilidade do método laboviano.

Muito embora alguns estudiosos tenham postulado que “o objecto dos estudos linguísticos é a competência linguística do falante-ouvinte ideal” pertencente a uma comunidade linguisticamente homogênea, investigações mais recentes, que tiveram as suas origens na dialectologia e nos estudos das línguas em contacto, provaram que a fala não é regulada apenas pelas regras gramaticais, estando a língua igualmente determinada pela estrutura social (Gumperz, 1971). Podemos assim considerar que “cada variação ou diversidade linguística não é um facto “livre”, mas está correlacionada com diferenças sociais sistemáticas” (Bright, 1971:12).

Estudos levados a cabo tanto no Inglês europeu (Trudgill, 1974a; Macaulay's, 1977; Cheshire, 1978), como no Francês canadiano (Sankoff, 1977; Laberge, 1977; Sankoff, Kemp & Cedergren, 1978), demonstraram que os factores sociais tais como nível de escolarização, idade, sexo, nível ocupacional, etc., tinham grande relevância na variação linguística.

De igual modo, pesquisas sociolinguísticas sobre o Português do Brasil (Naro, 1981; Tarallo, 1983; Palma, 1984; Bortoni, 1985; Mollica, 1988; Scherre, 1988; Adant, 1988; Oliveira, 1989; Nawa, 1989) concluíram, em geral, que o registo de variantes padronizadas ou não padronizadas do Português local tinha uma forte relação com factores sociais tais como o sexo, a idade e o nível de escolaridade dos falantes.

Em Moçambique, a pesquisa sociolinguística sobre o Português e as línguas bantu tem carácter recente. A partir dos anos 90, abordagens nesta perspectiva têm sido realizadas por muitos autores, quer em trabalhos de tese para obtenção de diferentes graus académicos, quer em artigos de especialidade (Dias, 1990; Silva, 1991; Moreno, 1994; Firmino, 1995; Tuzine, 1997).

Segundo Dias (1990), os fenómenos desviantes no uso da preposição *com* deviam-se à interferência da língua tsonga. Constatou igualmente que “em situações de uso alargado de uma L2, como é o caso do Português em Moçambique, a interferência das línguas moçambicanas é influenciada por factores sócio-económicos: à medida que o nível sócio-económico e a posição social se elevam, aumenta também o uso da língua portuguesa e, conseqüentemente, diminui o uso da língua moçambicana”.

Silva (1991:103-105), num artigo de carácter mais ou menos prospectivo, indica “pistas de investigação e factores sociolinguísticos que entram em jogo no contexto da actual dinâmica do Português em Moçambique”. Nesse artigo, o autor avança quatro factores sociolinguísticos, nomeadamente “a classe social”, “a escola”, “os órgãos de informação” e “a nova geração urbana”, como marcadores do surgimento da variante do Português de Maputo, para o que sugere uma “investigação mais séria e rigorosa”.

Analizando duas línguas bantu, Changana e Ronga, Moreno (1994) constatou que o fenómeno da variação, a nível fonético, na pronúncia dos sons [tr], [dr], [z] está relacionado com um factor social, a idade, provando desta maneira a relação entre variáveis linguísticas e variáveis sociais.

Firmino (1995:126), ao estudar o Português e línguas indígenas em Moçambique, tomando como ponto de referência a cidade de Maputo, concluiu que a “competência em Português é determinada pelo acesso

à educação”. Constatou igualmente que pessoas do núcleo da cidade³ tendem a ser mais escolarizadas, tendo muitas delas pelo menos o nível primário, outras o secundário ou técnico, e algumas mesmo o nível universitário.

Tuzine (1997), inspirando-se no quadro teórico proposto por Milroy (1980) e Milroy & Milroy (1987), demonstrou que a produção dum discurso padronizado, em Português, estava associada ao nível de escolaridade do falante, à sua maior integração numa forte *rede social urbana*, e ainda ao exercício duma profissão socialmente privilegiada.

Os trabalhos aqui referenciados, embora de forma bastante lacónica, parecem-nos elucidativos quanto à pertinência dos factores sociais como sexo, idade, nível de escolaridade, profissão dos falantes, entre outros, na variação linguística. Estes resultados de investigação consubstanciam assim o nosso ponto de partida, segundo o qual a ocorrência de variantes linguísticas estigmatizadas não é aleatória, mas está associada a variáveis sociais.

Deste modo, ao pretendermos enquadrar a nossa pesquisa na teoria variacionista, assumimos que “os fenómenos variáveis, aqueles expressos por duas ou mais variantes, apresentam tendências regulares passíveis de serem descritas e explicadas por restrições de natureza linguística e não linguística” (Scherre, 1996:39).

3. OBJECTO DE ESTUDO

3.1. Perfil social dos informantes

A amostra do *corpus* do PPOM usada neste estudo é constituída por entrevistas formais de 35/40 minutos, concedidas por vinte informantes. A amostra equivale a cerca de 12 horas de discurso

³ Termo usado por Dos Muchangos (1987:129) para se referir à zona de cimento, em oposição ao subúrbio, zona de caniço, à periferia urbana e ao meio rural.

gravado, e a 20% do total dos informantes que integram este *corpus*, produzido por 100 informantes.

Como muitas outras línguas, o PM constitui um espaço complexo de variedades para o que concorre a interacção de muitos factores sociais. Assim, na selecção dos informantes que produziram o *corpus* do PPOM, foram consideradas cinco factores: local de residência, sexo, nível de escolaridade, idade e profissão. Optou-se por estas variáveis por terem parecido teórica e empiricamente relevantes no contexto social, cultural e linguístico de Moçambique, como factores que contribuem para a variação da língua portuguesa.

Tendo em vista a constituição da amostra, decidiu-se seleccionar, para cada uma das variáveis sociais, um número igual de informantes. Por exemplo, pretendia-se ter quatro informantes por bairro e por faixa etária, sendo dois do sexo feminino e dois do sexo masculino. Semelhante procedimento devia ser adoptado nas variáveis escolaridade e língua materna. Contudo, por razões de vária ordem⁴ isso não foi possível.

Assim, no que diz respeito à variável sexo, à excepção dos bairros de Chamanculo (CH) e Mafalala (MF), em que se manteve a decisão inicial, no bairro de Maxaquene (MX) trabalhou-se com três informantes do sexo masculino e um do feminino, e nos bairros da Polana Cimento (PC) e do Alto-Maé (AM) foram escolhidos três informantes do sexo feminino e um do masculino. O quadro 1 sintetiza estas informações.

⁴ Entre essas razões, inclui-se, por exemplo, a ausência de informantes do nível de escolaridade E1 no bairro da PC.

QUADRO 1

DISTRIBUIÇÃO DOS INFORMANTES SEGUNDO SEXO E BAIRRO

| | Masculino | Feminino |
|-------|------------------|-----------------|
| AM | 1 | 3 |
| CH | 2 | 2 |
| MF | 2 | 2 |
| MX | 3 | 1 |
| PC | 1 | 3 |
| TOTAL | 9 | 11 |

Relativamente ao nível de escolaridade, em cada bairro, pretendia-se escolher dois informantes que tivessem o nível E1, e outros dois o nível E2. O nível E1 inclui as classes compreendidas entre a 3.^a Elementar e a 7.^a. Este nível corresponde, teoricamente, a falantes que têm conhecimentos gerais básicos de Português: léxico limitado; regras gramaticais pouco rígidas, i.e., pouco sistematizadas; competência comunicativa limitada. O nível E2 abrange as classes situadas entre a 8.^a e a 10.^a, e é, teoricamente, constituído por falantes com o seguinte perfil linguístico: conhecem o repertório lexical do Português adequado aos assuntos “correntes”; conhecem/aplicam as regras gramaticais do Português; possuem competência comunicativa suficiente para manterem diálogos nesta língua. Dado que no bairro urbano da PC não se registou nenhum caso de informantes com o nível E1, foram integrados somente informantes do nível E2. Veja-se o quadro 2, onde se apresentam estes dados.

QUADRO 2

DISTRIBUIÇÃO DOS INFORMANTES SEGUNDO ESCOLARIDADE E BAIRRO

| | E1 | E2 |
|-------|----|----|
| AM | 2 | 2 |
| CH | 2 | 2 |
| MF | 2 | 2 |
| MX | 3 | 1 |
| PC | | 4 |
| TOTAL | 9 | 11 |

Quanto à variável idade, foram inicialmente seleccionados informantes que pertenciam às cinco faixas etárias estabelecidas para o *corpus* do PPOM: 16-25; 26-35; 36-45; 46-55; e mais de 55 anos. Dado o reduzido número de informantes integrados na amostra, por um lado, e dada a relação desta variável com o contexto escolar e/ou o mercado de trabalho, por outro, pareceu preferível reagrupar estas cinco faixas etárias em apenas três. Assim, na primeira caberiam os falantes que ainda frequentam o primário/secundário ou iniciam o ciclo laboral. Na segunda, situam-se os falantes que exercem plenamente uma actividade laboral e/ou frequentam (concluíram) o nível universitário. Na terceira, enquadram-se os falantes que já se retiraram da actividade laboral activa. No quadro 3, podem observar-se estes dados.

QUADRO 3

DISTRIBUIÇÃO DOS INFORMANTES SEGUNDO IDADE

| | 16-25 | 26-45 | >45 |
|-----------------|-------|-------|-----|
| N.º INFORMANTES | 5 | 10 | 5 |

Finalmente, em relação à categoria profissional dos informantes, e para fins desta análise, dada a dispersão das categorias e/ou ocupações profissionais adoptou-se uma classificação que tomasse em consideração o exercício duma ocupação técnico-profissional ou semi-profissional dos falantes, bem como a possibilidade que esse exercício propicia aos falantes para uma maior ou menor exposição à língua e disseminação do Português. Assim, por exemplo, considera-se que o estudante e/ou o professor estão mais expostos e promovem mais a língua, quando comparados ou com um desempregado, que não exerce nenhuma actividade profissional, ou mesmo com uma dona de casa, que tem uma interacção verbal muito restrita. Com base neste critério, foram estabelecidas as seguintes categorias profissionais: “Alta”, “Média” e “Baixa”. Dado que nenhum dos informantes da amostra pertencia à categoria “Alta”, esta não foi integrada neste estudo. O quadro 4 ilustra a distribuição dos informantes por categoria profissional.

QUADRO 4

DISTRIBUIÇÃO DOS INFORMANTES SEGUNDO A PROFISSÃO E O BAIRRO

| | Média | Baixa |
|-------|--------------|--------------|
| AM | 2 | 2 |
| CH | 1 | 3 |
| MF | 2 | 2 |
| MX | 1 | 3 |
| PC | 4 | - |
| TOTAL | 10 | 10 |

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise que se segue centra-se na hipótese segundo a qual os factores sociais têm efeitos relevantes no comportamento linguístico do falante, que se traduzem na ocorrência de desvios à norma padrão.

Para avaliar a relevância das variáveis sociais no uso dos itens linguísticos seleccionados foi escolhido o teste não paramétrico “chisquare”. Muito embora este teste nos tenha parecido adequado por permitir a comparação das ocorrências que efectivamente observamos com as que seriam de esperar, devido ao reduzido tamanho da amostra acabámos por dar maior importância a uma análise quantitativa com base nos valores percentuais. Contudo, os resultados do teste funcionaram como indicadores das tendências actuais de variação do Português urbano de Maputo.

4.1. Relação entre as Variáveis Linguísticas e Escolaridade

A pertinência do factor escolaridade na variação e mudança linguística tem sido apontada por muitos estudiosos (Labov, 1963; Scherre, 1978; Motta, 1981).

Para Labov, por exemplo, a variação entre fricativas, africadas e oclusivas em Inglês, além de sofrer influência dos factores idade e sexo, mostra também o efeito do nível de escolarização. Falantes com mais escolarização empregam mais frequentemente as fricativas enquanto os menos escolarizados privilegiam africadas e oclusivas, formas não-padrão.

Esta situação não difere da que se observa no comportamento linguístico dos falantes do POM. Com efeito, dos 44 desvios no uso do PPR, cerca de 72,7% foram produzidos por falantes com o nível E1 e somente 27,3% por falantes do nível E2. A CV regista 130 desvios, sendo 75,4% por falantes com o nível E1 e os restantes 24,6% por falantes do nível E2. Na CN, verificaram-se 56 desvios, dos quais 76,7% pertencem a falantes do nível E1, e 23,3% são dos falantes do nível E2.

| | | Área Gramatical | | |
|--------------|------------|-----------------|---------------|----------|
| Escolaridade | | Léxico-Sintaxe | Morfo-sintaxe | |
| Nível | Informante | PPR | CV | CN |
| E1 | 9 | 32/72,7% | 114/75,4% | 43/76,7% |
| E2 | 11 | 12/27,3% | 16/24,6% | 13/23,3% |

Como se pode observar, as percentagens mais altas de desvios tanto no uso do PPR, CV, como do CN são dos falantes com o nível de escolaridade mais baixo, E1, o que leva a estabelecer uma relação entre o uso não-padronizado daquelas variantes e o nível de escolaridade dos falantes. A semelhantes conclusões chegaram também Scherre (1978) e Motta (1979). A primeira, ao estudar a concordância nominal em falantes do Rio de Janeiro, descobriu a existência duma forte relação entre o uso da concordância e alto nível de escolaridade. Motta, por seu turno, ao examinar a concordância verbal, em Salvador, verificou que eram os falantes de escolaridade mais alta e mais jovens que realizavam a concordância verbal.

As constatações relativas ao POM, no que diz respeito ao uso não-padronizado destas variantes, não são de surpreender se se tomar em linha de conta que a aquisição/aprendizagem do Português em Moçambique está, tradicionalmente, associada à frequência escolar, i.e., o acesso ao Português, sobretudo nas zonas rurais, é garantido, quase exclusivamente, pela escola. Nas zonas urbanas e suburbanas, muito embora o cenário seja diferente, com diversificados contextos de aquisição/aprendizagem, a escola continua a ser um lugar privilegiado para o conhecimento da língua portuguesa.

Deste modo, admitindo esta hipótese, a tendência para os falantes com o nível E1 produzirem um discurso menos padronizado poderá ser uma situação provisória conforme concluíram Scherre (1978) e Mota (1979), sendo provável que os usos desviantes venham a ser resolvidos, gradualmente, com o incremento do nível de escolarização.

Por outro lado, o ensino em Moçambique, debate-se ainda com o problema da norma linguística a ensinar, uma vez que se observa um distanciamento entre o que se adquire/aprende na escola, como modelo de língua, as práticas linguísticas quotidianas, e a norma europeia, declarada oficial em Moçambique.

4.2. Relação entre as Variáveis Linguísticas e Idade

Em muitos estudos sociolinguísticos, a idade dos falantes tem sido apontada como um factor relevante na variação e mudança de língua (Labov, 1966; Nina, 1980). Para Labov, os falantes mais jovens distinguem-se dos mais velhos por privilegiarem a pronúncia retroflexa do /r/ pós vocálico, enquanto os mais velhos preferem a pronúncia mais centralizada correspondente à norma. Para Nina, os mais jovens apresentam maiores índices de concordância nominal e verbal do que os mais velhos.

Em Moçambique, no período pós-colonial, o Estado impôs a língua portuguesa como obrigatória nos seus sectores mais actantes: no sector da educação, na informação, no sistema judicial e jurídico. Deste modo, o regime criou uma forte pressão sobre a população, maioritariamente jovem, para tomar a língua portuguesa como o único veículo de comunicação nas suas relações com as instituições do Estado. É assim que, segundo dados do MINED (1986), o Português se torna na língua mais conhecida pelas novas gerações, entre os 7 e 39 anos de idade, sendo a maioria da faixa dos 15-24.

Os dados da amostra revelaram que, de um total de 44 desvios no uso do PPR, o menor número se situa na faixa 1, com 11,4%, seguida da faixa 3, com 29,5%, e por último, a faixa etária 2, com 59,1%. A CV, por seu lado, regista 97 ocorrências. Destas, 17,5% correspondem à faixa 1; 30,9% à faixa 2; e 51,5% à faixa 3. Quanto à CN, observaram-se 56 ocorrências, sendo 21,4% da faixa 1; 32,5% da faixa 2; e 53,6% da faixa 3.

Área Gramatical

| Idade | | Léxico-Sintaxe | Morfo-Sintaxe | |
|--------------|------------|----------------|---------------|----------|
| Faixa Etária | Informante | | CV | CN |
| 1 | 5 | 5/11,4% | 17/17,5% | 12/21,4% |
| 2 | 10 | 26/59,1% | 30/30,9% | 14/32,5% |
| 3 | 5 | 13/29,5% | 50/51,5% | 30/53,6% |

O facto de os falantes mais velhos terem produzido um maior número de desvios, com uma média global de cerca de 45% contra 17% dos informantes mais jovens, parece estar, particularmente, relacionado com o seu baixo nível de escolaridade. Com efeito, observando os resultados obtidos, nota-se que os falantes mais velhos que tiveram acesso à frequência escolar no período colonial produziram menos desvios que os falantes mais novos nestas variáveis linguísticas. Contudo, como se sabe, no período colonial, só uma minoria de falantes é que teve acesso à escola, o que pode explicar o fraco domínio do Português por esta faixa etária.

Por outro lado, não é de excluir a hipótese de não terem tido acesso ao Português europeu padrão devido à diluição desta norma europeia no período pós-colonial, caracterizado pela massificação da língua portuguesa.

Uma das consequências deste ambiente, segundo Gonçalves (1996), é “a existência de um grande número de locutores de Português/L2, que conhece mal a norma europeia desta língua” o que contribui para que a oferta linguística já contenha desvios.

4.3. Relação entre as Variáveis Linguísticas e Profissão

Estudos sociolinguísticos, que têm vindo a ser desenvolvidos em contextos do Primeiro Mundo, dão conta da existência de fenómenos de variação linguística que não podem ser explicados apenas por factores sociais tais como sexo, idade ou classe a que pertencem os falantes, mas pela sua integração no mercado de trabalho. Sankoff, Kemp & Cedergren (1978) adoptaram o conceito de “mercado linguístico” de De Bourdieu & Boltanski (1975) para mostrar que as pessoas cuja posição ocupacional na sociedade ou no mercado de trabalho requer maior atenção, produzem mais variantes padrão ou de prestígio.

Nos estudos que têm vindo a ser levados a cabo em Moçambique pouca ou nenhuma relevância tem sido dada a outros contextos de aquisição/aprendizagem do Português, destacando-se, quase sempre, o contexto escolar. Contudo, trabalhos recentes revelaram que outras variáveis tais como a profissão e/ou ocupação profissional, e a *rede social* em que os falantes normalmente se integram, desempenham também um papel não menos importante no seu desempenho linguístico.

Segundo Firmino (1995), por exemplo, usa-se mais Português “entre colegas e com os bosses no local de trabalho ou entre colegas na escola”. Também se usa Português nos contactos entre amigos e entre irmãos.

Para Tuzine (1997), o exercício duma profissão socialmente privilegiada, exigindo o uso de formas linguísticas de prestígio, e a integração do falante numa *rede social urbana*, constituem factores relevantes na produção do discurso padrão em Português.

No presente estudo, a profissão e/ou ocupação profissional é importante no discurso produzido pelos nossos informantes. De facto, olhando para o número de desvios que ocorrem na amostra, verifica-se

uma tendência para os informantes da categoria profissional “Baixa” produzirem o maior número de desvios.

Nesta variável, profissão, o PPR regista 44 desvios sendo 79,5 da categoria “Baixa”. No que respeita à CV observaram-se 97 casos dos quais 84,5% pertencem a categoria “Baixa”. Quanto à CN, de um total de 56 ocorrências, cerca de 83,9% foram produzidas pela categoria “Baixa”.

| Profissão | | Área Gramatical | | |
|------------|------------|-----------------|---------------|----------|
| | | Léxico-Sintaxe | Morfo-Sintaxe | |
| Cat. Prof. | Informante | PPR | CV | CN |
| Média | 10 | 9/24,1% | 15/15,5% | 9/16,1% |
| Baixa | 10 | 35/75,9% | 82/84,5% | 47/83,9% |

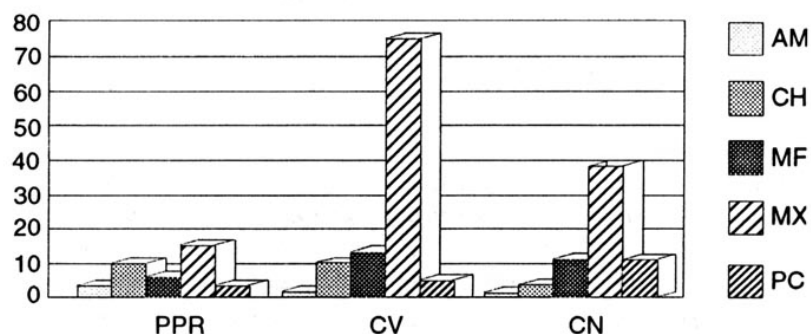
É de notar que esta variável ainda não foi suficientemente explorada quer no contexto do *corpus* do PPOM, quer a nível dos estudos sociolinguísticos feitos relativamente à variante moçambicana.

4.4. Relação entre Variáveis Linguísticas e Local de Residência

A estrutura do meio social em que o indivíduo está inserido, e de que a língua é também parte integrante, pode influir na forma como esta é usada.

À partida, admitíamos que os resultados a obter iriam opor os bairros urbanos aos suburbanos, pelo facto de o factor local de residência parecer determinar o comportamento linguístico do falante. Admitíamos assim que se o falante reside numa zona suburbana terá um discurso estigmatizado, não-padrão, ao contrário do residente da zona urbana que realizará um discurso mais próximo da norma padrão. Este pressuposto, contudo, não foi confirmado pelos dados.

Se observarmos a distribuição do número de desvios, tendo em conta o local da residência dos nossos informantes, o bairro suburbano de MX destaca-se pelo maior número de ocorrências (133) assim distribuídas: 17 ocorrências do PPR, 76 de CV e 40 de CN. O bairro urbano de AM, por outro lado, regista o menor número de desvios (5), sendo 4 de PPR e 1 de CV. O gráfico abaixo mostra a diferença entre o bairro suburbano de MX e os restantes, cujas médias se situam abaixo dos 10% do total de desvios.



Com efeito, constatamos que os bairros suburbanos de CH e MF, aparentemente tão suburbanos quanto o MX, se distanciam deste pelo menor número de desvios registados. Por outro lado, no bairro PC, marcadamente urbano, e onde o grau de instrução é alto, ocorrem mais desvios do que no AM, um bairro geograficamente mais próximo dos suburbanos, uma espécie de zona de transição.

Com base na investigação já realizada (cf. Tuzine Cap. 3, vol. I) é possível fornecer uma hipótese explicativa para os resultados “anómalos” referentes ao bairro de MX. Segundo Tuzine, este bairro apresenta características diferentes das dos outros bairros, estando na base dessa distinção o seu *modus vivendi*, i.e., enquanto o estilo de vida de CH e MF se aproxima do urbano, o MX não evidencia semelhante situação. Isto deve-se, provavelmente, ao facto de os dois primeiros serem bairros mais antigos da cidade de Maputo, cujos

habitantes desde há bastante tempo se vêm relacionando com a “maneira de ser da cidade de cimento”, tendo dela assimilado o seu estilo de vida, ao contrário do MX que é um bairro de formação relativamente recente. O estudo efectuado por Tuzine, embora ainda a título exploratório, vem chamar a atenção para a importância do papel dos contactos sociais que os indivíduos estabelecem no seu dia a dia no seu comportamento linguístico. Assim, quer-nos parecer que os informantes de MX produzem mais desvios, por estabelecerem contactos sociais locais, ao contrário dos informantes dos outros bairros suburbanos, que se relacionam normalmente com o meio urbano, por razões profissionais ou outras.

5. CONCLUSÃO

Este estudo tinha como objectivo a análise da relevância de factores sociais na variação linguística do POM. A questão que se nos colocava era avaliar como alguns desses factores interagiam na constituição de variedades do PM.

Apesar da dimensão reduzida da amostra, o que retira ao presente trabalho um tom conclusivo ou definitivo, os resultados obtidos permitem-nos observar que os fenómenos de variação que se manifestam no POM não podem nem devem ser explicados recorrendo-se apenas a uma ou duas variáveis sociais isoladamente, parecendo, pelo contrário, decorrer de uma multiplicidade de factores, actuando em conjunto. Assim, os resultados da análise mostram que o nível de escolaridade e a profissão são factores mais relevantes do que a idade e o local de residência, para a ocorrência de desvios no discurso dos falantes da nossa amostra.

Como se viu, em relação ao factor escolaridade, verifica-se que à medida que aumenta o nível de escolaridade dos falantes, diminui a ocorrência de desvios à norma do Português padrão, o que (re)confirma a associação do domínio do Português à frequência escolar.

De parceria com o nível da escolaridade, a profissão dos falantes assume também um lugar de relevo no seu acesso ao uso da língua Portuguesa padrão. Assim, os falantes que exercem ocupações ou pertencem a categorias profissionais que possibilitam uma maior interacção, e exigem o recurso a formas de prestígio, parecem dominar o discurso padrão, tornando-se, por assim dizer, uma faixa social linguisticamente poderosa.

Quanto à idade, os dados não permitem tirar conclusões definitivas. O único aspecto que ressalta é o facto de a faixa 3, compreendendo os falantes com mais de 45 anos, ter sido a que produziu maior número de desvios. Contudo, como se viu, esta não parece ser uma variável social a ser analisada de forma independente, uma vez que a frequência dos erros está articulada com o seu baixo nível de escolaridade.

Relativamente ao factor local de residência, verificou-se que, para o contexto sociolinguístico de Maputo, parece não ter fundamentação a “rotulação” ou categorização dos falantes em função do seu local de residência, uma vez que parece ser mais preponderante a vitalidade linguística dos seus contactos quotidianos.

Neste contexto, não foi possível identificar fenómenos de variação linguística característicos dos bairros que nos permitissem estabelecer uma oposição do urbano *versus* suburbano. Parece, deste modo, confirmar-se que os falantes tendem a exhibir um determinado comportamento linguístico de acordo com a sua maior ou menor possibilidade de inserção em *redes sociais*, pois também se verificaram, em certos casos, as mesmas frequências de desvios tanto em falantes da zona urbana como da suburbana.

Em jeito de conclusão, gostaríamos de retomar a proposta subjacente à realização deste trabalho que é a identificação dos factores relevantes que actuam na dialectação contemporânea do PM. A conclusão fundamental está na verificação de que o domínio e uso de determinadas estruturas linguísticas no PM está condicionado à interacção de diferentes factores sociais, não se devendo, pois, tomar a

proficiência linguística dos falantes como resultando apenas dum desses factores. Há que se observar, contudo, que os fenómenos de variação analisados foram recenseados numa pequena amostra e, por isso mesmo, só futuros estudos poderão confirmar ou não as presentes conclusões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADANT, J. (1988) *Difusão Dialetal: O caso dos Alagoanos em Brasília*. Tese de Mestrado, Brasília, Universidade de Brasília.

BORTONI, S. R. (1985) *The urbanization of rural dialect speakers: A sociolinguistic study in Brazil*. Cambridge University Press.

BRIGHT, W. (1971) *Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964*. The Hague, The Netherlands, Mouton & Co.

CHESHIRE, J. (1978) Present tense verbs in Reading English. In Peter Trudgill (ed.) *Sociolinguistic Patterns in British English*. London, Edward Arnold, pp. 52-68.

DIAS, H. (1990) *Análise de Erros da Preposição com produzidos por alunos Moçambicanos*. Tese de licenciatura, Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras.

FIRMINO, G. D. (1995) *Revisiting the "Language Question" in Post-Colonial Africa: The case of Portuguese and Indigenous Languages in Mozambique*. Doctor of Philosophy in Anthropology Dissertation, Berkeley, University of California.

FISCHER, J. L. (1958) Social Influences in the Choice of a Linguistic Variant. *Word*, 14:47-56. In Hymes (1964a).

GONÇALVES, P. (1996) Falar (do) Português em Moçambique. In *Português de Moçambique: uma variedade em Formação*. Maputo, Livraria Universitária /Universidade Eduardo Mondlane, pp. 15-24.

_____ (1997) Tipologia de “erros” do Português Oral de Maputo: um primeiro diagnóstico. In C. Stroud & P. Gonçalves (org.) *A Construção de um banco de “Erros”*, Vol. II. INDE, pp. 37-68.

GUMPERZ, J. J. (1971) *Language in Social Groups*. Stanford, University Press.

LABERGE, S. (1977) *Étude de la variation des pronoms définis et indéfinis dans le français parlé à Montréal*. Thèse présentée à la Faculté des Études Supérieures, mimeo. Montréal, Université de Montréal.

LABOV, W. (1963) The social motivation of sound change. *Word*, 19: 273-309. In Labov (1972b).

_____ (1966). *The social Stratification of English in New York City*. Washington DC, Centre for Applied Linguistics.

MACAULAY, R. (1977) *Language, Social Class and Education: a Glasgow Study*. Edinburgh, Edinburgh University Press.

MINED (Ministério da Educação). (1986) *Atlas geográfico*. Estocolmo: Esselte Map Service.

MOLLICA, M. (1989) *Queísmo e Dequeísmo em Português*. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras.

MOTTA, E. (1979) *Escolarização e Variação Linguística*. Dissertação de Mestrado, Campinas, Unicamp.

MORENO, A. das D. G. (1994) *Variação Fonética do Ronga da Cidade de Maputo: A Influência do Changana*. Tese de licenciatura, Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras.

NARO, A. (1981) The social and structural dimension of a syntactic change. *Language*, LSA, 57(1).

NAWA, T. (1989) Bilinguismo e Mudança de Código: Uma Proposta de Análise com os Nipo-Brasileiros Residentes em Brasília. In F. Tarallo (org.) *Fotografias Sociolinguísticas*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, pp. 199-215.

NINA, T. de J. C. (1980) *Concordância nominal/verbal do analfabeto na micro-região de Bragantina*. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, PUC/RS.

OLIVEIRA, D. P. de. (1989) O Preenchimento, a Supressão e a Ordem do Sujeito e do Objecto em Sentenças do Português do Brasil: Um estudo Quantitativo. In F. Tarallo (org.) *Fotografias Sociolinguísticas*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, pp. 51-63.

PALMA, M. (1984) *Variação fonológica na fala de Mato Grosso: um estudo sociolinguístico*. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, PUC/RJ, Departamento de Letras e Artes.

SANKHOFF, G. (1977) L'emploi productif du *ne* dans le français parlé à Montréal. *Le Français Moderne* 45: 243-56.

SANKHOFF, G.; Kemp, W. & Cedergren, H. (1978) The syntax of *ce que/qu'est-ce que* variation and its social correlates. In R. W. Shuy & J. Firshing (eds). *Dimension of variability and competence*. Washington DC, Georgetown University Press.

SCHERRE, M. (1978) *A regra de concordância de número no sintagma nominal em Português*. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, PUC/RJ, Departamento de Letras e Artes.

_____ (1988) *Reanálise da Concordância Nominal em Português*. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras.

_____ (1996) Sobre a Influência das Três Variáveis relacionadas na Concordância Nominal em Português. In Giselle M. de O. Silva e Maria M. P. Scherre (org.) *Padrões Sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do Português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, UFRJ, Tempo Brasileiro: Departamento de Linguística e Filologia, pp. 86-117.

SILVA, J. (1991) Interferência e Variante Linguística: Algumas Considerações Sociolinguísticas sobre o Português Falado em Moçambique. In *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 516, pp. 101-105.

TARALLO, F. (1983) *Relativization strategies in Brazilian Portuguese*. Tese de Doutorado, University of Pennsylvania.

TUZINE, A. (1997) *Aplicação do conceito de Rede Social ("Social network") na análise de fenómenos de variação linguística no Português Oral de Maputo: O caso da oração subordinada relativa*". Tese de licenciatura, Universidade Pedagógica, Faculdade de Línguas.

TRUDGILL, P. (1974) *Sociolinguistics: an introduction*. Great Britain, Penguin Books.

WARDHAUGH, R. (1986) *An Introduction to Sociolinguistics*, Oxford UK & Cambridge USA, Blackwell Publishers.

4 APLICAÇÕES DO BANCO DE “ERROS”

AO ENSINO DO PORTUGUÊS

Susana Monteiro e Flávia Martins

1. INTRODUÇÃO

O objectivo principal deste trabalho é apresentar formas de aplicação ao ensino do Português do banco de “erros”, constituído com base no PPOM. A nossa análise recairá sobre o ensino primário do segundo grau (EP2). Porém, como é difícil dissociar o ensino primário do primeiro grau (EP1) do EP2, em alguns momentos da nossa reflexão faremos referência a estes dois níveis do ensino primário.

Debruçar-nos-emos, em primeiro lugar, sobre a questão do ensino-aprendizagem do Português em Moçambique, com destaque para as condições em que este se processa (secção 2).

Na secção 3, a título de enquadramento deste estudo, far-se-á referência a anteriores trabalhos de investigação que versam sobre análise de “erros” produzidos por falantes do Português como língua segunda (L2).

A secção 4 apresenta algumas contribuições do banco de “erros” do Português Oral de Maputo para os programas de Português do EP2, tomando como base estruturas que se revelaram problemáticas, e que fazem parte dos conteúdos gramaticais constantes desses programas.

A reflexão aqui apresentada não ignorará que um dos papéis do professor é o de orientar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que o aluno tenha um papel activo neste processo. É desejo de muitos que prezam a área da educação que exista por parte dos professores a consciência das dificuldades dos seus alunos, de modo a orientar a sua intervenção.

2. O ENSINO DO PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE

Um estudo realístico sobre o ensino do Português em Moçambique deverá ter em consideração o contexto em que se desenvolve o seu ensino-aprendizagem.

Citando Diniz (1995), importa referir que “a aprendizagem do Português em Moçambique realiza-se fundamentalmente, em situação escolar. Dos utentes do Português como L2, há uma parte que contacta com esta língua no seu meio ambiente alargado, sobretudo na cidade. Fora da cidade, na maioria dos casos, o único contacto que as pessoas têm com a língua portuguesa é através da escola”. Sendo bastante limitado o tempo de exposição à língua portuguesa, a sua aprendizagem será bastante lenta e até incompleta.

Outro factor que interfere negativamente na aprendizagem do Português em Moçambique é a motivação, visto que, à excepção das grandes cidades, os aprendentes satisfazem a maior parte das suas necessidades comunicativas, dentro das comunidades em que se encontram inseridos, fazendo uso das suas línguas maternas.

A pesquisa sociolinguística Unesco/Moz.78/002 (1983) refere que a ausência de uma normatização do Português falado em Moçambique, mesmo das expressões mais generalizadas, origina situações em que, por um lado, alguns professores se vêem obrigados a corrigir sistematicamente certas práticas linguísticas correntes nos seus alunos (e até mesmo incorporadas por um grande número de professores) e, por outro lado, há professores que desconhecem algumas regras do Português Europeu (PE), o que os torna incapazes de corrigir certos “erros” cometidos pelos seus alunos. Em muitos casos, os “erros” cometidos pelo professor vão sendo assimilados pelos alunos e, inclusive, por aqueles que possuem o Português como língua materna.

A questão do domínio linguístico do professor, associada à sua formação deficiente, são factores que contribuem negativamente para a qualidade do ensino. O carácter teórico das aulas de Metodologia de

Ensino da Língua Portuguesa debilita a formação dos professores do ensino primário. Segundo Baloi e Palme (1994), os estudantes do Curso de Português dos Centro de Formação de Professores Primários (CFPPs) revelaram que um dos problemas básicos do ensino estava relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita numa L2. Porém, nenhum deles foi capaz de indicar estratégias correctas para o desenvolvimento de metodologias para o ensino do Português como L2, frequentemente abordadas a nível teórico. Com efeito, nas instituições de formação tanto a nível do EP1 como do EP2, não se capacita os professores a ensinar o Português como L2, e existe pouca informação sobre o Português de Moçambique (PM) que permita elaborar programas onde esta componente seja contemplada. Perante a situação descrita, é de esperar que tais formandos, uma vez professores, tenham dificuldade em pôr em prática programas concebidos com a pretensão de ensinar o Português como L2.

Um outro exemplo deste tipo de lacunas pode verificar-se no programa de Português do EP2, no qual se prevê a análise de aspectos gramaticais ligados ao funcionamento da língua e à exploração de actos de fala (isto é, frases ou sequências de frases usadas no processo de comunicação, cujo objectivo é o de desenvolver a competência comunicativa dos alunos). Tendo em conta o tipo de texto a produzir, são fornecidos actos de fala alternativos. Por exemplo, num postal de parabéns, conforme a intenção e a sua relação social com o receptor, o emissor poderá usar um dos seguintes actos de fala: “Dou-te os meus parabéns”; “Um abraço de parabéns”; “Respeitosos cumprimentos de felicitações”, etc. Todavia, apesar de o programa fornecer instruções, são poucas as vezes em que o professor é capaz de dar um tratamento concreto, limitando-se, em muitos casos, a apresentar aos alunos uma listagem dos diferentes actos de fala constantes do programa sem os exercitar na prática.

A atitude dos professores em relação aos actos de fala tem sido idêntica àquela que é adoptada no tratamento dos conteúdos gramaticais, e pode ser justificada pelos métodos bastante teóricos utilizados pelos instrutores ao longo da formação.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Uma das estratégias possíveis para a consolidação de um conteúdo gramatical e até para a correcção e recuperação de possíveis dificuldades identificadas no discurso dos alunos consiste em partir dos “erros” por eles cometidos, permitindo-lhes, deste modo, a percepção dos seus erros e da sua respectiva correcção.

Estudos direccionados para a aplicação ao ensino de dados linguísticos do PM, recolhidos com base nesta metodologia de “análise de erros”, foram já realizados por diversos autores, entre os quais podem referir-se os trabalhos de Marinis (1983), Gonçalves et alii (1986) e Carvalho (1991).

Trata-se, em geral, de investigações parcelares, com limitações que têm a ver com o tipo de população envolvida, com a zona onde as testagens foram realizadas, com o tipo de dados recolhidos e com o nível de instrução dos sujeitos testados.

No estudo de Marinis (1983), “Teoria e Aplicação: Um Caso de Análise de Erros de Português”, tomando como base a análise de “erros” mais frequentes, em construções de discurso directo/indirecto, cometidos por alguns alunos moçambicanos da 4.^a classe, falantes do Português como L2, identificam-se as hipóteses que devem ser consideradas na análise de tais erros, e apresentam-se algumas considerações sobre a aplicação desta análise ao ensino da língua portuguesa em Moçambique.

Marinis considera que o processo de aquisição de uma língua constitui a melhor fonte de conhecimento do funcionamento da linguagem humana, e que uma análise de “erros” contribui para a aquisição de conhecimentos sobre a língua, que poderão melhorar o seu ensino.

Perante frases do tipo *O Pedro disse-me que não posso trabalhar porque estou doente.*, Marinis questiona-se sobre a sua equivalente correcta no PE e sobre o alvo do aluno que a produziu, visto haver

duas possibilidades: o discurso directo, *O Pedro disse-me: não posso trabalhar porque estou doente*, e o indirecto, *O Pedro disse-me que (ele) não pode trabalhar porque está doente*.

A autora dá preferência à hipótese de o aluno pretender construir um discurso directo, apresentando para a justificar argumentos que demonstram que, dada a idade dos alunos (10 anos) e dado o nível de dificuldade desta construção, estes evitam discursos indirectos.

Ao explicar as principais origens dos “erros”, a autora refere que estes tanto podem derivar do processo de aprendizagem, como de interferências de línguas maternas. Para o caso do “erro” em causa, Marinis considera que se trata de interferência a nível de selecção do vocabulário funcional, visto parecer que o aluno faz uma tradução literal da sua língua materna.

Na opinião da investigadora, uma análise contrastiva teria previsto a ocorrência deste tipo de erro, o qual considera de fácil prevenção e correcção.

Marinis é de opinião de que, sem uma análise linguística aprofundada, os investigadores não poderão fornecer aos professores soluções para problemas linguísticos que estes enfrentam na prática da actividade lectiva. Assim, a ciência não pode prescindir da prática do mesmo modo que a melhoria das condições da prática depende da correcta aplicação da ciência.

Segundo Gonçalves et al. (1986:8), a investigação realizada era a continuação do trabalho intitulado “Elementos para uma análise de erros” (Cf. Meijer et al., 1982), que constituiu “a primeira investigação sistemática sobre erros cometidos por alunos moçambicanos, em seu processo de aprendizagem do Português como L2.”

No seu trabalho, Gonçalves et al. optaram por identificar as regras de funcionamento da interlíngua que emerge da análise das frases subordinadas identificadas nas composições de alunos de duas turmas

da 4.^a classe de escolas do Niassa, cuja língua materna é o Nyanja. A opção pela análise de frases subordinadas deveu-se ao facto de a subordinação constituir “um processo mais complexo e determinante para o encadeamento lógico do discurso, merecendo portanto um estudo mais aprofundado” (Idem:9).

Para a investigação, definiu-se como objectivo principal a identificação de “erros” cometidos pelos alunos a nível de: colocação da oração subordinada; introdutores; forma verbal; concordância verbal; e colocação dos clíticos.

A análise de “erros” propriamente dita só foi realizada em relação a casos que se revelaram mais frequentes e generalizados, os quais foram organizados da seguinte forma:

- “- Caracterização da estrutura segundo a norma da língua alvo, o PE.
- Nas frases final e condicional, caracterização de estruturas na L1 dos alunos, o Nyanja.
- Caracterização da estrutura mal formada, estabelecendo-se as regras que os alunos aplicam, diferentes do PE.
- Interpretação do erro, formulando-se hipóteses que poderão estar na origem da estrutura realizada pelos alunos.
- Ponto de situação relativamente à aquisição, por parte dos alunos, da estrutura em questão”. (Idem: 17)

Numa avaliação global dos “erros” identificados, os investigadores estabeleceram três tipos de factores que podem estar na sua origem:

- (i) “Erros provocados por dificuldades intrínsecas do sistema linguístico português (...) sentidas pelos próprios falantes natos” (Idem:125), de que são exemplo o uso do pronome relativo *cuj* ou a flexão dos verbos no modo conjuntivo;

(ii) “Erros cometidos por desconhecimento do sistema linguístico português”, devido à “falta de exercício nesta língua, ou à falta de acesso às suas regras de funcionamento” (Idem: 126), de que são exemplo o uso de *que* ou *onde que* em lugar de *onde*.

(iii) “Erros provocados por interferência da língua materna”, devido à transferência, para o Português, “de estruturas e regras que regem o funcionamento da língua materna” (Idem: 126), de que é exemplo o uso de *enquanto* em frases do tipo *Encontrou o leão enquanto foi visitar o boi dele*.

No conjunto dos “erros” localizados no *corpus*, Gonçalves et al. verificaram que existem “erros” que afectam a compreensão dos enunciados e outros em que isso não acontece. Assim, consideram ser útil a “classificação dos desvios produzidos pelos falantes de forma a definir áreas prioritárias de actuação” (p. 127).

A investigação realizada possibilitou ainda a recolha de dados objectivos que permitissem melhorar programas de ensino e dar maior precisão às estratégias pedagógicas propostas na formação de professores, auxiliando na compreensão de mecanismos de aprendizagem utilizados por alunos da 4.^a classe, e permitindo tirar algumas conclusões de carácter didáctico.

O documento de Carvalho (1991) parte da análise de frases produzidas por alguns graduados de “Licenciatura em Ensino do Português”, falantes de Português como L2, oriundos de Maputo, cujas idades variam entre 21 e 37 anos.

A autora verificou a existência de áreas de variação nos processos de quantificação utilizados nas frases analisadas. Em geral, a estranheza das frases elaboradas face ao PE, reside no “escopo de quantificação e da negação, nas propriedades semânticas e na pluralização dos nominais” (Idem:54).

Com o objectivo de avaliar a inserção dos processos de quantificação na LP nos manuais escolares do SNE, Carvalho analisou os manuais escolares em vigor no EP1, tendo concluído que os referidos processos de quantificação estão incorrectamente inseridos nesses manuais. Face a tais dados, a autora questiona a capacidade de o ensino-aprendizagem formal do Português poder fornecer as bases necessárias para a aprendizagem dos quantificadores matemáticos.

4. CONTRIBUIÇÕES DO BANCO DE “ERROS” PARA OS PROGRAMAS DE PORTUGUÊS

Numa perspectiva semelhante à dos trabalhos de Marinis (1983), Gonçalves et al. (1986) e de Carvalho (1991), anteriormente referidos, e com o objectivo de se colocar o banco de “erros” do PPOM ao serviço do ensino, fez-se um levantamento dos conteúdos gramaticais constantes do programa de Português das 6.^a e 7.^a classes, tendo-se seleccionado os seguintes:

- . O grau dos adjectivos e dos advérbios;
- . As formas activa e passiva;
- . A frase complexa.

A selecção dos conteúdos apresentados teve como critério o facto de, no conjunto dos dados do banco de “erros”, estas estruturas gramaticais se terem revelado problemáticas, donde se conclui que merecem ser tratadas com atenção ao nível das estratégias de ensino do Português.

Uma vez identificadas estas estruturas, passaremos a descrever as regras de funcionamento a que elas obedecem de acordo com a norma do PE, e, em seguida, analisá-las-emos, tendo em vista a compreensão dos mecanismos de aprendizagem que podem estar na sua origem.

4.1. Gradação dos Adjectivos e dos Advérbios

4.1.1. Gradação dos Adjectivos e dos Advérbios no PE

Segundo Cunha e Cintra (1990), a gradação dos adjectivos pode ser expressa através dos graus comparativo e superlativo. O comparativo pode ser de superioridade, de igualdade e de inferioridade, e o superlativo pode ser relativo e absoluto. Além disso, os autores referem que “certos advérbios, principalmente os de modo, são susceptíveis de gradação. Podem apresentar um comparativo e um superlativo, formados por processos análogos aos observados na flexão correspondente dos adjectivos” (Idem:544).

A gradação dos adjectivos e advérbios difere apenas pelo facto de os advérbios não serem susceptíveis de formar o grau superlativo relativo.

Por serem pertinentes para a análise dos dados do banco de “erros” que se pretende realizar, passaremos a descrever apenas as regras a que obedece a formação dos graus comparativo de superioridade dos adjectivos e advérbios, e o superlativo relativo de superioridade dos adjectivos.

O grau comparativo de superioridade forma-se antepondo-se o advérbio *mais* e pospondo-se a conjunção *que* ou *do que* ao adjectivo ou advérbio. Exemplos:

- (1) a. O António é mais atencioso (do) que o Anastácio.
- b. A minha casa fica mais longe do INDE (do) que a tua.

O superlativo relativo de superioridade forma-se pela anteposição do artigo definido e do advérbio *mais* ao adjectivo. Exemplo:

- (2) Este trabalho é o mais agradável de todos.

Além destes processos “regulares”, de gradação dos adjectivos e advérbios, existem no PE comparativos e superlativos “anómalos”. É o caso dos adjectivos *bom*, *mau*, *grande* e *pequeno* e dos advérbios *bem* e *mal*, que formam o comparativo e o superlativo de modo especial, possuindo formas específicas, como ilustra o quadro seguinte:

| Adjectivo e/ou advérbio | Comparativo de Superioridade | Superlativo relativo de superioridade |
|--------------------------------|-------------------------------------|--|
| bom/bem | melhor | o melhor |
| mau | pior | o pior |
| grande | maior | o maior |
| pequeno | menor | o menor |

O facto de as formas *melhor*, *pior*, *maior* e *menor* terem incorporado o advérbio *mais*, origina restrições sintácticas de co-ocorrência dos adjectivos/advérbios “anómalos” com este advérbio. Isto significa que, segundo a norma europeia, são excluídas as estruturas do tipo *mais bom/bem* ou *mais grande*, assim como *mais melhor* ou *mais maior*.

4.1.2. A Gradação dos Adjectivos e dos Advérbios no PPOM

Na análise dos dados do banco de “erros” relativos a esta área (ver Anexo - Banco de “Erros”), foi possível verificar que os casos mais frequentes de desvios à norma do PE ocorreram na formação dos graus comparativo de superioridade dos adjectivos e advérbios “anómalos”, e do superlativo relativo de superioridade deste tipo de adjectivos.

Em geral, verificou-se que os informantes conhecem as regras gerais de formação do comparativo de superioridade e do superlativo relativo de superioridade. Assim, verifica-se que formam o grau comparativo de superioridade antepondo o advérbio *mais* e pospondo a conjunção

que ou do que ao adjectivo ou advérbio, mesmo que se trate de uma forma “anómala”. Exemplo:

- (3) Talvez passem mais mal que estando em casa.
(MF/13/SUR) (PE = ... pior que estando em casa)

Na formação do grau superlativo relativo de superioridade, os informantes revelaram conhecer as regras do PE, isto é, sabem que é necessário antepor o artigo e o advérbio *mais* ao adjectivo, ignorando mais uma vez se se trata ou não de uma forma “anómala”. Exemplo:

- (4) A coisa mais boa que me aconteceu... (MF/20/YAI)
(PE = a melhor coisa que me aconteceu)

Segundo a norma do PE, a agramaticalidade deste tipo de frases decorre da co-ocorrência do advérbio *mais* com adjectivos e advérbios “anómalos”, quer na sua forma simples (Cf. exemplos (3), (4) e (7)), quer já graduados (Cf. exemplos (5) e (6)). Exemplos:

- (5) Isto é mais melhor. (MX/1/MAT) (PE = isto é melhor...)
(6) Ficam sem controlar a casa - ficam mais superiores que o homem. (PC/2/CEL) (PE = ficam superiores ao homem)
(7) Quero ver as minhas irmãs mais grandes do que estão. (PC/1/URA) (PE = ... maiores)

A estranheza das frases 3), 4) e 7) face ao PE reside no facto de os informantes não atribuírem restrições sintácticas à combinação de adjectivos “anómalos” com o advérbio *mais* na gradação dos adjectivos.

No caso dos exemplos (5) e (6), quer-nos parecer que, estes informantes desconhecem que as formas *melhor* e *superior* já têm incorporado em si o advérbio de quantidade *mais*, considerando-as adjectivos não graduados. Por essa razão admitem a possibilidade de associar adjectivos e advérbios “anómalos” - já graduados, segundo a norma do PE - ao advérbio *mais*.

Em suma, os dados aqui apresentados parecem revelar que estes informantes:

- . desconhecem que os adjectivos e advérbios “anómalos” possuem formas específicas para gradação;
- . não atribuem restrições sintácticas à co-ocorrência de adjectivos e advérbios graduados “anómalos” com o advérbio *mais*.

Fazendo uma outra interpretação dos dados, pode-se aventar a hipótese de que os informantes estabelecem uma nova hierarquia de gradação dos adjectivos e advérbios “anómalos”, em três níveis de intensificação. Assim, no primeiro nível estariam as formas não graduadas dos adjectivos e advérbios (ex.: *bom*, *mal*). No segundo nível, estariam ou as formas não graduadas associadas ao advérbio *mais* (ex.: *mais bom*, *mais mal*), ou as formas graduadas (ex.: *melhor*, *pior*). A um nível de gradação superior, seriam colocadas as formas graduadas associadas ao advérbio *mais* (ex.: *mais melhor*, *mais pior*). Poderíamos assim estabelecer a seguinte escala de gradação:

| + | ++ | +++ |
|------------------------|----------------------------------|------------|
| bom/bem | mais bom/bem = melhor/mau/mal | mais mal |
| mais mau/mal = pior | mais pior | mais menor |
| grande | mais grande = maior | mais maior |
| pequeno | mais pequeno = menor | o menor |

4.2. As Formas Activa e Passiva

4.2.1. A Formação da Passiva no PE

Diz-se que estão na voz passiva as orações que enunciam a acção como sofrida pela entidade designada pelo sujeito.

Segundo Cunha e Cintra (1990:148) “o Agente da Passiva é o complemento que, na voz passiva com auxiliar, designa o ser que pratica a acção sofrida ou recebida pelo sujeito.” Este complemento verbal é normalmente introduzido pelas preposições *por* ou *de*. Exemplos:

(8) “Esta carta foi escrita por um marinheiro americano.”
(Fernando Namora, DT, 120)

(9) “Ele dela é ignorado.” (Fernando Pessoa, OP, 117)

4.2.2. A Regência do Agente da Passiva no PPOM

Com base na análise dos dados do banco de “erros”, foi possível constatar que alguns informantes constroem frases passivas diferentes da norma europeia acima descrita, sendo o complemento agente da passiva regido pela preposição *com*, e não *por* ou *de*. Exemplos:

(10) Quando miúdo era levado à escola com o meu irmão.
(PC/2/CEL). (PE = ... pelo meu irmão)

(11) Eu sou uma pessoa como que fui nascido com um machambeiro. (MX/1/MAT) (PE = ... nasci de um machambeiro)¹

¹ Na verdade, nesta frase trata-se do uso na voz passiva do verbo nascer, que, na norma europeia é intransitivo. Por outras palavras, esta frase pressupõe a existência de uma contraparte activa do tipo *Um machambeiro nasceu-me*.

(12) A minha filha tem que ser educado com a própria professor. (MX/1/MAT) (PE = ... tem que ser educada pela própria professora)

Conforme se pode observar, em todos estes exemplos não se trata de utilização indiscriminada de preposições, mas sim do emprego sistemático da preposição *com* em contextos onde deveria, segundo a norma do PE, ocorrer a preposição *por*.

Várias são as hipóteses que se podem levantar para a explicação deste fenómeno: interferência da língua materna, uma vez que nas línguas bantu as preposições do Português, *por* e *com*, podem ser realizadas pela mesma preposição (Cf. Luís (1990)); associação da preposição com nomes com o traço semântico [+ Humano] (Cf. os exemplos citados, em que ocorrem os nomes *irmão*, *machambeiro* e *professor*). Este é um tipo de investigação que está para além dos limites deste estudo. O que interessa aqui ressaltar é a ocorrência destas estruturas, tendo em vista a definição de estratégias de ensino do Português que permitam a sua erradicação.

4.3. Frases Concessivas

4.3.1. A Frase Concessiva no PE

Segundo Mateus et al. (1989:306), “as orações concessivas entram em construções que exprimem a contrajunção ou junção contrastiva e cuja asserção é regulada pela modalidade do factual, do hipotético, ou do contrafactual”. O modo verbal utilizado nestas orações é o conjuntivo. Exemplos:

(13) Fui passear, embora estivesse a chover.

(14) Mesmo que eu reprove, receberei um presente.

(15) Mesmo que ela tivesse vindo cedo, não me teria encontrado.

Tendo em vista a natureza dos dados do banco de “erros”, optámos por nos restringir às frases concessivas factuais, exemplificadas em (13), visto que, nas entrevistas, os informantes apenas produziram este tipo de construções.

De acordo com Mateus et al. (1989:307), a contrajunção expressa pela construção contrastiva factual pode exprimir os seguintes valores:

- “a ocorrência/existência de uma situação inesperada relativamente a outra, tendo em conta o nosso conhecimento/percepção do curso normal dos acontecimentos no(s) mundo(s) que nos são acessíveis.” (vide ex. (13);
- “ocorrência existência de uma situação que não é conforme às expectativas de um indivíduo sobre o curso previsível/desejável dos acontecimentos”. Exemplo:

(16) Fui sair embora tivesse muito trabalho.

4.3.2. A Frase Concessiva no PPOM

As construções concessivas, nomeadamente as orações introduzidas por *embora*, distinguem-se das equivalentes padrão pelas seguintes características:

(i) Construção de frases concessivas introduzidas por *embora que*. Exemplo:

(17) Sempre há entendimento embora que estou a falar aqui... (MX/1/MAT) (PE = ... embora esteja a falar)

(ii) Uso do modo verbal indicativo na construção já referida. Exemplo:

(18) Embora que os responsáveis também sofre... (MX/23/NAU) (PE= embora os responsáveis também sofram...).

(iii) Utilização de uma estrutura sintáctica complexa em que co-ocorrem uma oração subordinada concessiva e uma coordenada adversativa sem que haja uma oração subordinante ou coordenante. Exemplo:

(19) Embora que eu também sou novo mas sou muito diferente (MX/1/MAT) (PE = embora eu seja novo, sou ...)

Fazendo referência ao caso (i), podemos verificar que as frases concessivas são introduzidas pela conjunção *embora* associada ao conector *que*. O uso deste conector talvez se deva ao facto de que no PE, normalmente, os introdutores de subordinação contêm um *que* (ex.: *para que* (conector final), *antes que* (conector temporal), *ainda que* (conector concessivo)). A utilização do conector *que* para formar frases subordinadas concessivas introduzidas por *embora*, parece estar relacionada com este formato geral dos introdutores de subordinação do PE.

Relativamente ao caso apresentado em (ii), conforme se viu, o modo verbal seleccionado para a oração concessiva é o indicativo. Sabendo que “o modo indicativo aparece fundamentalmente ligado a um estado de coisas reconhecido pelo locutor como necessário ou com um grau elevado de probabilidade.” (Mateus et al. 1989:106), talvez se possa considerar que o uso do modo indicativo se deve ao facto de se tratar de orações concessivas factuais, que descrevem um estado de coisas real e não hipotético.

Quanto ao caso (iii), quer-nos parecer que a aproximação de sentidos entre as concessivas e as adversativas, isto é, o facto de ambas exprimirem um valor contrastivo faz com que os falantes produzam frases incorporando nelas dois tipos de construção: subordinada concessiva e coordenada adversativa. Do ponto de vista do PE, a frase (19) poderia ser estruturada de duas maneiras:

- a. Eu também sou novo mas sou muito diferente.
- b. Embora eu também seja novo, sou muito diferente...

É provável que o uso de dois introdutores de valor contrastivo se deva, do ponto de vista dos falantes, à necessidade de reforçar a oposição entre as duas proposições, *ser novo* e *ser muito diferente*.

Sejam quais foram as causas para os diferentes “erros” cometidos nas orações concessivas, este é sem dúvida mais um conteúdo que merece cuidadosa atenção na sua abordagem a nível do ensino de frases complexas do Português.

4.4. Aplicações ao Ensino das Estruturas Analisadas

Os programas do EP2 contemplam estruturas gramaticais que foram seleccionadas para servir de referência a este trabalho.

O grau dos adjectivos foi um dos conteúdos analisados neste documento. No EP2, este conteúdo é estudado a partir da 6.^a classe. Na análise do banco de “erros”, foi possível verificar que os casos mais frequentes de desvios à norma do PE ocorreram na formação dos graus de adjectivos e advérbios “anómalos”. Perante esta constatação, sugere-se que se preste maior atenção e se exercite mais a formação do grau destes adjectivos e advérbios. Uma referência especial deveria ser feita para a impossibilidade de co-ocorrência de adjectivos/advérbios “anómalos” com o advérbio quantificador *mais* na formação dos graus dos adjectivos.

No caso das frases passivas, este conteúdo é abordado a partir da 7.^a classe. Na análise feita ao banco de “erros” verificámos que as frases passivas, produzidas pelos informantes são regidas pela preposição *com*, e não pela preposição *por* conforme prevê a norma europeia. Seria conveniente que os professores, quando leccionassem este ponto do programa, tivessem em consideração estas dificuldades específicas

dos aprendizes do PM, relacionadas com a regência do agente da passiva.

Relativamente às orações concessivas, verifica-se que o programa da 6.^a classe prevê o estudo da frase complexa. Porém, seleccionámos este tipo de construção porque no *corpus* se registaram numerosos casos em que estas orações apresentam vários tipos de incorrecções. Verificámos, concretamente, que os informantes construíram frases concessivas introduzidas por *embora que* e com o modo verbal no indicativo, além de utilizarem uma estrutura sintáctica complexa em que ocorre uma subordinada concessiva e uma oração coordenada adversativa, sem o emprego da oração “principal”.

As estratégias de abordagem dos conteúdos gramaticais que aparecem no banco de “erros” (Cf. Gonçalves, neste volume) poderiam ser extensivas a outros conteúdos dos programas de Português que se revelem problemáticos para os locutores desta língua em Moçambique.

5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Segundo Marinis (1983) o erro constitui uma parte integrante da aprendizagem de uma língua, cabendo ao professor da disciplina de Português, desenvolver as metodologias adequadas para a correcção de tais “erros”.

É nestas condições que o banco de “erros” poderá ser útil, pois fornece ao professor dados para a realização de actividades práticas (por exemplo, construção de exercícios estruturais), tendo em vista a consolidação dos conteúdos de aprendizagem, ou seja “a capacidade de apresentar ou colocar os problemas aos alunos, de os ajudar na sistematização das irregularidades observadas, de os levar à consciência das generalizações relevantes, de ligar os valores que aquela estrutura ou aquela forma têm”. (Duarte, 1993:56).

Uma aula de língua que se limite à exposição do conteúdo, seguida de uma sistematização, na qual o professor apresenta aos alunos uma listagem de informações sem que se faça a necessária exercitação, é bastante improdutivo. Para que se adquira o “saber fazer” linguístico é necessário criar oportunidades para que os alunos exercitem os conhecimentos adquiridos de forma a consolidá-los. No processo de ensino-aprendizagem de uma língua aprende-se melhor a falar, falando; a escrever, escrevendo; etc.

A identificação de estruturas problemáticas do PM, com base no *corpus* do PPOM permite:

- . elaborar programas escolares mais virados para as reais necessidades linguísticas dos alunos;
- . formar professores de Português capacitados para a identificação, análise e correcção das estruturas problemáticas;
- . sugerir conteúdos gramaticais a serem tratados com maior profundidade e em função de dificuldades concretas.

Dada a diversidade linguística de Moçambique, a expansão do projecto PPOM para outras províncias, permitirá conhecer o processo de variação do Português a nível do país, assim como identificar as dificuldades de aprendizagem desta língua específicas dos locutores das diferentes línguas bantu, o que permitiria um ensino diferenciado do Português, e adaptado à realidade linguística nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALOI, O.; PALME, M. (1994) *Vocação ou Exclusão? Um Estudo sobre o Professor Primário Recém-Formado*. Maputo, INDE, Cadernos de Pesquisa 11.

CARVALHO, A. (1991) Quantificadores e ensino da língua oficial em Moçambique. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 4, pp. 53-58.

CUNHA, C.; CINTRA, L. (1990) *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa, Edições João Sá de Costa Lda.

DINIZ, M. J. (1995) O Ensino da Língua Portuguesa em Moçambique. Maputo, INDE (não publicado).

_____ (1986) *Análise de Erros na Frase Relativa*. Tese de Licenciatura, Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras.

DUARTE, I. (1993) O Ensino da Gramática como Explicitação do Conhecimento Linguístico. In BARBEIRO, L.; FONSECA, E.; NOBRE, C.; MACHADO, E. (Orgs.) *Ensino Aprendizagem da Língua Portuguesa*. Leiria, ESEL-EPL, pp. 49-60.

GONÇALVES, P; LOUZADA, N.; NGUNGA, A. (1986) O Português em Moçambique: Análise de Erros em Construções de Subordinação. Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras (não publicado).

Livro do Professor - Português (6.ª classe) (s/d). República Popular de Moçambique (2 volumes).

Livro do Professor - Português (7.ª classe) (s/d). República Popular de Moçambique (2 volumes).

Livro do Professor - Português - Glossário (7.^a classe) (s/d). República Popular de Moçambique.

LUÍS, M. (1992) Proposta do Estudo das Funções do Morfema *hi* em Citswa. In *Actas do VIII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, pp. 260-270.

LOUZADA, N. (1987) Moçambique: O Português como Segunda Língua no Sistema Nacional de Educação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Instituto de Estudos da Linguagem, pp. 87-96.

MARINIS, H. (1983) Teoria e Aplicação: Um caso de Análise de Erros de Português. Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras (não publicado).

MATEUS, M.; BRITO, A.; DUARTE, I.; FARIA, I. (1989) *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa, Editorial Caminho.

MEIJER, G.; GONÇALVES, P; LOUZADA, N. (1982) A Língua Portuguesa em Moçambique: Elementos para uma Análise de Erros. Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras (não publicado).

ANEXO - BANCO DE “ERROS”

I. GRAU DOS ADJECTIVOS/ADVÉRBIOS

- (1) talvez passam **mais mal** que estando em casa (MF/13/SUR)
(PE = talvez passem **pior**...)
- (2) a coisa **mais boa** que me aconteceu (MF/20/YAI) (PE = **a melhor** coisa...)
- (3) isto é **mais melhor** (MX/1/MAT) (PE = isto é **melhor**...)
- (4) ficam sem controlar a casa - ficam **mais superiores** que o homem (PC/2/CEL) (PE = **superiores** ao homem)
- (5) quero ver as minha irmãs **mais grandes** do que estão (PC/1/URA) (PE = ... **maiores** do que estão)

II. CONSTRUÇÕES PASSIVAS

- (1) quando miúdo era levado à escola **com** o meu irmão (PC/4/DOM) (PE = ... **pelo** meu irmão)
- (2) eu sou uma pessoa como que fui nascido **com** um machambeiro (MX/1/MAT) (PE = ... nasci de um machambeiro)
- (3) a minha filha tem que ser educado **com** a própria professor (MX/1/MAT) (PE = ... **pela** própria professora)
- (4) não foi feliz porque eu era muito mimado **com** os meus pais (PC/2/CEL) (PE = ... **pelos** meus pais)
- (5) naquela altura não esperava ser educado **com** a minha mãe (MX/1/MAT) (PE = ... **pela** minha mãe)

III. FRASES CONCESSIVAS

- (1) sempre há entendimento **embora que** estou a falar (MX/1/MAT) (PE =... **embora** esteja a falar...)
- (2) **embora que** os responsáveis também sofre (MX/23/NAU) (PE = **embora** os responsáveis também sofram...)
- (3) mas ultimamente... **embora que** nunca fui nestes dias mas parece que as coisas estão mudando cada dia (AM/4/LOT) (PE = **embora** nunca tenha ido nestes dias, parece...)
- (4) também estou a tentar ser música **embora que** não sou conhecido (MZ123/NAU) (PE =...**embora** não seja conhecida)
- (5) **embora que** eu também sou novo **mas** sou muito diferente (MX/1/MAT) (PE = **embora** eu também seja novo, sou...)
- (6) **embora** não é fácil mas quando tem os reais requisitos (MX/2/SIM) (PE = **embora** não seja fácil...)
- (7) **embora** pode ser que haja muitas coisas (PC/6/GRA) (PE = embora possa haver...)

ANEXOS GERAIS

FICHAS DE “ERROS”

| ÁREA: LÉXICO TIPO DE ERRO: NEOLOGISMO DE FORMA (NF) | |
|--|---|
| CÓDIGO | CITAÇÕES / EQUIVALENTES (PE) |
| AM/14/LUR | “ esquinam aqui fora da escola” (= ficam nas esquinas ...) |
| | “... eu amo a ele... sem me lobolar ” (=... sem ter pago o dote) |
| AM/16/IJA | “os que têm / têm iniciativa de: querer realmente fa // ha:: ajudar o estado a resolver isso estão esbarrados ... xxx vai ao banco... os bancos / nem vale a pena falar dos bancos” (=... encontram barreiras) |
| CH/1/CET | “era a cultura... não sei se era a nossa cultura... não é? hum mas essa cultura também há! era demais... não dá para inculturar na cultura moçambicana não dá...” (=... não dá para assimilar para a cultura moçambicana) |
| MX/1/MAT | “... o que costuma acontecer são esses machimbinha ...” (=são esses machimbombinhos) |
| | “eu vinha num machibomba ... (= machimbombo) |
| MX/2/SIM | “lá a temperatura era constantemente fria sempre a chuviscar a chuvistegar ” (=... sempre a chuviscar) |
| MX/23/NAU | “de ajudamento ser ajudado” (=ajuda) |
| | “a candonga é famada ” (= a candonga é famosa) |
| | “fazer emprestação ” (= fazer um empréstimo) |
| | “esses falagem das vizinhas” (= esses falatórios...) |
| PC/2/CEL | “ arranjamento -- do: .. da casa” (= reabilitação / arranjo) |

| <p style="text-align: center;">ÁREA: LÉXICO TIPO DE ERRO: NEOLOGISMO SEMÂNTICO (NS) (amostragem)</p> | |
|---|--|
| CÓDIGO | CITAÇÕES -- EQUIVALENTES (PE) |
| MX/1/MAT | "antão às tantas -- só acompanhávamos um disparo " (= ouvimos um disparo) |
| | "a vida interna da casa -- para mim está-me com a minha esposa" (=a vida dentro de casa) |
| MX/2/SIM | "fui muito melhorado " (= privilegiado) |
| MX/9/KUT | "o único que ficou brilhante fui -- eu" (= ... foi) |
| | "realmente sou muito viajante " (= viajado) |
| MX/23/NAU | "também estou a tentar ser música... " (= cantora) |
| | "... para fora do país nunca movimentei (...) só movimento aqui" (= nunca me desloquei só me desloco) |
| | " acompanhar onde que pode sentar os responsáveis" (= ver onde se podem sentar...) |
| CH/4/RAM | "como tem chapas a fatura..." (= há) |
| | "levávamos aquilo portanto íamos pastar... há suíno" (= levávamos os suínos a pastar) |
| | "o meu irmão logo foi xai-xai telefonar pedindo o nome" (= perguntando) |
| AM/10/EST | "porque mandou-nos fazer em casa uma casinha construída / sei-lá para trazermos de casa para a escola" (= levarmos) |
| AM/4/LOT | "aquela paisagem é muito boa " (= bonita) |
| MF/13/SUR | "por isso que eu perdi continuar a trabalhar " (= deixei de trabalhar) |
| | "qualquer um pode ser muito disciplinar " (= muito disciplinado) |
| PC/6/GRA | "quer dizer praticamente eu estou invertida " (= sou anormal) |

| <p style="text-align: center;">ÁREA: LÉXICO – SINTAXE TIPO DE ERRO: PRONOME PESSOAL REFLEXO (PPR)</p> | |
|--|---|
| CÓDIGO | CITAÇÕES / EQUIVALENTES (PE) |
| AM/11/LUR | “e assim torna difícil para mim” (= torna-se) |
| AM/10/EST | “tendo o caso de crianças que passaram-se ... que não tinham o direito de passar” (= que passaram) |
| | “eu lido-me com o pessoal com processos (= lido) |
| | “tive que queixar para ver se ele fazia qualquer coisa” (= que me queixar) |
| CH/1/CET | “comecei aos poucos habituar (...) comecei a adaptar aquele” (= a habituar-me / a adaptar-me àquele) |
| CH/2/NEL | “quando me acabei com o curso” (=acabei o curso) |
| CH/4/RAM | “tem sido muito fácil para deslocar daqui para o serviço” (= para me deslocar) |
| | “portanto tinha refugiado – né” (= tinha-se refugiado) |
| | “ao referir mato... portanto refiro onde eu nasci” (= ao referir-me ao mato refiro-me ao local onde eu nasci) |
| | “também participei-me ha” (= participei) |
| | “a minha irmã também: uma delas que segue a mim...” (= que se segue a mim) |
| | “os miúdos (...) portanto não têm responsabilizado: pela tal menina” (= não se têm) |
| | “no terceiro mês estão a organizar para se casarem...” (= organizar-se) |
| | “chega uma certa altura -- engravidam-se ” (= engravidam) |
| | “os pais não conseguem educar bem os filhos... insultam perante as crianças” (= insultam-se) |
| MF/20/YAI | “ainda não ouvi nada eu só gostaria de ver como é que é depois para tentar realizar também” (= realizar-me) |
| MF/17/ERA | “nós casamos porque queremos sentir à vontade” (= sentir-nos) |
| | “teremos que contentar com aquilo que nos dão não é” (= que nos contentar) |
| | “ despede em casa dizendo que...” (= despede-se) |

| | |
|-----------|--|
| MF/13/SUR | “as senhoras também amantiza... ” (= amantizam-se) |
| | “a gente pudesse sentir mais à vontade” (= sentir-se) |
| MX/1/MAT | “caía na emboscada -- as vezes salvava ” (= salvava-me) |
| | “quando eu desloco para esta zona” (= quando eu me desloco) |
| | “isto aqui devia-se haver uma educação muito forte” (= devia haver) |
| | “para criar-se o casamento” (= para preparar o casamento) |
| | “quando eu engajei na frelimo / engajei no exército de moçambique” (= quando me engajei...) |
| | “o meu senhor está-me ver” (= o senhor está a ver) |
| MX/23/NAU | “frequentar mais para ir desenvolver cada vez mais” (= me ir desenvolver) |
| | “nas escolas já não pode bater as crianças” (= não se pode bater) |
| | “não para fora do país nunca movimente (...) só movimento aqui dentro do país...” (= nunca me desloquei / só me desloco) |
| | “e começar a conquistar entre eles” (= conquistar-se) |
| | “já quer ir apresentar em casa dos pais” (= apresentar-se) |
| | “para que então divorciar ” (=... para então se divorciar) |
| PC/1/URA | “como sei um pouco de inglês pude me conversar pude perguntar isto mais aquilo” (=... pude conversar) |
| | “sabia me contactar com as pessoas que estavam lá” (= sabia contactar) |
| PC/5/IDA | “não vou esquecer disso” (= não me vou esquecer) |
| | “ chamava estrada angola” (= chamava-se) |

| <p style="text-align: center;">ÁREA: LÉXICO – SINTAXE TIPO DE ERRO: SELECÇÃO CATEGORIAL (SC) (amostragem)</p> | |
|--|--|
| CÓDIGO | CITAÇÃO / EQUIVALENTE (PE) |
| AM/14/LUR | “não sei se os professores namoravam conquistavam com os alunos...” (= conquistavam os alunos) |
| | “os alunos também abusam a eles ” (= abusam deles) |
| AM/16/IJA | “essa mãe não tem amor os filhos” (= amor aos filhos) |
| | “gostou tem mais afeição com fulano do que com outro” (= afeição pelo fulano do que pelo outro) |
| AM/10/EST | “uma vez levei uma senhora lambada com o meu professor” (= do meu professor) |
| AM/4/LOT | “mas hoje em dia as nossas crianças faltam-nos respeito” (= faltam-nos ao respeito) |
| CH/1/CET | “às cinco horas da manhã cheguei em sena” (= a) |
| | “onde cheguei de conhecer songo” (= cheguei a conhecer) |
| | “nós lamentávamos bastante de que talvez...” (= lamentávamos que) |
| CH/2/NEL | “fui obrigado para vir aqui na cidade” (= a vir aqui para a cidade) |
| | “... bato o meu aluno ou uma aluna” (= bato no / numa) |
| | “as mães deixarem de reagir de que “vocês não devem fazer...” (= dizer que) |
| CH/4/RAM | “não há ninguém que fica satisfeito do salário do salário que está a receber” (= que fique satisfeito com o salário que está a receber) |
| | “eu acabei oito anos a namorar” (= levei / namorei oito anos) |
| | “... portanto comecei vir para cá para cidade” (= comecei a vir) |
| CH/12/ODJ | “é melhor sentar daqui ” (= sentar aqui) |
| MF/20/YAI | “tem que passar da cidade (...) passa da cidade” (= passar pela cidade) |
| MF/18/AME | “porque ensina criança respeitar aos pais” (= a respeitar) |
| MF/17/ERA | “eu participei aquele curso (...) depois eu expliquei o director na altura” (= naquele / ao) |

| | |
|-----------|--|
| | "mas todos os dias despede em casa dizendo que" (= despede-se dos pais) |
| MF/13/SUR | "ficam entregues mesmo naquelas coisas" (= àquelas) |
| | " contribuir algum dinheiro" (= contribuir com algum) |
| MX/1/MAT | "eu separei com os meus pais" (= foi na altura em que me separei dos meus pais) |
| MX/2/SIM | "nós cá temos recorrido o mercado" (= recorrido ao mercado) |
| MX/9/KUT | "eu deveria seguir a escola secundária" (= seguir para) |
| MX/23/NAU | "eu tinha tentado entrar a escola" (= entrar na escola) |
| | "falta de respeito com o professor falta de respeito com a sua director" (= para com o professor / com o seu director) |
| | "eu pedia os responsáveis para..." (= eu pedia aos responsáveis) |
| PC/1/URA | "eu quero namorar a um indivíduo que eu gosto" (= namorar com um indivíduo de quem eu goste) |
| | "que não possa ser comum dos outros" (= ser igual aos outros) |
| PC/6/GRA | "quando o aluno não soubesse responder alguma questão" (= responder a alguma questão) |
| PC/5/IDA | "se aparecer um que tem a dar o professor" (= que tenha o que dar ao professor) |
| PC/2/CEL | " exigia com que o aluno fizesse os apontamentos" (= exigia que) |
| | "as mulheres prejudicavam no homem" (= prejudicam o homem) |

| <p>ÁREA: LÉXICO – SINTAXE</p> <p>TIPO DE ERRO: ARTIGO (ART) (amostragem)</p> | |
|--|--|
| CÓDIGO | CITAÇÕES / EQUIVALENTES (PE) |
| AM/11/LUR | “famos a jardim” (= ao) |
| | “viajar do chapa” (= de) |
| AM/16/IJA | “ir para escola sentar e aprender a falar português” (= ir para a escola) |
| CH/1/CET | “às cinco de manhã cheguei em sena” (= da) |
| | “estando na sombra dentro da casa é mesma coisa ” (= de / é a mesma coisa) |
| | “ é mesmo que quinhentos meticais” (= é o mesmo que...) |
| CH/2/NEL | “não era uma viagem assim agradável era sacrifício ” (= era um sacrifício) |
| CH/4/RAM | “temos relacionamento muito boa” (= um relacionamento) |
| | “já rodei em muitas secções de empresa” (= da) |
| | “... pode haver alguém mas que não é o caso pessoal --” (= não é um caso pessoal) |
| | “recebi telefonema” (= recebi um telefonema) |
| CH/12/ODJ | “ todas profissões” (= todas as profissões) |
| | “ todas pessoas” (= todas as pessoas) |
| MF/18/AME | “deviam começar a pensar no namore a partir de catorze anos” (= dos) |
| MF/17/ERA | “mas é mesma coisa ” (= é a mesma coisa) |
| | “ensinava mandamentos” (= ensinava os mandamentos) |
| | “há uma particularidade entre zona interior e litoral ” (= entre a zona interior e o litoral) |
| | “assim como mulheres antes daquilo (...)” (= como as mulheres) |
| MF/13/SUR | “vi tua mulher com fulano” (= vi a tua mulher) |
| MX/1/MAT | “ na marracuene” (= em marracuene) |

| | |
|-----------|---|
| | "que se encontra aqui no munguine a trabalhar" (= aqui em munguine) |
| | "só questão que estou a ver -- é questão desses chapas" (= só a questão... é a questão...) |
| | "a gente seguia atrás do coisa de mini bus " (= do mini bus) |
| MX/2/SIM | "há certos alunos lá que tinha d(i)reito a transporte para escola " (= transporte para a escola) |
| | "tentar trabalhar fim da semana " (= fim de semana) |
| | "o essencial é que eu consigo cada vez mais -- transitar do ano " (= transitar de ano) |
| MX/23/NAU | "cheguei na : -- setenta e quatro" (= em setenta e quatro) |
| | "então tem que a gente organizar enxoval " (= organizar o enxoval) |
| | "devido de maneira de estar também vida em casa..." (= também a vida...) |
| | "quando chega dentro de sala " (= da) |
| | "se uma pessoa vai para escola " (= para a escola) |
| | "porque se nascer filho você ver os filhos acabar..." (= se nascer um filho) |
| | "o ponto mais importante é de nossos responsáveis entender entre um ao outro (= é o de os nossos) |
| | "chega altura " (= é a altura) |
| PC/1/URA | "eu acho que até próximo ano poderei concluir" (= até ao próximo ano) |
| | "nós íamos lá passar exactamente fim de semana " (= um fim de semana) |
| | "apenas tenho amigo " (= tenho um amigo) |
| PC/6/GRA | "também escutavam a rádio ouvem onda matinal " (= ouvem a onda matinal) |
| | "há vinda dos familiares da noiva" (= há a vinda...) |
| PC/5/IDA | "a idinha provocou abelhas picaram-nos e ela fugiu" (= provocou as abelhas) |
| | "tem ido da chapa cem" (= tem ido de chapa cem) |
| | "estão cortar prioridade aos outros" (= a prioridade) |

| | |
|----------|--|
| | "viagens do chapa cem eu tenho medo" (= viagens de chapa cem) |
| PC/2/CEL | "primeiro do maio" (= primeiro de maio) |
| | "não se responsabiliza por aluno" (= pelo aluno) |
| | "comprou professor " (= comprou o professor) |
| | " o tudo o que o professor explica" (= tudo o que...) |
| | "irá cuidar de casa" (= irá cuidar da casa) |

| <p style="text-align: center;">ÁREA: MORFO – SINTAXE TIPO DE ERRO: PRONOMES PESSOAIS – FLEXÃO (PPF)</p> | |
|--|--|
| CÓDIGO | CITAÇÕES / EQUIVALENTES (PE) |
| AM/14/LUR | “não deixo a ele insultar (...) lutar com os amigos” (= não o deixo insultar) |
| | “é preciso que a mulher tenha paciência com o marido... tentar educar a ele ” (= tentar educá-lo) |
| | “o que é que os pais deviam fazer? Falarem com os filhos... tentarem educar a eles ” (= falar com os filhos... tentar educá-los) |
| | “eu gosto do meu marido... eu amo a ele ...sem me lobar” (= amo-o) |
| AM/10/EST | “a minha mãe (...) ela aborrecia-se porque eu não ajudava a ela ” (= porque eu não a ajudava) |
| | “deixa a ela este ano” (= deixa-a este ano) |
| CH/12/ODJ | “levam a miúda para o quarto vestem-lhe ” (= vestem-na) |
| MF/20/YAI | “disseram para eu seguir a eles (...) foram para ali” (= disseram para eu os seguir) |
| MF/17/ERA | “a minha esposa disse já sentia que era altura acompanhamos para o hospital estávamos ao pé do hospital fui lhe deixar ” (= fui deixá-la) |
| MF/13/SUR | “o motivo que lhes levam a estarem aí...” (= o motivo que os leva) |
| | “eu não conheço a ela (...) foram para ali” (= eu não os conheço) |
| | “aquele senhor é casado... ela pode começar a perseguir a ele ” (= pode começar a persegui-lo) |
| PC/6/GRA | “há vinda dos familiares da noiva... para a entregarem as prendas” (= para lhe entregarem as prendas) |
| PC/2/CEL | “teve que socorrer a ele ” (= teve que socorrê-lo) |
| | “se o aluno não tiver o professor chumba-lhe ” (= o professor chumba-o) |

| <p style="text-align: center;">ÁREA: MORFO – SINTAXE TIPO DE ERRO: TEMPO VERBAL (TV) (amostragem)</p> | |
|--|--|
| CÓDIGO | CITAÇÕES / EQUIVALENTES (PE) |
| AM/14/LUR | “há um bom tempo que eu nunca fui para lá” (= não vou para lá) |
| AM/16/IJA | “porque ele foi totalmente analfabeto...” (= era) |
| | “na maxixe eu nunca tinha um par de sapatos... nunca tinha uma calça / nunca tive uma casa de alvenaria (...) nunca tinha uma casa rebocada” (= tive) |
| AM/4/LOT | “ quando estava a minha cunhada aqui em... quer ir para hulene... tenho que pagar dois mil meticais ida e volta...” (= queria ir a hulene / tinha) |
| CH/1/CET | “precisamente é / esta altura quando eu voltei de tete” (= foi nessa altura) |
| CH/4/RAM | “... caso as condições forem normais ou serem favoráveis...” (= sejam / sejam) |
| MF/20/YAI | “mais para frente então pediu outro carro que isse para o hospital e levam o doente” (= o motorista apertou-me... pediu outro carro que ia para o hospital e levaram o doente) |
| | “quando estou a chegar ao fim do ano tive problemas” (= estava) |
| MX/1/MAT | « portanto é o tempo que eu separei com os meus pais” (= foi na altura em que me separei dos meus pais) |
| | “naquela altura não espera ser educado com a minha mãe com o meu pai -- não esperava disso” (= não esperava ser educado pela minha mãe ou pelo meu pai: não esperava isso) |
| MX/23/NAU | “se falta de respeito tinha punição” (= se atrasasse... se faltasse ao respeito...) |