

Duplicado

LT-5

O PAPEL DA CORRECÇÃO NA
PRÁTICA DA REDACÇÃO

DISSERTAÇÃO APRESENTADA EM CUMPRIMENTO PARCIAL
DOS REQUISITOS EXIGIDOS PARA O GRAU DE
LICENCIATURA EM LINGUÍSTICA
DA UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

por

ARMINDO JOSÉ BORGES BERNARDO

DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
MAPUTO, MOÇAMBIQUE
1990

LT-5

29

C. LETRAS U. E. M.	
R. E.	24199
DATA	26 Julho 1995
AQUISIÇÃO	Letras
COTA	LT-5

ÍNDICE

CAPÍTULO	PÁGINA
I. INTRODUÇÃO	
1. Introdução	9
2. Justificação do Estudo	9
3. Metodologia	11
4. Hipótese	11
5. Significância do Estudo	12
6. Organização do Estudo	13
II. REVISÃO DA LITERATURA	
1. Behaviorismo, Mentalismo, e Aprendizagem de Línguas	14
1.1. A Teoria Behaviorista	14
1.2. A Teoria Mentalista	15
2. A Abordagem do Erro	18
2.1. Atitudes e Princípios	19
2.2. Tipos de "Erro"	20
2.3. Significância dos Erros	22
2.3.1. Para o Professor	23
2.3.2. Para o Investigador	23
2.3.3. Para o Aluno	23
2.4. A Origem do Erro	23
2.5. A Fossilização dos Erros	24
2.6. Os Objectivos de uma Abordagem de Erros	26
3. A Estratégia de Evitação na Aquisição da L2	27

CAPÍTULO	1.b PAGINA
4. Estratégias Conscientes na Proficiência de uma L2	28
5. A Correção	30
5.1. Atitudes e Princípios	30
5.2. Tipos de Correção	32
5.3. Metodologia de Correção	33
5.4. A Simbologia de Correção	34
5.5. Estratégias de Correção	35
6. Sumário	35
III. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	
1. Introdução	38
2. População	39
2.1. Grupo A	39
2.1.1. Objectivos	40
2.2. Grupo B	41
2.2.1. Objectivos	42
2.3. Grupo C	42
2.3.1. Objectivos	43
3. Procedimentos	43
4. Formulação de Hipóteses	54
4.1. Grupos de Trabalho	54
4.2. Hipóteses de Trabalho	54
IV. RESULTADOS E ANALISES	
1. Introdução	58
2. Grupo A e B (alunos falantes de Português como L2, com e sem trata-	

CAPÍTULO	PÁGINA
mento, respectivamente)	71
3. Grupo A e C (alunos falantes de Português como L2 e L1, com e sem tratamento, respectivamente)	75
4. Conclusão	76
V. SUMÁRIO, CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	
1. Sumário	78
2. Conclusões	81
3. Recomendações	84
3.1. Recomendações para Futuras Investigações do Gênero	88
ANEXOS	
ANEXO I: 1. Questionário sobre Levantamento do Ambiente, Processos e Métodos de Trabalho	
	89
2. Questionário sobre o Processo de Avaliação	
	91
ANEXO II: 1. Avaliação Global Inicial/Final (Grupo A)	
	93
2. Avaliação Específica Inicial/Final (Grupo A)	
	94
3. Avaliação Global Inicial/Final (Grupo B)	
	95

CAPÍTULO	PÁGINA
	1.d
4. Avaliação Especifica Inicial/Final (Grupo B)	96
5. Avaliação Global Inicial/Final (Grupo C)	97
6. Avaliação Especifica Inicial/Final (Grupo C)	98
ANEXO III: Exercícios de Aplicação Ministrados.	
1. Elaboração e Desenvolvimento do Plano	99
2. Exercícios de Organização das Ideias	101
3. Exercícios de Correção Morfossintáctica	101
4. Exercícios de Ortografia Ortografia	104
5. Exercícios de Tranlineação	106
ANEXO IV: Avaliação Especifica Final	108
ANEXO V: A. Estudo Comparado entre os Grupos A (L2 com tratamento) e B (L2 com tratamento)	
	115
B. Estudo Comparado entre a Situação Especifica Inicial e Final do Grupo A (L2 com tratamento)	119

CAPÍTULO

1.e

PÁGINA

ANEXO VI: Modelo de Correccção

127

BIBLIOGRAFIA

129

LISTA DE TABELAS

TABELAS	PAGINA
I. Resultados percentuais do aproveitamento na disciplina de Português/1985-1989	60
II. Resultados percentuais do aproveitamento na disciplina de Português de acordo com a língua materna do aluno/1985-1989	61
III. Resultados percentuais da situação dos professores em exercício na disciplina de Português /1985-1989	63
IV. Resultados percentuais do tempo de ocupação dos professores na disciplina de Português de 1985/1989	65
V. Resultados quantitativos e percentuais obtidos com base nas médias globais e específicas, antes e depois de "tratamento"	70
VI. Resultados estatísticos obtidos para um nível de significância de 0.05 e um d.f.=33	76

"Todos os jovens, quer se destinem a cursos superiores, quer pretendam ingressar na vida profissional, deverão no fim do Curso Complementar, saber utilizar a sua língua com correcção e segurança e, por meio dela, conhecer e difundir uma cultura".

(dos Programas da disciplina
de Português)

O PAPEL DA CORRECÇÃO
NA PRÁTICA DA REDACÇÃO

Dissertação apresentada em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para o grau de Licenciatura em Linguística da Universidade Eduardo Mondlane por Armindo José Borges Bernardo, Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Letras, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique.

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau e que ela constitui o resultado da minha investigação pessoal, estando indicadas no texto e na bibliografia as fontes que utilizei.

A G R A D E C I M E N T O S

Agradeço a todos quantos comigo colaboraram, contribuíram com os seus conhecimentos, as suas críticas e sugestões para uma melhor realização desta tese.

Agradeço, em particular, ao Professor Dr. William J. Humbane, supervisor do meu trabalho, pela metodologia, estímulo e dedicação com que me acompanhou.

Agradeço, igualmente, ao Professor Dr. Armando J. Lopes, ao Professor Dr. Mouzinho Mário, Dr. Arlindo Sitoe e Dra. Maria João Carrilho, pela amabilidade e prontidão no fornecimento de material de consulta e pelas informações prestadas ao longo dos contactos e que me apoiaram através de sugestões e recomendações sobre o tema.

Agradeço, à direcção do Instituto Comercial de Maputo, pelo apoio prestado para a realização do trabalho.

A todas as instituições e personalidades aqui mencionadas e várias outras que me apoiaram ao longo da realização do trabalho, quero exprimir, uma vez mais, os meus agradecimentos.

Agradeço, por último, à minha família, em especial a minha mãe, por todo o apoio moral e físico que me dedicaram ao longo de todo o Curso.

Dezembro de 1990

1. SUMARIO

Nos anos pós-independência tem-se constatado que os estudantes cometem imensos erros ao redigirem em Português, levando a um índice decrescente do aproveitamento na respectiva disciplina.

Apesar de tal constatação, nada se tem feito no sentido de se investigar as razões que estão por detrás de tal situação, de modo a superar-se a mesma.

Por outro lado, os órgãos de tutela e a própria Sociedade têm sustentado que o "mal" provém do facto dos estudantes serem falantes de Português como língua segunda e da limitação de conhecimento que o professor de Português, na realidade moçambicana, possui da língua Bantu, assim como, da sua tipologia e não se apercebem que o problema poderá ser minimizado "via professor", a partir de uma análise do trabalho que o professor realiza após a correcção de um trabalho de Redacção e a partir do erro cometido pelo estudante.

Com este objectivo em mente propusemo-nos a levar a cabo a presente dissertação, tendo-se após uma fase de ministração de testes, levado a cabo um vasto trabalho remedial com vista a testar a hipótese de que através de uma metodologia mais cuidadosa e adequada após corrigir um trabalho escrito, o professor pode contribuir para o desenvolvimento da expressão escrita e, por conseguinte, ajudar os estudantes a produzirem menos erros e, por outro lado, a minimizar a diferença significativa que se verifica, num estágio inicial, em relação aos estudantes falantes de Português como língua primeira.

peração, para que fossem minimizadas ou ultrapassadas as deficiências constatadas inicialmente.

Após os resultados obtidos, concluiu-se que o professor, de uma forma geral, não tem consciência da necessidade do "treino" sistemático, revelando carências psicopedagógicas de base indispensáveis ao processamento de um treino dessa natureza, assim como, falta de tempo para a execução de todo o trabalho pedagógico exigido, e, fundamentalmente, do trabalho de correcção através de estratégias de recuperação, a ser realizado a partir e com o erro cometido pelo aluno, fazendo com que o aproveitamento escolar na disciplina de Português tenha vindo a decrescer ao longo do último quinquénio (1985-1989).

Porém, e, após o trabalho específico levado a cabo com o grupo A (alunos falantes de Português como L2 e sujeitos a tratamento), veio a confirmar-se todas as hipóteses inicialmente formuladas e, concluiu-se que através de uma metodologia mais cuidadosa e adequada a partir da correcção de um trabalho escrito, é possível despertar no nosso aluno o sentimento de auto-confiança, levá-lo a superar continuamente as deficiências manifestadas, conseguindo-se, assim, progressos no campo da expressão escrita e, conseqüentemente, um desenvolvimento significativo do rendimento escolar na disciplina de Português.

Nesse âmbito, foram ministrados testes a três grupos de trabalho, designadamente, grupo A (20 alunos falantes de Português como L2 e sujeitos a tratamento), grupo B (15 alunos falantes de Português como L2 e não sujeitos a tratamento) e, grupo C (20 alunos falantes de Português como L1 e não sujeitos a tratamento), num total de 55 alunos do 3º Ano do Instituto Comercial de Maputo, assim como uma vasta actividade remedial com o grupo A, com vista a determinar a situação inicial e final dos estudantes nas várias fases de trabalho e, simultaneamente, testar a hipótese de que existe melhoria de aproveitamento, se após detecção, levantamento e classificação dos erros cometidos pelos alunos, levar-se a cabo todo um trabalho remedial a partir e com o próprio erro, que existe uma melhoria significativa de aproveitamento em relação aos alunos, em idênticas circunstâncias, mas que, porém, não sofrem qualquer tipo de tratamento e, por outro lado, que o "fosso" inicialmente existente entre os alunos falantes de Português como L2 e os alunos falantes de Português como L1, minimiza-se consideravelmente, em termos de rendimento escolar, resultante da manipulação do método, indicativo de que esse trabalho é útil na solução de vários problemas de ensino.

Para tal, procedeu-se a determinados passos, designadamente, a levantamentos estatísticos a nível dos professores e alunos ao longo do quinquénio 1985/1989, questionários, tendo sido, em fases posteriores, ministradas avaliações globais e específicas de diagnose inicial e final, assim como, traçadas estratégias de recu-

fora.

Face a esta constatação, os professores têm afirmado que ao longo da vida estudantil dos estudantes, nunca ninguém se preocupou com tal e, por outro lado, os estudantes afirmam que não têm habilidade para se exprimirem por escrito e, não só, pois nunca ninguém os preparou para tal.

Porém, tem-se ficado na crítica, sem se enveredar por esforços de superação e sentir o problema não apenas do ponto de vista do aluno, mas também, e, principalmente, do ponto de vista do professor.

Sabendo-se que a pedagogia moderna valoriza a motivação em todas as disciplinas, partindo da ideia fundamental de que só se aprende bem o que se deseja aprender, que o "erro" pode ser uma parte necessária ao processo de aprendizagem e não um sinal de fracasso por parte do professor ou por parte do estudante e, cientes da existência de outros factores que estão na origem do erro, por parte do aluno, ao redigir em Português, pretende-se, neste trabalho, investigar, do ponto de vista do professor, como a correcção a partir e, com o próprio erro cometido num dado trabalho escolar pelo estudante, pode contribuir para um maior ou menor índice de aproveitamento na prática da redacção ao comunicar em Português e contribuir com algumas propostas para a criação de hábitos de trabalho nas escolas de nível médio (podendo-se extrapolar para instituições de outros níveis) e, no particular da expressão escrita, convencer os nossos estudantes de que o exercício de redacção ganhará toda a razão de ser, desde que inserido na sua prepara-



CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

O Português é o veículo de todos os conhecimentos que a escola fornece: fala-se e lê-se o português ao discutir sobre matemática, sobre biologia ou química. Em todo o momento da vida escolar necessita-se do português.

O ensino da língua portuguesa é como que uma "educação permanente", instalada na forma de todas as disciplinas. O professor ensina permanentemente o português; sempre que convém compreender uma palavra da terminologia das ciências ou redigir a solução de um problema de matemática, as aulas de pronúncia, de vocabulário ou de redacção renovam-se.

O Português possui, pois, um carácter de "suporte".

2. JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

Ao longo dos quinze anos de independência tem-se constatado que os estudantes cometem imensos erros, de vários tipos, e, verificado um índice decrescente do aproveitamento dos estudantes na disciplina de Português.

Não raramente assistimos a um elevado número de alunos deixarem a escola com tais limitações no capítulo da expressão escrita, não sendo capazes de a utilizar correctamente nas mais diversas situações, pela vida

ção para a vida.

3. METODOLOGIA

Foram ministrados testes a três grupos de trabalho, nomeadamente, o grupo de estudantes com Português como língua primeira (L1) e que não sofrerá qualquer tipo de "tratamento" suplementar, o grupo de estudantes com Português como língua segunda (L2) e que sofrerá todo um trabalho remedial suplementar e o grupo de estudantes com Português como língua segunda e que não sofrerá, igualmente, qualquer espécie de "tratamento" suplementar.

4. HIPÓTESE

A hipótese a testar será que entre os estudantes com português como L1 e os estudantes com português como L2 e sujeitos a "tratamento", existe uma diferença significativa, numa situação inicial, em termos de rendimento escolar, o que deixa de existir, numa situação final e, após todo um trabalho remedial levado a cabo, demonstrando que o professor, através de uma metodologia mais cuidadosa e adequada, ao corrigir um trabalho escrito, pode contribuir fortemente para o desenvolvimento da expressão escrita e, assim, ajudar os estudantes a produzirem menos erros, o que não se verifica em relação aos estudantes com português como L2, mas não sujeitos a "tratamento".

Por outro lado, pretende-se testar, a nível dos es-

tudantes com português como L2 e sujeitos a "tratamento" a hipótese de que, apesar das médias específicas iniciais e finais observadas, a correcção não possui mais efeito na área da Organização de Ideias e Morfosintaxe do que na área da Planificação e Ortografia/Translineação.

A correcção é muito importante no processo de ensino, caso se efectue um trabalho remedial a partir e com o erro cometido pelo estudante; ela permite obter informações que vão ter influência no aluno, no professor e no próprio processo educativo.

5. SIGNIFICANCIA DO ESTUDO

Por que razão os erros são uma característica comum no ensino do Português, assim como, na vida do aprendente de línguas, se os erros serão motivados por falta de atenção ou mais do que isso, se o professor poderá ajudar o estudante a cometer menos erros, serão algumas das questões que tentaremos abordar e responder ao longo deste trabalho, tentando ajudar o professor de língua a mudar a sua atitude em relação ao erro, tendo por objectivo elevar a qualidade de ensino, ampliar o conhecimento dos professores sobre os aspectos pedagógicos e metodológicos da correcção, diminuir o insucesso escolar e uniformizar os critérios e métodos de correcção.

O seu objectivo é, após uma reflexão e posterior proposta de soluções, motivar os professores a reflectirem em conjunto com os linguístas, pois julgamos que

só assim é que se pode garantir uma actuação didáctica fecunda e continuamente revivificada.

Estamos cientes da dificuldade de encontrar a resposta correcta para todas as questões, mas esperamos que este trabalho forneça um leque de experiências e sugestões de como proceder com o erro.

6. ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

A presente dissertação comportará cinco capítulos, sendo o primeiro dedicado à Introdução e Apresentação do problema e das hipóteses, estabelecendo a ligação com um problema prático e uma população vasta, o segundo dedicado à Metodologia de Investigação levada a cabo com uma população constituída por professores e estudantes do Ensino Médio Técnico-Profissional, mais concretamente, do Instituto Comercial de Maputo, sendo os professores em número de 15 e os estudantes em número de 55, com idades compreendidas entre os 18 e 21 anos e em regime de tempo inteiro, e, o quarto, dedicado aos Resultados e Análise da investigação, sendo para tal ministrada a distribuição de "Student t", a fim de determinar se existem diferenças significativas entre a situação inicial e final de acordo com a hipótese a ser testada; finalmente, o quinto capítulo, será dedicado ao Sumário dos resultados de estudo, às Conclusões, Implicações Pedagógicas e Recomendações, chamando a atenção para o que devia ser feito e que não se conseguiu realizar por razões várias.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

5269/900

Neste capítulo procurarei fornecer uma panorâmica geral do que a investigação tem concluído sobre a complexa problemática ^{de erro de aprendizagem} dos erros, nomeadamente sobre a sua natureza, as suas causas, assim como, sobre a análise do erro, como ramo importante da linguística aplicada e como meio privilegiado de compreensão das atitudes dos aprendentes em relação à L2 que estão a aprender e, ainda, como processo indispensável para a concepção de estratégias correctoras e preventivas dos erros.

a forma
compre

Existem numerosos estudos que tentam definir e avaliar as várias causas que levam o aprendente a cometer erros e, por conseguinte a obter um baixo rendimento e aproveitamento escolar.

1. BEHAVIORISMO, MENTALISMO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

1.1. A Teoria Behaviorista

Os behavioristas afirmam que qualquer aprendizagem consiste em adquirir hábitos correctos, sendo a definição de hábito "acções automáticas que não exigem nenhuma reflexão".

O sucesso da aprendizagem depende, portanto, do número de vezes que uma determinada Resposta é provocada e reforçada: a repetição da experiência Estímulo-Respos-

ta-Reforço é um elemento-chave no processo de aprendizagem.

No que diz respeito à aprendizagem de línguas, segundo os behavioristas, o aprendiz, em reacção à presença de outros sons e, quando encorajado, à medida que a experiência se produzir repetidas vezes, adquire novos hábitos.

Progressivamente, aprende as palavras para transmitir significados mais complexos; vai aprender como colocar diferentes palavras numa frase, a formar o plural, os tempos verbais. ^{em ventos} Se a estratégia inicial é essencial que o aprendiz aplica é a Imitação dos modelos que o seu meio ambiente lhe fornece, mais tarde vai recorrer à estratégia da Generalização, onde com base em analogias verificadas, cria novas formas por generalização da regra, dando, às vezes, lugar a formas erradas.

B.F. Skinner (1957), afirmou que não existe qualquer motivo para assumirmos que um comportamento verbal difere de um comportamento não-verbal ou que algo possa ser invocado para explicá-lo.

1.2. A Teoria Mentalista

A visão behaviorista da aquisição da língua tem sido rejeitada por numerosos psicólogos e linguístas. Para eles, a linguagem humana é demasiado complexa para que possa ser adquirida através de um processo de formação de automatismos, com base essencial na imitação.

Contestam que a repetição frequente dos modelos teria um papel decisivo na aprendizagem e rejeitam também

que a aprovação do ambiente seria essencial para o desenvolvimento da linguagem.

Através de várias experiências, verificou-se que, de facto, não é a correcção gramatical que os pais aprovam, mas sim o grau de verdade do enunciado; não se pretende aqui desencorajar enunciados não-gramaticais, mas sim enunciados falsos.

As noções-chave do Behaviorismo sendo assim atacadas, põe-se em causa o papel decisivo do meio ambiente no processo de aquisição da linguagem. O aprendente aprende a língua, não porque está sujeito a estímulos e reforços provindo do meio ambiente, mas porque dispõe de uma capacidade mental específica para adquirir línguas, que lhe é inata, que é universal e que nenhuma espécie animal partilha com ele.

Esta capacidade torna o aprendente capaz de descobrir como funciona a língua, qual a estrutura das frases que ouve, e permite-lhe interpretar e produzir enunciados que nunca antes ouviu.

Desde que o aprendente seja exposto à língua, a capacidade inata leva-o a formular hipóteses acerca do funcionamento das várias estruturas, modificando e experimentando-as de novo até descobrir os limites do campo de aplicação da regra em questão.

Richards e Rodgers (1986), no âmbito da teoria cognitivista de aprendizagem de línguas, sustentaram que os aprendentes deveriam ser encorajados a usar as suas habilidades inatas e criativas para deduzirem e tornarem explícitas as regras gramaticais subjacentes da língua; por outro lado, reconheceram mais o papel de processos

mentais abstractos na aprendizagem do que defini-la simplesmente em termos de formação de hábitos.

Relativamente à teoria de aprendizagem de línguas que postula que as actividades envolvendo uma comunicação real, promovem a aprendizagem ou encara a aprendizagem de línguas como uma habilidade, Littlewood (1981), afirmou que o aspecto cognitivo envolve planos intrínsecos para criar comportamentos apropriados, e que para uso da língua, esses planos derivam principalmente do sistema da língua, incluindo regras gramaticais, procedimentos para seleccionar vocabulário e convenções sociais que governam a fala; por outro lado, sustenta que o aspecto comportamental envolve a automação desses planos para que eles possam ser convertidos em "performances" fluentes num tempo real, o que acontece, principalmente, através da prática de converter planos em "performances".

A ênfase das teorias de ensino-aprendizagem de línguas mudou de abordagem gramatical ou estrutural para a comunicativa, o que reflecte que a comunicação efectiva depende não só do conhecimento de regras gramaticais, lexicais e fonológicas das línguas. A noção de competência comunicativa proposta por Hymes (1964), apresenta os requisitos que um falante deve possuir para produzir e compreender enunciados da língua.

A sociolinguística mostra como esses conhecimentos requeridos para comunicar perfeitamente numa língua, envolvem processos, tanto linguísticos como sociais.

Estudos sobre o discurso das crianças (Ervin-Tripp, -1977), mostraram que as regras sociais do uso da língua

são adquiridas juntamente com as propriedades formais da língua. Outros estudos ao nível da etnografia da comunicação mostram a diferença entre as culturas e as regras sociais do uso da língua.

Um falante nativo conhece as alternativas linguísticas disponíveis para atingir fins comunicativos e também domina a relação entre elas e os traços do contexto social. Confrontado com a aprendizagem de uma L2, espera encontrar equivalentes de significado directo ou indirecto para expressar as suas intenções. Uma vez atingido um certo nível de competência linguística, ele tentará activar uma espécie de competência funcional para o alcance dos seus fins comunicativos. A componente linguística da sua competência comunicativa capacitá-lo-á a relacionar informação linguística a contextos situacionais e a aceitar a existência de significados directos e indirectos. Porém, a complexa natureza da interdependência entre os factores sociais e os linguísticos pragmáticos, na língua alvo, frequentemente o impedem de encontrar o seu significado através da língua.

2. A Abordagem do Erro

A análise de erros constitui uma metodologia da linguística aplicada. Pretende dar uma explicação dos erros feitos por aprendentes de uma L2 e, a partir daí, chegar a uma melhor compreensão do processo de aquisição da linguagem em geral e deste processo num contexto particular, nomeadamente em Moçambique.

O objectivo central da análise de erros é o de con-



tribuir directamente para a melhoria do ensino de línguas, neste caso para o ensino do Português em Moçambique.

Sem análise da fonte do erro, a solução dos problemas práticos, neste caso do ensino do Português, fica aleatória.

2.1. Atitudes e Princípios

Muitos investigadores concordam que um dos maiores factores de inibição numa situação formal de aprendizagem é o medo de cometer erros e ser posto a ridículo perante os falantes nativos ou professor.

Esta forma de comportamento foi descrita por Earl Stevick (1976), como aprendizagem defensiva.

O aprendente confronta-se com a sua tentativa de expressar o que pretende dizer e com o que ele pensa dizer sem cometer erros.

Segundo Norrish, J.(1983), a substância da mensagem é relegada para segundo plano, visto o aprendente concentrar-se sobre a forma correcta do que ele está tentando comunicar. De acordo ainda com Norrish, a maioria dos aprendentes de língua só adquirem um conhecimento activo da língua se tiverem uma oportunidade de ouvir uma grande parte da língua e depois de cometer numerosos erros enquanto se expressar nela.

Têm sido sugeridas algumas boas razões para encarar o erro cometido pelos aprendentes de uma forma passiva, mas o mais importante é que o próprio erro pode actualmente ser uma parte necessária da aprendizagem de uma

língua.

2.2 Tipos de Erro

O erro pode surgir como uma forma normal de comunicação do aprendente, prova de que está em processo de aquisição da linguagem.

O carácter sistemático destes erros constitui a evidência de que o aprendente conhece algumas regras de construção. Este facto é importante porque quando o aprendente fala correctamente, pode, possivelmente, estar a imitar uma forma que ouviu de alguém, ao que Spolsky, B. (1978), chamou de "language-like behaviour".

Segundo Norrish (1983), quando um aprendente de uma L2 comete sistematicamente um erro é porque não aprendeu a forma correcta.

Por outro lado, a distinção entre erros sistemáticos e erros não sistemáticos é fundamental. Erros deste último tipo resultam de factores como lapso de memória, cansaço, emoção e outros estados físicos e psicológicos; são erros de "performance" e não de competência. A prova disso é que eles são imediatamente corrigidos logo após a sua ocorrência.

O aprendente de L2 pode cometer e, comete mesmo, estes erros porque está também sujeito aos factores acima identificados. Corder, S.P. (1967), estabeleceu aqui a dicotomia erro/"mistake".

O "erro" será, pois, o erro sistemático, ou seja, aquele que reflete a competência de transição do aprendente e o conhecimento que ele tem da língua num dado

momento.

O "mistake" é o termo utilizado por Corder (1967) para se referir aos erros de "performance" que são produto de circunstâncias externas e casuais. Este tipo de erro não tem relevância para o processo de aprendizagem da língua. Contudo, Corder (1967), observa a dificuldade de determinar o que é "erro" e o que é "mistake" no aprendente.

Muitos professores podem sentir a existência de outros "mistakes" muito comuns, o de cometer uma "escorregadela negligente", motivada pela falta de atenção na sala de aula.

De acordo com Norrish (1983), os professores deviam encarar a "performance" do aprendente como um sinal de onde se encontra na sua ignorância em relação à língua alvo, com vista a uma melhor e competente orientação.

Gomes da Torre (1985), afirmou que todos os aprendentes passam por fases em que os seus conhecimentos sobre a L2 e o comando da mesma se caracterizam por desvios inevitáveis relativamente às normas que a regem, a que Selinker (1969), chamou de interlinguagem.

Outros investigadores propuseram outras designações para este mesmo fenómeno; em 1967, Corder, chamou-lhe competência transitória e, em 1971 dialectos idiossincráticos; também em 1971, Nemser, propôs a designação de sistemas aproximativos e, James, interlingua, tendo, em 1975, Hanzeli chamado-lhe simplesmente linguagem do aprendente.

Norrish (1983), afirmou que uma vantagem da "performance analysis" (Corder, 1975, mostrando-nos não só os

desvios, mas também as formas correntes para determinar o progresso do aprendente), é que o professor pode obter um claro quadro completo do que o aprendente conhece, a sua competência transicional e não simplesmente que "mistakes" estão sendo cometidos.

Segundo Norrish (1983), se todos os aprendentes, na sala de aulas, cometem diferentes erros e "mistakes", então deve existir algo de errado com a planificação do professor necessitando este de encontrar e seleccionar novo material; como tal, o professor deve comparar, na sala de aulas, a "performance analysis" de todos os aprendentes e depois planificar trabalho remedial.

Segundo Richards (1971), os vários tipos de erros que podemos encontrar no aprendente são a sobregeneralização, a ignorância de restrição de regras, incompleta aplicação de regras e hipotetização de falsos conceitos.

2.3. Significância dos Erros

O erro é uma evidência do sistema de língua que o aprendente usa num dado momento do processo de aprendizagem (um sistema que ainda não é correcto, mas um sistema de toda a forma).

Corder (1967), argumentou que os erros são significantes, relevantes e importantes em três sentidos fundamentais.

2.3.1. Para o Professor

Segundo Corder (1967), os erros são relevantes para o professor porque lhe dão indicações sobre o progresso do aprendente em relação à língua alvo e sobre o que resta aprender.

2.3.2. Para o Investigador

De acordo com Corder (1967), os erros são relevantes para o investigador porque lhe dão indicações sobre como uma língua é adquirida e aprendida e sobre as estratégias e/ou procedimentos que o aprendente utiliza na sua descoberta da língua.

2.3.3. Para o Aluno

Por último, Corder (1967), afirmou que os erros são relevantes para o aluno, indispensáveis para o aprendente porque pode-se considerar o acto de cometer erros como um engenho que o aprendente utiliza com o objectivo de aprender.

É uma hipótese, ou o que o aprendente tem para testar as suas hipóteses acerca da natureza da língua que está a aprender.

2.4. A Origem do Erro

Segundo Norrish(1983), os erros podem surgir da escolha do próprio material, da ordem de apresentação dos itens a ensinar, da ordem dos exemplos, como resultado

de trabalhos práticos acompanhados de exemplos ou de como o aprendente processa os materiais, pelo que não é correcto os professores atribuírem o facto à falta de atenção em relação ao material de ensino, por parte do aprendente.

Como Corder notou, a língua é um sistema de sistemas, com todas as suas partes interligadas, pelo que nada poderá ser totalmente aprendido sem que todas as partes sejam totalmente aprendidas.

Porém, teremos que aceitar que, a grande maioria dos aprendentes de uma L2 nunca chega a dominá-la plenamente, quedando-se, em níveis mais ou menos adiantados de interlinguagem.

Já C. James (1977), dizia em relação à sua interlingua, que não precisamos de atribuir à interlinguagem um estatuto inferior, na medida em que ela poderá desempenhar um instrumento de comunicação relativamente eficaz.

Segundo Dulay, Burt e Krashen (1982), há indicações que erros interlingues são ocasionados por factores ambientais, nomeadamente, por condições que resultam do uso prematuro da L2 e certas tarefas impostas. Por sua vez, o uso prematuro da L2 leva o aprendente à necessidade de comunicar na língua alvo antes de possuir um vocabulário e rudimentos da sua estrutura básica.

2.5. A Fossilização dos Erros

Os aprendentes podem esgotar as possibilidades de apurarem os seus conhecimentos de uma língua e, assim, puderem corrigir os erros que cometeram. Tal facto, se-

gundo Gomes da Torre (1985), poderá significar que as formas erradas permanecerão para sempre, isto é, ficarão sujeitas à fossilização.

Este termo foi usado pela primeira vez por Selinker (1972), ao afirmar que fenómenos linguísticos fossilizáveis eram itens linguísticos, regras e subsistemas que falantes de uma dada língua materna tendem a conservar na sua interlinguagem relativa a uma L2, independentemente da idade do aprendente ou quantidade de explicações ou instruções que receba na L2 e que as estruturas fossilizáveis tendem a permanecer como "performance" produtiva de uma interlinguagem mesmo quando aparentemente irradicadas.

Gomes da Torre (1985), postulou que a correcta atitude em relação à fossilização será considerá-la como uma tendência manifestada pelos aprendentes de uma L2 para cristalizarem em determinadas formas mais ou menos distantes do sistema alvo.

Em consideração a este fenómeno, Selinker (1972), sustentou a existência de determinada estrutura psicológica latente que é activada quando o adulto tenta produzir significados na L2 que ele está a aprender e que essa estrutura contém cinco processos psicolinguísticos centrais, subjacentes à "performance" na interlinguagem (IL), nomeadamente, a transferência de língua, a transferência de formação (treino), as estratégias de aprendizagem de uma L2, as estratégias de comunicação através de uma L2 e a sobregeneralização de itens linguísticos com base na língua alvo.

Se os itens, regras e sistemas fossilizados, e que

ocorrem na "performance" da IL, resultarem da língua materna, então estaremos perante o processo de transferência de língua; se forem resultado de itens identificados através de procedimentos de formação (treino), trata-se do processo de transferência de formação; se forem o resultado de uma abordagem por parte do aprendente em relação ao material a aprender, estaremos a lidar com estratégias de aprendizagem de uma L2; se forem resultado de uma abordagem por parte do aprendente para se comunicar com falantes nativos da língua alvo, trata-se de estratégias de comunicação através de uma L2; se forem o resultado de uma clara sobregeneralização de regras e traços semânticos da língua alvo, estaremos na presença de generalização de itens, regras e subsistemas linguísticos da língua alvo.

Selinker, avançou a hipótese de que estes cinco processos são processos que são centrais na aprendizagem de uma L2.

2.6. Os Objectivos de uma Abordagem de Erros

Como Richards et al, (1974) afirmaram, a nível pragmático da sala de aulas, a análise de erros continua a fornecer meios de avaliar aprendizagem e ensino e a determinar as prioridades de esforço futuro.

Segundo Corder (1974), o nosso objectivo adentro da análise de erros é explicar os erros linguística e psicologicamente de modo a ajudarmos o aluno a aprender.

Corder (1980), afirmou que análises de erros extensas que se debrucem sobre as produções de grupos de a-

prendentes com a mesma formação prévia e com a mesma língua materna, deveriam fornecer um relatório dos principais erros cometidos por uma dada população de aprendentes, com indicações sobre as dificuldades relativas correspondentes, e que deveria permitir estabelecer-se prioridades para o tratamento de certos erros ou certas categorias de erros. Gomes da Torre (1985), concluiu que as prioridades e o tratamento a que se refere Corder, terão de ser interpretadas como atitudes pedagógico-didáticas, tendentes a prevenir a ocorrência do mesmo tipo de erros em situações futuras.

3. A Estratégia de Evitação na Aquisição da L2

A estratégia de evitação consiste em evitar o uso de uma estrutura ou palavra difícil, substituindo-as por uma palavra ou estrutura mais simples ao comunicar.

Tarone, Framenfelder e Selinker (1975), trabalharam com aprendentes que aprendiam Francês como L2 e verificaram que os aprendentes evitavam falar sobre conceitos para os quais lhes faltava vocabulário e concluíram que estavam em presença de uma estratégia de evitação semântica. Para este tipo de estratégia de evitação, um estudo de Ickemoth, citado em H.H. Kleinmann, 1978, fala de uma compensação para a falta de vocabulário, ou seja, em vias de escape a que os aprendentes recorrem.

Outro tipo de evitação citado na literatura da aprendizagem de L2 é a evitação do tópico que consiste na total evitação, por parte do aprendente, de falar sobre certos tópicos, por falta de vocabulário. Outro fenómeno

similar designado por Varadi, citado em Cohen, 1975, é o de abandono da mensagem.

Segundo H.H. Kleinmann (1978), o relativo não-uso de uma dada estrutura sintáctica, morfema ou item lexical referidos acima, não é conclusivo na demonstração da estratégia de evitação; não se pode dizer que um indivíduo evita um traço linguístico do qual não possui conhecimento ou que o evita por não ser capaz de o usar.

Este estudo tentou mostrar que os aprendentes de L2 recorrem a estratégias de evitação que não podem ser atribuídas a falta de conhecimento da estrutura evitada.

Como tal, sugere-se que seja revista a suposição de que a baixa frequência de erros, implica uma dificuldade relativamente menor no aprendente. Pode ser que os erros que não causam uma impressão quantitativa, sejam justamente aqueles que são maiores sintomas de dificuldade, se a estratégia de evitação estiver em acção.

Por vezes, aquilo que o aprendente não diz ou não escreve, é um indicador de progressos na língua alvo de que mostra. Se, por outro lado, a estratégia de evitação não for notada, pode-se pensar que o aprendente está em posse do domínio das estrutura.

4. Estratégias Conscientes na Proficiência de uma L2

Investigações sobre a aprendizagem de uma língua segunda, documentam vários factores que afectam o sucesso que permite ao aprendiz o domínio da língua alvo.

Tais factores podem estar relacionados com caracte-

rísticas do aprendente (atitudes, aptidão para a aprendizagem da língua, motivação ...) ou com características da situação de aprendizagem (período de exposição à língua, método de ensino usado ...).

Contudo, segundo Bialystok, 1981, não se tem dado relevo àquilo que a aprendizagem de uma L2 faz para facilitar o domínio da língua alvo, independentemente das características individuais ou de circunstância de aprendizagem, o que tem levado à examinação de estratégias de aprendizagem que podem ser conscientemente empregues pelo aprendente.

Qualquer tipo de exposição à língua aumenta a competência do aprendente e, de acordo com Bialystok

(1981), a língua abarca tanto o aspecto comunicativo, como o aspecto formal e o aprendente deve saber lidar com ambos aspectos.

Gomes da Torre (1985), usou o termo "consciencialização" para referir uma estratégia pedagógica para elevar a consciencialização do aprendente em relação à natureza das diferenças e similaridades, mas não identifica idênticas estruturas na língua materna do aprendente nem na língua alvo.

Para Gomes da Torre, tal estratégia tem por objectivo reduzir ou impedir a evitação do erro, o que constitui um perigo eminente de fossilização.

Por outro lado, Paulo Freire (1972), viu a consciencialização como Chomsky, em que o homem tem uma capacidade de aprendizagem única que só pode ter valor se os aprendentes estiverem conscientes do que aprendem, porque aprendem e do sentido do que aprendem.

O aumento da consciencialização envolve o recurso a conhecimentos previamente adquiridos e este desdobramento apropriado constitui uma parte muito familiar da prática pedagógica.

5. A Correção

5.1. Atitudes e Princípios

Segundo John L. Hayman, Jr., Rodney N. Napier (1975), a correção é um processo pragmático que proporciona uma perspectiva exacta do que se está a passar em todos os níveis de uma organização.

De acordo com M.T.Serafini (1985), a correção e a avaliação são duas actividades distintas. Enquanto que a correção é o conjunto das intervenções que o professor faz sobre o trabalho para evidenciar os defeitos e os erros, com o fim de ajudar o aprendente a descobrir os seus pontos fracos e a aperfeiçar-se, a avaliação é o juízo que o professor dá do escrito em termos de nota ou de comentário verbal para quantificar o seu trabalho em relação aos escritos dos outros aprendentes, ao rendimento médio dos coetâneos e aos precedentes resultados do aprendente.

Porém, as duas actividades da correção e da avaliação são muitas vezes confundidas na prática da escola sendo, muitas vezes, prestada mais atenção à avaliação do que à correção, onde o professor pressionado pelos prazos escolares, preocupa-se sobretudo em chegar rapidamente a uma avaliação e o aprendente concentra as

suas expectativas na classificação, passando por cima das correcções.

O rigor na correcção de qualquer tipo de exercício é condição indispensável para o sucesso escolar, onde as carências do aprendente devem ser correctamente detectadas, após o que o professor deverá desenvolver intervenções correctivas apropriadas que contribuam para o seu aproveitamento.

Um princípio geral da didáctica da composição postula, segundo Britton(1975) e Griffith(1982), que os maiores e mais rápidos progressos se realizam quando o professor respeita, estimula e valoriza o estudante-escriptor, ajudando-o a passar sucessivamente por três fases.

Na primeira fase, o aprendente deve aprender a sentir-se à vontade com o papel, a dominar a escrita e, só quando tiver conseguido uma certa fluidez poderá passar a uma segunda fase, em que será estimulado a tornar mais coerentes os seus textos. Por fim, e, numa terceira fase, o professor pode esperar que os seus aprendentes escrevam correctamente.

M.T.Serafini (1985), adiantou, ainda, que muitas vezes os professores carecem de sistematicidade na correcção, deixando-se influenciar por factores contingentes, tais como os erros encontrados nos trabalhos já realizados e que já corrigiram, as flutuações de humor, o seu grau de disponibilidade para a tarefa de correcção.

Shaughnessy (1981), numa análise sistemática dos escritos dos aprendentes, concluiu que os tipos de erros são em número limitado e podem ser catalogados.

Nesse âmbito, M.T.Serafini(1985), adiantou que os

erros devem ser agrupados e catalogados, cujas categorias devem ser conhecidas não só do professor, mas também dos aprendentes, o qual deve estar em condições de compreender a natureza do seu erro e de corrigi-lo, devendo-se ainda, estimular o aprendente a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas.

Por outro lado, devem corrigir-se poucos erros por cada escrito, limitando a correção de um escrito a um pequeno número de erros sobre os quais o aprendente possa realmente concentrar-se.

5.2. Tipos de Correção

Applebes(1981), deu-nos conta de que a maior parte dos professores oscila, entre duas tendências de correção.

Por um lado, a tendência relevativa que consiste, muitas vezes, na detecção do erro, corrigindo muito pouco, e, enchendo o escrito de linhas onduladas horizontais e verticais em relação a palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou que são pouco claros e, por outro lado, a "tendência resolutiva", que consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros, requerendo tempo e dedicação ao procurar isolar tudo aquilo que na escrita é aceitável e interpretar as intenções do aprendente nos pontos do texto que requerem uma correção.

A este respeito, M.T.Serafini(1985), afirmou que nenhuma das duas tendências realiza os princípios que foram colocados na base de uma correção eficaz e que a

correção relevativa é muitas vezes ambígua, não individualiza todos os erros e não os classifica de modo preciso, não conduzindo o aprendente à solução dos seus problemas de escrita e a correção resolutive, ao propôr uma solução para os problemas do aprendente, satisfaz apenas o princípio relativo à individualização dos erros com a agravante de que quando a reescrita do professor envolve um período inteiro, torna problemática a localização dos erros.

Por outro lado, postula a existência de uma terceira linha de tendência da correção, mas utilizada mais raramente, a que chama correção classificatória, que consiste na individualização não ambígua dos erros no texto, seguindo-se uma classificação dos mesmos, sendo a que respeita os princípios de uma boa correção, já que não é ambígua, porque o erro deve ser relevado de modo suficientemente preciso para permitir uma classificação dos erros.

5.3. Metodologia de Correção

No processo de correção existem dois importantes aspectos a ter em conta, prendendo-se um directamente com a actividade específica do professor (processo de correção/avaliação/classificação) e outro com as estratégias de recuperação visando o progresso do aprendente.

Lino Moreira da Silva(1983), afirmou que o professor deverá já ter determinado, nas planificações anual e periodal, para cada aula de realização de um exercício de

Redacção, uma aula correspondente de correcção do exercício, chamando junto de si, individualmente, cada um dos seus aprendentes, debatendo com eles a prova realizada, deixando bem claro as percentagens obtidas em cada um dos itens e as principais falhas detectadas, aconselhando a cada aprendente as estratégias de recuperação que achar mais convenientes, para que seja ultrapassada a situação de insucesso que se verificou.

Segundo Norrish(1983), em muitos casos, existem pequenos espaços de tempo em cada semana para que este tipo de actividade possa ser realizada.

5.4. A Simbologia de Correcção

Constata-se que quase nunca existe um critério de correcção uniforme, por parte do professor, o que origina um conjunto de anotações assimétricas na folha da prova do aprendente.

L.M.da Silva(1983), afirmou que será necessário o debate com os aprendentes, logo no início do ano lectivo, sobre um conjunto de sinais a valorizar pelo professor, a pôr em uso na correcção de todos os exercícios escritos.

Por outro lado, propôs que a prova do aluno deverá ter uma margem, tanto do lado esquerdo como do direito, que comporte as rectificações e observações do professor, anotadas, de preferência em tinta de cor diferente da usada pelo aprendente e, que após a correcção da prova pelo professor, e da sua conversa individual com o aprendente, este último deverá ser solicitado a rees-

crever o seu exercício introduzindo nele todas as rectificações que foi aconselhado a considerar.

Segundo Norrish(1983), muitos professores têm tido resultados proveitosos, usando no acto de correcção um "código" de indicação, escrevendo nas margens ou sobre o erro.

5.5. Estratégias de Recuperação

Após o acto de preparação do exercício redactivo, a sua realização, a sua correcção, deve agir-se em conformidade com as informações obtidas e as conclusões retiradas, detectando-se as razões de fundo que estão na base das falhas cometidas.

L.M. da Silva, propôs que a nível individual/nível colectivo, considere-se perante toda a turma as falhas mais significativas detectadas a nível individual, de modo a poderem vir a ser superadas e que se divida a turma de forma a permitir o ensino de grupo, o trabalho em grupo, o ensino individualizado, com vista a uma superação mais eficiente das dificuldades.

O objectivo prioritário do professor será levar cada um dos aprendentes a descobrir a via mais eficaz para ultrapassar as próprias deficiências, no sentido apontado pelos objectivos educacionais e de ensino.

6. Sumário

Com base nos dados colhidos perante uma análise dos erros cometidos pelos aprendentes, o professor poderá

orientar a sua actuação de maneira mais segura, procedendo a uma mais criteriosa distribuição da matéria a ensinar, evitando a concentração de aspectos que a análise revelou difíceis numa mesma aula ou numa mesma unidade didáctica.

Sem essa análise e sem a experiência suficiente para lhe permitir distinguir aquilo que os aprendentes aprendem mais facilmente daquilo que aprendem com mais dificuldade, qualquer professor pode prejudicar gravemente a motivação dos alunos perante a língua que aprendem, fazer uso pouco equilibrado do tempo que é posto à sua disposição para o ensino, bem como aproveitar de forma incorrecta as próprias capacidades dos aprendentes.

A correcção de um escrito é o conjunto de intervenções que o professor faz para evidenciar defeitos e erros, sendo seu objectivo secundário, o de acumular elementos de valoração para formular uma avaliação.

A correcção consiste numa relevação dos erros do texto e numa intervenção essencialmente de tipo diagnóstico.

A correcção do exercício de Redacção terá que ser o mais objectiva possível, para que seja possível constatar-se com fidelidade os progressos do aprendente em relação à sua situação imediatamente anterior, os progressos do aprendente em relação aos objectivos definidos, a importância e especificidade a conceder às estratégias de recuperação a que recorrer e a classificação a atribuir a cada aprendente, tendentemente à homologação do seu resultado final.

Os diferentes tipos de erro estão em relação com a

idade dos aprendentes, com a sua experiência e a sua formação.

Do ponto de vista da avaliação, a correcção é o processo durante o qual são transcritos, agrupados e catalogados as sinalizações de erros e as impressões de quem corrige.

O simples fornecimento da forma correcta nem sempre pode ser a única ou a mais efectiva forma de correcção, uma vez que barra o caminho que permite ao aprendente testar as hipóteses alternativas.

Fazer o aprendente tentar descobrir a forma correcta, às vezes, pode ser mais instrutivo, tanto para o professor, como para o aprendente.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. INTRODUÇÃO

O propósito deste capítulo é apresentar a metodologia de investigação deste estudo, enquadrando a apresentação da população, designadamente, o grupo A (alunos falantes de Português como língua segunda e sujeitos a tratamento), o grupo B (alunos falantes de Português como língua segunda e não sujeitos a tratamento) e, o grupo C (alunos falantes de Português como língua primeira e não sujeitos a tratamento), apresentando, por outro lado, os objectivos que se pretendem atingir no final com cada um dos grupos de trabalho, assim como, os procedimentos levados a cabo e a formulação de hipóteses de trabalho em relação a cada um dos grupos.

Com vista a testar a hipótese de que alunos falantes de Português como língua segunda (L2) e sujeitos a tratamento, a partir e com o próprio erro, manifestarão um melhor aproveitamento escolar do que alunos falantes de Português como L2, mas não sujeitos a tratamento e, em relação a alunos falantes de Português como língua primeira (L1), e, igualmente, não sujeitos a tratamento, não existe diferença significativa em termos de aproveitamento escolar, um grupo remedial de alunos foi comparado com um grupo não-remedial de alunos (grupo B), tendo sido ministrado, com base nos resultados obtidos, um t-test (distribuição t de Student).

2. POPULAÇÃO

2.1. Grupo A

O grupo remedial (A) consistiu num total de vinte alunos (N=20) do terceiro ano, a estudarem no Instituto Comercial de Maputo, com notas em Português entre cinco e dez valores, inclusivé, e, a estudarem a tempo inteiro e com idades compreendidas entre os dezoito e vinte e um anos.

Constituiu o grupo de trabalho com alunos que têm Português como L2 e que sofreram tratamento, após detecção, levantamento e classificação dos erros cometidos, visando todo um trabalho remedial a partir e com o próprio erro, com vista a minimizar as dificuldades e erros na prática da Redacção.

Para o efeito, este grupo teve, durante um período de dezoito semanas, seis horas de trabalho suplementar, perfazendo um total de cento e oito horas semanais.

Considerámos como limite para a amostra os valores "cinco" e "dez", visto abranger maior número de alunos em situação deficiente e que se encontram numa escala ainda possível de recuperação através do trabalho remedial a que nos propusemos levar a cabo.

Excluimos os valores abaixo de cinco, na medida em que, para além do facto de serem de atribuição particularmente difícil e de ocorrer, como tal, em menor número, é impossível ser-se totalmente desprovido de um limite mínimo de capacidades entanto que competência, quer linguística, quer comunicativa, não esquecendo a ocor-

rência de outros factores como o caso do efeito psicológico que a própria nota provoca no aluno e, como tal, toda a influência que exerce na motivação e predisposição do mesmo no sentido de corresponder a todo um trabalho remedial de recuperação.

Por outro lado, considerámos, como limite máximo, a nota "dez", visto julgarmos ser um valor médio que tanto pode constituir um "trampolim" para uma melhoria do aproveitamento do aluno, como para o inverso, isto é, "trampolim" para uma situação inicial deficiente.

2.1.1. Objectivos

Com este grupo (A) de trabalho, pretende-se provar:

- que existe melhoria de aproveitamento, se após a detecção, levantamento e classificação dos erros cometidos pelos alunos, levar-se a cabo todo um trabalho remedial, a partir e com o próprio erro;

- que existe uma melhoria significativa de aproveitamento em relação aos alunos, em idênticas circunstâncias, mas que, porém, não sofrem qualquer tipo de tratamento;

- que o "fosso", inicialmente existente, entre os alunos com Português como L2 e os alunos com Português como L1, minimiza-se consideravelmente, em termos de rendimento escolar;

- que, enquanto nos alunos com Português como L1, o grau de oscilação é insignificante, nos alunos com Português como L2 é significativa, no que diz respeito aos índices de aproveitamento atingidos no final;

- que a diferença que surge, resulta da manipulação do método e é indicativo de que esse trabalho é útil na solução de vários problemas;

- verificar, dentro das categorias de erros que sofrem tratamento, em qual a correcção tem maior efeito, a fim de explorar ainda mais os seus efeitos.

2.2 Grupo B

O grupo não-remedial (B) consistiu num total de quinze alunos (n=15) do terceiro ano do Instituto Comercial de Maputo, com notas em Português compreendidas entre "cinco" e "dez" valores, inclusivé, e, a estudarem a tempo inteiro e com idades entre os dezoito e vinte e um anos.

Constituiu o grupo de controle com alunos que têm Português como L2 e que não sofreram nenhum acompanhamento especial, por parte do professor, a não ser a frequência normal das aulas de três tempos lectivos de quarenta e cinco minutos cada e por semana, perfazendo um total de duas horas e quinze minutos contra um total de oito horas e quinze minutos do grupo A, grupo com as mesmas características iniciais, provenientes da mesma população, só que, sofreu tratamento especial por via de

todo um acompanhamento e trabalho remedial a que foi sujeito.

2.2.1. Objectivos

Com este grupo (B) de controle, pretende-se provar:

- que sem um trabalho de detecção, levantamento e classificação dos erros cometidos pelo aluno e, posteriormente, sem se levar a cabo todo um trabalho de acompanhamento e remedial a partir e com o próprio erro, não é possível existir melhoria de aproveitamento, quedando-se o aluno num nível estável de baixo rendimento escolar.

2.3 Grupo C

O grupo não-remedial (C), consistiu num total de vinte alunos (N=20) do terceiro ano do Instituto Comercial de Maputo, com notas em Português entre "onze" e "treze" valores, inclusivé, e, a estudarem a tempo inteiro e com idades compreendidas entre os dezoito e vinte e um anos.

Constituiu o grupo-extra de comparação, com alunos que têm Português como L1 e que não sofreram qualquer tipo de acompanhamento especial por parte do professor, a não ser a frequência normal das aulas de três tempos de quarenta e cinco minutos cada e por semana, perfazendo um total de duas horas e quinze minutos contra um total de oito horas e quinze minutos do grupo A, grupo que sofreu tratamento.

Considerámos como limite para a amostra os valores

"onze" e "treze", inclusive, visto constituir a escala avaliativa onde poderão vir a enquadrar-se o maior número de alunos em vias de recuperação por via do trabalho remedial a que forem sujeitos.

2.3.1. Objectivos

Com este grupo (C) extra de comparação, pretende-se provar:

- que o "fosso", inicialmente existente, entre os alunos com Português como L2 e os alunos com Português como L1, minimiza-se consideravelmente, em termos de rendimento escolar;

- que, enquanto nos alunos com Português como L1 o grau de oscilação é insignificante, nos alunos com Português como L2 é significativa, no que diz respeito aos índices de aproveitamento atingidos no final.

3. PROCEDIMENTOS

Inicialmente, houve que considerar os materiais a trabalhar, o ambiente em que o programa ocorre, as percepções do ambiente pelos alunos, o comportamento do aluno e do professor, de acordo com as características de fundo, os métodos educacionais a serem ministrados, conjunto de elementos que iriam servir de ponto de referência para a planificação das actividades a serem levadas a cabo, posteriormente.

Com vista a testar a hipótese de que o índice de aproveitamento dos alunos na disciplina de Português tem vindo a decrescer de ano para ano, foi feito um levantamento estatístico do aproveitamento da disciplina de Português, no Instituto Comercial de Maputo, instituição do ensino médio técnico-profissional, ao longo do quinquénio 1985-1989, sendo os alunos em regime de tempo inteiro e em número de cinquenta e cinco e com idades compreendidas entre os dezoito e os vinte e um anos.

Este levantamento estatístico foi feito a nível dos três anos ministrados na referida instituição de ensino, nomeadamente, primeiro, segundo, e terceiro anos, isto no curso diurno, não tendo sido considerado, porém, o sexo dos alunos. (capítulo IV, tabela I)

Como forma de testar a hipótese de que quer os alunos com Português como L1, quer os alunos com Português como L2 cometem, se não o mesmo tipo de erro, um índice igualmente relevante de erros, procedeu-se, paralelamente, ao levantamento estatístico dos índices de aproveitamento obtidos pelos alunos de Português ao longo do Quinquénio 1985-1989, segundo as suas línguas maternas, ou seja, agrupando, por um lado, os alunos que têm Português como L1 e, por outro lado, os alunos que têm Português como L2, não considerando, aqui, de igual forma, o sexo dos mesmos. (capítulo IV, tabela II)

Por outro lado, como forma de investigar do ponto de vista do professor como a correcção de um trabalho escolar pode ou não contribuir para a obtenção de um maior índice de aproveitamento na prática de Redacção, por parte do aluno, ao comunicar em Português, procedeu-se a

todo um trabalho de investigação e levantamento estatístico global da situação dos professores da disciplina de Português em exercício ao longo do quinquénio 1985-1989, nas modalidades de sexo, nacionalidade, habilitações literárias, habilitações pedagógicas, carga horária semanal, horas de gestão, tempo de ocupação, idade e anos de experiência, tendo-se, no que concerne ao "tempo de ocupação" procedido, igualmente, ao seu levantamento parcial, isto é, por ano. (capítulo IV, tabela III,IV)

Estas modalidades foram nomeadas devido ao facto de as julgarmos pertinentes e de capital influência no trabalho pedagógico a ser levado a cabo pelo professor, quer dentro, quer fora da sala de aulas.

Paralelamente, foram elaborados dois questionários destinados à obtenção de informação vária, por parte do professor e alunos, sobre o levantamento do ambiente, processos e métodos de trabalho e, sobre o processo de correcção e avaliação desenvolvidos na instituição de ensino.

Numa segunda fase foi ministrada uma avaliação global a todos os alunos, em número de cento e vinte, independentemente da sua língua materna, com vista a seleccionar a população representativa dos grupos de trabalho, dos quais foram rejeitados sessenta e cinco por não reunirem as condições estipuladas e determinadas pelas características da amostra, nomeadamente, língua materna, idade, regime, notas obtidas após realização da avaliação global inicial ou por exigência do tipo de teste estatístico a ser ministrado (distribuição de t Student).

Esta avaliação de diagnose inicial circunscreveu--se ao exercício de Redacção na sua modalidade "tema livre", realizado numa das primeiras aulas do ano lectivo, sem aviso prévio ou qualquer tipo de apoios ou esclarecimentos, de forma a revelar o mais possível o que cada aluno de facto vale, aquilo de que cada aluno realmente é capaz de realizar no campo restrito da disciplina de Português, mais concretamente nas áreas a que nos propusemos a investigar e trabalhar, nomeadamente, Planificação, Organização das Ideias, Morfosintaxe e Ortografia e Translineação. (capítulo IV, tabela V)

O objectivo do "texto livre" foi de, ao redigir, que o aluno pudesse desenvolver em liberdade total um tema a seu gosto para o qual se sentisse verdadeiramente motivado, dando, desse modo, mais garantias de originalidade e autenticidade.

O exercício proposto aos alunos foi do teor seguinte:

"Escolha um tema a seu gosto. Apresente, em esboço, os pontos fundamentais que tenciona tratar (plano) e desenvolva-os, depois de se ter fundamentado convenientemente e de ter reflectido sobre eles (desenvolvimento do plano). No final, releia o que escreveu e corrija tudo quanto lhe pareça incorrecto".

As áreas a que nos propusemos a trabalhar, designadamente, Planificação, Organização das Ideias, Morfosintaxe e Ortografia/Translineação, tiveram a sua preferência na medida em que:

- como todas as actividades pedagógico-didácticas, o exercício de Redacção não poderá deixar de ser submetido a um esforço de planificação, ou seja, os pontos mais importantes que irão constituir o corpo do exercício redactivo deverão à partida ser "previstos" com uma antecedência razoável em relação às actividades a realizar.

- uma vez elaborado o plano de Redacção, o passo seguinte será, necessariamente, o do seu desenvolvimento onde, com base na reflexão sobre o tema previamente realizado, ir-se-á ponto por ponto proceder ao seu explanamento, tendo o cuidado de dedicar, em princípio, um parágrafo para cada uma das partes definidas; a área de organização de Ideias, tem por objectivo analisar e levar o aluno a respeitar as partes lógicas estabelecidas, seguindo conscientemente o plano elaborado, e, desenvolvendo com clareza e equilíbrio as partes lógicas expostas.

- na área da correcção morfosintáctica, foi nossa preocupação levar a cabo exercícios de gramaticalidade, pois sem gramaticalidade não é possível, ao aluno, comunicar-se correctamente, se atendermos a que nos estamos a referir à via escrita; é certo que a verdadeira noção de gramaticalidade já está adquirida e interiorizada pelos alunos, mas na prática o que se verifica é que a sua competência linguística, no âmbito da expressão escrita, não se encontra ainda suficientemente desenvolvida. Constitui objectivo primordial desta área, levar o aluno ao uso de um vocabulário e estrutura frá-

sica bem adequadas às diversas situações, com predominância da ordem directa das palavras, bem como originalidade e criatividade, tanto no vocabulário utilizado como na organização sintática.

- no que concerne à área de ortografia e translineação, pretendeu-se levar a que o aluno adquirisse o hábito de consultar assiduamente o dicionário e em qualquer situação de dúvida ou dificuldade e, procurasse corrigir possíveis erros de translineação notados acidentalmente ou em circunstâncias de pouca gravidade.

Numa terceira fase, ministraram-se a cada um dos grupos, avaliações específicas por categorias de erros, nomeadamente, Planificação, Organização de Ideias, Morfosintaxe e Ortografia/Translineação, seleccionadas após a detecção, levantamento e classificação dos erros cometidos pelo aluno. (capítulo IV, tabela V)

Passaremos, de seguida, à apresentação dos exercícios propostos aos alunos, ministrados sem aviso prévio ou qualquer tipo de apoio ou esclarecimento, com vista a avaliar a situação inicial de cada grupo nas áreas sujeitas a tratamento e, a serem confrontadas, em igual circunstância, no final do processo remedial:

1. Planificação

" Procure recordar-se de uma viagem que tenha realizado de facto e, com base no seu desenrolar, elabore um plano de Redacção:



- a) Com o mínimo de pontos possível;
- b) Com um elevado número de pontos. "

2. Organização das Ideias

" Procure recordar-se de uma viagem que realizou de facto e, após seleccionar três ou quatro momentos dessa viagem, que lhe pareçam fundamentais, desenvolva-os de modo a constituírem um todo lógico e organizado."

3. Morfossintaxe

" Recorde qualquer situação da sua vida e recontê-a, resumidamente, de duas formas distintas:

- a) imaginando-se sob efeitos de um nervosismo extremo;
- b) imaginando-se sob efeitos de grande serenidade."

4. Ortografia e Translineação

- a) " Repare na grafia das palavras que se seguem:

abolir - acomodar - acossar - bulir - engolir - bofetada
bolar - borboleta - lugar - ministro - nódoa - ameaçar -
amealhar - assumir - bolar - borbulhar - bordar - entoar
magoar - polir - poluir - realizar - semear - visitar -
cordial - côdea - Dinis - feminino - Filipe - Leonor -
limiar - real - semelhante - tábua - trégua - tubérculo
- Virgílio - vizinho

Seguidamente, procure construir algumas frases em que apareçam correctamente aplicadas as palavras acima registadas, ou outras, do mesmo teor, de que tenha conhecimento."

O objectivo a atingir com a aplicação deste exercício foi o de constatar se o aluno dominava o uso do " e/i , o/u " em sílabas átonas, sabendo que as mesmas são reguladas sobretudo pela etimologia, sendo, em caso de dúvida, necessário consultar-se o dicionário.

b) Aplique as regras de translineação que conhece a cada uma das palavras do texto que se segue:

"Transplantação cardíaca: recorde de sobrevivência

Um francês de sessenta e um anos comemorou ontem o décimo quarto aniversário da sua transplantação cardíaca, sendo o mais antigo sobrevivente de uma operação deste tipo.

Emanuel Vitria vive com o coração de um marinheiro que morreu com vinte anos num acidente de viação, num hospital de Marselha. O médico que fez a transplantação morreu alguns anos mais tarde com um ataque cardíaco.

O GLOBO

DE 29.11.1982

"

Numa quarta fase, e, após, se ter detectado, feito o levantamento, a classificação dos erros cometidos pelos alunos e, por outro lado, se ter apurado o ponto de situação quanto ao nível de aproveitamento escolar, quer global, quer específico, já se possuía todo um conjunto de elementos, que conjuntamente com outros de outras proveniências (questionários e quadros estatísticos de aproveitamento), foram preciosos para que o professor tomasse consciência do grau de desenvolvimento dos seus alunos e, a partir daí, os seus esforços fossem dirigidos no sentido de elaborar as linhas estratégicas que achasse recomendáveis, o mais possível adaptadas a cada um dos seus alunos, ou a determinados grupos de alunos de níveis ou características aproximadas, como é o caso presente, para que fossem ultrapassadas ou minimizadas as deficiências que constatou inicialmente.

Face às deficiências detectadas, foram traçadas estratégias de recuperação, nomeadamente, a realização, de forma empenhada, de exercícios, sobretudo de ortografia/translineação, bem como o contacto com textos sobre os temas propostos que, posteriormente, eram sujeitos a análise, aconselhar os alunos a reflectirem mais sobre os conteúdos e a exporem com maior clareza as conclusões a que chegavam, realizar com os alunos exercícios de organização lógica das ideias e levá-los a fundamentarem devidamente antes da realização de qualquer exercício de Redacção.

Nesse âmbito, o grupo A, designadamente, os alunos falantes de Português como L2, foi sujeito a todo um trabalho remedial a partir e com o próprio erro, durante

um período de dezoito semanas, à razão de oito horas e quinze minutos por semana. (Anexo III)

Após a realização dos exercícios vários, corrigiu-se, na presença do aluno do grupo A, as falhas ortográficas, de translineação, planificação e organização lógica das ideias, procurando, depois, que o próprio aluno comentasse os pontos de vista manifestados no seu exercício de Redacção, e tomasse entre eles posição crítica.

Numa quinta fase e, após todo o trabalho de recuperação levado a cabo na fase anterior, procedeu-se a uma avaliação final global a nível de todos os grupos, designadamente, grupo A, grupo B e grupo C (Anexo IV), estando a mesma subordinada aos objectivos seguintes:

- Relativamente ao grupo A (alunos falantes de Português como L2 sujeitos a tratamento) e em comparação com a "performance" do grupo B, de controle, verificar se através da manipulação do método por via do "tratamento" levado a cabo, havia ou não evolução no desenvolvimento e rendimento do aluno e se tal diferença resultava ou não do trabalho que se fez a partir da correcção, assim como, tirar-se ilacções da utilidade desse procedimento na solução de vários problemas.

- No que diz respeito ao grupo B, de controle, (alunos falantes de Português como L2, não sujeitos a tratamento), constatar se se mantia a situação inicial de carências de vária ordem, continuando a braços com dificuldades de vária ordem, não lhes permitindo qualquer espécie de progresso.

- No concernente ao grupo C (alunos falantes de Português como L1 não sujeitos a tratamento), sendo um grupo-extra de comparação, analisar o nível de resultados obtidos no início e no final do processo e verificar o grau de desenvolvimento do estudante em relação ao seu estado inicial, não tendo estes sido sujeitos a "tratamento".

- Por outro lado, através das médias globais finais e confrontando-as com as do grupo que sofre "tratamento", verificar se houve diferença, se essa diferença é acentuada ou se houve um desnível menor ou mesmo nulo entre uns e outros, independentemente da sua língua materna.

O exercício proposto aos alunos foi do teor seguinte:

" Se trabalhasse num circo o que gostaria de fazer? Escritores, actores, músicos, são profissionais que inventam obras para informar e emocionar as pessoas. Quase todas as pessoas um dia se emocionaram com os artistas de circo: sentiram o suspense do trapezista arriscando a vida, a coragem do domador de animais ferozes, a graça das bailarinas e o humor dos palhaços. O circo é parte integrante da cultura de um País. Como homenagem a esses artistas, vamos desenvolver um trabalho relacionado com eles.

Invente uma história, cuja acção se desenvolve num circo, não se esquecendo de previamente, elaborar o respectivo plano de Redacção."

4. FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES

4.1. Grupos de Trabalho

Como já havíamos dado a conhecer, no capítulo III, ponto 2., foram definidos, para o propósito desta dissertação, três grupos de trabalho, designadamente, o grupo A (alunos falantes de Português como L2, sujeitos a tratamento), o grupo B (alunos falantes de Português não sujeitos a tratamento) e, o grupo C (alunos falantes de Português como L1, não sujeitos a tratamento).

O grupo A constituiu o grupo sujeito a manipulação do método, o grupo B, o de controle e, o grupo C, o de comparação-extra, com vista a obterem-se certas informações complementares.

4.2. Hipóteses de Trabalho

Na prática, somos chamados com muita frequência a tomar decisões acerca das populações, baseadas nas informações das amostras.

Sendo objectivo do presente trabalho de dissertação, decidir se uma determinada estratégia de ensino é melhor do que outra, na fixação dessas decisões, é conveniente a formulação de hipóteses ou de conjecturas acerca das populações interessadas, que podem ser ou não verdadeiras e, em geral, consistem em considerações acerca das distribuições de probabilidades das populações.

Nessa ordem de ideias, foram consideradas as hipóteses seguintes:

Para o grupo A e B

Situação Inicial (SI): H_0 - Os alunos do grupo A e B não pertencem à mesma população.

H_1 - Os alunos do grupo A e B pertencem à mesma população.

Situação Final (SF): H_0 - Os alunos do grupo A e B não sofrem qualquer alteração em termos de rendimento escolar.

H_1 - Os alunos do grupo A em relação aos do grupo B, sofrem alteração significativa em termos de rendimento escolar.

Para o grupo A e C

SI: H_0 - Entre os alunos do grupo A e C não há qualquer diferença em termos de rendimento escolar.

H_1 - Entre os alunos do grupo A e C existe diferença significativa em termos de rendimento escolar.

SF: H_0 - Entre os alunos do grupo A e C não há diferença significativa em termos de rendimento escolar.

H_1 - Entre os alunos do grupo A e C existe diferença significativa em termos de rendimento escolar.

Para o grupo A

SI: H_0 - Em função das médias específicas inicial/final observadas, a correcção não tem maior efeito na área da Organização de Ideias e Morfosintaxe do que na área da Planificação e Ortografia/Translineação.

SF: H_1 - Em função das médias específicas inicial/final observadas, a correcção tem um efeito maior sobre a área da Organização de Ideias e Morfosintaxe do que sobre a área da Planificação e Ortografia/Translineação.

Dadas as características e tipo de amostra (< 30), preferimos utilizar como teste fundamental para este estudo o t-test (distribuição t de Student).

De acordo com a natureza e propósito da investigação, trabalhou-se com duas variáveis, a independente, onde se verificou a manipulação do método, e, a dependente, onde não houve manipulação do método e que teve a ver com o rendimento escolar, questionando-se até que ponto a variável dependente pode ser influenciada pela independente.

Por outro lado, trabalhou-se com probabilidade direccional e com um nível de significância de 0,05.

O t-test levado a efeito, teve por objectivo proceder a observações comparadas com vista a determinar se existiam diferenças significativas entre os grupos A e B (situação global inicial/final), entre os grupos A e C (situação global inicial/final) e, entre a situação específica inicial/final do grupo A.

O estudo comparado entre os grupos A e B (situação global inicial) teve por objectivo comprovar que, na realidade, estamos a trabalhar com indivíduos com as mesmas características, ou seja, comprovar a H1 de que estes indivíduos pertencem à mesma população. (Anexo V, A.)

O estudo comparado entre os grupos A e B (situação global final foi o mais relevante, na medida em que, comprovou a H1 de que se verificam diferenças significativas e que resultam da manipulação do método, dando indícios de que o trabalho de correcção é útil na solução de vários problemas. (Anexo V, A.)

O estudo comparado entre os grupos A e C (situação global inicial/final) teve por objectivo comprovar, através da comparação das médias globais finais (inicial/final), que as diferenças que eram significativas inicialmente, minimizaram-se, tornando-se insignificantes. (capítulo IV, ponto II.)

O estudo comparado entre a situação específica inicial/final do grupo A, teve em vista determinar em que área é que a correcção tem maior efeito a fim de explorar-se melhor os efeitos da mesma. Para o efeito, levou-se a cabo um t-test por categoria de erros. (Anexo V, B.)

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E ANÁLISE

1. Introdução

De uma forma geral, nas escolas moçambicanas, mais concretamente nas de Maputo e, no Instituto Comercial de Maputo, tem-se constatado que os alunos cometem imensos erros, de vários tipos, e, verificado um índice decrescente do aproveitamento dos alunos na disciplina de Português.

Contudo, tem-se ficado na crítica, sem se enveredar por esforços de superação e sentir o problema não só do ponto de vista do aluno, mas também, e, principalmente, do ponto de vista do professor.

Partindo do princípio que o "erro" pode constituir uma parte necessária ao processo de aprendizagem e não um sinal de fracasso por parte do professor ou por parte do aluno, foi objectivo do presente trabalho, investigar, do ponto de vista do professor, como a correcção a partir e, com o próprio erro cometido pelo aluno num dado trabalho escolar, pode contribuir para um maior índice de aproveitamento ao redigir em Português.

Para o efeito, foram ministrados testes vários a três grupos de trabalho (A, B e C), conforme descritos no capítulo III, 2., de alunos do 3º Ano do Instituto Comercial de Maputo (ICM), assim como, um vasto trabalho remedial com o grupo A (alunos falantes de Português como L2 e sujeitos a tratamento), com vista a determinar a

situação inicial e final dos alunos nas várias fases do trabalho (capítulo III, 3.) e, conseqüentemente, testar a hipótese de que, após uma metodologia mais cuidadosa e adequada, a partir da correcção, os alunos do grupo A, em relação ao grupo B (alunos falantes de Português como L2 e não sujeitos a tratamento), sofrem alteração significativa em termos de rendimento escolar, e que, numa situação final, entre os alunos do grupo A e C (alunos falantes de Português como L1 e não sujeitos a tratamento), não existe diferença significativa em termos de rendimento escolar, contrariamente ao que se verifica inicialmente, tendo-se confirmado, positivamente, todas as hipóteses formuladas previamente.

Com vista a testar a hipótese de que o índice de aproveitamento dos alunos na disciplina de Português tem vindo a decrescer de ano para ano, passamos a apresentar na tabela I, o quadro de aproveitamento, na disciplina de Português ao longo do quinquénio 1985/1989.

TABELA I. Resultados percentuais do aproveitamento
na disciplina de Português / 1985-1989

ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
1985	52,0	62,5	56,1	56,9
1986	42,7	62,5	53,4	52,9
1987	34,5	60,0	60,0	51,5
1988	36,8	49,2	48,2	44,7
1989	30,7	29,6	52,3	37,5
TOTAL	39,3	52,8	54,0	48,7

Através dos resultados obtidos, podemos verificar que, de facto, o aproveitamento escolar na disciplina de Português tem vindo a decrescer ao longo do último quinquénio, com maior incidência no primeiro e segundo anos, se atendermos às diferenças percentuais registadas em 1985 e em 1989, designadamente, 52,0% - 29,6%, respectivamente.

A primeira tendência é apoiar-nos no facto de que os alunos vêm mal preparados dos anos anteriores, que a sua língua materna é outra que não o Português; porém, como

se pode constatar na tabela II, quer os alunos com Português como L1, quer os alunos com Português como L2, cometem erros, obtendo percentagens muito aquém dos 100%, o que pode vir a justificar a hipótese de que os alunos com Português como L1, cometem, se não o mesmo tipo de erro, um índice igualmente relevante de erro apesar de, como é natural, obterem valores percentuais, sensivelmente superiores aos dos alunos com Português como L2, ou seja, 55,4% contra 37,4%, respectivamente.

Assim, passamos a apresentar a Tabela II, representativa dos aproveitamentos na disciplina de Português, segundo a língua materna do aluno.

TABELA II. Resultados percentuais do aproveitamento na disciplina de Português de acordo com a língua materna do aluno / 1985-1989.

ANO	L1	L2
1985	47,4	52,6
1986	43,1	50,9
1987	37,7	52,3
1988	32,2	67,8
1989	26,4	53,6
TOTAL	37,4	55,4

Tal constatação levou-nos a reflectir no assunto, não só do ponto de vista do aluno, mas, e, essencialmente, do ponto de vista do professor como forma de investigar a situação do professor da disciplina de Português em exercício no ICM ao longo do quinquénio 1985/1989, cujos resultados, segundo se pode observar na tabela III, permitem verificar que a situação do professor de Português não tem sido a mais "aconselhável" para uma resposta eficaz aos propósitos do ensino, se atendermos ao facto de existir uma maior percentagem de professores com formação secundária e média (69,0%) do que propriamente bachareis e licenciados (31,0%), assim como, existir uma maior percentagem de professores sem habilitações pedagógicas (74,0%) do que com habilitações pedagógicas (26,0%), a leccionarem no ensino médio, no caso concreto, no ICM.

TABELA III. Resultados percentuais da situação dos professores em exercício na disciplina de Português / 1985-1989.

SEXO		NACIONALIDADE		HAB. LITERARIAS		HAB. PEDAGÓGICAS	
HOMEM	74,0%	NACION.	74,0%	LIC./BAC.	31%	COM	26,0%
MULHER	26,0%	ESTRAN.	26,0%	SEC./MÉD.	69%	SEM	74,0%
C. HOR. SEMANAL		HORAS DE GESTÃO		TEMPO/OCUPAÇÃO			
C/18H	67,0%	COM	43,0%	T. INT.	51,5%		
S/18H	33,0%	SEM	57,0%	T. PAR.	48,5%		
IDADE		ANOS DE EXPER.					
> 25	80,0%	> 03	66,0%				
< 25	20,0%	< 03	34,0%				

Por outro lado, e, num parágrafo à parte, é pertinente abordar a situação do professor no que diz respeito ao "tempo de ocupação" no local de ensino, factor de capital influência no trabalho pedagógico a ser levado a cabo pelo professor, quer dentro, quer fora da sala de aulas e, que pode contribuir, em grande escala, para a obtenção de um maior índice de aproveitamento na prática de Redacção, por parte do aluno ao comunicar em Português.

Assim, constatou-se que exerciam a sua função a tempo inteiro somente 51,5% dos professores de Português e que 48,5% exerciam a sua actividade a tempo parcial.

Numa análise mais circunstanciada, procedemos ao levantamento da situação ao longo do quinquénio 1985/-/1989, tendo constatado, conforme vem expresso na tabela IV, que de 80,1% de professores a tempo inteiro em 1985, só 30,6% de professores é que exercem a sua função a tempo inteiro em 1989, o que é deveras significativo; pelo contrário, em 1985, tínhamos 19,9% de professores a exercerem a sua função a tempo parcial contra a percentagem de 69,4% em 1989.

TABELA IV. Resultados percentuais do tempo de ocupação dos professores na disciplina de Português de 1985/1989

ANOS	T. INTEIRO	T. PARCIAL
1985	80,1%	19,9%
1986	66,7%	33,3%
1987	40,0%	60,0%
1988	40,2%	59,8%
1989	30,6%	69,4%
TOTAL	51,5%	48,5%

Tal situação, conduz a toda uma série de implicações pedagógicas, designadamente, à falta de aptidões para realizar uma tarefa, ao conhecimento imperfeito dos elementos da base, a um ensino mal ajustado ao nível de aptidões do aluno e ao seu andamento na aprendizagem, ao julgar que é obrigado a tratar em pormenor todas as partes e pontos do programa, a não ter consciência da necessidade do treino sistemático e à falta de noções psicopedagógicas de base, indispensáveis ao processamento

de um treino dessa natureza, para não falar do factor tempo para a execução de todo o trabalho pedagógico que se exige e, fundamentalmente, do trabalho de correcção através de estratégias de recuperação a ser realizado a partir e com o erro que o aluno comete.

A realidade descrita no parágrafo anterior, veio a ser confirmada pelas respostas fornecidas aos questionários levados a cabo com vista à obtenção de informações sobre o ambiente, processos e métodos de trabalho, assim como, sobre o processo de correcção e avaliação desenvolvidas no ICM, ao constatarmos que:

1. Em muitas situações o professor está isolado das funções de resolução de problemas e decisórios, que influenciam a escola como um todo, e a actividade pedagógica em particular;

2. Existem professores que vêem a sala de aulas como a área em que a sua autonomia está garantida e em que controla tudo o que ocorre, o que faz com que muitas directivas externas, falhem no seu impacto.

De igual modo, e, em relação à metodologia de correcção, constatamos o seguinte:

1. Existem professores que não aceitam qualquer tipo de orientação, ideia, linguagem e estilo, escolhidos pelo aluno, impondo as suas ideias e a sua matriz de correcção;

2. A maior parte dos professores interpelados pela sua prática de correcção, confirmou que utilizaram, no início da sua actividade, apenas as técnicas aprendidas com outros professores;

3. Existem professores que escrevem pouquíssimas vezes, não mantendo uma prática continuada e não estando habituados a exprimirem-se por escrito, sentindo, por certo, dificuldade em corrigir a mesma actividade por outros.

4. Enquanto os erros sintácticos e gramaticais são considerados importantes por todos os professores, as outras categorias de erros não são postas no mesmo plano: cada professor decide de modo subjectivo quais as suas categorias de erro e insiste em dar peso e em corrigir alguns aspectos específicos e não outros.

Por outro lado, há professores que valorizam sobretudo a presença de elementos estruturais de um texto, como por exemplo, a da introdução e da conclusão, e , quem, pelo contrário, dê mais importância à existência ou ausência de motivos originais ou de opiniões pessoais.

5. Na generalidade, os professores põem "linhas onduladas" à margem de períodos longos, justificando o facto por o período ser confuso e pouco claro mas, esquecendo-se que, por vezes, nem tudo está errado.

6. O professor sério e diligente sente-se muitas

vezes no dever de assinalar no escrito do aluno todos os pequenos erros, cortando a letra, sílaba, palavra, frase, enunciado que está errado, o que constitui um obstáculo à capacidade de concentração do aluno no erro cometido, esquecendo-se de agrupar os erros e de os classificar por categorias de erros, e, fazendo com que o aluno não compreenda a natureza do seu erro.

A catalogação dos erros e o seu uso sistemático das categorias na correcção, beneficia não só o aluno, mas também o professor, tornando o seu trabalho mais mecânico.

A solução da "linha ondulada" que caracteriza um longo período incorrecto, já não é criticável quando acompanhado de uma precisa identificação das categorias de erro.

7. Muitas vezes, as correcções não são sequer analisadas pelo aluno, interessado apenas na nota, especialmente, se esta é positiva, não sendo sequer incitado à análise do texto corrigido.

O professor deve, por isso, incitar o aluno à análise do texto corrigido, onde o estudante é "obrigado" a rever e a transcrever as correcções feitas pelo professor, pedindo este ao aluno que copie apenas as partes do texto onde o professor fez correcções ou só de algumas partes do tema, obedecendo às indicações específicas dadas pelo professor, à margem do texto, como p.e. "Desmembrar o período e escrever frases mais curtas".

O professor deve pedir ao aluno que crie uma nova versão do seu escrito, utilizando todas as correcções

feitas e seguindo todos os conselhos, reescrita que pode ser feita tantas vezes até se obter um texto satisfatório, particularmente necessário em todos os casos de escrita que apresentam erros na organização e na coerência das ideias.

Como resultado destas e outras condições, podemos concluir, que as escolas, na maioria das vezes, reagem somente a crises, isto é, permanecem complacentes e inativas até que uma crise suficientemente grande ou bastante ameaçadora ocorra a exigir acção.

Após realização e posterior correcção das diversas avaliações levadas a efeito ao longo das seis fases de trabalho, obtiveram-se os resultados indicados na tabela V.

TABELA V. Resultados quantitativos e percentuais obtidos com base nas médias globais e específicas, antes e depois de "tratamento".

GRUPOS	SITUAÇÃO INICIAL					
	GLOBAL	ESPECÍFICA				
TRABALHO	PL	OI	CM	OT	TOTAL	
A	8,9	8,8	8,6	7,6	8,3	8,3
L2 c/Tr.	35,0%	30%	15%	15%	15%	18,8%
B	8,2	8,2	8,0	7,2	8,3	7,9
L2 s/Tr.	13,3%	0%	0%	0%	0%	0,0%
C	12,3	12,1	11,7	11,6	11,6	11,8
L1 s/Tr.	100,0%	100%	100%	100%	100%	100%

GRUPOS	SITUAÇÃO FINAL					
	GLOBAL	ESPECÍFICA				
TRABALHO	PL	OI	CM	OT	TOT.	
A	11,3	10,3	10,6	10,4	10,1	10,4
L2 c/Tr.	90 %	85%	80%	80%	70%	78,8
B	07,8	7,7	7,0	7,6	8,5	7,7
L2 s/Tr.	0,0%	0%	0%	6,7%	0%	1,7
C	11,8	10,1	10,3	10,7	10,4	10,4
L1 s/Tr.	95 %	65%	75%	75%	80%	73,8

LEGENDA: PL - Planificação
 OI - Organização de Ideias
 CM - Correção Morfosintáctica
 OT - Ortografia e Translineação
 % - Percentagem de positivas

Procedendo a uma análise cuidadosa e exaustiva dos resultados obtidos, podemos constatar que:

2. Grupo A e B (alunos falantes de Português como L2, com e sem tratamento, respectivamente).

1.- Com base nos resultados da avaliação global e específica inicial, ministrada a todos os alunos do grupo A e B, verifica-se uma média de 8,9 valores / 8,2 valores (global) Vs 8,3 valores / 7,9 valores (específica), correspondente a uma percentagem de 35,0% / 13,3% (global) Vs 18,8% / 0,0% (específica), respectivamente;

- No geral, os alunos não se mostraram suficientemente motivados nem fundamentados para desenvolver os temas propostos, cometendo excessivas falhas no campo da ortografia, pontuação e translineação;

- Não foram capazes de exprimir com clareza a sua maneira de pensar e os temas mereciam ser desenvolvidos com maior extensão, tratando-se de alunos finalistas de um instituto médio;

- Observaram-se outras deficiências que se circunscreveram à organização de ideias, conteúdo ideológico bastante limitado, pobreza vocabular, revelando

carências no âmbito da habituação à leitura de textos escritos;

- Pormenorizando as deficiências detectadas por categorias de erros, no que diz respeito à "Planificação", numa situação inicial, notou-se ausência do plano lógico, sem delineamento das diversas partes e grandes deficiências na sequência lógica; quanto à "Organização de Ideias", constatou-se o desrespeito total do plano esboçado, ausência de sequência lógica no desenvolvimento do plano esboçado; na "Correcção Morfosintáctica", deparou-se com a existência de frases sem sentido, erros de sintaxe motivados por uma má organização das ideias, palavras usadas fora do seu sentido usual e correcto; finalmente, e, quanto à "Ortografia e Translineação", verificaram-se graves erros de ortografia, acentuação das palavras sistematicamente erradas e erros de translineação denotando desconhecimento das regras fundamentais.

Porém, e, com base nos resultados da avaliação global e específica final, ministrada aos mesmos alunos do grupo A e B, constatou-se que no grupo A houve uma melhoria significativa em termos de rendimento escolar;

- Pormenorizando as melhorias detectadas por categoria de erros, no que diz respeito à "Planificação", notou-se já a preocupação, por parte do aluno, em esboçar um plano com princípio, meio e fim, com sentido lógico e sem elementos confusos nem complexidades desnecessárias; quanto à "Organização de Ideias", constatou-se um seguimento consciente do plano elaborado,

mas ainda manifestando quebras de ritmo na organização lógica das ideias; na "Correcção Morfossintáctica" deparou-se com a predominância da ordem directa das palavras, uso vocabular no seu sentido correcto, mas com vocabulário por vezes incorrectamente inserido no contexto; finalmente, e, quanto à "Ortografia e Translineação", verificaram-se falhas ortográficas de gravidade pouco significativa mas, a aplicação perfeita das regras de translineação.

2._ Comparando, no grupo A, a situação global inicial do aluno, com a sua situação final global, verifica-se uma média de 8,9 valores contra uma média de 11,3 valores, correspondentes a uma percentagem de 35% e 90%, respectivamente;

- De igual forma, comparando, no grupo A, a situação específica inicial com a situação específica final do aluno, verifica-se, igualmente, uma melhoria quantitativa e, consequentemente, percentual, de aproveitamento escolar, o que é traduzido pelas médias de 8,3 valores Vs 10,3 valores, correspondentes a uma percentagem de 18,8% Vs 78,8%, respectivamente; concluiu-se, assim, que houve uma melhoria de 55% e 60%, em relação à situação global inicial e final, respectivamente, o que vem confirmar a hipótese de que existe melhoria de aproveitamento, se após detecção, levantamento e classificação dos erros cometidos pelos alunos, levar-se a cabo todo um trabalho remedial, a partir e com o próprio erro;

- Noutra perspectiva e, verificando dentro

das categorias de erros que sofreram tratamento em qual a correcção teve maior efeito, a fim de explorar ainda mais os seus efeitos, podemos concluir que, de uma forma geral, a correcção tem o mesmo efeito em todas as áreas em que ocorre, registando-se a maior diferença na área da Organização das Ideias e Morfossintaxe com 65% sendo, porém, a de maior valor percentual a de Planificação com 85% e a de menor a de Ortografia e Translineação com 70%.

Porém, o efeito da correcção no desenvolvimento do rendimento escolar é mais relevante se se verificar que o grupo C obteve resultados, em geral, inferiores àqueles que registou no início do processo e, em relação ao grupo A, só na área de Ortografia e Translineação é que conseguiu sobrepôr-se com uma percentagem de 80% contra uma percentagem de 70% do grupo A; por outro lado, note-se que o grupo B quedou-se pela mediocridade.

3. - Ao compararmos as médias globais e específicas iniciais e finais do grupo B, designadamente, 8,2 valores e 7,9 valores Vs 7,8 valores e 7,7 valores, correspondentes a uma percentagem de 13,3% e 0,0% e 0,0% e 1,7%, respectivamente, quedando-se o aluno num nível estável de baixo rendimento escolar, pleno de carências e dificuldades de várias ordens, não lhe permitindo qualquer espécie de desenvolvimento escolar, o que vem confirmar que a diferença que surge entre o grupo A e B, aquando da avaliação global e específica final, resulta da manipulação do método, o que é indicativo de que tal

trabalho é útil na solução de vários problemas.

- Igualmente, vem provar que através de um trabalho remedial a partir e com o erro, existe uma melhoria significativa de aproveitamento em relação aos alunos em idênticas circunstâncias mas, que, porém, não sofreram qualquer tipo de tratamento.

3. Grupo A e C (alunos falantes de Português como L2 e L1, com e sem tratamento, respectivamente).

- No grupo C (L1 sem tratamento), registou-se comparativamente à situação inicial, um decréscimo de 5% em termos globais e de 26,2%, em termos específicos e, inclusive, de 5%, em relação ao grupo A (L2 com tratamento), em relação à situação específica final, motivado pelo maior grau de exigência e profundidade da matéria;

- Confrontando os resultados do grupo C com os do grupo A, verificou-se que não existe diferença acentuada entre os mesmos, levando vantagem percentual de 5% o grupo C, em relação à situação global final, tendo o grupo A, por sua vez, levado a mesma vantagem percentual de 5% em relação à situação específica final;

- O "fosso" inicialmente existente entre os alunos do grupo A e C (35% Vs 100,%, respectivamente) minimizou-se, consideravelmente, em termos de rendimento escolar, constatando-se um equilíbrio entre as "performances" dos dois grupos de trabalho (90% Vs 95%, respectivamente), designadamente, nos aspectos referidos a quando da pormenorização das melhorias verificadas, por categoria de erros, no grupo A;

- Enquanto o grau de oscilação foi negativo nos alunos do grupo C (100% Vs 95% / 100% Vs 73,8%, respectivamente, em termos globais e específicos, iniciais e finais), nos alunos do grupo A foi significativa em termos globais e específicos, iniciais e finais (35% Vs 90% / 13,6% Vs 78,8%).

4. Conclusão

De acordo com os resultados do t-test ministrado para pares ordenados ao grupo A e B, podemos concluir que:

TABELA VI. Resultados estatísticos obtidos para um nível de significância de 0,05 e um d.f. = 33.

GRUPO	SITUAÇÃO INICIAL		SITUAÇÃO FINAL	
A / B	t-test	V.Crítico	t-test	V.Crítico
	2,07	1,69	11,13	1,69

1. O estudo comparado entre o grupo A e B (situação global inicial) comprovou que, na realidade, estamos a trabalhar com indivíduos com as mesmas características, isto é, que pertencem à mesma população, o que nos é indicado pela tabela VI, onde se observa que o va-

lor dado pelo t-test ministrado é superior ao valor crítico ($2,07 > 1,69$), pelo que não podemos rejeitar a hipótese alternativa (H_1) de que os alunos do grupo A e B pertencem à mesma população;

2. O estudo comparado entre o grupo A e B (situação global final) comprovou que se verificam diferenças significativas resultantes da manipulação do método, dando indícios de que o trabalho a partir da correcção é útil na solução de vários problemas; tal constatação é-nos dada pelo valor obtido através do t-test ministrado que é superior ao valor crítico ($11,13 > 1,69$), o que nos leva a não rejeitar a H_1 , ou seja, de que existem diferenças significativas;

3. O estudo comparado entre a situação específica inicial e final do grupo A, mostrou que a correcção não tem maior efeito na área de Organização das Ideias e Morfossintaxe do que na área de Planificação e Ortografia/Translineação, mas, pelo contrário, mostra que tem um efeito idêntico em cada uma das categorias de erros em que foi ministrada, o que é sustentado pelo valor dado pelo t-test efectuado, tendo-se registado um índice de 0,2 para todos os casos.

CAPÍTULO V

SUMÁRIO, CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O objectivo deste trabalho foi de trazer para a sala de aulas do professor de língua, mais concretamente, do professor de Português, algumas das recentes ideias no campo do ensino de línguas, apesar de sabermos que nem todas têm aplicação directa na sala de aulas e de acordo com a situação de Moçambique.

Estamos perfeitamente convictos de que o processo ideal não existe, e, por isso, será até imprescindível que seja retocado neste ou naquele ponto na medida em que a experiência particular de cada professor o venha exigir.

1. SUMÁRIO

Nos anos pós-independência tem-se constatado que os estudantes cometem imensos erros ao redigirem em Português, levando a um índice decrescente do aproveitamento na respectiva disciplina.

Apesar de tal constatação, nada se tem feito no sentido de se investigar as razões que estarão por detrás de tal situação, de modo a superar-se a mesma.

Por outro lado, os órgãos de tutela e a própria Sociedade têm sustentado que o "mal" provém do facto dos estudantes serem falantes de Português como língua segunda e da limitação de conhecimento que o professor de Português, na realidade moçambicana, possui da língua

Bantu, assim como, da sua tipologia e não se apercebem que o problema poderá ser minimizado "via professor", a partir de uma análise do trabalho que o professor realiza após a correcção de um trabalho de Redacção e a partir do erro cometido pelo estudante.

Com este objectivo em mente propusemo-nos a levar a cabo a presente dissertação, tendo-se após uma fase de ministração de testes, levado a cabo um vasto trabalho remedial com vista a testar a hipótese de que através de uma metodologia mais cuidadosa e adequada após corrigir um trabalho escrito, o professor pode contribuir para o desenvolvimento da expressão escrita e, por conseguinte, ajudar os estudantes a produzirem menos erros e, por outro lado, a minimizar a diferença significativa que se verifica, num estágio inicial, em relação aos estudantes falantes de Português como língua primeira.

Nesse âmbito, foram ministrados testes a três grupos de trabalho, designadamente, grupo A (20 alunos falantes de Português como L2 e sujeitos a tratamento), grupo B (15 alunos falantes de Português como L2 e não sujeitos a tratamento) e, grupo C (20 alunos falantes de Português como L1 e não sujeitos a tratamento), num total de 55 alunos do 3º Ano do Instituto Comercial de Maputo, assim como uma vasta actividade remedial com o grupo A, com vista a determinar a situação inicial e final dos estudantes nas várias fases de trabalho e, simultaneamente, testar a hipótese de que existe melhoria de aproveitamento, se após detecção, levantamento e classificação dos erros cometidos pelos alunos, levar-se a cabo todo um trabalho remedial a partir e com o próprio

erro, que existe uma melhoria significativa de aproveitamento em relação aos alunos, em idênticas circunstâncias, mas que, porém, não sofrem qualquer tipo de tratamento e, por outro lado, que o "fosso" inicialmente existente entre os alunos falantes de Português como L2 e os alunos falantes de Português como L1, minimiza-se consideravelmente, em termos de rendimento escolar, resultante da manipulação do método, indicativo de que esse trabalho é útil na solução de vários problemas de ensino.

Para tal, procedeu-se a determinados passos, designadamente, a levantamentos estatísticos a nível dos professores e alunos ao longo do quinquénio 1985/1989, questionários, tendo sido, em fases posteriores, ministradas avaliações globais e específicas de diagnose inicial e final, assim como, traçadas estratégias de recuperação, para que fossem minimizadas ou ultrapassadas as deficiências constatadas inicialmente.

Após os resultados obtidos, concluiu-se que o professor, de uma forma geral, não tem consciência da necessidade do "treino" sistemático, revelando carências psicopedagógicas de base indispensáveis ao processamento de um treino dessa natureza, assim como, falta de tempo para a execução de todo o trabalho pedagógico exigido, e, fundamentalmente, do trabalho de correcção através de estratégias de recuperação, a ser realizado a partir e com o erro cometido pelo aluno, fazendo com que o aproveitamento escolar na disciplina de Português tenha vindo a decrescer ao longo do último quinquénio (1985-1989).

Porém, e, após o trabalho específico levado a cabo com o grupo A (alunos falantes de Português como L2 e sujeitos a tratamento), veio a confirmar-se todas as hipóteses inicialmente formuladas e, concluiu-se que através de uma metodologia mais cuidadosa e adequada a partir da correcção de um trabalho escrito, é possível despertar no nosso aluno o sentimento de auto-confiança, levá-lo a superar continuamente as deficiências manifestadas, conseguindo-se, assim, progressos no campo da expressão escrita e, conseqüentemente, um desenvolvimento significativo do rendimento escolar na disciplina de Português.

2. CONCLUSÕES

Há, naturalmente, uma vasta gama de variáveis que afectam o rendimento do aluno, tais como a dificuldade da matéria, a sua preparação, experiências passadas, a altura do ano, o período do dia, a extensão da matéria do currículo, a atitude e estilo geral do professor, métodos de exposição e capacidades dos aprendentes.

O trabalho remedial levado a cabo, através da exercitação escrita, tem por objectivo desenvolver no aprendente os seguintes hábitos, atitudes e habilidades:

- organizar logicamente as ideias, dando uma sequência ao assunto;
- pensar no assunto antes de redigir;
- escrever com clareza, sem usar termos complicados;

- ter cuidado com a linguagem, preocupando-se com ortografia, translineação e correcção gramatical;
- reler o trabalho antes de dá-lo por encerrado, a fim de verificar se não houve "fuga" ao assunto e corrigir possíveis erros gramaticais.

As aulas de correcção não se devem limitar a uma cópia da prova do quadro para o caderno, mas a uma verdadeira aula de revisão que incida sobre as principais falhas dos alunos, devendo-se discutir os resultados com vista a definir os métodos de superar as dificuldades.

Como tal, o momento de correcção não deve ter limites: ele deve estar presente, de algum modo, em todas as fases do planeamento e funcionamento escolar, em todas as fases do desenvolvimento de programas, como um elemento essencial na medição da "performance", tanto do aluno, como da escola e, como uma faceta natural de mudança planeada.

O ideal é que o professor seja um diagnosticador perspicaz, tanto do seu comportamento, como do dos aprendentes, devendo ser capaz de recolher dados de si próprio e interpretar as suas descobertas em relação às metas por ele definidas e alternativas ao seu alcance.

Devemos dar uma certa ênfase à relação entre sequência de palavras e contextos extralinguísticos, pois não é suficiente para o aprendente de uma língua, aprender a produzir frases gramaticais; deve e pode também aprender quando é que é apropriado produzi-las. É, aqui, que o

professor de língua tem uma tarefa importante e difícil.

Os aprendentes devem ter oportunidade de criar novos enunciados e de confrontarem-se com exemplos na língua alvo, como forma de possuírem evidência suficiente ao construir novos enunciados.

O professor deve, com o andar dos anos, elaborar uma bateria de exercícios sobre vários pontos de ensino, ou elaborar uma lista de exercícios que estarão permanentemente disponíveis, podendo o professor escolher aquele que é mais aconselhável a um determinado estágio de desenvolvimento do aprendente.

Contudo, os aprendentes só são capazes de utilizar uma quantidade limitada de dados retroactivos, de cada vez, pelo que se deve limitar a correcção de um escrito a um pequeno número de erros sobre os quais o aprendente possa realmente concentrar-se.

A ordem que demos às categorias de erros sobre as quais se desenvolveu todo o processo de tratamento, não é de modo algum arbitrária, desejando colocar em primeiro plano o que mais directamente se prende com os objectivos a que o exercício de Redacção procura dar resposta e, em segundo lugar, os aspectos gramaticais, de ortografia e translineação, podendo-se enumerar, ainda, os aspectos retórico-estilísticos e de pontuação.

O facto da "correcção" ter influenciado de igual forma cada uma das áreas abordadas, poderá ter a sua explicação, na metodologia levada a cabo (estratégias de recuperação, referidas na quarta fase dos procedimentos, capítulo III), no grau de atenção dedicado a cada uma das categorias de erros abordados e no tempo

destinado à prática e à consolidação dos elementos transmitidos e adquiridos.

Se concedermos ao aprendiz a atenção e os apoios de que necessita, se a cada momento despertarmos nele o sentimento de auto-confiança, se o levarmos a superar continuamente, apesar de tudo, as deficiências manifestadas, conseguir-se-ão progressos no campo da expressão escrita que de outro modo, pelo recurso à correcção arbitrária, à coacção psicológica, nunca será possível obter.

3. RECOMENDAÇÕES

Como foi referido no ponto 1. do presente capítulo, os resultados obtidos através da investigação levada a cabo, foram de encontro às hipóteses formuladas inicialmente.

Este trabalho de investigação, não tem por objectivo contradizer ou entrar em polémica com o ponto de vista de outros investigadores da área, mas, fundamentalmente, investigar um dos mais preocupantes problemas, se não o mais importante, com que a Educação se confronta actualmente (o fraco aproveitamento escolar), ajudando o professor de língua a mudar a sua atitude perante o erro, ampliar o seu conhecimento sobre os aspectos pedagógicos e metodológicos da correcção, com vista a diminuir o insucesso escolar e uniformizar os critérios e métodos de correcção.

Nesse âmbito, e, de acordo com o meu ponto de vista, o exercício de correcção não deve ocupar, por sistema,

uma parte reduzida de uma aula, nem sequer ser considerado, como fazia a pedagogia tradicional, um apêndice ao ponto escrito mensal. Ele terá que ocupar o seu espaço próprio, uma ou mesmo duas aulas de tempo inteiro, de importância tão grande ou ainda maior do que a conferida a qualquer teste vulgar destinado à avaliação contínua.

Como recomendação concreta, propõe-se a inclusão na planificação periodal de sessões semanais, quinzenais, ou simplesmente mensais, consoante as circunstâncias do momento e as limitações a detectar o forem exigindo, destinadas à prática do exercício de correcção e à discussão das dificuldades mais relevantes de que os aprendentes, ao longo de um dado período, venham a enfrentar.

Porém, seja qual for a periodicidade estabelecida para a realização dos exercícios de correcção, não se pode perder de vista que a eficácia da sua prática muito terá a ver com a persistência e a continuidade, considerando-se o mais possível, e, a cada momento, as falhas verificadas no exercício anterior, para que o progresso se verifique realmente na capacidade comunicativa dos aprendentes, de modo a equivaler, de facto, a alguma coisa de interessante e significativa.

Através do concurso do teste de diagnose inicial, a atitude do professor deve ser dirigida com maior objectividade no sentido do progresso efectivo dos alunos, tanto dos mais carecidos como dos que forem evidenciando um grau mais nítido de preparação.

No acto de correcção o professor, inicialmente, marcará os equívocos e os erros e tomará notas sobre os pontos que necessitam de ser corrigidos na sala de aula.

Seguidamente, deve proceder ao registo dos erros no quadro, indicando as várias formas de usar determinado item e pedindo aos aprendentes, quer oralmente, quer por escrito, algumas frases usando as formas correctas aprendidas, tentando contextualizá-las e usando-as, se possível, em situações da vida real.

Por outro lado, deve ser dado um tempo para que o aprendente reveja o seu trabalho, permitindo-lhe corrigir as formas erradas provocadas mais por lapsos ou equívocos do que propriamente por erros.

Pode-se pedir ao aprendente que crie uma nova versão do seu escrito, utilizando todos os conselhos, podendo a reescrita ser feita tantas vezes quanto as necessárias, de modo a obter-se um texto satisfatório, principalmente em escritos que apresentem erros na organização e coerência das ideias. O objectivo é levar o aluno a rever o próprio trabalho a partir de sugestões de amigos e de revisões de textos.

Levando o aprendente à auto-correcção do seu escrito, ajudámo-lo a exprimir-se, o que o estimula a um trabalho sobre os seus escritos, prevalecendo uma atitude operativa (que determina o "porquê" do erro, a operação que o aprendente errou), ao invés das correcções do tipo relevativo (que descreve o erro) e resolutivo (que resolve o erro), em que prevalece uma atitude descritiva.

Como forma de levar o aprendente a uma melhor compreensão dos erros cometidos e, posteriormente, à auto-correcção do seu escrito, o professor deve, no acto de correcção de um trabalho, usar um "código" indicativo do tipo de erro cometido pelo aprendente, escrevendo sobre

o erro, alguns termos ou abreviaturas correspondentes, como, por exemplo, vago (Vg), repetição (Re), sem sequência (Ss), simplificar (Sp), concordância (C), exemplo restrito (Er), léxico (Lx), tempo (T), ordem das palavras (OP), pontuação (Pt), translineação (Tr), artigo (Ar), acentuação (Ac), referência pouco clara (Rf), conjunção em falta (Cj), entre outros, podendo o professor optar por fornecer ao aprendente a respectiva "chave".(Anexo VI)

O código a ser usado deve ser fornecido aos aprendentes no momento da atribuição do trabalho, ou mesmo antes, dando ao aprendente a possibilidade de conhecer os critérios de correcção e compreender que aspectos do seu trabalho são mais conseguidos ou mais deficientes.

A vantagem deste sistema é permitir aos aprendentes, dentro de um tempo adequado, serem eles próprios a "trabalharem" o que está errado, envolvendo-os, assim, mais conscientemente, no que produziram, devendo o professor somente lhes dar alguns caminhos para corrigirem os erros.

A correcção não deve ser ambígua, de modo a que o aprendente, perante uma palavra sublinhada, compreenda se o seu erro consiste no uso impróprio do termo, no ter referido uma informação inexacta ou, no caso das "linhas onduladas", compreender se o seu período requer uma completa reescrita ou apenas a correcção parcial de alguns elementos.

A correcção só é incisiva e útil quando permite determinar problemas e aspectos da composição sobre os quais o aprendente deve trabalhar, o que só é possível

através de um trabalho classificatório dos erros, cujas categorias devem ser conhecidas, não só do professor, como também do aprendente.

3.1. Recomendações para futuras investigações do gênero

A falta de tempo de preparação impediu o desenvolvimento de novos instrumentos e limitou a exequibilidade de uma investigação intensiva de bibliografia teórica e empírica, relacionada com a área a explorar.

Foi evidente, desde o começo, que um estudo com a duração de dois meses, limitaria drasticamente o valor de quaisquer resultados registados.

Como tal, recomenda-se que em futuros trabalhos do gênero, se disponha de mais tempo para a administração dos testes e acompanhamento dos docentes e discentes, assim como, se proporcione condições materiais e financeiras para que o candidato possa estender a sua investigação a outras instituições de ensino do País, com vista a constatar-se a veracidade de possíveis especulações e extrapolações que se possam vir a fazer a partir da presente dissertação.

Por outro lado, seria interessante, realizar-se a curto prazo, um trabalho do gênero, com alunos de níveis inferiores, designadamente, da 5ª classe, acompanhando-os ao longo da sua formação até o ingresso no nível médio, de modo a investigar-se a possibilidade de eliminação total das deficiências manifestadas inicialmente.

ANEXO I

1. Questionário sobre levantamento do ambiente,
processos e métodos de trabalho

1. Preencha os dados abaixo:

Cargo: Sector de trabalho:

Qualificações:

2. Que trabalho você está a realizar?

3. Tem participado na definição da forma de realizar
o seu trabalho?

Sim Não

4. Recebeu treinamento específico para o trabalho
que está a fazer?

Sim Não ...

5. Acha que o seu trabalho pode ser melhor efec-
tivado se realizado de outra maneira?

Sim Não ...

6. Se positivo, como?

7. Quanto à natureza do seu trabalho:

7.1. Os métodos empregados são os melhores
possíveis, para a realização das tarefas?

Sim Não ...

7.2. Os materiais e meios de ensino são os mais
adequados?

Sim..... Não ...

8. Acha que, segundo as suas aptidões, esta é a me-
lhor profissão?

Sim Não ...

9. Até que ponto você tem conhecimento e está integrado com o Regulamento de Avaliação e directrizes da escola?

Muito Pouco Nenhum ...

10. Se nenhuma integração, diga por que razão.

11. Até que ponto entende as instruções que se são transmitidas?

Muito bem bem Mais ou menos ... Não entendo...

12. Tem acesso às normas, material de apoio, bibliografia e demais instrumentos da escola?

Sim ... Não ...

13. Caso negativo, diga por que razão.

14. Do ponto de vista dos instrumentos normativos que tem de observar, na realização do seu trabalho, são eles compatíveis com o(s) objectivo(s) que se pretende(m) atingir?

Sim ... Não.....Não sei ...

15. Na realização do seu trabalho, tem de observar regras, conhecimentos e capacidades não previstas no "Manual" da sua área?

Sim ... Não ...

16. Existem problemas que afectam o seu trabalho?

Sim ... Não ...

17. Se existem, quais?

18. Existe sobrecarga de trabalho na sua área?

Sim ... Não ...

19. Em caso positivo, detalhar.

20. Outros esclarecimentos julgados oportunos.

2. Questionário sobre o processo de avaliação

1. Entende o que é Avaliação?

Sim ... Não ...

2. Distingue Correção de Avaliação?

Sim ... Não ... Não sei ...

3. Em caso afirmativo, explique.

4. Já participou em alguma palestra, encontro de trabalho sobre Correção?

Sim ... Não

5. É feito algum trabalho, em conjunto com o aluno, inerente à revelação dos erros do texto numa intervenção essencialmente de tipo diagnóstico?

Sim... Não... Ocasionalmente ...

6. Caso negativo, explique por que razão.

7. Durante a fase de Correção são transcritos, agrupados e catalogadas as sinalizações dos erros e as impressões de quem corrige?

Sim ... Não ... Ocasionalmente ...

8. Caso negativo, explique por que razão.

9. Utiliza, aquando da Correção, critérios idênticos aos dos seus colegas?

Sim ... Não ... Ocasionalmente ...

10. Caso negativo, explique por que razão.

11. O aluno faz trabalho de casa?

Sim ... Não ... Ocasionalmente ...

12. O trabalho de casa é corrigido na sala de aulas em conjunto com o aluno?

Sim ... Não ... Ocasionalmente ...

13. A Correção vai de encontro ao que se está a

leccionar no momento?

Sim ... Não ...

14. O aluno está consciente do que, realmente, se pretende atingir e avaliar no final do seu trabalho?

Sim ... Não ...

15. Considera, na Correção, todos os erros cometidos pelo aluno ou só aqueles que dizem respeito aos itens programáticos a testar na avaliação presente?

Todos os erros ... Aos itens programáticos a testar ...

16. Presta mais atenção aos erros cometidos pelo aluno ou à Avaliação?

Correção ... Avaliação ... Ambas ... Nenhuma ...

17. Explique a razão da sua opção.

18. O aluno preocupa-se mais com a classificação ou com a Correção dos erros cometidos?

Correção ... Avaliação ... Ambas ... Nenhuma ...

19. Explique a razão da sua opção.

20. O aluno tem consciência dos erros que produz?

Sim ... Não ...

21. Caso afirmativo, explique de que forma.

22. Tem alguma sugestão que possa resultar na melhoria da Correção?

Sim ... Não ...

23. Em caso afirmativo, escreva a(s) sua(s) sugestão(ões).

ANEXO II

1. AVALIAÇÃO GLOBAL INICIAL/FINAL

GRUPO A

	Inicial	Final
1.	9	12
2.	8	11
3.	8	11
4.	8	12
5.	10	12
6.	8	12
7.	8	10
8.	8	11
9.	10	11
10.	10	12
11.	10	12
12.	8	10
13.	10	10
14.	10	9
15.	9	8
16.	8	13
17.	10	12
18.	9	14
19.	8	12
20.	9	11

2. AVALIAÇÃO ESPECÍFICA INICIAL/FINAL

GRUPO A

Planificação		Organização das Ideias		Morfo- Sintaxe		Ortografia/ /Translin.	
Inic.	Fin.	Inic.	Fin.	Inic.	Fin.	Inic.	Fin.
10	10	9	11	10	13	9	11
8	11	9	12	8	13	7	10
8	10	8	12	5	11	8	10
10	8	8	12	9	11	8	9
9	10	8	10	10	9	10	10
8	8	9	10	7	12	6	9
8	10	9	11	8	12	9	11
9	11	10	10	7	10	8	11
10	10	10	11	9	10	9	12
10	10	10	12	9	11	8	11
10	12	8	8	9	12	8	10
9	10	8	12	7	12	7	9
9	11	9	9	8	13	8	9
10	11	9	11	10	11	8	9
8	12	7	11	7	8	10	8
8	10	9	10	5	10	8	10
8	12	7	12	6	10	10	10
8	9	9	10	5	9	8	10
9	11	8	9	7	8	7	11
7	10	8	9	6	11	9	11

3. AVALIAÇÃO GLOBAL INICIAL/FINAL

GRUPO B

	Inicial	Final
1.	12	14
2.	12	13
3.	11	10
4.	13	9
5.	13	12
6.	12	12
7.	13	11
8.	12	12
9.	13	12
10.	12	11
11.	13	12
12.	13	14
13.	11	13
14.	12	12
15.	13	10
16.	13	12
17.	13	13
18.	12	11
19.	12	11
20.	11	12

4. AVALIAÇÃO ESPECÍFICA INICIAL/FINAL

GRUPO B

Planificação		Organização das Ideias		Morfo- Sintaxe		Ortografia/ /Translin.	
Inic.	Fin.	Inic.	Fin.	Inic.	Fin.	Inic.	Fin.
13	9	11	11	11	11	12	9
11	11	12	10	11	8	12	9
13	11	12	11	11	9	12	11
11	10	13	10	12	13	11	10
13	12	13	13	11	12	12	11
12	10	13	11	11	8	11	10
13	10	11	10	11	12	12	11
13	11	11	8	11	10	11	11
11	9	11	11	12	9	12	10
13	9	11	9	12	13	12	13
13	9	12	10	13	11	12	10
13	11	12	11	11	10	11	10
12	10	11	9	12	10	11	11
13	10	11	9	11	13	11	11
11	9	12	11	11	11	12	10
11	11	12	11	11	11	12	10
11	11	12	11	11	9	11	10
11	9	12	9	11	10	11	9
12	10	11	10	13	13	13	11
11	9	11	12	13	11	11	8
11	11	11	10	12	10	12	12

5. AVALIAÇÃO GLOBAL INICIAL/FINAL

GRUPO C

	Inicial	Final
1.	9	8
2.	9	8
3.	8	8
4.	7	8
5.	10	9
6.	8	9
7.	8	8
8.	6	9
9.	8	7
10.	9	8
11.	8	5
12.	10	7
13.	8	7
14.	7	8
15.	8	8

6. AVALIAÇÃO ESPECÍFICA INICIAL/FINAL

GRUPO C

Planificação		Organização das Ideias		Morfo- Sintaxe		Ortografia/ /Translin.	
Inic.	Fin.	Inic.	Fin.	Inic.	Fin.	Inic.	Fin.
7	7	8	8	7	8	8	8
7	8	7	6	6	9	7	9
8	9	9	8	9	10	8	9
9	6	9	8	8	7	9	9
7	8	8	7	8	7	9	7
8	8	8	8	6	9	9	8
7	8	9	7	5	8	9	8
9	8	9	8	9	9	9	9
9	9	7	6	7	7	8	9
8	7	8	6	8	6	8	9
9	6	8	7	7	9	6	9
9	8	7	8	7	9	9	9
9	8	7	8	8	8	9	9
8	7	8	5	7	9	9	7
9	9	8	5	6	8	8	9



ANEXO III

Exercícios de Aplicação Ministrados

1. Elaboração e desenvolvimento do Plano

EXERCÍCIO Nº1

Tema: "A cidade de Maputo" (escolhido pelos alunos).

Procurou-se levar os alunos a tomar consciência da necessidade da elaboração de um plano, antes de se iniciar o exercício de Redacção.

Como motivação, trocaram-se impressões acerca do dia a dia na cidade.

O resultado foi a elaboração do plano seguinte, que se registou no quadro:

1. A invasão das cidades.

(concentração humana nas cidades; necessidade de desenvolvimento das cidades médias e pequenas, para eliminar o fluxo do campo para as cidades já de si sobrepovoadas)

2. A cidade de cimento.

(destruição das casas antigas; necessidade de recuperação e renovação dos edifícios, habitações e bairros antigos existentes)

3. A periferia da cidade.

(necessidade de melhoria da qualidade de vida das zonas periféricas das cidades)

4. Actividades sociais dos centros históricos.
(revitalização com particular incidência nos campos cultural e económico)

Seguidamente, proceda ao desenvolvimento individual, na própria aula, do plano elaborado.

EXERCÍCIO Nº2

Tema: "A Felicidade" (escolhido pelos alunos).

Foi considerado conveniente insistir algumas vezes mais no exercício de Redacção orientado, dada a importância que assumem para os estudantes deste nível escolar os exercícios de expressão escrita.

Num segundo momento de aula procedeu-se ao desenvolvimento individual, na própria aula, do plano elaborado.

EXERCÍCIO Nº3

Como os alunos ainda manifestassem algumas dificuldades com a elaboração do "plano de Redacção", fizeram-se no quadro vários exercícios de planificação sobre temas hipotéticos que eles mesmo foram sugerindo, dando-se prioridade aos alunos com maiores dificuldades para irem ao quadro realizar tais exercícios.

Seguidamente, procedeu-se ao desenvolvimento individual, na própria aula, do plano elaborado.

2. Exercícios de Organização das Ideias

EXERCÍCIO Nº1

Faça de conta que está a olhar calmamente pela janela. De repente, lembra-se de alguma coisa e começa a redigir nos seguintes termos:

"Olhando pela janela, lembrei-me de que..."

EXERCÍCIO Nº2

Escreva o que estiver sentindo, de forma livre e organizada.

EXERCÍCIO Nº3

Imagine que está a olhar para um espelho. Descubra o que vê, desenvolvendo à vontade a sua imaginação.

3. Exercícios de Correção Morfossintáctica

O objectivo é tratar, principalmente, de exercícios de gramaticalidade, pois sem ela não é possível comunicar-se correctamente.

Porém, alguns dos seus aspectos (sinonímia e antonímia, singular e plural, masculino e feminino) estão directamente aplicados à análise de textos, o que exigirá uma atenção especial do professor em cada situação concreta.

EXERCÍCIO Nº1

Complete o diálogo:

LARA - Tu nem imaginas o que aconteceu comigo
ontem!

NUNO -

LARA -

NUNO - E o que tu fizeste?

LARA -

NUNO - E depois?

LARA -

NUNO - Ainda bem, puxa!

EXERCÍCIO Nº2

Preencha as frases abaixo, com estados, sentimentos, qualidades da sua personagem ou de si mesmo.

1. Eu sou, porque

2. Eu estava, quando

3. Tornei-me, apesar de

4. Eu parecia, mas

EXERCÍCIO Nº3

a) Preencha os espaços em branco, de acordo com o exemplo:

Nome da coisa	Verbo que indica um acto comun da "coisa"	Verbo que pode indicar um acto humanizado da "coisa"
---------------	---	--

Exemplo:

	sapato	pisar	brincar
1. janela
2. bola
3. lâmpada
4. sol
5. caneta

b) Elabore um pequeno texto em que todas as palavras apareçam correctamente aplicadas.

EXERCÍCIO Nº4

Quando numa frase se quer chamar a atenção sobre determinadas ideias, usam-se palavras ou expressões adequadas para isso.

Veja as que se indicam abaixo e crie frases para cada uma das palavras ou expressões:

Ideia	Palavras ou expressões
1. Realce ou prioridade	antes de mais nada primeiramente sobretudo

2. Dúvida	talvez é provável quem sabe
3. Explicação ou esclarecimento	por exemplo isto é quer dizer
4. Conclusão ou síntese	enfim em suma em síntese

4. Exercício de Ortografia

EXERCÍCIO Nº1

Como sabe, antes de "p" e "b" e no final da grande maioria das palavras, convencionou-se escrever "m" e não "n" como nas demais situações. É capaz de apresentar alguns exemplos?

- Elabore frases para cada uma dos exemplos que apresentar.

EXERCÍCIO Nº2

Preste atenção às seguintes grafias:

algema - estrangeiro - hoje - sujeito - magestade

areia/arear - passeio/passear - recreio/recrear -

ansia/ansiar - ódio/odiar

- Procure elaborar uma ou mais frases, à sua escolha, de modo a empregá-las no seu sentido correcto.

EXERCÍCIO Nº3

A grafia das palavras que se seguem levanta, por vezes, algumas dificuldades aos alunos. Repare bem em cada uma delas e, em seguida, elabore algumas frases aplicando-as correctamente.

há/à - andasse/anda-se - atrás/traz - coser/cozer

damos/dá-mos - emergir/imergir - vêm/vêem

EXERCÍCIO Nº4

A grafia do "s" e do "c" (-são e -ção), levanta, muitas vezes, dificuldades que se prendem com questões de etimologia, pelo que os casos duvidosos terão que ser procurados num dicionário. Recorrendo a esse meio auxiliar, elabore uma pequena listagem de palavras nessas condições.

a) Elabore, de seguida, uma frase de forma a empregar correctamente cada uma das palavras.

5. Exercícios de Translineação

EXERCÍCIO Nº1

Quando se trata de grupos de duas ou mais consoantes, a translineação efectua-se do modo que se indica:

abs-trac-ção / ob-ses-são / dis-trac-ção / fer-ro
os-so / ob-vi-ar / en-cher / ga-nhar / es-co-lher

a) Procure outras palavras, num dos textos que ultimamente estudou, em que se verifiquem as mesmas particularidades.

b) Elabore frases de modo a empregá-las no seu sentido perfeito.

EXERCÍCIO Nº2

As vogais constituintes de ditongo não são sectionáveis:

en-cai-xar / com-pa-nhei-ro / en-jau-lar

a) Procure outras palavras, num dos textos que ultimamente estudou, em que se verifiquem as mesmas particularidades.

b) Elabore frases de modo a empregá-las no seu sentido correcto.

EXERCÍCIO Nº3

Contudo, os grupos consonânticos constituídos por uma oclusiva (t,p,c,b,g,d) seguida de "l" ou "r" não são seccionáveis, como em:

com-ple-tar / ca-ta-clismo / in-gla-ter-ra

com-pre-en-der / con-tra-mes-tre / pro-gra-mar

- a) Procure outras palavras, num dos textos que ultimamente estudou, em que se verifiquem as mesmas particularidades.
- b) Procure elaborar uma ou mais frases, de modo a empregá-las no seu sentido correcto.

ANEXO IV

AVALIAÇÃO ESPECÍFICA FINAL

1. Planificação

Como é do seu conhecimento - pela televisão, pela rádio, pelos jornais - a violência é hoje, em várias partes do mundo, uma triste realidade. Inclusivamente, ela está mais do que nunca enraizada no quotidiano das pessoas. A paz, a concórdia e o amor parece que foram de vez arredados do mundo dos nossos dias.

Exponha o seu parecer sobre este assunto, baseando-se tanto quanto possível, na sua experiência pessoal, sem que antes, porém, elabore o respectivo plano.

2. Organização das Ideias

A escola tem por missão desenvolver todos os esforços para preparar os alunos para a vida, tanto para o futuro imediato, como para o futuro mais longínquo.

Contudo, competirá à pessoa de cada aluno tomar consciência das suas próprias potencialidades com vista à escolha de uma profissão que lhe venha a permitir uma correcta integração na sociedade.

No seu caso pessoal, exponha algumas das ambições que nutre, quanto ao futuro que o espera.



3. Morfossintaxe

A. Complete as frases seguintes inserindo as formas adequadas dos adjectivos e advérbios entre parênteses.

1. (necessário) A geleira seria útil, mas, antes disso, temos coisas a comprar.

2. (mau) Não desanimes, João, dificuldades já devem ter passado.

3. (teimoso) Afinal, ele parece-me como o irmão.

4. (comovente) Estas páginas podem incluir-se entre de toda a literatura moçambicana.

B. Complete as frases seguintes inserindo as formas adequadas dos pronomes que, quem, qual, quanto e cujos.

1. Nem imaginas ... o alfaiate está agora a pedir por um fato.

2. ... é aquela senhora alta, de vestido amarelo?

3. O palacete, ... fachada foi construída há pouco, vai de novo albergar hóspedes ilustres.

4. ... é a capital da Bulgária?

5. ... respondeu o advogado, quando lhe fizeste essa pergunta?

C. Complete as frases seguintes com as formas adequadas destes pronomes indefinidos: qualquer, algo, alguém, alguem, nada, nenhum, ninguém, tudo, todo, cada, certo, tal, tanto, ambos e outrem.

1. Infelizmente, não existe ... espírito de entreajuda; ... um preocupa-se apenas com os seus próprios interesses.

2. Sabes de ... que possa auxiliar-nos nesse trabalho?

3. ... pessoas fingem não compreender o que se lhes diz.

4. Eu bati à porta com força, mas, como ... veio atender, fui-me embora.

5. Tocava viola com ... mestria que ... o público ficou encantado.

6. ... se interessavam por música; ele tocava piano e a irmã flauta.

7. Na Natureza ... se perde, ... se cria, .. se transforma.

8. Durante ... tempo não ouvi falar do pintor, mas, ... dia, encontrei-o por acaso num museu

9. Se ainda cá não chegaram, é porque ... aconteceu.

10. O pânico foi ... que ... pessoas se lançaram das janelas.

D. Complete as frases seguintes com as formas adequadas do presente, pretérito perfeito e imperfeito do indicativo:

1. Depois, o empregado da alfândega (perguntou) ... -nos se (trazer) ... mais alguma garrafa de "whisky".

2. Eu (pôr) ... a mesa enquanto tu (abrir) as latas de conserva.

3. O André (andar) ... com má cara e cada vez

(comer) ... menos.

E. Comece as frases seguintes por "Espero que...":

1. As relações de amizade entre os dois países intensificam-se.
2. Não me arrependo desta atitude.
3. A estação de correio abre de tarde.
4. Compreendes a nossa reacção de espanto.

F. Comece as frases seguintes por "Talvez":

1. Ele constrói uma piscina no jardim.
2. Há mais sacos no armazém.
3. Conseguem fazer tudo numa semana.
4. Estamos preocupados sem motivo.

G. Complete as frases seguintes inserindo as preposições a, de, em, para ou por, se necessário contraindo-as com o artigo.

1. Eles emigraram ...o Brasil ... 1961, ali continuando ... ser agricultores como ... sua terra.
2. ... que motivo é que a irmã ,,, Joana não foi hoje ... escola?
3. ... há três anos ... cá, já trabalhou ... cinco empresas diferentes, uma ... quais ... Marrocos.
4. A D.Isaura comprou uma camisola ... 1\$... 2500.00 Mt ... oferecer ... filha, que faz anos ... Sábado.

H. Indique o verbo correspondente ao substantivo:

- | | | | |
|-----------------|------------|------------|-------------|
| 1. compreensão | viagem | fingimento | liberdade |
| 2. distração | fraqueza | promoção | consciência |
| 3. ilusão | cultura | suposição | vinda |
| 4. convergência | depoimento | admissão | adesão |

I. Indique o adjectivo correspondente a cada substantivo:

- | | | | | |
|-----------|----------|--------------|---------|-----|
| 1. início | desporto | apetite | símbolo | ano |
| 2. texto | floresta | universidade | metal | |
| | comércio | | | |

J. Indique os substantivos, adjectivos e verbos da família da palavra dada:

	Substantivo	Adjectivo	Verbo
1.	.....	diário	.....
2.	favor	.....	.....
3.	.....	juvenil	.....
4.	cabeça	.....	.....
5.	.....	feliz	.....
6.	.....	.....	dividir

4. Ortografia

A. Como se escrevem as palavras seguintes, com "e" ou com "i"?

1. esqu-sito cand-eiro des-quilibrio
2. arr-piar pont-agudo cr-atura
3. d-spensável -lucidar pát-o

B. Como se escrevem as palavras seguintes, com "o" ou com "u"?

1. mág-a ent-pir ca-s
2. tort-rar c-biça amont-ar
3. borb-lhar expl-são t-ssir

C. Como se escrevem as palavras seguintes, com "g" ou com "j"?

1. ma-estade -ibóia -inja
2. -eitoso man-edoura here-e
3. ultra-e ti-ela verti-em

D. Como se escrevem as palavras seguintes, com "c" ou sem "ç"?

1. se-ção le-cionar retra-to
2. o-cidente no-turno produ-to
3. pra-ticamente fun-ção distra-ção

E. Nas palavras seguintes notará a falta de uma ou duas letras, que deve escolher de entre as que se apresentam neste quadro:

c - cc - ch - s - sc - ss - x - xc - z

1. descan-ar esca-o me-er
2. fra-ço defen-ivo e-emplificar
3. e-epcional te-tual pa-eio

Após ter respondido a cada um dos exercícios acima apresentados, elabore uma frase para cada uma das palavras citadas.

5. Translineação

Separe as sílabas das palavras seguintes:

1. magnífico eclipse paisagem aguardente
2. saudade acastanhado cinquenta designação
3. objectivamente biblioteca hipnotismo
raciocínio
4. injeccção longínquo conosco elástico
5. trissemanário óptimo moinho
leccionar
6. examinar qualquer assassínio cheiíssimo
7. abstencionismo obséquio advogado
nocturno
8. friccionar desapareceu onomatopeia telescópio
9. substância gaiola adoptivo apreensão
10. miúdo atletismo retroactivo arranhar

Elabore uma frase para cada uma das palavras acima indicadas.

ANEXO V

A: Estudo comparado entre os grupos A (L2 com tratamento) e B (L2 sem tratamento).

Classificações GlobaisINICIAL

ALUNO	X	Y	X2	Y2
1	9	9	81	81
2	8	9	64	81
3	8	8	64	64
4	8	7	64	49
5	10	10	100	100
6	8	8	64	64
7	8	8	64	64
8	8	6	64	36
9	10	8	100	64
10	10	9	100	81
11	10	8	100	64
12	8	10	64	100
13	10	8	100	64
14	10	7	100	49
15	9	8	81	64
16	8	-	64	-
17	10	-	100	-
18	9	-	81	-
19	8	-	64	-
20	9	-	81	-
-	E= 178	E= 123	E= 1600	E=1025

LEGENDA: X = alunos com Português como L2 e com tratamento.

Y = alunos com Português como L2 e sem tratamento.

$$\bar{X} = \frac{EX}{N}$$

$$\bar{X}_1 = \frac{178}{20} = 8.9$$

$$\bar{X}_2 = \frac{123}{15} = 8.2$$

$$S_1^2 = \frac{EX^2}{N} - \bar{X}^2$$

$$S_1^2 = \frac{1600}{20} - 79.21$$

$$S_2^2 = \frac{1025}{15} - 67.24$$

$$S_1^2 = 80 - 79.21 = 0.79$$

$$S_2^2 = 68.33 - 67.24 = 1.09$$

$$df = N_1 + N_2 - 2$$

$$df = 20 + 15 - 2 = 33.$$

$$t = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2) \sqrt{\frac{(N_1 + N_2 - 2) N_1 N_2}{N_1 S_1^2 + N_2 S_2^2}}}{\sqrt{(N_1 + N_2)}}$$

$$t = \frac{(8.9 - 8.2) \sqrt{\frac{(20 + 15 - 2) 20 \cdot 15}{20 \cdot 0.79 + 15 \cdot 1.09}}}{\sqrt{(20 + 15)}}$$

$$t = \frac{69.65}{33.57}$$

$$t = 2.07$$

Valor Crítico = 1.69

FINAL

ALUNO	X	Y	X2	Y2
1	12	8	144	64
2	11	8	121	64
3	11	8	121	64
4	12	8	144	64
5	12	9	144	81
6	12	9	144	81
7	10	8	100	64
8	11	9	121	81
9	11	7	121	49
10	12	8	144	64
11	12	5	144	25
12	10	7	100	49
13	10	7	100	49
14	9	8	81	64
15	8	8	64	64
16	13	-	169	-
17	12	-	144	-
18	14	-	196	-
19	12	-	144	-
20	11	-	121	-
-	E= 225	E= 117	E= 2567	E= 927

LEGENDA: X = alunos com Português como L2 e com tratamento.

Y = alunos com Português como L2 e sem tratamento.

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$$

$$\bar{X}_1 = \frac{225}{20} = 11,3$$

$$\bar{X}_2 = \frac{117}{15} = 7,8$$

$$s_1^2 = \frac{\sum X^2}{N} - \bar{X}^2$$

$$s_1^2 = \frac{2567}{20} - 127,7$$

$$s_2^2 = \frac{927}{15} - 60,8$$

$$s_1^2 = 128,35 - 127,7 = 0,65 \quad s_2^2 = 61,8 - 60,8 = 1,0$$

$$df = N_1 + N_2$$

$$df = 20 + 15 - 2 = 33$$

$$t = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2) \sqrt{(N_1 + N_2 - 2) N_1 N_2}}{\sqrt{(N_1 s_1^2 + N_2 s_2^2) (N_1 + N_2)}}$$

$$t = \frac{(11,3 - 7,8) \sqrt{(20 + 15 - 2) 20 \cdot 15}}{\sqrt{(20 \cdot 0,65 + 15 \cdot 1,0) (20 + 15)}}$$

$$t = \frac{348,25}{31,30} = 11,13$$

$$t = 11,13$$

Valor Crítico = 1,69

B: Estudo comparado entre a situação específica inicial e final do grupo A (L2 com tratamento).

PLANIFICAÇÃO

ALUNO	X	Y	X ²	Y ²	X ₀ -Y ₀	d ²
1	10	10	100	100	0	0
2	8	11	64	121	-57	3249
3	8	10	64	100	-36	1296
4	10	8	100	64	36	1296
5	9	10	81	100	-19	361
6	8	8	64	64	0	0
7	8	10	64	100	-36	1296
8	9	11	81	121	-40	1600
9	10	10	100	100	0	0
10	10	10	100	100	0	0
11	10	12	100	144	-44	1936
12	9	10	81	100	-19	361
13	9	11	81	121	-40	1600
14	10	11	100	121	-21	441
15	8	12	64	144	-80	6400
16	8	10	64	100	-36	1296
17	8	12	64	144	-80	6400
18	8	9	64	81	-17	289
19	9	11	81	121	-40	1600
20	7	10	49	100	-51	2601
N = 20	E= 176	E= 206	E=1566	E=2146	E= - 580	E=32022

LEGENDA: X = Situação Inicial.

Y = Situação Final.

$$s^2 = \frac{\sum d^2}{N} - \bar{d}^2$$

$$s^2 = \frac{32022}{20} - 841$$

$$s^2 = 760,1$$

$$t_{n-1} = \frac{-29}{760,1 / \sqrt{19}}$$

$$t_{n-1} = 0,2$$

$$t_{n-1} = \frac{\bar{d}}{s_d / \sqrt{N-1}}$$

ORGANIZAÇÃO DAS IDEIAS

ALUNO	X	Y	X ²	Y ²	X ⁰ -Y ⁰	d ²
1	9	11	81	121	-40	1600
2	9	12	81	144	-63	3969
3	8	12	64	144	-80	6400
4	8	12	64	144	-80	6400
5	8	10	64	100	-36	1296
6	9	10	81	100	-19	361
7	9	11	81	121	-40	1600
8	10	10	100	100	0	0
9	10	11	100	121	-21	441
10	10	12	100	144	-44	1936
11	8	8	64	64	0	0
12	8	12	64	144	-80	6400
13	9	9	81	81	0	0
14	9	11	81	121	-40	1600
15	7	11	49	121	-72	5184
16	9	10	81	100	-19	361
17	7	12	49	144	-25	9025
18	9	10	81	100	-19	361
19	8	9	64	81	-17	289
20	8	9	64	81	-17	289
N = 20	E = 172	E = 212	E = 1494	E = 2132	E = - 782	E = 47512

LEGENDA: X = Situação Inicial,

Y = Situação Final.

$$s^2 = \frac{\sum d^2}{N} - \bar{d}^2$$

$$s^2 = \frac{47512}{20} - 1528,8$$

$$s^2 = 846,8$$

$$t_{n-1} = \frac{\bar{d}}{Sd / \sqrt{N-1}}$$

$$t_{n-1} = \frac{-39,1}{846,8 / \sqrt{19}}$$

$$t_{n-1} = 0,2$$

MORFOSSINTAXE

ALUNO	X	Y	X2	Y2	X0-Y0	d2
1	10	13	100	169	-69	4761
2	8	13	64	169	-105	11025
3	5	11	25	121	-95	9216
4	9	11	81	121	-40	1600
5	10	9	100	81	19	361
6	7	12	49	144	-95	9025
7	8	12	64	144	-80	6400
8	7	10	49	100	-51	2601
9	9	10	81	100	-19	361
10	9	11	81	121	-40	1600
11	9	12	81	144	-63	3969
12	7	12	49	144	-95	9025
13	8	13	64	169	-105	11025
14	10	11	100	121	-21	441
15	7	8	49	64	-15	225
16	5	10	25	100	-75	5625
17	6	10	36	100	-64	4096
18	5	9	25	81	-56	3136
19	7	8	49	64	-15	225
20	6	11	36	121	-85	7225
N=20	E= 152	E= 207	E= 1208	E= 2378	E= - 1170	E= 91942

LEGENDA: X = Situação Inicial.

Y = Situação Final.

$$s^2 = \frac{\sum d^2}{N} - \bar{d}^2$$

$$s^2 = \frac{91942}{20} - 3422,3$$

$$s^2 = 1174,8$$

$$t_{n-1} = \frac{\bar{d}}{sd / \sqrt{N-1}}$$

$$t_{n-1} = \frac{-58,5}{1174,8/4,36}$$

$$t_{n-1} = 0,2$$

ORTOGRAFIA E TRANSLINEAÇÃO

ALUNO	X	Y	X2	Y2	X0-X0	d2
1	9	11	81	121	-40	1600
2	7	10	49	100	-51	2601
3	8	10	64	100	-36	1296
4	8	9	64	81	-17	289
5	10	10	100	100	0	0
6	6	9	36	81	-45	2025
7	9	11	81	121	-40	1600
8	8	11	64	121	-57	3249
9	9	12	81	144	-63	3969
10	8	11	64	121	-57	3249
11	8	10	64	100	-36	1296
12	7	9	49	81	-32	1024
13	8	9	64	81	-17	289
14	8	9	64	81	-17	289
15	10	8	100	64	36	1296
16	8	10	64	100	-36	1296
17	10	10	100	100	0	0
18	8	10	64	100	-36	1296
19	7	11	49	121	-72	5184
20	9	11	81	121	-40	1600
N= 20	E= 165	E= 201	E= 1383	E= 2039	E= - 656	E=33448

LEGENDA: X = Situação Inicial.

Y = Situação Final.



$$s^2 = \frac{\sum d^2}{N} - \bar{d}^2$$

$$s^2 = \frac{33448}{20} - 1075,8$$

$$s^2 = 596,5$$

$$t_{n-1} = \frac{-32,8}{136,8}$$

$$t_{n-1} = \frac{\bar{d}}{Sd / \sqrt{N-1}}$$

$$t_{n-1} = 0,2$$

ANEXO VI

A. Código de Correção.

A Violência

Ar C C Cj T
 Desde tempo primitivo, a violência existia.
 C Lx
 Ela surtem com a desigualdade entre os ho-
 Pt Lx T Lx
 mens onde os descendentes revolta para valer
 Op
 os seus direitos e os favorecidos para man-
 Ac T Op Tr
 ter o seu domínio usado a força. Nesses te-
 Tr C Ac
 mpos primitivo, a violência ocupava um lugar
 Lx Ac Pt
 importante, os reis, principes etc. eram co-
 C Lx Rf/Ac Rf
 roado depois de sobresair na violencia, que
 Rf
foram grandes violentos. (...)

CHAVE:

- Ar - artigo
- Cj - conjunção em falta
- T - tempo
- C - concordância

Lx - léxico

V - verbo

Tr - translineação

Op - ordem da palavra

Ac - acentuação

Pt - pontuação

Rf - referência pouco clara

BIBLIOGRAFIA

1. Applebes, A.N.(1981): "Looking at Writing". In: Educational Leadership, pp.458-62.
2. Bialystok,G.(1981): "The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency". In: The Modern Language Journal, 65.1., Spring.
3. Britton,J.(1975): The Development of Writing Abilities, Londres, Macmillan, pp. 11-18.
4. Catford,J.C.(1968): "Contrastive Analysis and Language Teaching". In: Alatis p.19.
5. Corder,S.P.(1967): "The Significance of Learners' Errors". In: Richards, J.C., Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. London:Longman, 1974, pp.10-27.
6. Corder, S.P.(1974): "The Elicitation of Interlanguage". In: IRAL, pp.51-63.
7. Da Silva,L.M.(1983): A Prática da Redacção, Porto, 1983.
8. Dulay,H.C. and Burt,M.(1974): "You Can't Learn Without Gofing". In: J.C.Richards, ed.: Error Analysis, Longman, 1974, pp.95-123.

9. Dulay, H.; M. Burt and S. Krashen (1982): Language Two.
New York: Oxford University Press.
10. Gomes da Torre (1985): Uma Análise de Erros. Contribuição para o Ensino da Língua Inglesa em Portugal. Faculdade de Letras, Univ. Porto: tese de doutoramento.
11. Griffith, M. (1982): "Writing for the Inexperienced Writer". In: Camp, G. (1982): Teaching Writing. Montclair, New Jersey, Boynton/Cook Publishers, Inc.
12. Kleinmann, H. H. (1978): "The Strategy of Avoidance in Adult Second Language Acquisition", I. Ritchie, W. (1978). In: Second Language Acquisition Research, New York: Academic Press.
13. Littlewood, W. (1981): Communicative Language Teaching: an introduction. Cambridge University Press.
14. Nemser, W. (1971): "Approximative Systems of Foreign Language Learners. In: IRAL, 8.3.
15. Norrish, J. (1983): Language Learners and Their Errors. London: Macmillan Press.
16. Oller, J. M. (1971): "Difficulty and Predictability". In: CCLLU Papers.
17. Richards, Jack C. (1974): "A Non-Contrastive

- Approach to Error Analysis". In: Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman, pp. 172-188.
18. Richards, J., Platt, C. and Weser, M. (1985): Longman Dictionary of Applied Linguistics. Harlow: Longman.
19. Richards, J.C. and T. Rodgers (1986): Approaches and Methods in Language Teaching. New York: Cambridge University Press: pp. 50-73.
20. Shaughnessy, M.P. (1979): Errors and Expectations. Nova York, Oxford, University Press.
21. Skinner, B.F. (1957): Verbal Behavior. New York: Appleton Century Crofts.
22. Selinker, L.F. (1972): "Interlanguage". In: Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman, pp. 31-53.
23. Spolsky, B. (1978): Educational Linguistics: an introduction. Rowley: Newbury House.
24. Stevick, E. (1976): Memory, Meaning and Method. Newbury House.