

INTRODUÇÃO

1. Apresentação do objecto de estudo e dos objectivos

Em alguns países da África (PALOP), há séculos que a Língua Portuguesa marca presença como língua oficial, portanto, língua de ensino e de socialização ao lado das suas línguas maternas. Basicamente o nosso propósito reside no facto de que, particularmente, em Cabo Verde a coexistência da Língua Portuguesa (PL) com a língua Cabo-verdiana num mesmo espaço linguístico e pelo facto de esta última vingar em termos funcionais, concorre para o fraco domínio e ensino do Português impedindo-o de alcançar o sucesso desejado.

As metodologias utilizadas no ensino do Português Língua Segunda (PL2) em todos os países de Língua Oficial Portuguesa (LOP) têm sido objecto de debates, nomeadamente em congressos por intelectuais das mais diferentes áreas de pesquisa e, não obstante, têm sido alvo de fortes censuras registadas em trabalhos de investigação. Entretanto, o que se verifica é que ainda essas metodologias que datam da época da introdução do ensino oficial na África Portuguesa, época colonial, ainda continuam a ser usadas, actualmente, nesses países dos quais Cabo Verde faz parte.

É de salientar que na época colonial já existia uma lei que defendia o ensino na língua materna para o nível básico obrigatório¹.

No entanto nenhum desses países se empenhou em promover alterações metodológicas e continuaram a utilizar os materiais de apoio ao ensino (manuais portugueses e outros), cujos contextos são inaplicáveis às realidades luso-africanas.

Particularmente em Cabo Verde, a democratização do Ensino, após a Independência em 1975 e a necessidade de quadros nacionais para sustentar todo o sistema levaram à criação, em 1979, da EFPE (Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário) pelo decreto-lei de 28 de Julho nº 70/79, sendo um dos cursos criados, um Bacharelato em Língua Portuguesa.

Com a reforma do sistema de ensino, iniciada no final dos anos oitenta e a entrada em vigor da supramencionada lei de bases, em 1990, que previa um novo perfil de professores não só para acompanhar a reforma como também para responder ao crescimento da demanda do Ensino Secundário, levou a que, em 1995, a EFPE fosse elevada à categoria

¹ Lei Orgânica do Ultramar Nº5 de 23 de Junho de 1972, ponto nº 2.

de ISE (Instituto Superior de Educação), decreto-lei nº 54/95 de 2 de Outubro - com competências mais alargadas.

Todavia, essa evolução educacional em Cabo Verde privilegia ainda a metodologia do Português Língua Materna (PLM) que, para além de outros factores, constitui uma causa forte do insucesso no ensino do PL2.

O ensino da Língua Portuguesa faz-se mediante um programa que contém os conteúdos a serem ensinados em cada nível de escolaridade. Embora o ensino/aprendizagem dos conteúdos nesse domínio sejam todos relevantes, a vertente – modos e tempos verbais - emerge como item que ostenta maiores dificuldades da língua de ensino.

Não obstante os progressos verificados a nível dos estudos linguísticos, nas últimas décadas, a grande dificuldade de integrar a categoria gramatical *modo*² nas línguas naturais parece manter-se com pouca alteração. Se a presença de alguns modos em determinadas construções tem sido considerada como natural e de explicação sem constrangimentos, o conjuntivo surge como o modo que exige atenção especial. Há, no entanto, algumas linhas caracterizadoras do conjuntivo tanto do ponto de vista sintáctico como semântico. Nesta última, Marques (1995:105) defende a hipótese de que o conjuntivo ocorre sempre associado a valores de “modalidade”³, como o “modo não marcado” pelo facto de ser seleccionado para todos os contextos em que não ocorre o indicativo.

Do ponto de vista sintáctico o conjuntivo é considerado como o modo que domina as construções subordinadas por não ocorrer sempre em frases independentes, de modo que nos podemos referir ao conjuntivo como modo dependente, se tomarmos em conta o que o próprio nome significa, serve para estabelecer a ligação entre as orações envolvidas nas frases complexas. Nesta perspectiva, Marques (1997) apoia Faria (1974) que defende que o conjuntivo não ocorre em frases simples pelo que deve haver um sistema de classificação unitário. Mateus et al (2003:259) admite que o conjuntivo ocorre tanto nas construções de frases complexas, como nas estruturas de frases coordenadas e simples. O conjuntivo está geralmente, relacionado com eventos tidos como irrealis contrastando com o indicativo que está relacionado com eventos reais conforme Cunha (2000:471), ou seja, o conjuntivo tem sido designado como o modo do *irrealis* por oposição ao indicativo que é modo do *realis*, na vertente semântico-pragmática.

A complexidade do modo conjuntivo é um facto e parece agravar-se, e tem suscitado polémicas a seu respeito. Nesta perspectiva, como profissionais da área da LP,

² Conferir o conceito de Piarret *apud* Santos (2006:76), Mateus et al (1983:143).

³ Idem

propusemo-nos à recolha de subsídios que possam colmatar algumas das dificuldades de ensino-aprendizagem do Português, concretamente, do conjuntivo, definimos o tema, *O Ensino e o Uso do Conjuntivo no Terceiro Ciclo em Cabo Verde*, delineando os seguintes objectivos:

- (i) fazer uma abordagem do conjuntivo segundo a perspectiva de alguns gramáticos.
- (ii) fazer uma abordagem crítica acerca do ensino da PL2 em Cabo Verde, atendendo à sua aplicação nos mais diversos contextos dessa realidade;
- (iii) propor uma reflexão sobre as actividades e as estratégias sugeridas pelos manuais da língua portuguesa usados em Cabo Verde;
- (iv) analisar a produção escrita do público aprendente e caracterizar o seu perfil linguístico;
- (v) desenvolver as estratégias e as metodologias utilizadas no diagnóstico das necessidades de superação do “erro” no ensino do modo conjuntivo para o 3º ciclo.

1.1 Motivações do estudo

Como professora de Português língua segunda e língua estrangeira, ao longo de três décadas da minha carreira profissional, em escolas públicas, privadas e ensino particular, tive a oportunidade de constatar que os aprendentes se deparam com problemas significativos na aquisição/aprendizagem⁴ de determinados aspectos estruturais da língua portuguesa. Aliás, trata-se de uma preocupação que me vem acompanhando desde de o momento em que comecei a aperceber-me da complexidade de determinados aspectos da Língua Portuguesa.

Um dos conteúdos que tem deixado sempre lacunas prende-se com a flexão verbal que demonstra a incapacidade de distinção dos valores do uso dos tempos e modos verbais e, indubitavelmente, o modo conjuntivo é uma das áreas críticas deste item. Considerando que o conjuntivo é um problema para os aprendentes da LM, é verdade, também, que apresenta maiores dificuldades ainda para os aprendentes de L2. Não obstante, verificam-se, frequentemente, discursos na comunicação social proferidos por entidades de nível académico razoável, que demonstram deficiência na competência linguística do ponto de vista formal, com maior incidência, na flexão deste modo verbal. A opção por este desafio, visa contribuir para a superação de algumas das dificuldades no ensino deste modo verbal.

⁴ Cf. a observação sobre estas designações no item - Teorias de Aquisição/aprendizagem da Linguagem.

1.2 Organização do estudo

Este trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos que seguem a parte introdutória do trabalho. No primeiro capítulo fazemos a apresentação do objecto da investigação, objectivos, metodologias, pressupostos teóricos e problematização; no segundo abordamos questões que se relacionam com a situação linguística de Cabo Verde apontando elementos que, possivelmente, estarão na origem da lacuna no ensino/aprendizagem em LP, bem como o ensino e a aprendizagem da gramática e o modo conjuntivo. Neste capítulo desenvolve-se uma abordagem da gramática na perspectiva de vários estudos e da forma como o conjuntivo é abordado nos manuais e módulos, bem como as metodologias e actividades levadas a cabo no capítulo do item - conjuntivo; no terceiro capítulo fazemos referência ao perfil dos estudantes de PL2 e a respectiva descrição linguística a partir da amostra. De seguida, procedemos à análise da mesma, às perspectivas teóricas, às sugestões de metodologias e estratégias orientadas para a superação de “erro” e favorecer uma aquisição/aprendizagem⁵ produtiva do conjuntivo.

2. Metodologia

2.1 Objectivos da recolha

Neste capítulo apresentamos os objectivos propostos para a efectivação do estudo experimental do item gramatical em reflexão, incluindo a metodologia utilizada. O referido ponto compõe-se de um grupo de tópicos sobre os quais informamos, detalhadamente, as circunstâncias em que se realizaram os contactos, a produção do *corpus*, o local da recolha, a população – alvo, a metodologia utilizada na amostragem e a constituição da amostra.

O presente trabalho faz parte do cumprimento de mais um conteúdo do programa de ensino do PL2 em Cabo Verde, tendo em conta o tema supracitado.

Trata-se, como se sabe, duma comunidade bilingue e esta matéria tem apresentado, como tantas outras, várias dificuldades e, por isso, senti-me na obrigação de a investigar no sentido de conseguir um tratamento eficaz para a questão. Em virtude disto o nosso objectivo é analisar a produção escrita duma determinada população estudantil no intuito de identificar as ocorrências do conjuntivo; reflectir sobre as asserções do conjuntivo

⁵ Apresentaremos pormenores sobre esses conceitos num dos capítulos deste trabalho.

utilizadas na amostra; seleccionar as variáveis que irão ser consideradas no estudo; caracterizar e descrever os resultados.

A preocupação relativa à escolha destes dois níveis prende-se com o facto de o terceiro ciclo ser o nível terminal dos estudos secundários, ou seja, é a fase da preparação para os estudos universitários. Portanto, achamos que com a exploração dos textos produzidos por estas duas turmas de estudantes que frequentam este ciclo podemos conseguir resgatar algumas das dificuldades existentes.

No presente estudo, apenas foram considerados os “erros” cometidos pelos aprendentes nas suas produções escritas, ou melhor, esta pesquisa não inclui informação relativa a outros tipos de “erros” que não sejam relativos aos modos e tempos do conjuntivo e do indicativo. Na identificação e classificação dos “erros” tomou-se como referência a taxonomia de Fernández (2005), embora com a menção de um ou outro autor da mesma área.

2.2 Campo da recolha

É necessário fazer-se a delimitação do campo de análise empírica no espaço social, geográfico e no tempo. Quivy e Campenhoudt (2008:157,158) defendem que para evitar equívocos haverá a necessidade de estabelecer explicitamente os limites do campo de análise, embora pareçam evidentes.

Circunscrevendo-nos à ideia dos citados autores, restringimos a nossa população-alvo no bairro da Calabaceira, à Escola Secundária Manuel Lopes, sita na periferia norte do platô (espaço onde exerci a função docente durante alguns anos) que constitui o campo de recolha do material que se coloca à análise neste trabalho. Atendendo aos objectivos pretendidos para a presente análise e o tipo de informações que importa recolher, foi necessário recorrer a formulários que permitiram obter informações complementares ao nosso *corpus* para o desenvolvimento do trabalho.

A impossibilidade de efectuar a recolha pessoalmente levou-me a que solicitasse os textos a um ensinante que exerce a sua actividade docente com o 3º ciclo em LP nessa escola. Apesar de termos solicitado um *corpus* cuja instrução se direcciona para o uso do conjuntivo, sublinhamos a impossibilidade de nos debruçarmos sobre todas as suas ocorrências por motivos de limitação do tempo e da própria extensão do trabalho.

2.3 Métodos aplicados

Na nossa investigação utilizamos os métodos quantitativos e qualitativos, embora autores como Potton (1990) e Branen (1992) discordem por os considerarem dispendiosos em termos financeiros e temporais e por constituírem problemas a nível do conhecimento do investigador. Posto isto, optámos pela sua aplicação, atendendo, igualmente, às perspectivas de Carmo e Ferreira (1998:178), que sublinham que os métodos podem ser usados de acordo com os objectivos traçados.

O método quantitativo foi considerado na primeira fase em que fizemos a selecção aleatória da população (amostragem) a partir da qual efectuámos a recolha e análise dos dados estatísticos no sentido de obter os resultados de forma generalizada. O método qualitativo utilizado relaciona-se com a desvantagem decorrente da subjectividade relativa à selecção documental, à concepção global dos dados analisados, ao desenvolvimento do tema em estudo, ligado ao nível do conhecimento dos aprendentes e à opção por determinadas variáveis na análise.

2.4 Amostra

Estando na posse das informações acima descritas iniciaremos a fase da análise, pela elaboração de um quadro que permitirá a descrição linguística das asserções dos verbos no conjuntivo e sua respectiva correcção. Esta matéria será abordada num dos próximos capítulos deste trabalho.

Neste âmbito as composições foram elaboradas a partir da sugestão de algumas palavras e expressões (*talvez, oxalá, mesmo que, espero que...*) que implicam o uso do conjuntivo. Reconhece-se com frequência que o modo conjuntivo é uma forma dependente de outros elementos, embora cada um deles possua especificidade em termos semânticos (Santos 2003: 33), pelo facto, diz-se frequentemente, de o conjuntivo ser o modo verbal pedido por expressões, conjunções ou locuções, cujo princípio sintáctico de dependência, ou regência do conjuntivo deve ser concebido de acordo com o significado das expressões que o regem. (*Op. cit.* p. 33.)

Relativamente ao tamanho dos textos ficou ao critério dos seus autores. A nossa preferência por textos manuscritos, liga-se ao facto destes facilitarem os seus autores na organização de ideias e de reformulação, caso necessário, e, também, por serem mais práticos para a produção, pois a digitação não é fácil devido à indisponibilidade de equipamento informático.

Para uma análise mais exaustiva seria, igualmente, necessária a utilização de um *corpus* com textos do discurso oral. Contudo, o tratamento deste tema em dois tipos de textos tornaria demasiado minucioso e moroso para um trabalho deste nível. Com efeito, achámos que para o tipo de análise a que aspiramos o discurso escrito é suficiente para atingirmos a nossa meta. A recolha do material apenas em duas turmas foi feita de acordo com Ghiglione e Matalon (2005:29) que afirmam: “inquirindo um número restrito de pessoas com a condição de que estas tenham sido correctamente escolhidas, é possível obter as mesmas informações, com uma certa margem de erro, erro calculável, que poderemos tornar suficientemente pequeno”. Quivy e Campenhoudt (2008:159) acrescentam que não é impossível obter informações dignas de credibilidade de uma população mesmo sem informações de cada uma das unidades que a constitui.

A amostragem seguiu três fases para o apuramento da amostra: a pré - análise, a análise e a descrição.

A fase da pré - análise do *corpus* teve como objectivo geral prepará-lo para a análise propriamente dita. Para tal foram realizados os procedimentos que possibilitam a sua definição, selecção e contextualização. Foram recolhidos aleatoriamente os 48 textos manuscritos, numa turma do 11º ano da área CT e noutra do 12º ano da área ES, em Outubro de 2007 com o título “*O curso que gostaria de fazer*”. De seguida foram submetidos à uma selecção direccionada para o item definido para a nossa análise e, por fim, a descrição linguística da amostra.

3. Contexto de ensino e problematização do modo conjuntivo

Os descobrimentos portugueses do século XV, o povoamento e a colonização dos espaços conquistados obrigaram à imposição da cultura e da LP aos povos dominados. Em África a LP marca presença em cinco países como língua oficial desde o início da colonização e, particularmente, em Cabo Verde o Português é a Língua Oficial (LO) e de ensino desde o século XIX aquando da introdução do ensino oficial.

A colonização em Cabo Verde teve como uma das consequências a formação de uma nova língua, o Crioulo, fruto do encontro de línguas europeias, fundamentalmente a portuguesa, e línguas africanas. A convivência entre as duas línguas num espaço onde apenas a Língua Oficial tem o privilégio de ser ensinada, e onde o Crioulo tem o privilégio de ser falado por todos os falantes em situações informais, justifica, em parte, o insucesso no ensino da LP. Em suma, o Português é uma língua escrita e o Crioulo uma língua falada e, sendo assim, o ensino/aprendizagem do Português teria maior êxito se se tivesse em conta a LM.

Veiga (1982:18) observa que para além do índice elevado de reprovações na escola primária, devido ao facto de a criança caboverdiana não dominar o Português, bom seria lembrar a situação de conflito que ela vive por estar fora do seu espaço linguístico, de acordo com o surgimento das inovações relativas a novos métodos de ensino de L2 e Língua Estrangeira (LE), na década de 70, abrindo trilhos para outros investigadores dessa área em prol de um ensino de línguas com eficácia.

Neste âmbito, na Conferência da UNESCO em 1961 foi colocada a questão do papel da língua materna no ensino, instituindo-se a vantagem de a criança ser escolarizada na sua língua materna (Ferreira, 1988:24). Por seu turno, Simões (1992) refere-se a Chamot ao argumentar que as crianças possuem mais conhecimentos linguísticos, adquiridos através da aquisição da primeira língua que lhes oferecem capacidades e oportunidades de criar estratégias cognitivas para a aprendizagem de qualquer outra língua. Embora não seja um problema de resolução fácil devido à existência de comunidades multilingues, para as comunidades bilingues, como é o nosso caso, as dificuldades seriam relativamente menores. Assim sendo, o Crioulo deve constituir a base para a aprendizagem de outras línguas, as pesquisas científica e didáctica devem ter prioridade no sentido de o modo conjuntivo ter mais elementos que propiciem a cooperação no ensino da LP.

São várias as causas que se encontram na base desse fracasso escolar: o Crioulo cabo-verdiano, embora sendo de base portuguesa e partilhando quase a maioria do seu léxico com a LP, no que respeita à sintaxe, semântica, fonologia, fonética não se verificam afinidades substanciais (Lopes, 1984:13), o que pode influenciar negativamente a aprendizagem do Português; as metodologias e estratégias inadequadas, a falta de preparação e a insuficiente pesquisa didáctica, a fraca proficiência da língua de ensino por parte de alguns professores de Português, bem como a simples apresentação dos conteúdos nos programas escolares e nos manuais constituem pontos de fragilidade no ensino/aprendizagem da LP; o sistema verbal simplificado do Crioulo que se posiciona aquém do sistema verbal do Português surge, igualmente, como uma fonte de constrangimentos no ensino/aprendizagem do Português; os modos verbais tratados pelos vários estudiosos do Crioulo apresentam muitas semelhanças e pouco aprofundamento, não permitindo a redução da distância entre o modo conjuntivo em Crioulo e o modo conjuntivo em Português, por apresentar no Crioulo formas idênticas às do indicativo, pelo que a sua compreensão fica dependente de outros elementos da frase. Vejamos as seguintes frases:

QUADRO I

| | |
|-----------|---|
| Crioulo: | a) Ki N <i>sabe</i> , inda el ka bem. ⁶ b) N <i>sabe</i> ma inskrison dja komesa. |
| Português | a) Que eu <i>saiba</i> , ele ainda não veio. ⁷ b) Eu <i>sei</i> que a inscrição já começou. |

Repare-se que as duas frases em Crioulo conservam a mesma forma verbal, sendo a primeira do modo conjuntivo e a segunda do indicativo, portanto, sem alteração em termos de flexão. O que nos leva a distinguir o modo conjuntivo do modo indicativo é o uso de um outro elemento da frase “*Ki*” que implica o uso do conjuntivo nesta estrutura. Já em Português a flexão deste verbo é diferente traduzindo-se nas formas “*saiba*” e “*sei*”. De realçar que Veiga (1995) tem feito o estudo comparado entre o Crioulo e o Português e, nesta matéria, afirma ter muitas reservas. Outros estudiosos como António de Paula Brito,

⁶ O exemplo foi extraído da *Introdução à gramática do Crioulo* (1995:203)

⁷ Idem

Francisco Adolfo Coelho, Baltazar Lopes, Dulce Almada, Dulce Pereira, referem-se ao modo conjuntivo mas de uma forma que, ainda, não oferece elementos para uma abordagem profunda na vertente ensino/aprendizagem.

De entre os cinco modos em Português, a nossa atenção foi para o modo conjuntivo por aparentar maiores dificuldades conforme os dados que recolhemos no *corpus*.

Relativamente à análise dos materiais de apoio, verifica-se que os programas curriculares apresentam os conteúdos com escassas sugestões de actividades, mas na realidade não se verifica uma descrição linguística suficiente do conjuntivo que permita uma plena analogia com o conjuntivo em Português.

No que concerne aos manuais adoptados nos 1º e 2º ciclos, o modo conjuntivo só é referido de forma avaliativa⁸, e geralmente, com uma descrição muito elementar não permitindo pormenores importantes sobre o assunto. De resto apresentam os quadros de flexão verbal como alternativa. Igualmente, os módulos da LP utilizados no 3º ciclo não propõem nenhuma postura descritiva, já que para esse ciclo as orientações curriculares prevêm o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nos ciclos anteriores. As gramáticas, na sua maioria, contemplam os modos verbais flexionados, porém, carecem de uma explicação pormenorizada das regras de uso. A que se encontra à disposição dos alunos em quase todas as escolas, é a *Gramática de Português, Ensino Básico e Secundário*⁹. Utiliza-se também (por parte de alguns professores) a de Celso Cunha, *Nova gramática do Português Contemporâneo*, 16ª edição (2000). As gramáticas teórico - práticas fazem muita falta e nem sempre estão acessíveis nos mercados, para além de terem custos exorbitantes. È de salientar que as duas gramáticas indicadas foram doadas às escolas e aos alunos do ISE, respectivamente. Por último, as reuniões de coordenação, podem ajudar, quando realmente funcionam, mantendo os professores em sintonia na leccionação dos conteúdos.

O ensino de línguas tem sido alvo de atenção por parte de vários investigadores há várias décadas. O marco de referência é a década de sessenta (1967) em que o aparecimento de

⁸ O manual do 7º e 8ºanos, para aquisição de competências relacionadas com a aprendizagem do conjuntivo, apresenta uma ficha com uma descrição elementar acompanhada de exemplos e propostas de actividades com expressões que exprimem ordem, conselho ou pedido. Empregar o conjuntivo numa receita, num texto publicitário, num regulamento; substituir os verbos no infinitivo para o conjuntivo. Para os ciclos seguintes são raras as descrições, uma vez que se considera que o conjuntivo é matéria de revisão.

⁹ *Gramática de Português. Ensino Básico e Secundário*, (1999), 3ª Edição, Plátano Editora, Lisboa, de José M. de Castro Pinto

novas teorias de ensino coloca ênfase não só nos ensinantes como também nos aprendentes. Em África muitos são os países, incluindo os PALOP, cujo ensino se faz na LO, conseqüentemente, L2 – o Português.

O ensino da LO sempre foi feito através do método tradicional ou gramática e tradução como se tem feito com as línguas clássicas - Latim e Grego. Poth (1979:106), afirma que os factos da língua são apresentados por uma gramática normativa, incapaz de os descrever com exactidão, resumindo a gramática, conjugação e análise em fases distintas de aprendizagem e aperfeiçoamento. Embora os estudos linguísticos tenham evoluído, devido a factores vários, chegam tardiamente a determinadas comunidades. Acrescenta ainda que a ausência da iniciação à linguística nos programas em vigor e de uma formação linguística obrigatória conduzem ao ensino da língua europeia como se fosse língua materna. Pelo facto a formação em didáctica das L2 e L2 é indispensável. Desde 1953 que a UNESCO vem chamando a atenção para o facto de que o melhor meio de ensinar uma criança é a sua língua materna. Na realidade o que acontece é que os actuais programas do ensino da língua portuguesa manifestam uma total indiferença em relação às alterações ligadas à sociolinguística (Pereira, 1998:119). Segundo as propostas do QECR (2001:199-200), o Conselho da Europa adoptou como princípio metodológico fundamental que os métodos eficazes para o ensino/aprendizagem e pesquisas em línguas deve ser um conjunto de todos aqueles que propiciem o alcance dos objectivos combinados de acordo com as características, motivação e necessidades do aprendente.

Em Cabo Verde o ensino é feito na L2¹⁰, mediante metodologias que mais adiante abordaremos a par de outros factores que desmotivam o ensino desta língua com sucesso. Particularmente, o ensino da gramática necessita, também, de atenção para que se possa levar a bom termo os objectivos estabelecidos pelo programa da LP.

Com efeito, trazemos para a análise um conteúdo gramatical - o modo conjuntivo - que consta do programa da LP em Cabo Verde e que representa um dos obstáculos para o ensino/aprendizagem do Português.

¹⁰ Língua Segunda é aquela que não é materna mas que goza do estatuto de língua Oficial, portanto Língua de escolarização e socialização secundária. É também definida como a língua que o falante melhor domina a seguir à materna, Grosso (2005). Ver um dos pontos do capítulo I

4. Pressupostos teóricos

Neste trabalho, cujo tema é *o modo conjuntivo*, fazemos referência à sua abordagem por alguns gramáticos no sentido de analisar os seus pontos convergentes e divergentes com o objectivo de entender alguns dos "erros" que, eventualmente, tenham origem nesses contrastes e ambiguidades.

Sobre esta questão, Mateus (2003:257, 258) afirma, por um lado, que a distinção entre o modo indicativo e o conjuntivo na sua relação com as diferentes modalidades¹¹ apresenta-se muito mais complexa por não existir correspondência unívoca entre os dois modos¹² e pelo facto de cada um deles associar-se a mais do que uma modalidade. Admite, por outro lado, que as ocorrências dos vários modos não parecem ter constantemente uma relação directa com os diversos tipos de modalidade, visto que o modo conjuntivo ligado por tradição à incerteza, à dúvida, à eventualidade, pode surgir em estruturas onde contaríamos com o outro e vice-versa. A autora admite que a análise do conjuntivo não tem sido pacífica por não estar ainda claro se as suas formas são detentoras do significado ou se são sistematicamente vazias, com o aparecimento exigido apenas pelas estruturas sintácticas. Mateus (*op. cit*) não duvida que o conjuntivo depende em grande parte do contexto linguístico, tanto a nível lexical como a nível sintáctico [...]. Para ela o conjuntivo é o modo das construções subordinadas, embora possa aparecer em frases coordenadas e orações simples¹³. Nestas é empregue quando se trata de frases imperativas em que o modo imperativo é defectivo e quando as frases se encontram no escopo dos advérbios como "*talvez*" e "*oxalá*".

A autora defende que as completivas ocorrem em frases substantivas, adverbiais e adjectivas. A respeito da vertente temporal compartilha-a com a ideia dos autores referida num dos parágrafos seguintes deste ponto.

¹¹ *Modalidade* é, segundo Parret (1976) apud Santos (2003:76), o acto através do qual um sujeito atribui um valor de verdade a uma proposição, implicando o *modo* como este a considera (verdadeira ou falsa).

¹² Modo é o meio pelo qual o sujeito esclarece a sua posição face ao estado de coisas. Cf. Marques (1995)

¹³ Faria (1974) não concorda com a classificação proposta por Cunha, relativamente ao conjuntivo independente e conjuntivo dependente, uma vez que nas frases simples verifica-se o apagamento da frase matriz.

Para Evanildo Bechara (2001:280), o conjuntivo é o modo que se usa normalmente nas orações independentes optativas, nas orações imperativas e nas dubitativas envolvendo o advérbio “*talvez*”. Contudo, observa que também esse advérbio pode ocorrer no indicativo, acrescentando: “Parece que o indicativo deixa antever melhor a certeza de que o de que se duvida se pode bem realizar.” Esta questão surge como aditivo às várias situações de complexidade já apontadas derivadas da ambiguidade entre o conjuntivo e o indicativo. No que concerne aos tempos verbais, Bechara (*op. cit.* p. 275-280) defende que o presente é um tempo que se desdobra. Isto porque no interior de um passado, admite-se outra vez a posição presente/passado, ou seja, um passado do passado, quando se caracteriza a rigor pelo traço negativo ou neutro em relação ao futuro que em termos positivos, o que permite ao presente poder ser empregue em determinados contextos em lugar do passado e do futuro. O presente substitui os vários outros tempos verbais: o pretérito perfeito; o pretérito imperfeito; o futuro do indicativo, o futuro do conjuntivo, assim como o pretérito, por sua vez, também, substitui tantos outros. Mais uma vez, estamos na presença de uma questão que, tal como o modo conjuntivo, apresenta complexidades que passam por esta possibilidade de substituição temporal.

A norma gramatical de Cunha (1978) tratou de situar o modo conjuntivo numa categoria morfológica que codifica além da noção de modo, a de tempo. E salientou nessa mesma morfologia implicações pragmáticas associadas à atitude definidora de incerteza do falante a respeito do evento sobre o qual discorre no discurso.

Outras vezes, o conjuntivo não exprime a ideia de incerteza conforme a doutrina gramatical considerando-a como categoria discursiva e não morfológica, pois nem sempre a ideia de incerteza é traduzida pelas formas do conjuntivo. Daí que, não raro, se pode observar o uso indevido do indicativo quando se trata de incerteza.

Para Cunha (2000:464), o conjuntivo é o modo exigido nas orações que dependem de verbos cujo sentido está ligado à ideia de ordem, proibição, desejo, vontade... Classifica o modo conjuntivo em *conjuntivo dependente* e *conjuntivo independente* ao referir: “[...] o conjuntivo...denota que uma acção, ainda não realizada, é concebida como ligada á outra, expressa ou subentendida, de que depende [...]. Emprega-se normalmente na oração subordinada”. Nesta gramática o conjuntivo é posto em contraste com o indicativo em dois níveis: Neste a situação expressa pelo verbo é tida como certa e real em qualquer dos tempos em que se encontre; naquele a existência real da situação expressa é tida como algo incerto, eventual e, por conseguinte, irreal. Nas orações subordinadas o conjuntivo é usado tanto nas orações substantivas, adjectivas como nas adverbiais. Quando usado em orações

absolutas, ou orações principais envolve sempre a acção verbal de um matiz afectivo que acentua, fortemente, a expressão da vontade do individuo que fala. A questão da dependência ou não do conjuntivo é mais um tipo de constrangimento gerado pelo conjuntivo a nível do ensino descritivo¹⁴. Com efeito, Faria (1974:13) aconselha que se ponha de lado o tipo de classificação em causa (conjuntivo dependente e conjuntivo independente) e se faça uma classificação unitária com base em dados mais profundos provenientes da relação de semelhança, ou relação de sentido entre as frases.

Para Lyons (1979: 328), “o termo tradicional *subjuntivo* vem da tradução latina da palavra grega que significava “subordinante” e demonstra que, para a gramática tradicional, o modo *subjuntivo* é o modo por excelência da subordinação”.

A constatação de que o subjuntivo se realiza basicamente em orações dependentes e está subordinado a tipos específicos de marcas expressas na oração matriz é irrefutável. Contudo, discute-se a carga de incerteza que estaria intrínseca a esse modo verbal, de acordo com os padrões normativos. Isso porque o modo indicativo para além de exprimir certeza, conforme a gramática normativa, também exprime incerteza. Neste caso os padrões normativos entram em conflito, pois este modo transcende a sua função para outro campo semântico - o da incerteza, reservada ao modo conjuntivo¹⁵.

O modo conjuntivo apresenta comportamentos distintos caso se considere a análise gramatical tradicional e a teoria funcionalista¹⁶.

A perspectiva funcionalista analisa a estrutura gramatical tendo como referência a situação comunicativa na sua globalidade¹⁷ (actos de fala, interlocutores e contexto discursivo). Concebe a língua como instrumento de comunicação onde ela não é autónoma, mas sim como uma estrutura exposta às pressões provenientes das situações de comunicação que exercem grande influência sobre a sua estrutura linguística. Para Givón (1995), o conjuntivo seria o recurso gramatical prototípico para contextos em que o falante situa o seu discurso no eixo da modalidade de incerteza. Nesses termos, o modo conjuntivo estaria subordinado a uma atitude pragmática que veicula incerteza na interacção comunicativa. O traço de incerteza seria um componente discursivo - pragmático desse modo realizado no âmbito da comunicação e o componente morfossintáctico caracterizar-se-ia pela forma

¹⁴ Tem por objectivo mostrar como a linguagem e uma determinada língua funcionam. Tem a ver com as habilidades já adquiridas, mostrando como devem ser utilizadas sem intenção de alterá-las.

¹⁵ Complexidade Superior à Idealização da Tradição Gramatical, br.geocities.com./prottexto_ufc/género_academico/artigo_cientifico/AAC04.Ddoc-

¹⁶ Consiste na descoberta da relação mantida entre os diversos elementos monemáticos e morfemáticos de uma unidade linguística visando a formação da mensagem Veiga (1995:427)

¹⁷ Cf. Hymes (1972), S. Dik (1979:2)

mais provável de ser empregue em se tratando de tais situações reais de fala em que há determinados controles sintácticos.

Um outro aspecto que causa dificuldade no uso do conjuntivo tem a ver com a questão temporal. Givón (1984/1995) resume dois traços definidores: o de futuridade e o de incerteza epistémica¹⁸. Estes dois traços concebem o discurso numa projecção futura, que por sua vez assinala o grau de incerteza em relação aos objectivos comunicativos do falante. Enquanto isso, sabe-se que os padrões normativos atribuem, igualmente, este valor temporal ao modo indicativo. Este duelo de valores e usos, as correspondências entre as formas do conjuntivo e do indicativo são responsáveis pelo equívoco evidenciado no uso do conjuntivo pelos falantes (Borrego et al., 1985:16, 83-85).

Em face disto, os autores chamam a atenção para as noções temporais do conjuntivo que não são precisas e que são denotadoras de acções concebidas em sua realidade, como acontece com os tempos do indicativo. Deste modo o presente do conjuntivo pode ser denotador de uma acção no presente ou no futuro; o imperfeito do conjuntivo pode ter o valor do presente, do passado e do futuro; o futuro do conjuntivo pode ter o valor de presente ou futuro. A respeito da complexidade dos tempos do conjuntivo, Cunha (2000:471), cita Gérard (1959:131) “os tempos do conjuntivo não representam noções da época da forma por que o fazem os do indicativo. Pode-se, no entanto, falar de certos hábitos de concordância dos tempos, que não procedem de um automatismo rígido e puramente formal, antes resultam do funcionamento de mecanismos delicados e complexos”. Na mesma perspectiva, Peres (1993) defende uma visão integrada e global do sistema temporal do Português em que o termo “aspecto” é omitido e em que os valores aspectuais do verbo se encontram integrados numa concepção bidimensional do tempo nas línguas naturais. Baseia-se no facto de que existe uma relação directa entre o tempo de enunciação ou localização do acontecimento descrito pelo verbo e o ponto de perspectiva temporal que permitem uma formalização da teoria da representação do discurso, portanto, concordando, em parte, com as ideias de Gérard (*op. cit.*)

A par da questão da complexidade deve-se também referir que há a necessidade de, segundo Duarte (1992:165), uma reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua, pois, têm ocupado uma posição secundária devido às influências das abordagens

¹⁸ Trata-se da atitude que o falante assume na avaliação das possibilidades que se lhe apresentam, sua confiança ou falta de confiança na verdade expressa por uma proposição Castilho e Castilho (1992:207)

comunicativas predominantes nas línguas estrangeiras que colocam a correcção do “erro”¹⁹ de uso da língua no primeiro plano. Nesta perspectiva a autora faz uma análise exclusiva à questão da distribuição do modo conjuntivo nas várias estruturas possíveis, cujos exemplos apresentaremos no anexo, *Laboratório Gramatical*.

Se para o Português que é uma língua que conta séculos de história o conjuntivo ainda assume tantas dificuldades, para o Crioulo de Cabo Verde o modo conjuntivo surge com um maior grau de complexidade, visto que se trata de uma língua menos explorada em termos linguísticos do que o Português, fundamentalmente, no que diz respeito ao modo conjuntivo, pois é abordado superficialmente²⁰ (Veiga, 1995).

Uma outra questão articulada ao ensino da gramática é a escrita. Para que o ensino da gramática seja abordado da melhor forma nas escolas há que se ter em conta que o mesmo deve ser feito em paridade com o ensino da escrita.

Como sublinha Possenti (1996:86), “ensinar a gramática é ensinar a língua em todas as suas variedades de uso e ensinar regras é ensinar o domínio do uso”. Efectivamente, esta ideia de domínio do uso inclui as quatro componentes do ensino aprendizagem de línguas: a leitura, a audição, a oralidade e a escrita, que Duarte (1992) também refere. O que nos interessa neste trabalho, e neste momento, é apelar para um ajuste do ensino da gramática, em especial, do modo conjuntivo, à escrita em virtude de, algumas vezes, os “erros” desta poderem causar equívocos paradoxais conducentes a “erros” gramaticais. Tomemos como exemplo: *Eles viverão nesta casa quando eram crianças. / Eles viveram nesta casa quando eram crianças*. É evidente a confusão semântica gerada pelo “erro” de escrita, pois, no paradigma que contém o primeiro sublinhado, o “erro” de escrita altera a semântica da frase, uma vez que nos remete para uma acção futura (*viverão*), quando a mesma já contém ideia do passado (...*quando eram crianças*). A respeito do modo conjuntivo aceitemos como exemplo o seguinte: *Vou estudar fora, mesmo que não consiga bolsa. / Vou estudar fora, mesmo que não consiga bolsa*. Neste último exemplo a forma do conjuntivo é mal empregue. À primeira impressão, faz-nos crer que se trata de um “erro” ortográfico por excesso do fonema “u”. Não se prescinde da existência da possibilidade de ser um “erro” causado pela confusão entre as formas verbais do

¹⁹ A opção pelo termo “erro” tem simplesmente um objectivo pedagógico ou construtivo, na medida em que a intenção é aproveitar os “erros” como ponto de partida para a aprendizagem, de acordo com a posição de Pit Corder (1967). Utiliza-se, outras vezes, o termo *transgressão* à norma culta, por se levar em consideração, factores como as formas de tratamento, os interlocutores, os contextos de comunicação, admitindo, no entanto, o uso do termo em caso da ortografia.

²⁰ Esta questão será abordada no decurso deste trabalho.

conjuntivo e do indicativo. A hipótese que parece ser mais convincente é a de generalização de regras da escrita quando se trata das sílabas *ga, gue, gui, go e gu*. Uma correcção individual poderia permitir, com firmeza, a causa deste “erro”. Nota-se a falta de habilidade linguística que segundo Guirruco (2008:68) é um dos factores marcantes para o domínio da escrita. O desenvolvimento dessa habilidade exige um seguimento no decurso do processo de aprendizagem. Esta habilidade é designada por autores como Perfetti e McCutchen (1987:105), de competência linguística escolarizável, situada na base da performance de qualquer a actividade linguística. Convém lembrar que para se efectuar o ensino da escrita com sucesso deve-se levar em conta a sugestão de Contente (1995:50) afirmando que o aprendente deve antes elaborar um plano de escrita e depois expor as ideias, o que “implica operações de escolhas lexicais, convenções de escrita como a ortografia, a sintaxe e a pontuação, os quais estão interligados às capacidades de compreensão”.

Em se tratando de aprendentes caboverdianos, no nosso caso e, segundo os dados apurados no inquérito que consta desta análise, as percentagens de leitura e oralidade manifestam-se demasiado baixas, reflectindo uma situação de grandes dificuldades a resolver na escrita e, conseqüentemente, na gramática. Por esta razão ousamos afirmar que o insucesso relativo ao modo conjuntivo pode estar relacionado com a deficiente habilidade na escrita e na leitura. Pelo facto, mesmo não sendo este o nosso objecto de análise, faremos algumas considerações a respeito da escrita em alguns dos pontos deste trabalho, no sentido de fazer uma chamada de atenção para a análise das causas de “erros” nos domínios da escrita e da gramática.

CAPÍTULO I

1. CONTEXTO-HISTÓRICO E LINGUÍSTICO DE CABO VERDE

1.1 A origem e a formação do Crioulo: o modo conjuntivo

Sendo o crioulo caboverdiano de base portuguesa, achamos pertinente fazer uma retrospectiva à sua origem, orientada para um entendimento da sua relação com a língua base, embora nem sempre isso se verifique, conforme os estudos feitos e colocados à disposição.

Com a descoberta de Cabo Verde e a chegada de colonos portugueses começou-se logo o processo da colonização. Santiago foi a primeira ilha a ser encontrada e povoada por brancos, mouros, judeus, negros e mestiços, oriundos da África Ocidental e da Europa. Da raça branca faziam parte grupos de espanhóis, genoveses, franceses, ingleses, portugueses, judeus; da raça negra estiveram escravos, negros livres de diferentes grupos como cassangas banhuns, brâmes acompanhantes dos comerciantes, mercenários e capitães dos navios²¹.

Como afirma Carreira (1982:81-82) o encontro de dois grupos humanos de culturas muito diversificadas o contacto permanente e duradouro entre os grupos terá fomentado o surgimento de um novo código de comunicação – o Crioulo Caboverdiano.

Este código de comunicação ganhou a princípio o estatuto de *Pidgin*²² e depois de ter conseguido alguma estabilidade lexical recebeu a designação de *Proto-crioulo*²³ que, por sua vez, ascendeu ao estatuto de *Crioulo*²⁴ entre os séculos XVII e XVIII (Veiga, 1995:24). Assim, o sistema verbal simplificado que o Crioulo apresenta afasta-se da língua base em vários aspectos gramaticais, inclusive dos modos verbais de que faz parte o objecto de estudo – o modo conjuntivo. Vejamos como se manifesta esta economia a nível do modo conjuntivo²⁵:

²¹ www.multiculturas.com/viriatoabarros.htm. (consultado em 30 de Abril de 2008)

²² Pidgin - Meio de comunicação instável que não obedece a uma estrutura definida, com fracos recursos lexicais e gramaticais, funcionando mais na base de parataxe (ausência de hierarquização e de relação sintáticas) do que de sintaxe.

²³ Proto-crioulo - Caracteriza-se por uma estrutura interna e externa muito mais estáveis e muito mais desenvolvidas do que as do pidjin originário

²⁴ Crioulo - Código de comunicação que apresenta estabilidade estrutural, recursos lexicais e gramaticais próprios e assente numa base sintáctica

²⁵ Os exemplos baseiam-se na minha experiência de falante do Crioulo de Cabo Verde.

Modo conjuntivo

QUADRO II

| | |
|------------------|--|
| Crioulo | a) Mesmu ki bu kanta dretu, bu ka ta ganha konkursu. b) Inbora N kanta dretu, N ka ganha konkursu. c) Si N kanta dretu, N ta ganha konkursu. |
| Português | a) Mesmo que eu cante bem, não ganharei o concurso. b) Embora eu tenha cantado bem, não ganhei o concurso. c) Se eu cantar bem, ganharei o concurso. |

Pelo que consta dos exemplos o conjuntivo mantém a forma verbal “kanta,” ou seja não há flexão da forma verbal e, por isso, exige que o verbo venha acompanhado de uma conjunção (Veiga, 1995:260). Em alguns casos o conjuntivo em Crioulo ocorre em contextos despercebidos em virtude de, muitas vezes, se realizar através de palavras e expressões tipicamente do Crioulo base que não apresentam elementos que determinam o uso obrigatório do conjuntivo. Por exemplo:

QUADRO III

| | |
|------------------|---|
| Crioulo | a) <u>Si kré</u> bu ka ben, N ta fika li. (concessão) b) <u>Nem pa</u> el paga-m pasaji pa Lisboa. (desejo) c) <u>Manbá</u> bu kre ngana-m. (dúvida) d) <u>Nansê</u> bu konta verdadi? |
| Português | a) Mesmo/Ainda que não venhas, fico aqui. (concessão) b) Tomara que ele me pague a passagem para Lisboa. (desejo) c) Talvez me queiras enganar. (dúvida) d) Será que contaste a verdade? (dúvida). |

No entanto, tentando fazer uma tradução para o Português notamos que podem ter correspondente no conjuntivo, excepto no exemplo (d); mesmo não sendo o conjuntivo exigido pelos elementos que o determinam e por haver correspondência com o conjuntivo em Português concluímos que em Crioulo o conjuntivo se realiza, muitas vezes, apenas no domínio semântico; o conjuntivo foi usado, possivelmente²⁶, desde a sua origem, uma vez que as expressões introdutórias das frases acima são utilizadas no Crioulo *Fundo* ou *basilecto*²⁷, falado no interior de Santiago onde nasceu o crioulo, (Costa, 2006:32) e que pode ser considerado a variante mais conservadora.

Concluindo: o enigma que existe em relação ao conjuntivo em Crioulo pode estar relacionado com a sua origem; com o contexto de emergência de comunicação; com o hibridismo linguístico que esteve na sua origem; com o seu molde evolutivo (em três fases) e com a não exigência da competência linguística por parte dos administradores.

1.2 O contexto sociolinguístico do Crioulo

O Crioulo é a língua materna de Cabo Verde, utilizado nas situações informais, no quotidiano, na família, no trabalho, nos tribunais, na igreja e no parlamento, enfim, nos mais diferentes contextos. Veiga (1995: 29-30) afirma:

“[...] a vida em Cabo Verde decorre em crioulo [...] .Em Cabo Verde, todos sabemos que do ponto de vista social, a competência em crioulo (particularmente na variante oral) é de longe superior à que existe em Português e a performance entre essas duas línguas é desigual”.

Veiga (1995: 29-30)

Apesar de a maioria dos caboverdianos entender, parcialmente, alguma mensagem em português, não o fala correctamente. Contudo, mesmo sem possuir a standardização da escrita e sem ser utilizado sistematicamente nas situações formais, o Crioulo é a Língua Nacional (LN) e aspira ao estatuto de LO para breve, conforme as palavras do Ministro da

²⁶ Não existem documentos escritos.

²⁷ Cf. Costa (2006:32).

Cultura²⁸, ao dizer que a oficialização da Língua Cabo-verdiana (LC) será ainda nesta legislatura.

O facto de a linguagem humana se realizar em manifestações específicas faz com que os linguistas a denominem de línguas naturais ou maternas, contrastando-se com as linguagens criadas (Duarte, 2000:15). Interessa-nos abordar esta matéria no desenvolvimento deste trabalho pelo facto de a LM em Cabo Verde, independentemente da variação dialectal, ser usada em quase todas as situações suplantando a própria L2. É evidente que se insere no leque dos países cujo ensino da LO deve merecer atenção exclusiva dos estudiosos dessa área científica, no sentido de fomentar a busca de metodologias e estratégias que promovam a aprendizagem da L2, em paridade com a LM.

Obviamente os conceitos teóricos manifestam alguma complexidade relativa às opiniões sobre esta matéria. Vejamos:

Língua materna é a língua nativa do sujeito que a foi adquirindo de forma natural durante a infância da qual possui funções linguísticas na forma e no uso (Mateus e Xavier, 1990:231-232). É o caso, por exemplo, dos filhos de residentes temporários no estrangeiro que depois de um período, relativamente curto, voltam com os filhos para o país de origem. Essas crianças que aprenderam uma primeira língua (PL) na comunidade onde nasceram e viveram algum tempo ouvindo os pais a falar a sua língua materna, uma vez na nova comunidade, em contacto e convívio com os seus falantes acabam por socializar-se na língua desta, a ponto de a sua LP se posicionar num plano secundário ou, até, ser esquecido. Por seu turno, Ançã (1999) afirma que o conceito de língua materna pode ser ambíguo em contextos monolingues e torna-se complexo em contextos plurilingues por abranger três vertentes: a afectiva, a ideológica e a de auto-designação.

Nenhuma dessas designações utilizadas parece assegurar com firmeza as ideias que pretende transmitir, pelo que a sua ausência não deixa falta alguma, uma vez que devido às dinâmicas sociais estes conceitos vão perdendo o conteúdo cada vez que surgem novos casos a contradizê-los, como: a existência de situações em que a língua considerada como materna não o é, e nem tão pouco é aquela da qual se tem maior domínio. Por outro lado, qualquer desses factores suscita dúvidas, posto que numa comunidade plurilingue é possível aprender-se mais do que uma língua em simultâneo (Freire, 2007:64). De salientar, igualmente, casos em que os sujeitos dominam melhor a língua segunda por

²⁸ Jornal “Voz di Povo”, de 21 de Fevereiro de 2006, Praia

terem perdido o convívio com a LM, o que conduz à contradição relativamente à opinião defendida por alguns autores a respeito da língua materna.

Cabo Verde surge como um exemplo de fácil inserção nos conceitos apresentados por se tratar de uma situação em que quase a totalidade dos falantes caboverdianos usa o Crioulo como LM e só na idade escolar é que se entra em contacto com a língua de ensino - o Português L2. ²⁹

1.3 A problemática da Língua Portuguesa no contexto de Cabo Verde. A convivência entre o Português e o Crioulo

O Português é a língua formal, conseqüentemente, a língua de ensino, da comunicação social, do parlamento, das representações fora das fronteiras geográficas do país e, conseqüentemente, falado por uma minoria, geralmente, alfabetizada. O Crioulo, por seu turno, sobrepõe-se ao Português nas situações informais, no quotidiano, na família, no trabalho, nos tribunais, na igreja e no parlamento, enfim, nos mais diferentes contextos.

Em Cabo Verde o Português é a língua de escolarização e socialização, uma vez que a língua materna não tem uma escrita estandardizada e não é internacionalmente reconhecida. A LO coincide com a L2 e a ela cabem as representações e funções sociais formais nacionais e internacionais, tal como os restantes PALOP.

O conceito língua segunda está ainda em estudo, visto que o desenvolvimento das sociedades apresentam realidades linguísticas de países com tendência para o multilinguismo ou plurilinguismo, e daí a possibilidade de virem a surgir alterações Grosso (2005: 606).

Neste sentido Grosso (2005:31) faz um levantamento do que se tem feito em prol do ensino destas línguas ao referir as transformações expressivas na vertente teórica, tanto a nível da concepção das línguas, da concepção do ensino/aprendizagem de língua e cultura e a concepção da relação pedagógica. No que concerne à atitude metodológica,

²⁹ Cf. Maria José Grosso (2005:606), *Dicionário Temático da Lusofonia*, 1ª Edição, Texto Editores, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa

Maria José Grosso (2005:32), *O Ensino do Português Para Falantes de Outras Línguas Numa Sociedade multicultural*, Universidade de Lisboa

Inês Duarte (2000:15), *Língua Portuguesa, Instrumentos de Análise*, Universidade aberta, Lisboa

nomeadamente, para a aprendizagem da competência comunicativa, trabalhos foram já divulgados pelo Conselho da Europa, entre os quais, o *Nível Limiar* para o Português (1988) e ainda o *Quadro Europeu Comum de Referência* (2001).

As opiniões sobre a língua segunda são diversificadas. Cuq (2003:152) concebe a L2 pela ordem cronológica da aquisição. Neste sentido o caso de Cabo Verde encaixa-se nesta teoria por ser uma comunidade bilingue: a primeira o Crioulo, a segunda o Português, a terceira o Francês ou o Inglês conforme forem as opções dos alunos. Porém, desvia-se um pouco da realidade porque a ordem não corresponde à funcionalidade das duas primeiras considerando que a Língua Portuguesa é a Língua Oficial, de ensino, das relações diplomáticas além fronteiras, em oposição ao Crioulo que é uma língua ágrafa (em termos oficiais) e do dia-a-dia dos falantes.

Na tradição de *A Didáctica das Línguas Vivas*, L2 é a língua não materna que assume o estatuto de língua oficial e, conseqüentemente, a língua de ensino e de socialização secundária. É também definida como a língua que é melhor dominada a seguir à língua materna e que representa o país além fronteiras. Ançã (1999), também, não se afasta desta opinião quando menciona que é a língua das representações internacionais nos países plurilingues onde a LM não tem expressão escrita (PALOP). Essa definição baseia-se nos critérios psicolinguísticos e assenta na ordem de aprendizagem. (Freire, 2007: 65) acrescenta que a população emigrante dos PALOP mantém o Português como L2 ao contrário dos seus filhos que apesar de possuírem competência linguística na língua dos pais, de forma indirecta, tem o Português como LM. Portanto essa população só se identifica com a língua de ensino por carência de possibilidades de usarem a língua dos pais.

Em Cabo Verde, em quase todas as situações formais de comunicação, os letrados usam a LP não só como LO mas também como património cultural; grande parte da população compreende parcialmente mensagens em Português mas não o falam sem desvios; uma boa parte dessa população não distingue fronteiras entre as duas línguas,³⁰ facto que gera dificuldades quanto ao número de falantes de Português existente em Cabo Verde³¹.

³⁰ Manuel Veiga, *Introdução à Gramática do Crioulo*, Instituto Caboverdiano di Livro e do Disco, INC, 2ª Edição, 1995, p. 30

³¹ É extremamente difícil determinar o número exacto e preciso de falantes de qualquer idioma devido a magnitude dos números em que biliões de pessoas falam milhares de línguas em centenas de países, muitos outros factores concorrem para essa dificuldade: a constante mutabilidade dos números, a arbitrariedade com que muitas vezes os idiomas são declarados oficiais e as múltiplas particularidades que muitas nações apresentam no tocante às respectivas comunidades linguísticas. Para que se obtivesse um número aproximado dos falantes de cada idioma seria preciso um censo

Pensamos, por isso, que o Crioulo e o Português sempre se colocaram ao mesmo nível, em situação de complementaridade, apesar de possuírem estatutos diferentes no mesmo espaço social.

O convívio entre estas duas línguas, uma da vertente oral (o Crioulo) e outra da vertente escrita e de ensino (o Português), constitui impacto negativo no ensino-aprendizagem por vários motivos:

- Os caboverdianos só entram em contacto formal com o Português a partir da idade escolar;

- Os ensinantes, maioritariamente cabo-verdianos, não têm um domínio pleno, nem oral nem escrito da LP e, conseqüentemente, no seu discurso produzem textos com interferências e decalques da LM;

- A falta de pessoal qualificado faz com que o ministério coloque ensinantes sem formação na área, o que, também, constitui entrave no ensino/aprendizagem do Português;

- A carência de professores no Ensino Secundário tem sido sempre um dos principais constrangimentos ao funcionamento normal do Sistema Educativo em Cabo Verde. Neste âmbito a formação de professores é um dos seus objectivos fundamentais, agora consagrado no Capítulo V, Secção I da Lei de Bases do Sistema Educativo de 29 de Dezembro de 1990.

- A maioria dos ensinantes de outras disciplinas, embora use o Português para ensinar, atribui ao professor desta disciplina a responsabilidade do seu ensino.

- As reuniões de Coordenação constituem momentos para discussão de abordagens e estratégias novas de ensino de línguas, na maioria, são reuniões em que os professores apenas indicam o que cumpriram do plano traçado, a partir de planos semanais, trimestrais e anuais e programam o que irão trabalhar na semana seguinte.

- Além dos aspectos apresentados acrescenta-se ainda o uso de estratégias e metodologias incompatíveis para o ensino do Português em Cabo Verde (cf. Lobo (2008:5) e Freire (2007: 67)).

Ligada à questão abordada nos parágrafos supracitados, julgamos ser oportuno e racional o desenvolvimento do nosso tema, *O Ensino e o Uso do Conjuntivo no 3º ciclo*, como forma de dar o nosso contributo, na medida do possível, ao ensino da LP, principalmente, aos finalistas do secundário.

mundial que em determinado dia se colhessem amostras representativas de todas as línguas faladas, maternas e adquiridas Benedicto Silva (s/d:33), *A Língua Portuguesa na Cultura Mundial*.

1.4 O ensino/aprendizagem da gramática

Parece ter-se criado uma lenda muito antiga em torno da gramática normativa nas escolas, uma espécie de estrutura ideológica de poder e de controlo sobre as demais classes sociais, surgindo assim um pensamento erróneo de que os falantes de uma língua precisam de uma gramática normativa para se comunicar. Alguns autores reconhecem que esta atitude é injusta, pelo que Perini (1979:12) afirma que uma atitude dogmática e autoritária é tão paralisante e anti-intelectual em gramática quanto qualquer outro domínio do pensamento. Por seu turno, Neves (2004), defende que o problema maior no ensino da língua começa pela avaliação que se faz da gramática da língua relacionada com a forma de fixação da norma ligada ao valor social da língua. Destaca que o ensino da gramática nas escolas é caracterizado por um ritual que se configura em: “[...] uma exposição e imposição de parâmetros nos quais simplesmente se devem enquadrar segundo instruções mecânicas, as entidades isoladas em textos-pretextos prontos ou em orações artificiais, especialmente construídas para tal exercitação” (Neves 2002:241). No entanto a investigadora reconhece a necessidade de garantir ao aprendente um modo de acesso ao padrão linguístico valorizado socialmente, desde que se reconheça também a língua em uso. Neste contexto, Travaglia (1996:30,31) tem a um outro autor é da mesma opinião ao considerar que:

“[...] a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correcta utilização do oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como válida, como sendo a verdadeira”.

Travaglia (1996:30,31)

Alega que uma das causas do deficiente sucesso dos aprendentes na LP se deve à metodologia de ensino utilizada por professores que se pauta em pressupostos tradicionais de gramática. Nesta metodologia os aprendentes devem fixar as regras gramaticais vinculadas da língua que utilizam, deixando de lado os seus conhecimentos e a reflexão sobre a circunstância linguística. Contudo, em sintonia com Neves (*op. cit*), o autor deixa bem claro que tanto os estudos linguísticos realizados pelas várias teorias ou correntes

linguísticas, incluindo os da gramática tradicional, como os feitos pelas várias correntes ou teorias da Linguística constituem a fonte do material para trabalhar com a gramática nas salas de aula. Com efeito, são apresentadas três concepções da gramática, que valorizam e distinguem os três tipos de que fizemos referência, pormenorizando a definição de gramática por Chomsky, (1980:3) citada por Peres (1984:11) “gramática de uma língua é o conjunto de todas as informações necessárias para o pleno uso dessa língua”.

A primeira está ligada à gramática normativa, supra mencionada, que apenas privilegia a variedade da língua que é considerada culta, descrevendo-a e considerando “erro” tudo o que foge ao paradigma por ela delimitada, utilizando argumentos de carácter estético, elitista, político, comunicacional e histórico.

A segunda concepção tem que ver com a gramática descritiva que define a gramática como um conjunto de normas que o linguista encontra nas informações que analisa, segundo determinada teoria e método, que de acordo com Neder (1992:49), essas normas são as que os falantes usam na construção de enunciados autênticos. Ou seja, ao contrário da gramática normativa, a gramática descritiva privilegia as variedades linguísticas, trabalhando um sistema formal abstracto que regula o uso que se tem em cada uma dessas variedades.

A última concepção inscreve-se na definição de Franchi (1991:54), “Gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”. Esse saber não se subordina à alfabetização, mas sujeita-se à activação da construção progressiva no seio da actividade linguística. Assim sendo, não existem livros dessa gramática por ser uma gramática internalizada.³²

No Brasil, segundo Travaglia (1996:106), o ensino da gramática nas escolas é fundamentalmente prescritivo³³, baseado na gramática tradicional ou normativa, cujas regras e exemplos são repetidos como melhores formas a imitar na expressão do pensamento: ausência total de produção de textos; grande uso da metalinguagem no ensino da gramática teórica para a identificação e classificação de categorias, relações e funções

³² Gramática implícita é o conjunto de regras que é dominado pelo falante e que lhes permite o uso normal da língua.

³³ Ensino prescritivo tem por objectivo levar o aluno a substituir os seus próprios padrões de actividade linguística considerados errados ou inaceitáveis por outros considerados certos ou aceitáveis. Está ligado à gramática normativa e só considera a variedade culta nas salas de aula. Travaglia (1996, p. 38)

dos elementos linguísticos; insistência na repetição dos mesmos tópicos gramaticais (flexão de palavras, análise sintáctica, tipos de períodos), entre outros.

Em Portugal as alterações a nível dos métodos de ensino da gramática já é a preocupação de alguns professores, sobretudo pelo facto de ainda se utilizar o método tradicional, se repararmos no seguinte extracto: “o ensino da língua portuguesa deve ser harmonioso na relação entre o ensino da gramática normativa e a contextualizada...Porém, o que podemos observar hoje são professores da LP sendo repetidores da doutrina normativa que, muitas vezes, eles não dominam integralmente”³⁴

Portanto, o ideal seria o uso de todos os métodos, cujos resultados satisfatórios ou não seriam da responsabilidade dos professores.

De realçar que o Português é a língua materna de Portugal e do Brasil e tudo o que foi colocado à apreciação, até ao momento, tem a ver com falantes e aprendentes do Português LM. Se nestes países o ensino da gramática tem tido insucesso na aprendizagem da língua, imagina-se por que tipo de pressão psicológica passam as crianças cabo-verdianas, quando confrontadas com uma língua que, normalmente, ouvem mas com a qual não existem afinidades em termos da prática. Só começam a praticá-la depois do ingresso na escola (Lobo, 2008:8) e, assim mesmo, nem sempre há oportunidades para a prática constante, devido ao elevado número de aprendentes nas turmas (em média 40). O ensino da gramática é, baseado no método Tradicional, embora já se manifestem alterações relativas a metodologias mais ajustadas para o ensino/aprendizagem da LP, cujo ponto de partida inclui a formação de professores.

Para que o ensino da gramática seja proveitoso deve-se, antes de tudo, optar pelas alterações metodológicas sugeridas pelas teorias que foram desenvolvidas a partir dos anos 80, propondo que se usem vários métodos em simultâneo tendo em conta os objectivos delimitados pelos próprios aprendentes.

A importância da LP está na competência do professor ao trabalhá-la na sala de aula, não cedendo prioridade aos conceitos, regras e designações para que o aluno possa ter a liberdade de pensamento e de expressão verbal; no processo de ensino/ aprendizagem da gramática, segundo Stroud (1997), deve-se adoptar, além das perspectivas prescritivas da análise da língua, a norma descritiva. Para este autor, “a discussão e a análise da sala de aula devem tomar como tópico central a norma linguística descritiva com que o aprendente

³⁴ www.unuclub.br/propep/mestrado/revista/vol06/14/ponto_visita/p-14-001.pdf

se depara ao longo das suas redes sociais, que poderá conter “erro” do ponto de vista prescritivo”.

Cabe ao professor protagonizar uma aprendizagem da LP de forma espontânea, uma vez que é no próprio professor que se inicia a mudança de atitude que leva a um ensino mais eficaz e reflexivo³⁵; o plano de aula deve ser elaborado em função do conhecimento do aluno, economizando o tempo em questões de género, número, em vez de aproveitarem actividades de escrita, leitura e descobrir a variação da língua;

O aluno deve ter um contacto privilegiado com a gramática mas sem tentar decorá-la, simplesmente, porque será a gramática o seu instrumento de aquisição de uma linguagem reflexiva e intercomunicativa na língua falada e escrita;

O professor da LP deve reconhecer que a língua é variável segundo as dimensões de tempo e espaço e das divisões sociais e, o professor que aceita estas variações reconhece que a gramática dos manuais escapa à realidade;

Portanto a gramática normativa tem razão de ser e não se pode ignorá-la substituindo-a por outra. O que se deve enfatizar é a forma como a gramática deve ser utilizada na escola. O uso da linguagem deve ser adequado às mais diversas situações de comunicação desde a escola ao meio onde estão inseridos.³⁶

Como se pode observar nos dados do inquérito que efectuamos à nossa população, a vertente leitura e uso da LP apresentam uma percentagem baixíssima. Entretanto, fazemos uma breve abordagem apenas sobre a vertente *escrita*, por se tratar do tipo de texto que está em causa neste trabalho e por admitirmos que os “erros” de escrita possam ter influência, de alguma forma, em alguns dos “erros” gramaticais que fazem parte da nossa análise. Em face disto, lembramos que o nosso objectivo é apenas de analisar uma vertente gramatical (o modo conjuntivo) e, cremos que este aspecto venha a ter o privilégio de constituir objecto de estudos para futuras investigações linguísticas.

O ensino da gramática encontra-se associado à tripla leitura, escrita e interacção ou oralidade pelo que se torna relevante considerá-las como práticas interligadas e contextualizadas.

³⁵ Ensino reflexivo tem a ver com o conhecimento na acção, a reflexão na acção e a reflexão sobre acção, conceitos desenvolvidos por Schön, possibilitam ao professor pesquisar sua prática e melhorá-la durante toda a sua existência. Para um ensino prático reflexivo, esse autor argumenta que: “quando os estudantes são ajudados a aprender a projectar as intervenções mais úteis a eles são mais como uma instrução do que um ensino” (SCHÖN, 2000, p. 123).

³⁶ Cf. Travaglia (1996), QECR (2001), Neves (2002)

“Na escola sempre houve a tendência de se isolar a produção textual escrita e a leitura dos seus usos efectivos na comunicação privilegiando a reprodução mecânica dos factos gramaticais, pois a escola considerava que o domínio das estruturas gramaticais garantiria uma produção escrita proficiente”.³⁷

Na realidade não é o que se verifica devido à intertextualidade que existe entre elas.

Para Geraldi (1993), a língua escrita é um objecto paradoxal por se comportar como um sistema de dois pólos – um aberto e outro fechado. Como sistema de pólo fechado a língua tem as suas regras e normas que não devem ser alteradas, o que significa que escrever é respeitar os padrões e as convenções. Por outro lado, a língua é considerada um sistema aberto por permitir dizer tudo. Este paradoxo corresponde à complexidade dessa modalidade discursiva, facto que Vigotsky (1999) confirma ao admitir que a linguagem escrita depende de um trabalho que exige grande esforço e atenção tanto do ensinante como do aprendente, ao passo que a aprendizagem da oralidade acontece de forma espontânea. Neste âmbito, torna-se necessário um tratamento da expressão escrita sem perder de vista os factores que ultrapassam o próprio domínio gramatical. Por seu turno, Guirruogo (2008:67) avança que o estudo não se deve cingir apenas à vertente da questão de estratégias de treino da escrita, afim de não se afastar das questões que tem a ver com o treino linguístico. Portanto, a interacção das duas componentes deve ser considerada permitindo o treinamento dos aprendentes tanto nos aspectos formais da língua oral, como nos da língua escrita. Infelizmente no contexto social caboverdiano onde a língua de ensino é muito pouco falada, não é fácil estabelecer este paralelismo, o que embaraça, seriamente, a aprendizagem da língua escrita. Segundo Guirruogo (*op. cit.:*67), nos contextos bilíngues e multilíngues o desenvolvimento desses aspectos implica o reconhecimento de que o contacto linguístico assume um papel preponderante na aprendizagem da L2. Avança ainda que as questões de domínio formal da LM devem ser solucionadas de maneira que possam permitir que a reflexão metalinguística nas línguas em contacto seja consciente e equiparada e sirva, fundamentalmente, para a solução das divergências engendradas pelo contacto.

Portanto, a gramática não é um fim em si mesma mas um meio com o qual se pretende conseguir as melhores produções textuais tanto a nível do oral como a nível da escrita.

³⁷ EV Brito – [Books.google.com/books?hl=pt](https://books.google.com/books?hl=pt).

Conforme Ilari (1985:54) para muitos o conhecimento da gramática é a condição fundamental para a sua expressão escrita, evitando deste modo, incorrecções. É evidente que não se trata de uma opinião geral, nem tampouco simples, pois há que ter em conta as exigências específicas do discurso escrito. O autor em causa acrescenta que a proporção espantosa dos “erros” gramaticais encontrados nas produções escritas dos aprendentes deve conduzir, antes de tudo, a uma revisão gramatical. Isso realça a interligação entre estas duas áreas de ensino/aprendizagem em que uma reflecte a outra e vice-versa, seja positiva ou negativamente. Em face das dificuldades de escrita, Pinto (1996:74), afirma que autores como Flower e Hayes (1981) admitem a existência de processos mentais que intervêm no acto da escrita, cujo processamento respeita a três fases: a planificação, a redacção e a revisão. De acordo com Barbeiro (1999:61-62), a planificação consiste na preparação da redacção através de rascunhos ou esquemas; a redacção deve corresponder às exigências de explicitação próprias da comunicação escrita e coloca em evidência os mecanismos de coesão textual; a revisão consiste na reformulação e avaliação apelando à consciência metalinguística do aluno. Na óptica de Garcia-Debanco (1986), referida por Pinto (1996:76), o processo da redacção aparece como conjunto organizado de operações que são mobilizadas com o objectivo de produzir textos. No entanto a autora considera esse comportamento rotineiro, pois em qualquer texto a ser elaborado o aluno segue os mesmos das operações e pode reproduzir os mesmos “erros”. Em face disto, não se trata de progresso algum na escrita. Portanto só haverá bons resultados quando os aprendentes conseguirem, na situação de escrita, alterar as configurações nas operações utilizadas para a escrita, fazendo opções entre as várias operações. Por outro lado, Santos (1994:148) sublinha que o acto da escrita é, pedagogicamente, privilegiado para o professor de PL2 fazer um trabalho conducente à pedagogia do “erro”.

Particularmente, nos contextos do ensino do Português Língua Não Materna³⁸ (PLNM) em algumas escolas portuguesas, uma percentagem significativa de alunos assume-se como falante do caboverdiano. Os professores ou ignoram a língua materna dos alunos ou a valorizam. Essa valorização consiste em levar em consideração o saber, a identidade linguística e cultural do aprendente e, nesta sequência, recorrem-se a vários métodos de ensino, enquanto procuram conhecer a Língua Caboverdiana (LC). Trata-se de docentes que têm a consciência de que devem fazer um ensino com base nas necessidades dos aprendentes, como recomenda o QECR (2001). Aliás, a dedicação dos profissionais desta

³⁸ A designação Português Língua Não Materna é aqui empregada no sentido de evitar o uso das nomenclaturas erradamente, uma vez que a discussão sobre a questão se encontra em aberto. Cf. *Dicionário da Lusofonia* (2005:608)

área no contexto Português é já um facto: “Felizmente, em Portugal, já há muitos educadores de infância e professores que têm esta atitude e esta perspectiva, embora não tenham ainda, na maior parte dos casos, formação nem instrumentos que lhes permitam pôr em prática, plenamente, as suas intenções”³⁹.

Algumas actividades didácticas que favorecem a concretização dos pressupostos acima e que envolvem a escrita são desenvolvidas por este grupo docente: a elaboração de vocabulários temáticos com palavras em várias línguas, incluindo a língua materna; a criação de um texto colectivo para uma peça de teatro com personagens que falam Crioulo; a redacção de jornais em que se incluem pequenas histórias, anedotas ou notícias na língua de origem das crianças; a recolha, por parte dos alunos, de expressões, adivinha, etc., produzidas pelos familiares; a comparação entre expressões em Português e em Crioulo para compreensão das diferenças estruturais das duas ou mais línguas e das eventuais interferências, etc.⁴⁰.

A ideia de publicação dos textos escritos pelos aprendentes contribui, por um lado, para a valorização e legitimidade da sua língua e, por outro lado, incute nos mesmos a consciência da enorme distância entre a oralidade e a escrita.

No contexto caboverdiano passa-se o contrário em relação aos aprendentes e a um considerável número de professores, concretamente, os que não possuem formação ou reciclagem na Língua Portuguesa, tornando a situação cada vez mais delicada. Na nossa amostra observam-se provas vivas dessas dificuldades de escrita mas, infelizmente, não será possível abordá-las neste estudo por razões ligadas ao tempo e à extensão do trabalho.

1.5 O Sistema verbal do Crioulo

A Língua Portuguesa sofreu alterações nas ilhas de Cabo Verde aquando da colonização. Lopes (1984:11-17) menciona que essas mudanças sofridas terão sido consequência do confronto entre o Português e as várias línguas africanas faladas pelos diversos grupos de escravos levados para a então colónia portuguesa. No entanto, deduzimos que apesar de o Crioulo apresentar uma alta percentagem de léxico Português, não quer dizer que, perante

³⁹ cabo Verde.vozdipovo-online.com/lingua/informacoes/pa-nu-skrebe-na-skola-%11-vamos-conversar-na-escola (consultado em 13/1/09)

⁴⁰ Idem

a diversidade cultural e racial presentes na altura do povoamento e da colonização, tenha sido apenas fruto do Português e das línguas africanas.

O Português falado em Cabo Verde demonstra-se distinto do Português de Portugal a nível fonético, sintáctico, semântico e morfológico, razão por que a nossa língua recebe a designação – Crioulo. Aproximando-se um pouco do campo da sociolinguística, (Lopes, 1984:13) assegura que a indiferença dos iletrados face à procura de aperfeiçoamento na aprendizagem de uma nova língua os conduz à sua simplificação. Em Cabo Verde, por exemplo, essa simplificação evidencia-se em largas áreas gramaticais, incluindo a dos verbos cujas desinências pessoais desapareceram.

A simplificação do sistema verbal em Crioulo ultrapassa o caso das desinências pessoais, assiste-se a outras mudanças, particularmente, na realização do modo conjuntivo. Trata-se de um modo que começou a despertar a atenção dos linguistas, cujo pioneiro Brito (1885: 635) faz uma abordagem sumária, em que apenas o designa como modo. Na óptica de Veiga (1995: 259) que aborda o tema com algumas novidades, diz que apesar deste modo ser uma forma optativa de desejo, voto, possibilidade...realiza-se nos tempos presente, passado e futuro, geralmente, acompanhado de conjunções subordinadas concessivas, finais, consecutivas ou condicionais. No entanto, não se trata de um modo cabalmente explorado do ponto de vista científico.

1.6 Os Modos Verbais em Crioulo

Relativamente aos modos verbais já o linguista Brito (1885: 635) referia a existência de cinco modos em Crioulo: o indicativo, o conjuntivo, o subjuntivo, o condicional e o infinitivo. Igualmente, no artigo (1886:350), “*O Creôlo de Cabo Verde*” admite esses cinco modos. Veiga (1995:202) aborda quatro modos: o indicativo, o conjuntivo, o condicional, imperativo, enquanto que Lopes (1957) se refere também a cinco modos mas com diferenças em termos de nomenclatura: anunciativo (indicativo), subjuntivo, condicional, injuntivo (imperativo) e eventual, embora este último seja pouco mencionado. Como se pode ver é difícil estudar aspectos da língua caboverdiana sem estabelecer analogia com o Português, mas há aspectos que suscitam dúvidas, como o caso do conjuntivo, por não apresentarem correspondentes em Português.

1.7 Aspectos do modo conjuntivo em Crioulo

Conforme os autores supra mencionados, o modo conjuntivo faz parte do sistema verbal do crioulo caboverdiano, embora com diferenças em termos de realização em relação ao Português; a estrutura que selecciona o modo conjuntivo é introduzida por uma conjunção subordinada concessiva, consecutiva, final ou condicional. Em alguns casos usa actualizadores (*dja, ba, ba e dja para a variante de Santiago*) e noutros não (presente e futuro), em que os tempos que se assemelham por apresentarem actualizadores “zero”. Pelo facto, achamos que a actualização do conjuntivo é dependente dos actualizadores, e não apresenta uma forma flexionada própria, devido à simplificação de que já fizemos alusão. Tendo em conta que o conhecimento da estrutura da língua materna serve de base para a aprendizagem de outras línguas e, como o Crioulo não tem uma estrutura correspondente à do conjuntivo da L2, podemos concluir que este vazío afecta o seu uso em Português. Eis alguns exemplos do conjuntivo na variante de Santiago⁴¹:

Conjuntivo Presente

Crioulo: (Inbora) N ta dugudja midju, N ka ta guarda-l

bu ta dugudja midju, bu ka ta guarda-l.

el ta dugudja midju, el ka ta guarda-l;

nu ta dugudja midju, nu ka ta guarda-l.

nhos ta dugudja midju, nhos ka ta guarda-l;

es ta dugudja midju, es ka ta guarda-l.

Português: (Embora) eu debulhe o milho, não o guardo.

tu debulhes o milho, não o guardas.

ele debulhe o milho, não o guarda.

nós debulhemos o milho, não o guardamos

vós debulheis o milho, não o guardais.

eles debulhem o milho, não o guardam.

⁴¹ Extraídos da *Introdução à Gramática do Crioulo* (1995:260-261)

Imperfeito do Conjuntivo

Crioulo: (inbora) N dugudjaba midju, N ka guarda-l.

bu dugudjaba midju, bu ka guardal.

el dugudjaba midju, el ka guarda-l.

nu dugudjaba midju, nu ka guarda-l.

nhos dugudjaba midju, nhos ka guarda-l.

es dugudjaba midju, es ka guarda-l.

Português: (embora) eu debulhasse o milho, não o guardava.

tu debulhasses o milho, não o guardavas.

ele debulhasse o milho, não o guardava.

nós debulhássemos o milho, não o guardávamos.

nós debulhásseis o milho, não o guardáveis.

eles debulhassem o milho, não o guardavam.

Perfeito do Conjuntivo

Crioulo: (inbora) dja N dugudja midju dja, n ka guarda-l.

dja bu dugudja midju dja, bu ka guarda-l.

dja el dugudja midju dja, el ka guarda-l.

dja nu dugudja midju dja, nu ka guarda-l.

dja nhos dugudja midju dja, nhos ka guarda-l.

dja es dugudja midju dja, es ka guarda-l.

Português: (embora) eu tenha debulhado o milho, não o guardei.

tu tenhas debulhado o milho, não o guardaste.

ele tenha debulhado o milho, não o guardou.

nós tenhamos debulhado o milho, não o guardamos.

vós tendes debulhado o milho, não o guardastes.

eles tenham debulhado o milho, não o guardei.

Mais - Que Perfeito do Conjuntivo

Crioulo: (inbora) dja N dugudjaba midju dja, N ka guarda-l.

dja bu dugudjaba midju dja, bu ka guarda-l.

dja el dugudjaba midju dja, el ka guarda-l.

dja nu dugudjaba midju dja nu ka guardal.

dja nhos dugudjaba midju dja, nhos ka guarda-l.

dja es dugudjaba midju dja, es ka guarda-l.

Português: (embora) eu tivesse debulhado o milho, não o guardei.

tu tivesses debulhado o milho, não o guardaste.

ele tivesse debulhado o milho, não o guardei.

nós tivéssemos debulhado o milho, não o guardamos.

vós tivésseis debulhado o milho, não o guardastes.

eles tivessem debulhado o milho, não o guardaram.

Futuro do Conjuntivo

Crioulo: Si N dugudja midju, n ta guarda-l.

Si bu dugudja midju, bu ta guarda-l.

Si el dugudja midju, el ta guarda-l.

Si nu dugudja midju, nu ta guarda-l.

Si nhos dugudja midju, nhos ta guarda-l.

Si es dugudja midju, es ta guarda-l.

Português: Se eu debulhar o milho, guardá-lo-ei.

Se tu debulhares o milho, guardá-lo-ás.

Se ele debulhar o milho, guardá-lo-ás.

Se nós debulharmos o milho, guardá-lo-emos.

Se vós debulhardes o milho, guardá-lo-eis.

Se eles debulharem o milho, guardá-lo-ão.

É, igualmente, de realce meritório, o facto de a língua portuguesa apresentar uma grande morfologia gramatical flexional, irregular e plena de excepções. Essa complexidade constitui um obstáculo para os alunos falantes do Caboverdiano e que têm a sua LM como ponto de referência e, embora existam algumas semelhanças com a L2, é mais económica e regular⁴².

Sendo assim, é possível concluir, em termos linguísticos, que a flexão do modo conjuntivo em Crioulo distancia-se muito da do conjuntivo em Português, pelo que, por um lado, ousaríamos afastar algumas possibilidades de “erros” de interlíngua nessa matéria de forma directa. Por outro lado, essa simplificação do sistema verbal em Crioulo, consequentemente do modo em questão, pode afectar, de alguma forma, os aprendentes na aprendizagem do modo conjuntivo no ensino do PL2. Perante esta situação, pode-se afirmar que o problema do insucesso na aprendizagem do modo conjuntivo é mais um dos outros tantos na LP em Cabo Verde, pela mesma razão.

⁴² Meuartigo.brasilecola.com/português-desafios-ensino-lingua-portuguesa.htm

1.8 O tratamento do modo conjuntivo nos programas, manuais e gramáticas de Língua Portuguesa no Ensino Secundário

Apesar de a reforma educativa ter sido implementada em Cabo Verde no ano lectivo 1996/97, variadíssimos conteúdos que compõem os capítulos dos programas não usufruíram da atenção devida para que fossem conduzidos com eficácia no ensino/aprendizagem da LP. Cada ciclo possui um programa cuja gestão fica sob a responsabilidade dos professores e dos coordenadores de cada disciplina.

No capítulo onde são contemplados os verbos, no 1º ciclo, 7º e 8º anos, o programa apresenta itens relativos à morfologia verbal, sem, no entanto, se aprofundar ou desenvolver suficientemente a descrição dos mesmos. Limitam-se, quase sempre, à enumeração dos itens, à sugestão de actividades de forma muito elementar e não chegam a oferecer detalhes para o tratamento dos conteúdos. Isso significa, a nosso ver, que a interpretação e o desenvolvimento dos conteúdos dependem do empenho de cada ensinante, bem como dos coordenadores da disciplina da Língua Portuguesa.

No 2º ciclo, 9º e 10º anos, o programa segue a mesma estrutura e dá as mesmas referências que no ciclo anterior com alteração apenas em termos de aspectos a tratar, neste caso, a sintaxe dos verbos⁴³. No 3º ciclo o programa encontra-se estruturado conforme as áreas de formação:

1. Humanística – Literaturas Caboverdiana e Portuguesa
2. Ciência e Tecnologia – Comunicação e Expressão
3. Económico – Social – Comunicação e Expressão⁴⁴

Neste ciclo, o componente *verbos* é tratado no domínio da recapitulação e de exercícios sobre as matérias dos anos anteriores.

No manual do 1º ciclo, *As Hespérides*, o modo conjuntivo é tratado de igual forma que os outros modos. Verifica-se uma descrição muito superficial sobre o uso dos modos verbais e, conseqüentemente, do conjuntivo. Este conteúdo não consta dos dois manuais do 2º ciclo, pois, apenas se referem aos tempos e modos verbais em termos avaliativos, embora, esporadicamente, apresentem descrições sobre outras matérias. O 3º ciclo funciona

⁴³ Cf. Anexos (Programas do Ensino secundário em Cabo Verde)

⁴⁴ II Art 7º da Lei de bases do Sistema Educativo em Cabo Verde.

mediante módulos e se nota a mesma ausência de descrições sobre os verbos conforme os motivos já apresentados. De realçar que os programas sofreram alterações⁴⁵ por apresentarem dificuldades de interpretação.

Quanto às gramáticas utilizadas, normalmente a de Celso Cunha e Lindley Cintra, *Breve gramática do Português Contemporâneo* e a *Gramática de Português: Ensino Básico e Secundário* de José Manuel de Castro Pinto, apresentam, com raridade, descrições linguísticas bastante simples. Sobre o modo conjuntivo esta gramática refere o seguinte: “A língua de um povo é muito flexível e sujeita a evoluções, daí que tanto o emprego dos modos como dos tempos não possa ser visto de uma maneira rígida. Nem sempre os modos e os tempos verbais têm o valor que lhes é, normalmente, atribuído”. Eis alguns casos mais característicos dessa alteração de valor: Presente do indicativo [...] com valor de futuro do indicativo ou do conjuntivo, tornando actual o que ainda não aconteceu:

(i) Vou amanhã para Londres. (= irei);

(ii) Volta a faltar ao prometido e arrependes-te. (= se voltares...arrepender-te-ás);

(iii) Se te vejo a dormir, zango-me contigo. (= se te vir...zangar-me-ei...).

Com valor de imperfeito do conjuntivo:

(i) Se me lembro disso, nem falava com ele. (= lembrasse).

Pelo que se pode constatar, a descrição não é desenvolvida servindo, apenas, de pista para uma investigação mais alargada.

Em contrapartida o mercado não responde a essa necessidade com frequência, excepto em caso de encomendas ou feiras de livros realizadas, anualmente, nas cidades da Praia, Assomada e em S. Vicente que ajudam a suprir algumas dessas necessidades por parte dos docentes e alunos interessados.

⁴⁵ As alterações são efectuadas com o aval do ministério da Educação, geralmente, no encontro nacional dos coordenadores realizado anualmente.

CAPÍTULO II

1. TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E PROBLEMÁTICA

A aquisição da linguagem é um processo que actualmente é considerado uma das tarefas centrais da linguística, não obstante, muitos desses estudos se associam à psicolinguística. Baralo (1991:12) transcende essa opinião ao afirmar que nas três últimas décadas, o desenvolvimento das ciências cognitivas, no âmbito da investigação interdisciplinar como psicologia, linguística, informática, neurologia, entre outras trouxe muita informação sobre a capacidade de aquisição de uma língua.

As teorias que envolvem os estudos sobre a aquisição da linguagem são, ainda, bastante controversas e têm recebido cada vez mais atenção por parte de investigadores.

Skinner (1957), defende a teoria behaviorista que vigorou, principalmente, nos anos 50, tanto no domínio da psicologia como no domínio da linguística.

No âmbito da psicologia, o behaviorismo, como teoria e método de investigação psicológica procura examinar de modo mais objectivo o comportamento humano e dos animais, com ênfase nos factos objectivos (estímulos e reacções), sem fazer recurso à auto-observação. Mais voltada para o comportamento animal do que para o conhecimento humano, a teoria behaviorista, também, pode ser designada por teoria comportamental, por manifestar mais tendência para a prática ou para a experiência, portanto, de carácter essencialmente empirista. A teoria behaviorista da linguagem parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem consiste numa cadeia de estímulo-resposta-reforço. O ambiente fornece os estímulos - neste caso, estímulos linguísticos - e a criança fornece as repostas - tanto pela compreensão como pela produção linguística. A criança, por esta teoria, durante o processo de aquisição linguística, é recompensada ou reforçada na sua produção pelos adultos que a rodeiam.

No âmbito da aprendizagem formal, podemos sentir bem a presença ou atitude behaviorista da escola quando dispõe de um ensino repetitivo, reprodutivista, pouco reflexivo, em que não se reconhece o aluno como um ser actuante no processo de aprendizagem. No âmbito da Linguística, o behaviorismo é a doutrina apoiada na proposta teórica de B.F. Skinner e outros, que busca explicar os fenómenos da comunicação

linguística e da significação na língua em termos de estímulos observáveis e respostas produzidas pelos falantes em situações específicas.

A partir dos anos 50, com Chomsky, os estudos para a elaboração de uma teoria linguística ganham novos contornos. Com base nesse aprofundamento dos estudos linguísticos, surgem novas ciências que ajudariam a desvendar processos linguísticos, desconhecidos até então, como a psicolinguística, responsável pelo estudo dos processos psicológicos ligados à aquisição da linguagem.

O behaviorismo sofreu críticas nos anos subsequentes, inicialmente pela teoria que nos anos 60 foi proposta por Chomsky (1965) que defende que o indivíduo nasce com as capacidades inatas para adquirir a linguagem. Isto quer dizer que existem universais linguísticos e cognitivos inerentes a todos os indivíduos e cabe ao meio estimular esse potencial, já existente. Todo o indivíduo nasce com o conhecimento de uma gramática geral, universal, o qual será activado pelo meio. Chomsky usa o conceito de GU, que tenta explicar a organização das línguas nos seus aspectos em comum “de acordo com essa proposta, a criança tem uma Gramática Universal (GU) inata que contém as regras de todas as línguas, e cabe a ela, criança, seleccionar as regras que estão activas na língua em que está adquirindo” (Santos, 2002:221).

Para Chomsky, o ser humano é dotado de uma forma específica de processar os dados da realidade e a principal manifestação, neste sentido, é a capacidade de síntese dos processos linguísticos. Esta capacidade, para ser desenvolvida, precisa que a “matéria-prima” linguística seja fornecida pelo ambiente.

Chomsky afirma ainda que muitos dos princípios inatos que determinam a natureza do pensamento e da experiência podem ser activados inconscientemente.

Segundo Costa e Santos (2003) a teoria de Chomsky critica o behaviorismo pelo facto de: os bebés terem a capacidade de produzir palavras ou frases que nunca ouviram antes e, logo, se a aquisição fosse um processo meramente imitativo a criança não produziria essas mesmas frases; as crianças são sistemáticas nos seus erros, se elas estivessem apenas a imitar não deveriam ser sistemáticas, nem se manteriam assim durante um certo período do desenvolvimento, uma vez que a tarefa da criança é a de desenvolver a sua faculdade em função do ambiente que a rodeia e não apenas a de imitar o que ouve; para Kaufman, (1996: 59), o papel da prática ou imitação, pesa pouco, pelo facto de “as crianças, que não conseguem imitar, devido a prejuízo neurológico ou físico, ainda aprendem a entender a

linguagem e a comunicar-se, assim como a teoria do reforço positivo ou negativo, que fica totalmente inutilizada, pois, (...) já foi indicado que as crianças não parecem receber correcções com muita frequência”.

Campos e Xavier (1991:23) avançam que se analisarmos a competência linguística dos adultos veremos que ela permite-lhes produzir e reconhecer que “um número infinito de frases de uma língua, ainda que nunca as tenha ouvido ou que tais frases nem sequer tenham sido produzidas alguma vez”.

O interaccionismo é uma outra teoria de aquisição que postula que para se atingir a língua um programa biológico não é suficiente. É relevante um meio linguístico onde possa haver o intercâmbio conversacional, embora não se saiba até que ponto o *input* dos adultos é imprescindível no ensino e correcção às crianças.

Um dos representantes desta teoria é Vygotsky, que na sua obra *O Pensamento e a Linguagem*, ao contrário de Skinner, defende que a aquisição da linguagem na criança se dá devido à interacção que a mesma possui com o ambiente que a rodeia e ao convívio com outros da sua espécie. Para este autor:

“o pensamento e a linguagem tem origens diferentes e, além disso, o pensamento não é verbal e a fala não é intelectual. É no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado que podemos encontrar as respostas às questões sobre a relação entre o pensamento e a fala”

Vygotsky (2005:5).

Cada teoria tenta abordar um dos aspectos da capacidade que engloba a complexidade da língua. Nenhuma é adoptada em absoluto nem apresentada como negação da outra (Pavlovic, 2006:39).

Tendo em conta o contexto linguístico caboverdiano onde o bilinguismo é um facto, e sabendo que o Português é, praticamente, conhecido pelas crianças a partir da idade escolar, achamos relevante abordar este tema na medida em que é útil o conhecimento dessas bases teóricas por parte dos professores de língua para que possam entender melhor os diferentes aspectos da aquisição/aprendizagem das línguas de um modo geral.

A preferência para o uso destas designações “aquisição/aprendizagem” deve-se ao facto de considerarmos as diferenças defendidas por autores como Krashen (1994) referido por

Madeira (2008:196-201) ao afirmar que os adultos (a população que constitui a nossa amostra) dispõem de dois meios distintos para desenvolver o conhecimento da L2: a aquisição e a aprendizagem. A aquisição consiste no processo “sub-consciente” que ocorre quando a língua é usada em situações comunicativas informais conduzindo à formação de um sistema de conhecimento implícito da gramática da L2; a aprendizagem, ao contrário, é um processo consciente que exige do aprendente atenção à forma levando ao conhecimento das regras explícitas. Essa sua posição é criticada, por McLaughlin (1987) e outros por não ser possível a separação destes dois processos do ponto de vista dos resultados. Sobre a problemática da distinção dessas designações, apesar dos argumentos apresentados pelos seus opositores, o problema ainda continua em aberto. Madeira (op.cit:197) faz menção a Schwartz (1986) que admite as distinções mas afirma que os resultados são complementares. A autora lembra a opinião de Ellis (2006), ao afirmar que tanto o conhecimento implícito associado à aquisição, como o conhecimento explícito ligado à aprendizagem desempenham de igual modo um papel importante na construção do grau da competência na L2. Neste ponto concordamos com o autor e em face disto consideramos sensato o uso das duas designações justapostas neste trabalho, não só pela complementaridade em termos de efeitos, mas também por englobar o público adulto.

Ademais, em consequência dos debates realizados sobre estas designações os resultados mostram-se vantajosos para o ensino de línguas: a influência às metodologias de ensino; o ensino diferenciado de acordo com a língua materna dos aprendentes; acredita-se que o ensino formal permite o desenvolvimento da competência linguística; a aprendizagem como um processo de construção de um conhecimento explícito determina o ensino formal das regras e correções; o professor tem por função assegurar aos aprendentes o acesso a dados linguísticos que favoreçam o seu progresso linguístico.

1.1 Aquisição / Aprendizagem da LM e L2

Importa-nos realçar esta questão de aquisição/aprendizagem das LMs e L2s ou LEs, na medida em que uma parte deste trabalho tem a ver com as causas e a correcção de “erros” na L2 (Português).

Não há dúvida que no seio dos estudiosos existem desacordos a respeito das semelhanças e diferenças no que respeita à aquisição/aprendizagem⁴⁶ das LMs e LEs. Apesar disso, Martin (2004:267) menciona que um número significativo de investigadores considera que a aquisição das línguas em apreço se dá em contextos, formas e idade diferentes, embora haja influencia da LM na aprendizagem da L2 ou LE, na sala de aula, defendido também por (Terra, 2004:104).

Torna-se indispensável considerar dois aspectos no processo de aprendizagem de uma LE: a aprendizagem de uma LE é convicta e facultativa igualmente a aprendizagem dos conceitos científicos e da escrita na escola; a eficácia da aprendizagem de uma LE sujeita-se a determinado nível de circunspecção na LM. É possível que a criança transfira para LE o sistema de significados da sua LM ou desta para aquela Vygotsky (1934:94). Para fazer valer o seu argumento, Vygotsky (*op. cit* p.89), apoia-se na sua hipótese *Zona de Desenvolvimento Proximal* que representa o espaço entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, o momento, em que a criança era apta para resolver um problema sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, o momento em que a criança o fazia com colaboração de um adulto ou um companheiro. É importante que o professor concentre a sua actuação na *Zona de Desenvolvimento Proximal*, que na sua opinião ocorre a aprendizagem com a colaboração de um especialista que conduz ao desenvolvimento individual. A tese de Vygotsky no que diz respeito à aquisição/aprendizagem de LM e LE é de capital importância para o nosso contexto de diglossia.

A variável idade é sem dúvida, mais uma diferença a considerar, se levarmos em conta o argumento de Lenneberg (1967:150), segundo o qual é difícil os adultos (maiores de 12 anos) dominarem a LE ou L2 tão bem como a LM, uma vez que já ultrapassaram o período do amadurecimento do cérebro, pois, nessa etapa o desenvolvimento da linguagem pretende cristalizar-se, ou seja, a aquisição depois da puberdade é reduzida. Passado esse período crítico, essa redução, segundo alguns pesquisadores, consiste na impossibilidade

⁴⁶ (Cf. Krashen (1987))

de aprendizagem de alguns conhecimentos, principalmente, os da vertente fonológica e sintáctica.⁴⁷

Na vertente contexto há casos em que os aprendentes da LE fora da emersão linguística não cometem os “erros” característicos de falantes nativos e muitos deles têm conhecimentos linguísticos dos quais os falantes nativos desconhecem. Outras vezes, cometem “erros” na LE comuns aos dos falantes nativos (Pavlovic, 2006:42). Em Cabo Verde verifica-se esse fenómeno no uso inadequado de pronomes clíticos, pronomes de tratamento entre outros, por transferência⁴⁸ do Português Brasileiro. Por exemplo “*Eu não conheço ela*”; “*Não fecha a porta, senhora professora*”; “*Senhor professor, tu não queres dar as notas?*”. No primeiro exemplo verifica-se a colocação do clítico na posição pós-verbal, estrutura tipicamente do Português Brasileiro, quando devia ser colocado antes do verbo por se tratar de uma frase na negativa. No segundo exemplo nota-se que o uso do pronome de tratamento “*senhora*” não concorda com a forma verbal do indicativo utilizada na frase, em vez do conjuntivo, assim como o terceiro exemplo apresenta a falta de concordância entre a segunda pessoa formal e informal. São exemplos de “erros” que devem ser tratados devidamente pelos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem e que nos remetem para os conceitos da linguística contrastiva com relevo para a interlingua, a transferência e a fossilização.

1.2 O papel da linguística a partir dos anos 60

Trata-se de um ramo da linguística aplicada, que surge nos anos 40 ligado ao estruturalismo e ao behaviorismo. Com o propósito de analisar todos os aspectos que ocorrem na aprendizagem das LE, emergiram vários modelos de investigação orientados para uma única meta mas com princípios metodológicos variados relativamente aos *corpora* e aos resultados - a Análise Contrastiva (AC), a Análise do Erro⁴⁹(AE) e a

⁴⁷ Um exemplo nítido é o caso de crianças filhos de emigrantes que aprendem a L2 com mais perfeição do que os pais.

Um outro caso que se integra neste contexto é o de crianças que viveram fora do contacto com a LM dos pais e depois tiveram complicações na aquisição de determinados aspectos linguísticos depois da fase adulta. Não é menos verdade, também, que quando os adultos conseguem atingir a LE alcançam um grau de conhecimento elevado e são capazes de transcender regras gramaticais, desenvolver a capacidade de correcção e produzir um número ilimitado de enunciados que numa situação de comunicação se colocam ao lado de qualquer falante nativo.

⁴⁸ Esta matéria será tratada no capítulo da análise do “erro”

⁴⁹ Segundo Fernández (2005:27), “erro” é, em termos gerais, toda a transgressão involuntária da norma estabelecida numa determinada comunidade linguística. Este assunto será retomado no capítulo da análise da amostra.

Interlíngua (IT), representadas por Corder (1967), e Selinker (1969), Frias (1992), Stroud (1997) Ledesma (2001), Fernández (2005).

Um dos primeiros modelos a serem desenvolvidos no âmbito da Linguística Comparada foi o Modelo de AC, que nasce a partir de ideias comportamentalistas, concebendo o processo de aprendizagem de uma LE como a aquisição de uma série de hábitos, baseados no binómio estímulo-resposta Frias (1992:59). Lee (1968:180) afirma que “la primera causa, y incluso la única, de las dificultades e de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera es la interferência de la lengua naterna del aprendiz”. Um dos principais conceitos deste modelo é o da “interferência linguística”, fonte principal do “erro” que para Frias (*op., cit*) e Ledesma (2001:92) seria a transposição de elementos da LM para a LE, sejam eles fonéticos, morfológicos ou sintáticos. Com esta perspectiva, o “erro” era visto de uma forma negativa, como algo que deveria ser evitado através do uso de materiais oriundos do contraste sistemático da língua materna do estudante com a língua alvo, com uma previsão daquilo que potencialmente poderia resultar em “erro” na LE em virtude da divergência com a LM do aluno, conforme Fries e Weinreich citados por Fernández (*op. cit.*)

Para os defensores da teoria behaviorista a função da AC é de prever todas as estruturas problemáticas de forma a se poder evitar os “erros” partindo da criação de novos hábitos. Esta análise propunha a comparação sistemática entre a língua materna e língua alvo em todos os níveis estruturais no sentido de se determinarem as diferenças e semelhanças. Trabalhos desenvolvidos e orientados por estas ideias foram demonstrando que os “erros” que, muitas vezes, eram previstos não aconteciam e, em muitos casos, apareciam outros que não estavam estritamente relacionados com a distância ou a proximidade entre a LM e a LE, suscitando muitas críticas ao modelo ao longo dos anos 60.

Uma mudança significativa ocorre com o advento da Teoria Transformacional de Noam Chomsky (1965), levando os estudos sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras a abordarem questões relativas aos processos cognitivos pelos quais se dá a aprendizagem, ficando claro que apenas os dados linguísticos eram insuficientes para revelar dados significativos sobre o processo psicolinguísticos de aquisição (Fernández, 1997:18). Com efeito, por mais crítica que tenha havido acerca da AC, esta não deixa de ter a sua vantagem relativamente à localização dos “erros” por interferência da língua materna não só no contexto bilingue, como é o caso da nossa análise, como noutros.

1.3 Análise de Erros

Nesta nova perspectiva, outro modelo de análise surge, o modelo de Análise de Erros (AE), que segundo Gargallo (1992:71), constitui ponte entre a AC e a AE. Esta teoria, tem a partir das reflexões de Corder (1967), uma visão positiva dos “erros”⁵⁰, entendendo-os como parte natural do processo de aprendizagem e como indicadores do estágio em que se encontram os alunos, com base em: (i) identificação dos “erros” no seu contexto; (ii) classificação e descrição dos mesmos; (iii) a sua explicação, buscando mecanismos ou estratégias psicolinguísticos e as fontes de cada “erro”, adoptando a interferência da LM como mais uma estratégia; (iv) avaliação da gravidade do “erro” e a sua possível recuperação, caso a análise tenha objectivo didáctico. O termo “erro” mantém-se mas, nesta etapa, assume valores positivos ao contrário dos defendidos pelos behavioristas, pois é assumido como algo normal, como mecanismo activo e necessário no processo de aprendizagem (Fernández, 2005:24). Os “erros” passam a ser a marca e a evidência de um sistema de língua que nem pertence à língua materna nem à língua alvo e denota um certo tipo de comportamento linguístico” Spolsky (1969:32). Corder (1981:7) afirma que algumas das estratégias perfilhadas pelo aprendente de uma LE podem ser substancialmente as mesmas que permitem a aquisição da primeira língua. Sustentando as teorias de Corder devemos dizer que a AE tem um papel importantíssimo na avaliação da progressão da aprendizagem designado de *control de progresso*. Ligado à análise do “erro”, constata-se um desvio devido à transferência de estruturas de uma língua para a outra, neste caso a transferência é negativa, mas quando facilita a aprendizagem é positiva.

⁵⁰ No desenvolvimento deste estudo utilizamos o termo “erro” e não “desvio” tendo em conta as regras da língua padrão. Já mencionámos o facto de que não se deve falar de “erros” no contexto de aprendizagem da língua, porém há a necessidade de evitar infracções relativamente à pragmática da língua padrão. Usamos a designação “ erro” por considerarmos a sua presença sistemática nas produções dos aprendentes, conforme a nossa amostra, e julgamos serem cometidos em percentagens significativas devido ao desconhecimento das regras da língua por parte dos mesmos. Daí que “desvio” não teria aqui lugar por se tratar de situações em que é utilizado intencionalmente com o propósito de conferir alguma originalidade ou eficácia à mensagem. A esse respeito, Fernández (1995:28) fala de “erros” esporádicos (falhas, lapsos, problemas, descuidos) em virtude de poderem ocorrer na produção de qualquer falante, seja nativo ou estrangeiro.

Nem sempre as turmas são homogêneas em termos de aquisição, assim como não existem turmas com similaridades totais. Contudo, há determinadas dificuldades que se revelam num certo momento da aprendizagem de um determinado tipo de aprendentes e que devem ser tratados atempadamente para que se evite a *fossilização*. Do ponto de vista didático, assiste-se à valorização do “erro” como passo obrigatório para a aprendizagem, traduzindo-se na perda de medo do “erro” e na sua não consideração como algo condenável. A aprendente muda de atitude em relação ao “erro” sem a pretensão de o eliminar de uma única vez, além de as técnicas de superação de “erro” levarem em conta que o aprendente deve tomar a consciência das suas próprias estratégias de correcção Fernández (2005:19).

No quadro abaixo pode-se vislumbrar o resumo de ambos os modelos:

Os modelos da AC e da AE

Quadro IV

| Modelo de análise | Análise Contrastiva | Análise de Erros |
|----------------------------|---|--|
| Bases Teóricas | Linguística Estrutural e Comportamental | Linguística Generativo-transformacional e Cognitívismo |
| Interesses | Descrição das línguas e previsão do erro | Aquisição de L2 e LE |
| Conceito | O erro é negativo, pois trata-se de um desvio da norma da língua alvo | O erro é positivo, uma vez que demonstra em que estágio da aprendizagem se encontra o aprendente |
| Possíveis causas do “erro” | Interferência da língua materna | Interferências da LM, a língua alvo, as estratégias de aprendizagem, os materiais e técnicas utilizadas pelo professor |

Tendo em vista os desdobramentos dos modelos aqui citados, parece-nos relevante ressaltar que nenhum é excludente, mas ambos complementares, pois a AC iniciou reflexões que posteriormente foram contornadas pelo modelo de AE. Desta forma, parece-nos ser bastante coerente propor que ambas sejam utilizadas em conjunto para que professores e teóricos possam tecer considerações e propor alternativas para otimizar o processo de ensino/aprendizagem do PL2 em Cabo Verde.

1.4 Interlíngua

A AE exige que se leve em consideração determinados fenómenos linguísticos que se verificam quando se trata da aprendizagem de LNM. Por esta razão achamos relevante referir-nos à interlíngua⁵¹, à transferência e à fossilização, posto que, a nossa investigação incide sobre a análise do “erro” a partir de enunciados escritos em PL2, a qual inclui um conjunto de diversas causas de “erros”, entre as quais, a interlíngua.

A assunção de “erros” como índices dos estádios por que passam os aprendentes na aprendizagem da língua meta passa pelo conceito de interlíngua como o sistema próprio de cada um desses estádios. Para alguns a interlíngua não deve ser concebida como um processo desesperante, pelo contrário deve ser visto como algo que concede atenuantes no processo de ensino aprendizagem. Esta teoria defende o estudo e a análise da produção total dos aprendentes com o objectivo de caracterizar o sistema linguístico usado ao expressar-se na língua alvo passando por várias etapas até se conseguir a competência desejada. Portanto, embora a análise da interlíngua tenha nascido ligada à AE, apresenta-se como um sistema aproximado onde existem estruturas diferentes das da língua meta, portanto as formas consideradas “erradas”. Contudo, produz-se muitas estruturas correctas dentro dos paradigmas da nova língua.

Este termo interlíngua ganhou expressão com Selinker (1972) substituindo várias outras designações como: *competência transitória*, *dialecto idiosincrásico*, *sistema aproximado* e *sistema intermediário*, adiantadas por Corder e seus contemporâneos. O autor defende que a interlíngua tem um papel essencial nas teorias cognitivas de aquisição das línguas. Na opinião de Stroud (1997:13,14) é o modelo de língua alvo de que um aprendente dispõe em determinado momento do seu processo da aprendizagem. Para ele as interlínguas são instáveis e transitórias, deste modo variáveis e oscilantes sob o ponto de vista linguístico.

⁵¹ Selinker (1972), o autor do conceito de “Interlíngua”, definiu-o como idioma falado pelo aprendiz, como algo que em princípio está entre a LM e a LE e que paulatinamente vai sendo aperfeiçoado pelo aprendente. Cf. Stroud e Gonçalves (1997:14)

Fernández (1997:32) admite que a interlíngua é vista como o resultado de várias estratégias de aquisição que os aprendentes usam; é cada uma das operações efectuadas pelos aprendentes de uma língua, de forma mais ou menos consciente, no processo interno de assimilação dos dados de que dispõe e de os pôr em prática. Ledesma avança que a interlíngua é:

“un sistema interlingüístico que refleja el intento por utilizar con fines comunicativos un sistema lingüístico que no se conoce de manera completa y que es una reducción de un código más complejo [...], ayudándose de otros recursos extralingüísticos, las estrategias, para completar las posibles carencias del sistema en la producción de la lengua meta”.

Ledesma (2001:105)

Uma das características da interlíngua é a *simplificação* que consiste na produção de estruturas reduzidas em termos de morfologia, fonologia, bem como a ordem de palavras. Este fenómeno ocorre com mais incidência nas fases iniciais da aprendizagem. A *hipergeneralização* das estruturas da língua alvo é mais uma das características da interlíngua, segundo Stroud (1997), o aprendente usa uma estrutura, regra ou aspectos correctos da língua alvo em contextos linguísticos mais alargados do que é possível nesta língua.

O conhecimento da interlíngua, isto é, das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos aprendentes é um aspecto importante para a análise de “erros”, pelo que no decurso deste trabalho, não raras vezes, a apontamos como a origem de “erros”, conforme os exemplos de que dispomos.

1.5 Transferência linguística

A AC considera a língua materna como sendo a responsável pelos “erros” devido à transferência⁵² negativa, também designada por interferência. As interferências linguísticas de que tratam os estudos da AC dão-se tanto a nível da morfologia, da sintaxe e da semântica, como da fonética e da fonologia da L2. Como na aprendizagem da L2 a

⁵² Transferência é, segundo Ledesma (2001: 93), “el resultado de una traducción literal de la lengua nativa o de otras lenguas que forman parte de la competencia lingüística del hablante”. Cf. Também Fernández (2005).

pronúncia é o aspecto mais difícil de dominar, conforme muitos autores acreditam, a transferência da fonética e da fonologia é mais marcante que a dos outros subsistemas Odlin (1989:13). Para este autor essa transferência é o resultado da influência de similaridades entre as línguas alvo e qualquer outra língua que tenha sido previamente aprendida. No entanto, o autor reconhece que o conhecimento de uma única língua nativa é a base típica para a transferência do substrato Odlin (*op. cit.*:27). Essa transferência pode ser positiva ou negativa, conforme o resultado causado pela transferência de LM para L2. Um exemplo de transferência positiva, citando Odlin (1989:36) é que “as similaridades entre os sistemas [...] de LM e L2 podem facilitar a identificação [...] da L2”. Nesta perspectiva, Barallo (1999:46) sublinha que surgiu, nas últimas décadas, o interesse pelo estudo deste fenómeno mas não como uma transferência mecânica das estruturas da língua materna, mas sim, entendida como um mecanismo cognitivo que é subjacente à aquisição da LE. A interlíngua não considera as estruturas da língua materna de forma automática, realçando a selecção activa e atenta como o resultado de aspectos como: a reestruturação de regras no processo evolutivo da aprendizagem, a transferência da organização tipológica, diversas vias de aquisição a produção excessiva de determinados elementos e inibição de certos elementos (Barallo, 1999: 47).

1.6 Fossilização

A interlíngua pode ser atingida por vários factores que implicam uma paragem na aprendizagem. Trata-se da fossilização⁵³. Stroud e Gonçalves (1997:14) definem-na como a cessação da aprendizagem resultando um sistema de interlíngua mais estável, no entanto, incompleto ou não nativo.

Trata-se de um fenómeno relevante que surge no processo de aprendizagem de LE/L2, e tem a ver com o processo de desenvolvimento da aprendizagem em geral. Mesmo com o tratamento dos “erros” muitos aprendentes não conseguem atingir o nível desejado do conhecimento linguístico, ficando a maioria num dos níveis primários (Pavlovic, 2006:69). Acrescenta ainda que as razões que levam ao surgimento da fossilização têm a ver com o tipo de conhecimento que se passa ao aprendente, a quantidade e o carácter de motivação e o carácter pessoal do aprendente. Ao referir as razões que levam os aprendentes a fossilizarem, Guirruogo (2008:20) cita Stroud que afirma “a discussão apresenta hipóteses

⁵³ McLaughlin (1987:61) define a fossilização como sendo o estado de situação em resultado do qual o aprendente deixa de elaborar a interlíngua em algum aspecto;

coabrindo fenómenos tão variados como causas neurológicas, cognitivas ou de atitude”. Alguns pesquisadores como Siopa, et al (2003) destacaram o valor da instrução numa língua para ajudar a concentrar a atenção dos aprendentes em aspectos fossilizados da língua os quais eles, de outro modo, não teriam a verdadeira consciência. Para contornar este problema, Brown (1994:824) recomenda dois modelos de correção. O primeiro diz respeito ao momento da apresentação de um novo item e o segundo ao longo dos exercícios de prática, ressaltando que se o professor deixar que os “erros” passem sem correção, ele estará a reforçar os “erros” tendo como resultado a persistência e a sua consequente fossilização.

Cabe aos ensinantes, através de capacidade e conhecimentos sobre o fenómeno, servir-se de estratégias que facilitem a recuperação de “erros” cuja origem radica na fossilização.

1.7 Conceito de “erro”

Nos finais da década de 60, aquando da publicação do artigo de S. Pit Corder (1967), *The Significance of Learners Errors*, os “erros” passaram a ter um outro significado no ensino/aprendizagem de línguas. Neste artigo os “erros” são considerados indicativos da aprendizagem que se centra no aprendente e nos próprios mecanismos. Fernández refere-se às designações como faltas, confusão, falhas, lapsos, problemas, descuidos, com pequenas diferenças que vão até “erros” esporádicos possíveis de serem cometidos tanto por falantes nativos como estrangeiros, e “erros” sistemáticos. Citando Corder, a autora chama a atenção da distinção entre estes (os que reflectem a competência transitória) e “erros” de produção (os não sistemáticos), neste caso, ficaria “erros” quando sistemáticos e *faltas* para o contrário. Prossegue afirmando que não é fácil fazer-se essa distinção, pois só seremos capazes de o fazer no final de uma investigação ampla dos “erros”. Ellis (1999:9) refere-se a “erros *evolutivos*” como sendo aqueles originários da construção de regras pelo aprendente e que são independentes tanto da LM como da L2. Utiliza-se, outras vezes, o termo *transgressão* à norma culta, por se levar em consideração, factores como as formas de tratamento, os interlocutores, os contextos de comunicação, admitindo, no entanto, o uso do termo em caso da ortografia. Fernández (2005:27) não aconselha, no entanto, o uso do termo “erro” na aprendizagem de línguas, pois, essas transgressões são encaradas como normais na vertente aprendizagem de línguas. Para Ellis (1997:17), “erros” reflectem a existência de vazios no conhecimento do aprendente porque ele ainda não sabe a forma correcta do uso da estrutura gramatical ou lexical. A designação *falha* ou *lapso* é utilizada

quando derivam de condições externas, isto é, quando não se consegue pôr em prática a experiência, tanto a nível oral como a nível escrito, ou seja, acontecem ocasionalmente na utilização da língua com o uso de estruturas que o aluno já conhece Ellis (*Op. Cit* p.17). Há “erros” que são considerados *faltas* por estas não demonstrarem a competência linguística do falante em virtude de dependerem de vários factores tais como: espontaneidade na produção linguística, dependência do estado de espírito, nível de concentração e memória momentânea do falante⁵⁴.

Entretanto, nem sempre a análise de “erros” em termos quantitativos nos fornece dados fiéis, uma vez que, nem sempre, o número de “erros” corresponde ao conhecimento do aprendente, pois os aprendentes que cometem um número menor de “erros” podem não ser os que têm menores dificuldades.

1.8. Tipos de “erros”

Neste trabalho seguimos o modelo de Fernández (2005) que por sua vez adopta os critérios de alguns autores entre os quais Corder (1972), embora a nossa análise contemple apenas a categoria gramatical modo (modo conjuntivo). Segundo a autora, a multiplicidade de “erros” que um *corpus* pode apresentar conduz à necessidade de um instrumento que faculte a sua classificação e a sua subclassificação de acordo com os objectivos da pesquisa. A classificação mais usada segue os seguintes critérios:

1. *Descrição linguística com relevo para os subsistemas* (fonologia, léxico, morfossintaxe, discurso) e as categorias afectadas pelo “erro”
2. *Descrição de estratégias superficiais* (omissão, adição, uso indevido, falsa colocação).
3. *Critérios pedagógicos* (“erros” colectivos, individuais, transitórios, fossilizáveis, fossilizados, induzidos pela metodologia).
4. *Explicação dos “erros”* (ambientais e internos ou de mecanismos psicolinguísticos que estejam em causa)
5. *Comparativos* (comparam a aquisição de uma determinada língua por um nativo ou por um estrangeiro, permitindo uma distinção entre “erros” evolutivos ou de desenvolvimento, interlinguais ambíguos e outros).
6. *Efeitos comunicativos* (são analisados os tipos de “erros” que produzem mais ou menos distorção na comunicação).

⁵⁴ Cf. Figueiredo (1997), Neves (2001), Frias (1992) e Gonçalves e Stroud (1997)

CAPITULO III

1. ANÁLISE DA AMOSTRA

1.1. Organização da amostra

O *corpus* que serve de base para esta investigação é constituído por textos escritos (composições). A nossa análise cinge-se ao uso do conjuntivo, pelo que afirmamos que no total das 48 composições todas apresentam realizações do conjuntivo. Verificamos que as frases das composições onde são usadas formas correctas e incorrectas do conjuntivo ultrapassavam os limites do nosso estudo, por isso seleccionámos alguns exemplos que se incluem na nossa perspectiva de análise, obedecendo à delimitação que efectuámos - o conjuntivo nas orações concessivas, finais, temporais, condicionais, nas orações introduzidas por “*talvez*” e “*oxalá*”, nas orações onde o conjuntivo é indevidamente usado e nas orações em que o conjuntivo depende do verbo “*esperar*”

1.2. Perfil sociolinguístico da população

11º Ano – CT e 12º Ano – ES

Quadro II

| Variável | | Nº | Percentagem (%) |
|----------------------------|--------------|----|-----------------|
| Idade | 16-18 | 27 | 56.25 |
| | 19-20 | 21 | 43.75 |
| Naturalidade | Caboverdiana | 48 | 100 |
| Frequência noutras escolas | | 11 | 22.91 |
| Retenção | | 3 | 6.25 |
| Uso da Língua Materna | | 48 | 100 |
| Uso da Língua Portuguesa | | 5 | 10.41 |
| Outras línguas | | 0 | 0 |

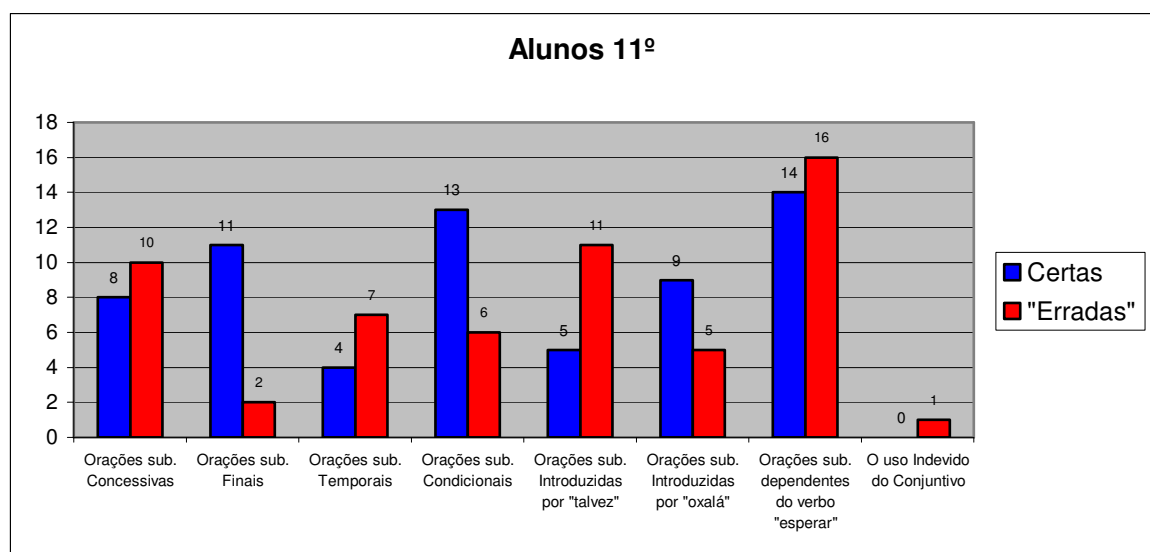
Tendo em conta a variável “*idade*” a população envolvida enquadra-se numa faixa etária compreendida entre os 16 e os 18 anos totalizam 27 alunos, correspondentes a 56.25%. e entre os 19 e os 20 anos a (43.75%) na idade em que deveriam estar a frequentar o ensino superior. Relativamente à variável “*naturalidade*” nada há a acrescentar, posto que não se verifica a presença de estrangeiros, portanto (100%). A variável “*frequência a outras escolas*” soma um número de 11, equivalente a (22.91%), sendo 6 do 11º ano e 5 do 12º ano. No entanto essa movimentação efectuou-se dentro da mesma cidade à excepção de um, da Escola Secundária Manuel Tavares no Tarrafal de Santiago e de outro da Escola Secundária Baltazar Lopes na ilha de S. Nicolau. A variável “*retenção*” totaliza um número de apenas 3 (6.25%), sendo 1 no 12º ano e 2 no 11ºano. A variável “*língua materna*”, não oferece elementos para estabelecer comparações, simplesmente, pelo facto de ser a língua falada pela totalidade dos aprendentes (100%). A variável “*uso da língua portuguesa*” não se destaca com novidade, pois totaliza um número de 5 aprendentes (10.41%), sendo 3 no 11º ano e 2 no 12º ano. Finalmente, a variável “*outras línguas*” não apresenta números, (0%), facto que, mais uma vez, nos norteia para a conclusão de que o Português é, praticamente, falado pelos alunos no contexto de ensino, portanto, na escola.

1.3. Descrição linguística e explicação das ocorrências agramaticais

Alunos 11º Ano CT

Quadro VI

| Nr Seq | Cod Aluno | Orações sub. Concessivas | | Orações sub. Finais | | Orações sub. Temporais | | Orações sub. Condicionais | | Orações sub. Introduzidas por "talvez" | | Orações sub. Introduzidas por "oxalá" | | Orações sub. dependentes do verbo "esperar" | | O uso Indevido do Conjuntivo | | TOTAIS | | |
|--------|-------------|--------------------------|--------|---------------------|-------|------------------------|--------|---------------------------|--------|--|--------|---------------------------------------|-------|---|--------|------------------------------|-------|--------|------|---|
| | | C | E | C | E | C | E | C | E | C | E | C | E | C | E | C | E | C | E | |
| 1 | Ade/Out/07 | | 1 | 1 | | | 2 | | 1 | | | | | 1 | 1 | | | 2 | 5 | |
| 2 | Alé/Out/07 | 1 | | | | | | | | | 1 | | | | 2 | 1 | | | 3 | 2 |
| 3 | Alé/Out/07 | 1 | | | | | | 1 | 1 | | | | | | 1 | 1 | | | 3 | 2 |
| 4 | Ang/Out/07 | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 |
| 5 | Ani/Out/07 | | 1 | | | | | | | | 1 | | 1 | | | 1 | | | 0 | 4 |
| 6 | Aqui/Out/07 | | | 1 | 1 | | | 2 | | | 1 | | | | | | | | 1 | 4 |
| 7 | Ara/Out/07 | 2 | | 1 | | | | | | | 2 | | 1 | | 1 | | | | 7 | 0 |
| 8 | Car/Out/07 | | 1 | | | | | 2 | | | | | | | | | | | 2 | 1 |
| 9 | Car/Out/07 | | | | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | | | | 3 | 2 |
| 10 | Den/Out/07 | 1 | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | 2 | 0 |
| 11 | Ed/Out/07 | | | 2 | | | | 1 | 1 | | | 1 | | | | | | | 4 | 1 |
| 12 | El/Out/07 | | 1 | | | | | 1 | | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 2 | 3 |
| 13 | Ev/Out/07 | 1 | | | | | | | | | 2 | | 1 | 1 | | | | | 2 | 3 |
| 14 | Gil/Out/07 | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | | 1 | | 2 | | | | 2 | 4 |
| 15 | Jac/Out/07 | | | 2 | | | | 2 | | | | 1 | | 1 | | | | | 6 | 0 |
| 16 | Jan/Out/07 | 1 | 1 | 2 | | | | 1 | | | | 1 | | 2 | | | | | 6 | 2 |
| 17 | Jas/Out/07 | | | | | | | | | | 1 | | | | 1 | | | | 0 | 2 |
| 18 | Ka/Out/07 | | | 2 | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | | | | 1 | | | | 3 | 4 |
| 19 | Len/Out/07 | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | | 0 | 1 |
| 20 | Lu/Out/07 | | | | | | | | | | | | | | 2 | | | | 0 | 2 |
| 21 | Lun/Out/07 | | 1 | | | 2 | | | 1 | | | 1 | | 1 | | | | | 4 | 2 |
| 22 | Son/Out/07 | | | | | | | 2 | 2 | 1 | | 1 | | 2 | | | | | 6 | 2 |
| 23 | Nil/Out/07 | 1 | 2 | | | | | | | | 1 | 1 | | | 1 | | | | 2 | 4 |
| 24 | Osv/Out/07 | | 1 | | | | | | | | 1 | | | | 2 | | | | 0 | 4 |
| 25 | Pau/Out/07 | | | | | | | 2 | | | | | 1 | | 1 | | | | 2 | 2 |
| 26 | Ter/Out/07 | | | | | | 1 | | | | 1 | | | | 2 | | | | 2 | 2 |
| 27 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 |
| | | 8 | 10 | 11 | 2 | 4 | 7 | 13 | 6 | 5 | 11 | 9 | 5 | 14 | 16 | 0 | 1 | 64 | 58 | |
| | % Certas | 12,50% | | 17,19% | | 6,25% | | 20,31% | | 7,81% | | 14,06% | | 21,88% | | 0,00% | | 100% | | |
| | % Erradas | | 17,24% | | 3,45% | | 12,07% | | 10,34% | | 18,97% | | 8,62% | | 27,59% | | 1,72% | | 100% | |

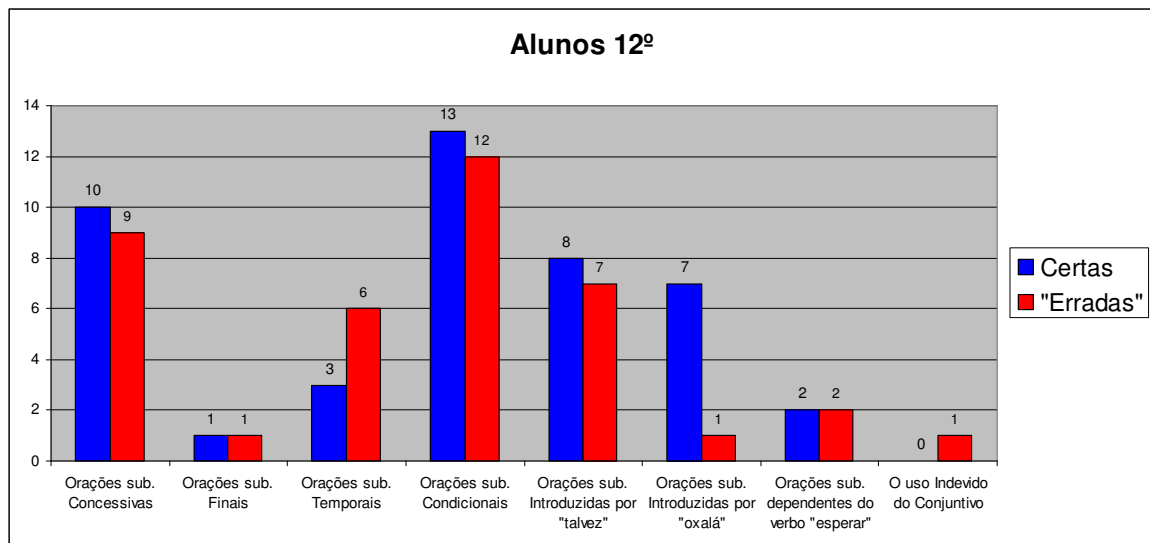


Alunos 12º Ano ES

Quadro VII

| Nr Seq | Cod Aluno | Orações sub. Concessivas | | Orações sub. Finais | | Orações sub. Temporais | | Orações sub. Condicionais | | Orações sub. Introduzidas por "talvez" | | Orações sub. Introduzidas por "oxalá" | | Orações sub. dependentes do verbo "esperar" | | O uso Indevido do Conjuntivo | | TOTAIS | |
|--------|------------|--------------------------|---|---------------------|---|------------------------|---|---------------------------|----|--|---|---------------------------------------|---|---|---|------------------------------|---|--------|----|
| | | C | E | C | E | C | E | C | E | C | E | C | E | C | E | C | E | C | E |
| 1 | Ad/Out/07 | 1 | | | | 1 | | 1 | | | | | | | | | | 3 | 0 |
| 2 | Ad/Out/07 | 1 | 1 | | | | | | 1 | | | | | | | | | 1 | 2 |
| 3 | Ale/Out/07 | | | | | 1 | | | 1 | | | | | | | | | 1 | 1 |
| 4 | Al/Out/07 | | | | 1 | | 1 | 1 | | | | | | | | | | 1 | 2 |
| 5 | And/Out/07 | | 2 | | | | | | 4 | | 1 | | | 1 | | | | 1 | 7 |
| 6 | Ang/Out/07 | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | 0 | 1 |
| 7 | Bru/Out/07 | | 1 | | | | | | | | | | | | | 1 | | 0 | 2 |
| 8 | Car/Out/07 | 1 | | | | | | 1 | 1 | 1 | | 2 | | | | | 5 | 1 | |
| 9 | Car/Out/07 | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 1 |
| 10 | Cla/Out/07 | 1 | 1 | | | | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | | | | | | 3 | 5 | |
| 11 | Cl/Out/07 | | 1 | | | | | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | | | 1 | 4 | |
| 12 | Ed/Out/07 | | | | | | | 1 | 1 | 1 | | | | | | | 2 | 1 | |
| 13 | Eu/Out/07 | | | | 1 | | | 1 | 1 | 1 | | | | | 1 | | 2 | 3 | |
| 14 | Ei/Out/07 | | | | | 1 | | 2 | 1 | 1 | | | | | | | 4 | 1 | |
| 15 | Jan/Out/07 | 1 | | | | | | 1 | | 1 | | | | | | | 3 | 0 | |
| 16 | Kat/Out/07 | 1 | | | | | | 1 | | 1 | | 2 | | | 1 | | 4 | 2 | |
| 17 | Lu/Out/07 | | 1 | | | | | 2 | | | 1 | | | | | | 2 | 2 | |
| 18 | Ne/Out/07 | 2 | | | | | | | | 1 | | 1 | | | | | 4 | 0 | |
| 19 | Ror/Out/07 | 1 | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | | | | | 2 | 2 | |
| 20 | Sa/Out/07 | | | | | | | | | | | 1 | | | | | 1 | 0 | |
| 21 | Si/Out/07 | | | | | | | 1 | | | 1 | 1 | | | | | 2 | 1 | |
| 22 | So/Out/07 | 1 | | | | | | 1 | | | | | | 1 | | | 2 | 1 | |
| | | 10 | 9 | 1 | 1 | 3 | 6 | 13 | 12 | 8 | 7 | 7 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 44 | 39 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|--------|--------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|
| % Certas | 22,73% | | 2,27% | | 6,82% | | 29,55% | | 18,18% | | 15,91% | | 4,55% | | 0,00% | | 100,0% | |
| % Erradas | | 23,08% | | 2,56% | | 15,38% | | 30,77% | | 17,95% | | 2,56% | | 5,13% | | 2,56% | | 100,0% |



Um dos aspectos fulcrais a ressaltar relativamente aos dados da amostra (cf. Quadros VI e VII), tem a ver com os limites que estes impõem em se tratando de utilizar os dados linguísticos para fins didáctico-pedagógicos. Deste modo, apesar da sua inquestionável utilidade numa fase inicial da investigação, uma vez que disponibiliza informações sobre as principais dificuldades em Português da população alvo em relação a diferentes categorias linguísticas, esta grelha fornece, no entanto, informações demasiado gerais, exigindo por isso, que se incluam em outros objectos de investigação subsequente.

Neste Capítulo analisamos as ocorrências do conjuntivo no total das duas turmas tendo em consideração os vários contextos do seu uso, segundo os gráficos e os quadros correspondentes.

Em termos quantitativos e qualitativos, o número de ocorrências certas e “erradas” no grupo do 11º ano é de 64 e 58 casos, enquanto que o grupo do 12º ano apresenta 44 e 39, respectivamente.

Segundo a análise efectuada à amostra, a distribuição dos “erros” no uso do conjuntivo incide-se sobre os seguintes tipos de orações:

concessivas 19 (CT 10 e ES 9); finais 3 (CT 2 e ES 1);

temporais 13 (CT 7 e ES 6); condicionais 18 (CT 6 e ES 12);

conjuntivo dependente de *talvez* 18 (CT 11 e ES 7);

conjuntivo é dependente de *oxalá* 6 (CT 5 e ES 1);

uso indevido do conjuntivo 2 (CT 1 e ES 1).

O uso do conjuntivo é importante e, às vezes, obrigatório nos discursos em que a eventualidade, probabilidade ou desejo do locutor são expressos. Todavia esses alunos chegam ao terceiro ciclo sem conseguirem usar correctamente este modo verbal e, consideramos ser uma das áreas críticas a substituição do modo conjuntivo, na maior parte das vezes, pelo modo indicativo (presente, perfeito e futuro) e, algumas vezes, pelo condicional e pelo infinitivo. Lembremos que conjuntivo na Língua Portuguesa não tem correspondente em Crioulo, por motivos ligados à economia do seu sistema verbal, que o conduz, muitas vezes, a equívocos relacionados com os outros modos por não possuir uma flexão distinta. Exemplos:

QUADRO VIII

| | |
|------------------|---|
| Crioulo | P.Imp.Ind. do verbo comer - <i>Kel tenpu N kumeba txeu katxupa.</i> Condicional - <i>Si N sabeba N ta kumeba txeu katxupa.</i> Imp.Conjuntivo - <i>Mesmu ki N kumeba txeu Katxupa n ka ta ngordaba.</i> |
| Português | P.Imp.Ind. do verbo comer - <i>Naquele tempo eu comia muita cachupa.</i> Condicional - <i>Se eu soubesse comeria muita cachupa.</i> Imp.Conjuntivo - <i>Mesmo que comesse muita cachupa não me engordava.</i> |

Os exemplos, confirmam que a flexão confirmam que o conjuntivo em Crioulo não se aproxima da flexão deste modo em Português, facto que, na nossa óptica, constitui uma das barreiras na aprendizagem desta matéria na Língua Portuguesa.

A utilização termo “erro” assume um carácter, meramente, pedagógico posto que o nosso objectivo é fazer com que os aprendentes consigam alcançar a competência comunicativa, atendendo que na aprendizagem de línguas não se deve falar de “erros”. Segundo Fernández

“[...] las producciones de los aprendices, tanto de LM como de una LE, funcionan de acuerdo con sus propias reglas y por tanto es desde ahí, desde donde deben ser evaluadas y no desde la norma de la lengua meta” [...]” El aprendiz de una L2 pasa necesariamente también, por una série de etapas, y en cada etapa, también, son “normales” producciones idiosincrásicas que no se adecuan todavía a las de la lengua meta”.

Fernández (2005:27)

Na nossa análise os “erros” de uso dos verbos afectam tanto os regulares como os irregulares. No que respeita a esses últimos, os “erros” surgem por serem concebidos como se de outra conjugação se tratasse, por falta de atenção devida às vogais temáticas e às desinências, pela troca das desinências de tempo e número, dos modos, assim como das pessoas gramaticais (1^ae 3^a).

O total dos “erros” levantados é de 97 num universo de 205 orações⁵⁵ subordinadas. Entre elas verifica-se uma considerável desproporção em termos de percentagem conforme nos dizem os quadros apresentados, uma vez que varia de 1,72% nas orações onde usaram indevidamente o conjuntivo e 20,31% e 30,77% nas orações subordinadas condicionais, nos dois grupos.

Antes de analisarmos cada tipo de subordinação em particular fizemos questão de apresentar de antemão uma visão geral dos “erros” nas orações subordinadas, no entanto chamamos a atenção pelo facto de a agramaticalidade de algumas construções se verificar apenas do ponto de vista sintáctico-pragmático, pois, a nível semântico tais construções não sofrem qualquer tipo de agramaticalidade, como por exemplo, o caso da substituição do conjuntivo pelo indicativo, nas orações:

- concessivas CT 10 = 17,24% e ES 9 = 23,08%;
- finais CT 2 = 3,45% e ES 1 = 2,56%;
- temporais. CT 7 = 12,07% e ES 6 = 15,38%;
- condicionais CT 6 = 10,34% e ES 12 = 30,77%;
- conjuntivo dependente de “talvez “ CT 11 = 18,97% e ES 7 = 17,95%;
- conjuntivo dependente de “oxalá.” CT 5 = 8,62% e ES 1 = 2,56%;
- conjuntivo dependente do verbo “esperar” CT 16 = 27,59 % e ES 2 = 5,13%;
- uso indevido do conjuntivo CT 1 = 1,75% e ES 1 = 2,56%.

A ocorrência do conjuntivo é substituída nos dois níveis pelo indicativo em vários casos entre os quais, nos seguintes:

1.3.1 Orações concessivas

As ocorrências do conjuntivo no 11º ano CT são no seu conjunto 18, entre as quais 8 certas (12,5%) e 10 “erradas” (17,24%). No 12º ano verifica-se um total de 19 ocorrências onde 10 são certas (22,73%) e 9 são “erradas” (23,8%).

“...mesmo que é assim eu não vou desistir...” 1/Ade/Out/07 (CT))

⁵⁵ Oração- conjunto articulado dos termos sujeito e predicado (Florido e Silva, 1996:164). A nomenclatura brasileira utiliza frase como sinónimo de oração. Veja-se Mateus et al (2003:595)

“...mesmo que seja assim eu não vou desistir...”

“...mesmo que os meus pais não tem um grande possibilidade.” 5/ Ani/Out/07 (CT))

“...mesmo que os meus pais não tenham uma grande possibilidade.”

“...embora na vida nada é perfeito...” 23/Nil/Out/07 (CT))

“...embora na vida nada seja perfeito...”

“...mesmo que não consigo fazer...” 9/Car/Out/07 (ES))

“...mesmo que não consiga fazer...”

“Mesmo que os meus pais não apoierem-me...” 19/Ro/Out/07 (ES))

“Mesmo que os meus pais não me apoiem...”

Dadas as expectativas dos alunos em relação ao futuro, e ao conteúdo proposicional dos enunciados, e uma vez que se referem a proposições cujas realizações se associam à indecisão e à incerteza, é normal o uso do conjuntivo nessas construções frásicas em conformidade com a pragmática. Nas frases introduzidas pelas conjunções e locuções conjuncionais concessivas usa-se o presente do conjuntivo, embora de um modo geral o verbo da oração subordinante apareça no modo indicativo (Oliveira e Coelho, 2007:16). Cunha (2000:468) defende que: “em qualquer das orações adverbiais, em princípio, podemos dizer que o conjuntivo é de regra depois das conjunções”, mas assegura que o conjuntivo não apresenta uma noção temporal precisa como o indicativo. Este facto pode ser, muitas vezes, responsável pelo uso incorrecto do conjuntivo. Nos exemplos apresentados concluímos que há substituição do conjuntivo pelo indicativo e que esta pode estar ligada ao facto de existir em termos semânticos, a ideia de futuridade expressa tanto pelo conjuntivo como pelo indicativo, bem como, a possibilidade da ocorrência obrigatória dos dois modos na mesma frase (Faria, 1974). Por outro lado, uma explicação normal do “erro” nesses casos é a dificuldade de distinção entre os dois modos, conforme refere Mateus (2003:257,258). No que se refere ao tempo os “erros” são mais marcantes no presente do conjuntivo em ambos os grupos. E como o uso do presente do indicativo também pode exprimir um futuro relativamente próximo, é possível que esteja na origem desses “erros”, tendo em conta que a troca dos tempos verbais, algumas vezes, provoca alterações semânticas, aspectuais ou modais que podem modificar o sentido do enunciado, e mesmo que o contexto reduza a ambiguidade dessas frases, provoca um certo grau de distorção da comunicação. Não obstante, a dúvida ou falta de atenção justificam alguns dos “erros”, pois alguns aprendentes cometeram-nos, alternadamente, nesta matéria.

Vejamos: “...mesmo que eu consiga realizar...” / “...mesmo que aqui em Cabo Verde me é difícil...” 2/ES; “Mesmo que eu consiga uma vaga...” / “...mesmo que a minha mãe não quer...” 10/ES; 2...mesmo que seja nas ilhas...2 / “Mesmo que os meus pais não apoiarem-me...” 19/ES.

1.3.2 Orações finais

Neste caso verifica-se no 12º ano 2 casos de asserção de frases finais, 1 certa (1.27%) e 1 agramatical (2.56%); no 11º ano utiliza-se um total de 13 asserções finais sendo 11 “erradas” (17.19%) e, apenas 2 gramaticais (3.45%).

“...para que um dia faço o curso e ganho um trabalho honesto.” (6/Aqui/Out/07 (CT))

“...para que um dia faça o meu curso e tenha um trabalho honesto.”

“...para que ...me dizem...” (18/Ka/Out/07 (CT))

“...para que... me digam...”

“...para que sabe como fazer...” (4/AI/Out/07 (ES))

“...para que saiba como fazer...”

Neste tipo de estrutura o número de ocorrências é muito reduzido, pelo que não se pode considerar como um “erro” significativo, contudo, serve de amostra para a dificuldade. No primeiro e no segundo exemplos, depara-se com o “erro” ligado ao uso do modo conjuntivo cuja explicação já foi antecipada no parágrafo anterior. No último caso para além da substituição desse modo pelo outro, nota-se a troca da 1ª pessoa pela 3ª. Os “erros” cometidos devem-se ao não cumprimento das normas linguísticas propostas para o uso do conjuntivo nas frases finais. De acordo com a norma o verbo da oração principal deve estar no modo indicativo, seja do presente, pretérito perfeito simples ou, em determinados casos, no modo imperativo, ao passo que o verbo da oração dependente deve ficar no modo conjuntivo. A substituição das pessoas gramaticais acima indicadas remete-nos para uma situação de interferência da língua materna, posto que em Crioulo as diferentes pessoas gramaticais não implicam a alteração na flexão das formas verbais das mesmas. Igualmente, concluímos que o número reduzido de “erros” neste tipo de frases tem a ver, de alguma forma, com a interferência da LM, pois nesta as frases finais ocorrem de forma idêntica à do Português, ou seja com a conjunção subordinada final *para* que se realiza na forma reduzida *pa* e, às vezes, igual ao Português quando se trata de um *Crioulo aporuguesado*. Pelo facto parece muito estranho o uso reduzido dessa estrutura na nossa amostra da turma do 12 ano.

1.3.3 Orações temporais

“Quando eu terminei o 12º ano gostaria de fazer um curso...” (1/Ade/Out/07 (CT))

“...quando eu terminar o 12º ano, gostaria de fazer um curso...”

“...um dia quando faço um curso ganho um trabalho honesto...” (6/Aqui/Out/07 (CT))

“...um dia quando fizer um curso, terei um trabalho honesto...”

“...quando eu terminei o meu estudo poderia encontrar um emprego.” (26/Ter/Out/07 (CT))

“...quando eu terminar os meus estudos poderei encontrar um emprego».

“...quando eu vai sabe como...” (4/AI/Out/07 (ES))

“...quando eu for, saberei como...”

“...quando acabava de estudar não preciso de...” (22/So/Out/07 (ES))

“...quando acabar de estudar, não precisarei de...”

As construções temporais somam um total de 20 ocorrências das quais 13 agramaticais, 7 no 11º ano CT e 6 no 12º ano ES, correspondentes a 12,07% e 15%, respectivamente. Estabelecendo uma analogia em termos de proporção os grupos aproximam-se, com uma margem de diferença igual a um.

Os alunos usaram, “erradamente”, o indicativo no presente, no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito. A causa desses “erros” nas estruturas temporais citadas deve-se à transgressão às normas linguísticas sugeridas pelas gramáticas em que deveria ser usado o futuro do conjuntivo na oração subordinada e, também, à necessidade de aperfeiçoamento nesta matéria.

Uma vez que a substituição do conjuntivo pelo indicativo se mantém, as explicações e as conclusões são as mesmas que as situações supracitadas.

1.3.4 Orações condicionais

“...*caso eu não consegue meus pais vão me ajudar.*” (1/Ade/Out/07 (CT))

“...caso eu não consiga os meus pais vão me ajudar.”

“... *é impossível se não me deram bolsa.*” (18/Ka/Out/07 (CT))

“...será impossível se não me derem uma bolsa.”

“...mas se eu não consegue vou na mesma...” (13/Eu/Out/07 (ES))

“...mas se eu não conseguir, irei/vou na mesma...”

“É esse o meu sonho, se Deus me dará tudo isso...” (14/ El/Out/07 (ES))

“É esse o meu sonho, se Deus me der tudo isso...”

“Se eu consequirei realizar este sonho vou ser feliz...” (8/Bru/Out/07 (ES))

“Se eu conseguir realizar este sonho, vou ser feliz..”

As orações condicionais são as que foram usadas em maior percentagem pelos alunos, embora nem todas sejam correctas. O 12º ano CT destaca-se com 25 frases, sendo 13 certas e 12 “erradas” equivalentes a 29,55% e 30,77%, respectivamente. Por seu turno o 11º ano faz o seu uso num total de 19 frases das quais 13 certas e 6 “erradas” correspondentes a 20,31% para as certas e 10,34% para as “erradas”. Colocando esses resultados em comparação a percentagem de frases certas é igual nos dois grupos. O grupo 12º ano que usa mais vezes as condicionais e comete mais “erros” que o 11º ano.

Quanto ao emprego dos modos verbais constata-se uma permuta constante nas estruturas em causa, do modo conjuntivo pelo modo indicativo e, outras vezes, pelo condicional e infinitivo. A pragmática determina que quando se usam as conjunções ou locuções condicionais, os verbos das orações por elas introduzidas devem estar no conjuntivo presente, imperfeito, pretérito perfeito composto ou pretérito-mais-que-perfeito composto dependendo do tipo de construção condicional que se fizer. Quando se trata de uma locução prepositiva deve-se usar o infinitivo pessoal. Constatamos que os “erros” relativos a essas orações surgem, algumas vezes, pela distração se levarmos em conta que um mesmo aluno, ora acerta, ora “erra” no uso de orações com a mesma estrutura e discurso. Outras vezes o “erro” pode ter na sua origem a dúvida devido ao insuficiente conhecimento da matéria.

1.3.5 Conjuntivo dependente de “talvez”

As construções que envolvem o uso do conjuntivo com “talvez”, no 11º ano somam um número de 16, entre as quais 5 certas (7.81%) e 11 “erradas” (18.97%). No 12º ano o número de ocorrências é de 15, sendo 8 certas (18.18%) e 7 “erradas” (17.95%). Verifica-se que o uso das construções introduzidas por “talvez” nas duas turmas é praticamente

equiparado em termos de número, no entanto, o grupo do 11º ano apresenta-o com gramaticalidade em menos de metade do total das ocorrências, enquanto que o 12º ano usa praticamente a metade das orações com gramaticalidade. Exemplos:

“Talvez se tudo não der certo faça o meu curso...” (1/Ade/Out/07 (CT))

“Se nada der certo, talvez faça o meu curso...”

“...talvez eles terem o seu próprio negócio”. (9/Car/Out/07 (CT))

“...talvez eles tenham o seu próprio negócio.”

“...não sei se vou conseguir, talvez poderia conseguir”. (13/Ev/Out/07 (CT))

“...não sei se vou conseguir, talvez possa conseguir».

“Talvez eu não consegui entrar...”. (6/Ang/Out/07 (ES))

“Talvez eu não consiga entrar...”.

“Talvez...conseguirá o dinheiro...” (19/Ro/Out/07 (ES))

“Talvez...consiga o dinheiro...”.

1.3.6 Conjuntivo dependente de “*oxalá*”

Ambas as turmas utilizaram construções introduzidas por “*oxalá*” sendo 13 ocorrências no 11º ano, em que 9 (14.6%) são certas e 5 (8.62%) são agramaticais. No 12º ano verificam-se 8 ocorrências das quais 7 (15.91%) são certas e 1 (2.56%) agramatical.

“Oxalá que nos próximos 2 anos eu consigo...” (12/EI/Out/07 (CT))

“Oxalá que nos próximos dois/2 anos eu consiga...”

“Oxalá um dia posso realizá-los... (13/Ev/Out/07 (CT))

“Oxalá um dia possa realizá-los...”

“Oxalá (que) eu conseguir essa bolsa...” (14/Gil//Out/07 (CT))

“Oxalá eu consiga essa bolsa...”.

“Oxalá eu consequirei ajudar os meus pais.” (11/ Ed/Out/07 (ES))

“Oxalá eu consiga ajudar os meus pais.”

Nas construções acima constata-se a substituição do modo conjuntivo pelo indicativo em 4 exemplos e a troca do conjuntivo pelo condicional. Regra geral quando o advérbio *talvez*

ocorre no primeiro membro da frase, o uso do modo conjuntivo é obrigatório, pois o uso do indicativo em vez do conjuntivo contribui para anular o efeito hipotético que deve surtir e atribuir um efeito real. A ocorrência do advérbio *talvez* com o modo indicativo é possível mas num outro tipo de construção, ou seja, quando o referido advérbio ocorre na posição pós – verbal e não condiciona o modo verbal da mesma forma que o condiciona quando se encontra na posição pré - verbal.⁵⁶

Conforme o padrão da língua defendido pelas gramáticas, usa-se o conjuntivo depois de verbos ou expressões que introduzem desejo, vontade, dúvida...Neste caso o verbo da oração principal deve ocorrer no indicativo e o da oração subordinada no conjuntivo.

Portanto depois de “*talvez*” e “*oxalá*” deve ser usado o presente do conjuntivo, facto que não corresponde aos exemplos⁵⁷ acima apontados. Concluímos que no que respeita à troca destes dois modos tal como já referimos nas explicações anteriores, a origem do “erro” pode estar na não distinção entre o conjuntivo e o indicativo, pois, neste caso, o advérbio *talvez* pode ocorrer com os dois modos, embora em posições diferentes. Neste último caso, segundo Mateus (2003:259), “a posição do advérbio pode alterar o modo”. Completando esta opinião, Bechara (2001:280) avança um argumento para o uso do “*talvez*” numa estrutura com indicativo, ou seja na posição pós-verbal “Parece que o indicativo deixa antever melhor a certeza de que o de que se duvida se pode bem realizar.” O facto de ambos os modos exprimirem a ideia de futuridade e, no caso de o aprendente não conseguir distinguí-los pode cometer “erro”, ou ainda, pelo simples facto de que “*oxalá*” encerra um desejo e “*talvez*” uma hipótese ambos localizados no futuro. Por outro lado, essa agramaticalidade pode estar relacionada com a influência da LM, que não apresenta diferença de flexão verbal entre os dois modos. Num dos exemplos houve permuta entre o modo conjuntivo e o condicional. Tendo em conta que a forma do condicional pode ocorrer no futuro do pretérito e, em se tratando de hipótese e desejo pode causar confusão no uso adequado da forma verbal do conjuntivo. Repara-se que ocorrem tempos do presente, do perfeito e do futuro do indicativo em vez do presente do conjuntivo, e os “erros” relacionados com esta questão podem estar ligados ao facto de a futuridade poder ser expressa pelos dois modos verbais, assim como pode dever-se ao fraco domínio dos tempos verbais por parte dos aprendentes.

⁵⁶ Edite Prada, *O advérbio talvez e o modo conjuntivo*, <http://ciberduvidas.sapo.pt/pergunta.php?id> (consultado em 20 -10-2008)

⁵⁷ CF. Oliveira e Coelho, (2007:13), *Gramática Aplicada – Português Língua Estrangeira*, Texto Editores

1.3.7 Conjuntivo dependente do verbo “esperar”

Nos levantamentos feitos aos textos escritos que nos servem de base para essa investigação pôde reparar-se que um dos grupos, 11º ano apresenta construções com esse verbo em maior número (30) relativamente à outra turma, 12º ano (4), o que pode ter a ver com o estilo individual ou mesmo por influência da metodologia de trabalho. No grupo do 11º ano verificamos 30 ocorrências mas como surgem de forma repetida seleccionámos apenas uma parte delas. O verbo “conseguir” nas construções do conjuntivo, como se pode verificar nos quadros, aparece em maior percentagem e é na sua maioria regido pelo verbo “esperar.”

11º ano - Conseguir (16); Realizar (2); Ser (2); Poder (2); Abençoar (1); Haver (2); Dar (1); Vir(1); Ter(1); Ir(1); Correr (1).

12º ano - Conseguir (1); Lembrar (1); Encontrar (1); Fazer (1)

Para o caso do conjuntivo dependente de verbos debruçamos apenas sobre o verbo *esperar* e trazemos como exemplos os extractos seguintes:

“...espero que ...consiga...” 1/Ade/Out/07 (CT)

“...espero que ...consiga...”

“...mas espero que consigo...” 2/Alé/Out/07 (CT)

“...mas espero que consigo...”

“Eu espera que consigo...” 9/Car/Out/07 (CT)

“Eu espero que consiga...”

“Espero que conseguirei...” 14/Gil/Out/07

“Espero que consiga...”

Nos exemplos acima verificam-se estratos cujas construções obrigam ao uso do conjuntivo. Primeiramente por se tratar de verbo psicológico⁵⁸ “esperar” que exprime a vontade do sujeito no modo indicativo. Este verbo na oração completiva exige o uso do conjuntivo que em vários casos é utilizado correctamente (1/Ade/Out/07 “...espero que ...consiga...”)

⁵⁸ Designam-se verbos psicológicos aqueles que têm um conteúdo proposicional que relaciona um argumento com a interpretação de tema e outro com a interpretação de experienciador Faria (1991:102). Cf. Oliveira (1979:1).

Do ponto de vista pragmático o indicativo é o modo que exprime certeza em relação ao facto. É seguido do conjuntivo que, por sua vez, exprime incerteza, possibilidade...

O que se verifica é que o indicativo foi sempre usado correctamente, excepto na variável desinência pessoal (9/Car/Otu/07) “...*eu espera que consigo...*”. Contrariamente, o verbo da oração dependente no conjuntivo nem sempre é utilizado de forma gramatical, pois em vez de ser o conjuntivo é utilizado o indicativo (2/Alé/Out/07) “ [...] *mas espero que consigo [...]*”. Neste caso põem-se algumas hipóteses relativas às causas do “erro”. A possibilidade do “erro” ter a ver com a ideia de tempo expresso por cada um dos modos, pois conjuntivo presente exprime um facto cuja realização ou não se localiza no futuro, assim como, formas do indicativo exprimem a ideia de futuro, pelo que se pode atribuir a presença do “erro” à estratégia do *transfer*⁵⁹ que segundo Miletic (s/d), referido por (Pavlovic, 2004:68), são “estratégias de sobrevivência comunicativa, uma vez que o aprendiz tem a necessidade de se exprimir na L2 que não domina suficientemente”. Por outro lado, as formas do conjuntivo e do indicativo na língua materna dos aprendentes são idênticas, com excepção do uso da conjunção concessiva nas formas do conjuntivo Veiga (1995) e Lopes (1984). Neste aspecto o “erro” pode ter origem na transferência da LM para a L2. O último exemplo (14/Gil/Out/07) “*Espero que conseguirei [...]*” apresenta a forma do futuro do indicativo em vez do presente do conjuntivo. Está-se perante um facto cuja realização é futura mais uma vez. No entanto, mesmo que o indicativo exprimisse o futuro, este não teria a carga de incerteza que o contexto exige. Admite-se, portanto, que tenha havido um “erro” de hipergeneralização⁶⁰ por parte do aprendente. E tendo em mente que os mesmos nem sempre cometeram “erros” no uso do conjuntivo neste tipo de frases a distração ou a dúvida pode estar na sua origem.

⁵⁹ Os “erros” centram-se nas diferenças singulares ou marcadas da língua-alvo quando essas são complexas e variáveis, menos constantes e menos universais como é o caso da oposição do pretérito perfeito e imperfeito, uso do artigo, indicativo/conjuntivo, ou o caso da polissemia das preposições, conforme a referência a Miletic (s/d) *apud* Pavlovic (2004:68)

⁶⁰ Tem a ver com o uso de regras que não se incluem no sistema da língua alvo. Neste caso aplica-se um tempo verbal a um verbo cuja semântica não o aceita totalmente.

1.3.8 Uso indevido do conjuntivo

No total das 48 composições verificam-se apenas dois casos de uso indevido do conjuntivo, distribuídos igualmente pelos dois grupos, portanto um para cada turma, ou seja, para o 11º ano 1 (1.72%) no total dos “erros” apresentados no quadro. Para o 12º ano o número é o mesmo e corresponde a 2.56%. Veja-se:

“...agora os governos só vejam para os alunos de pais ricos.” (19/Len/Out/07 (/CT))

“...agora os governos só vêm para os alunos de pais ricos.”

“...apesar de os meus pais seja muito pobres...” (5/And/Out/07 (ES))

“...apesar de os meus pais serem muito pobres...”

Nestes dois casos o conjuntivo foi usado em substituição do indicativo, no primeiro exemplo e do infinitivo pessoal no segundo, ambos no tempo presente. Por conseguinte pode-se afirmar que se trata de um “erro” de hipercorreção, posto que a dificuldade de usar o conjuntivo faz com que o aprendente se extrapole para casos não adequados (Fernández, 2005:200).

Concluindo, a maior parte das construções agramaticais que analisamos sobre o uso do conjuntivo na amostra de que dispomos, apresentam a substituição do uso do modo conjuntivo pelo indicativo, dois modos que por oposição são quase sempre estudados em paralelo. Com efeito, concluímos que as origens dos “erros” são diversificadas, entre as quais a interferência da língua materna. Gostaríamos de salientar que nessa análise a LM⁶¹ é, várias vezes, apontada como a causa do “erro” na aquisição de uma LE e, julgamos que este argumento se encaixa muito bem no nosso contexto de ensino/aprendizagem da LS.

⁶¹As investigações sobre a aquisição de uma LE a sujeitos falantes de diversas línguas maternas, revelam que o processo cognitivo possui determinadas propriedades universais que comprometem a atribuição do “erro” às LM. Esta teoria defende que o estudo de análise do erro incide mais na variabilidade do sujeito ou seja na interlingua. Neste sentido, Baralo (1999:46) chama a atenção de que a transferência de que se vem falando nas últimas décadas não deve ser entendida como algo mecânico, pois tem que ver com mecanismo que subjaz à aquisição da LE. No fundo, a interlingua não aceita as estruturas da LM automaticamente, pois faz uma selecção tendo como resultado, de entre outros, os seguintes fenómenos: Reestruturação de regras no processo de desenvolvimento da aprendizagem, transferência da organização topológica, diferentes caminhos da aquisição, produção em excesso de certos elementos e inibição de determinados elementos Baralo (*op.cit.*,p.46).

2. O tratamento/ correcção do “erro”

Neste trabalho, como já anunciámos anteriormente, o “erro” é entendido numa perspectiva de construção e não condenável perante o conhecimento do aprendente.

Pretendemos neste ponto apresentar sugestões de metodologias para o ensino do tema em questão, referindo-nos a alguns pesquisadores da área de forma a angariar elementos que constituam contributos para o tratamento do “erro”.

Tendo em conta a realidade da população estudantil e o número de aprendentes existentes com a mesma faixa etária nas turmas, pensa-se que o ensino é feito no sentido de que se trata de uma situação homogénea e, por isso, todos os alunos recebem o mesmo tipo de tratamento por parte do ensinante. Infelizmente, a realidade é outra, pois, essa homogeneidade é apenas aparente, uma vez que cada aprendente possui a sua cultura própria, diferente de todos os outros e, chegados ao fim de uma etapa, verifica-se que os resultados são oscilantes entre os elementos desse colectivo (Reis e Adragão, 1990:103).

A posição perante o “erro” tem variado ao longo dos tempos, porém, também tem sido condicionada pelo elemento social que o concebe (Reis e Adragão, *op. cit.* p.103). Os autores acrescentam que o “erro” deve ser detectado e visto como tal, de forma objectiva, sobre o qual o ensinante e o aprendente irão tecer as reflexões necessárias para se conseguir as respostas desejadas.

Para eles o ensino personalizado é uma estratégia ideal a que, muitas vezes, o ensinante recorre para a recuperação de “erro”, apesar deste, também, não apresentar resultados substanciais devido aos factores tempo e esforço. Com efeito, o ideal é sintetizar os dois tipos de ensino aproveitando os aspectos individuais e colectivos que permitam um tipo de educação à altura das exigências contemporâneas.

Importa referir que o ensinante deve fornecer aos aprendentes as instruções das tarefas a serem realizadas para que os mesmos possam entender o que devem fazer e criar condições funcionais e temporais para que os aprendentes possam reconhecer os “erros” destacados e corrigi-los. Na perspectiva de Cassany (2002:23), o ensinante deve corrigir apenas aquilo que os aprendentes podem entender, sabendo que a correcção deve ser feita aos “erros” concretos, isto é, doseados para que possa motivar os aprendentes. Pinto (1996:75) sublinha a opinião de Cavalcanti & Cöhen (1993) que afirmam que os aprendentes ao fazerem a revisão dos seus textos verificam apenas os aspectos superficiais, pois não compreendem bem o verdadeiro sentido da revisão. Ademais, para se ser um bom

redactor é necessário que se tenha a capacidade de redigir com proficiência todo o texto, reformulando-o até conseguir o nível que se deseja. Nesta sequência, reiteramos que a aprendizagem envolve quatro componentes: audição, leitura, escrita e oralidade, das quais achámos que a escrita e a oralidade exigem do aprendente a produção e a oralidade. A escrita é considerada um componente difícil que gera ansiedade e medo. Assim, o ensinante pode utilizar as técnicas que Crandall (2000:243-261) chama de aprendizagem colaborativa, que reduz a ansiedade, desenvolve a confiança e auto-estima sem competitividade, promovendo motivação e rendimento. Quando a correcção é feita pelo ensinante pode ser directa ou indirectamente, num momento posterior, sem inibir o aprendente, conforme sublinha Brandão (2003:55). Esta autora sugere que após à interacção, o ensinante deve fazer uma pausa e aguardar a tentativa de reformulação por parte dos aprendentes, pois estimula o acesso às representações conscientes que o aprendente possui na língua alvo, facilitando a reformulação do “erro” no momento da ocorrência. Caso isso não aconteça, o ensinante deve, antes de mostrar a forma correcta, oferecer pistas sobre a localização do “erro”, estratégia defendida por Lima (2004). A autora faz questão de ressaltar que a não correcção por parte do ensinante, representa para muitos alunos, a falta de atenção e desinteresse ou falta de conhecimento. Para evitar este equívoco o ensinante deve fazer comentários positivos sobre a produção. Nesta senda Borba e Lima (2004) e Scherer (2000) asseguram que uma das principais funções do ensinante da LE, é o fornecimento, a partir dos trabalhos dos aprendentes, do *feedback* positivo por ser carácter motivacional.

Nesta sequência de reflexão, Figueiredo (2004:128) diz que o ensinante não se deve preocupar em corrigir tudo, pois pode causar inibição e frustração ao aprendente.

Lima (*op. cit.*) destaca vários tipos de feedback do ensinante na perspectiva de correcção e tratamento de “erros”: (i) *correção explícita* - quando o ensinante dá a forma correcta indicando claramente que aquilo que o aprendente disse estava incorrecto; (ii) *recast*⁶² - quando o ensinante reformula total ou parcialmente o texto do aprendente sem dizer o que estava incorrecto; (iii) *solicitação de esclarecimentos* – quando o ensinante mostra que não entendeu o que o aprendente disse e espera que ele faça a reformulação; (iv) *feedback metalinguístico* – quando o ensinante dá informações ou faz perguntas relacionadas com a forma correcta sem, no entanto, dizer a forma correcta; (v) *licitação* – quando o ensinante pede directamente a reformulação do enunciado; (vi) *repetição* – quando o ensinante

⁶² Reformulação total ou parcial do enunciado do ensinante, exceptuando o “erro”.

repete o enunciado com alteração da entoação para destacar o “erro”; (vii) tradução – quando o ensinante traduz a palavra ou construção.

Em acréscimo às estratégias do tratamento do “erro”, Vilas Boas (2003:36) destaca as *oficinas da escrita* argumentando que “visam trazer algo de novo que facilita a participação dos alunos [...] e possibilita a interacção e interajuda que promovem um efectivo empenhamento dos aprendentes na aprendizagem”.

Em conclusão, o tratamento do “erro” começa antes do seu aparecimento, e importa que haja um ambiente saudável na sala de aula que permita levar a bom termo esta tarefa.

2.1 Metodologias para o ensino de línguas

De entre os diversos métodos de ensino de línguas, recomenda-se que todos sejam utilizados desde que sejam eficazes. Esta eficácia depende das motivações e características dos aprendentes, da natureza dos meios materiais e humanos que podem ser impulsionados. Particularmente, para o ensino do conjuntivo podem ser utilizados os métodos estruturais, contudo, a opção pela interacção é a melhor via.

As formas de ensinar e de aprender as línguas são variadas cabendo ao ensinante a habilidade de escolher as mais adequadas. A aquisição da competência gramatical no geral, e do conjuntivo em particular baseia-se na competência comunicativa. Deve-se, portanto, prestar muita atenção para se conseguir alcançá-la tendo em consideração algumas etapas como selecção, seriação e apresentação faseada de conteúdos novos, partindo de frases simples para as complexas, embora se possa, também, intercalar estruturas complexas.

Com efeito, para que os aprendentes desenvolvam a sua competência gramatical, pode-se optar por exercícios informais de forma indutiva:

(i) através da exposição a novos ítems gramaticais como aparecem nos documentos autênticos; (ii) pela incorporação de novos elementos gramaticais, categorias, classes, estruturas e regras nos textos produzidos com o único objectivo de demonstrar a sua regra, a sua forma, o seu significado explicando posteriormente em exercícios formais; (iii) pela apresentação de exemplos formais, quadros estruturais seguidos de explicações metalinguísticas em L2 e LM e de exercícios formais; (iv) pelo explicação e reformulação de hipóteses por parte dos aprendentes.

Se a opção for para os exercícios formais, podem ser usados os seguintes:

- (i) texto para preenchimento de lacunas;
- (ii) construção de frases a partir de um modelo pré-elaborado ou escolha múltipla;
- (iii) exercícios de substituição numa mesma categoria;
- (iv) combinação de frases, tradução de frases da LM para L2,
- (v) perguntas e respostas sobre determinadas estruturas;
- (vi) exercícios do desenvolvimento da fluência linguística centrados na gramática;
(gravações áudio e vídeo de falantes nativos);
- (vii) por um trabalho individual em oficinas de línguas, pela leitura fonética, etc.

A interação surge como a trilha que tem manifestado sucesso na aprendizagem de línguas, não obstante podem-se propor exercícios que envolvem o conjuntivo, sejam de carácter lúdico ou não (desde que vão de encontro aos interesses dos aprendentes):

- a) narração de contos, passagens ou situações presenciadas pelos aprendentes.
- b) produção de textos baseados em hipóteses (ex: se eu fosse..., quando eu for...).
- c) Assunção de personalidades importantes / celebridades e sua apresentação, biografia, etc.
- d) diálogo sobre temas orientados para o uso do conjuntivo (ex: frases imperativas negativas e frases que apresentam a forma de tratamento formal).
- e) Dramatizações de situações diversas (no consultório, no mercado...), entre outros.

Além destas sugestões propusemos alguns exercícios que se encontram no anexo deste trabalho, seguindo a proposta taxionómica de Duarte.

Duarte (1992:165) adianta que é imprescindível a presença de um espaço nos currículos que contemple a linguística, ou seja, um momento para reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua, designado “*oficina gramatical*” sem abnegar da audição, da fala, da leitura e da escrita. Nesta oficina os aprendentes convivem com a diversidade de materiais e, sob a orientação do ensinante saberão manusear, consultar e descobrir regularidades e sensibilidades, ao mesmo tempo que elaboram sínteses e efectuem exercícios que os levam a aprofundar e a consolidar os conhecimentos. Nesta mesma ocasião chama a atenção pelo uso obrigatório do conjuntivo.

Portanto, o ensino/aprendizagem de uma língua exige, para além das actividades de audição, leitura, interacção, escrita, uma rigorosa atenção às questões estruturais e funcionais seja qual for o seu estatuto.

Tendo em conta os métodos de ensino utilizados nas nossas escolas desde os tempos mais remotos aos actuais, julgamos ser pertinente a elaboração de uma conjunto de exercícios gramaticais que auxiliem o ensino do tema em análise, ou seja, uma *oficina gramatical*, na designação de Duarte (1992:165), no sentido de criar um área de reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua onde sugerimos o uso do modo conjuntivo obrigatório. Para tal há a necessidade de se seleccionar construções passíveis de analogia entre os modos conjuntivo e indicativo, uma vez que esses dois modos, quase sempre, são as razões de equívocos de várias naturezas pelos motivos evocados no capítulo da descrição linguística da amostra.

A área destinada a esses tipos de exercícios tem, conforme a autora, a sua razão de ser, uma vez que os aprendentes têm a oportunidade de manusear, estar em contacto com os materiais propostos por eles ou pelo aprendente, analisando-os e elaborando exercícios de treinamento no âmbito da consolidação das matérias.

Com efeito, de forma sucinta, propomos alguns paradigmas e exercícios que põem em destaque as diferenças explícitas e relevantes no que respeita ao modo conjuntivo nas frases complexas por subordinação considerando os três subgrupos (substantivas, adjectivas e adverbiais), através da sugestão e da explicação⁶³ das construções onde o mesmo ocorre obrigatoriamente.

⁶³ Conferir no ponto anterior que trata da descrição linguística das ocorrências que constituem a nossa amostra.

3. CONCLUSÕES

O ensino de línguas tem sido objecto de inúmeros debates por parte de investigadores ao longo das últimas décadas, visando alcançar metodologias e estratégias eficazes, bem como a descoberta de fenómenos linguísticos, entre outros, norteados para um ensino/aprendizagem de línguas bem sucedido.

A investigação que desenvolvemos teve a ver com um aspecto gramatical da Língua Portuguesa, concretamente o modo conjuntivo, que, por sua vez, emerge como um dos conteúdos mais sensíveis no ensino/aprendizagem da gramática e, não obstante, factores sociolinguísticos, políticos, económicos, divergências e críticas, mantêm-no, actualmente, num patamar de investigação a concluir. Com efeito, o ensino do modo conjuntivo aos aprendentes da LM e, fundamentalmente, aos das LE e L2 constitui objecto de reflexão profunda e delicada por parte dos envolventes no processo de ensino/aprendizagem. Até porque face aos obstáculos que o tema patenteia, não raro, o próprio ensinante apresenta dificuldades de, em alguns casos, efectuar o tratamento do conjuntivo, devido a confusões que este pode provocar.

A nossa pesquisa envolveu uma população, no contexto de aprendizagem do PL2 (Cabo Verde), no qual a LM supera a L2 na maioria das situações de comunicação reforçando, cada vez mais, os obstáculos impostos pela L2. Inúmeras pesquisas têm revelado resultados satisfatórios sobre os processos de aquisição de línguas, porém, no contexto dos PALOP e, especificamente em Cabo Verde, ao que parece as autoridades educativas não puderam implementá-los, com perspicácia, até ao momento. Se voltarmos para os programas de língua portuguesa, a começar pelo nível de escolarização mais baixo, concluiremos que os mesmos constituem, até certo ponto, um entrave para os aprendentes, em virtude de se tratar de programas elaborados para o ensino de PLM e não para PL2. Sendo assim, estamos perante uma das primeiras causas do insucesso no ensino do Português em Cabo Verde.

No âmbito desta problemática analisámos as produções escritas elaboradas pela supracitada população mediante o levantamento e análise de estruturas que exigem o uso do modo conjuntivo no sentido de obter um apuramento e classificação dos “erros”, na perspectiva de alcançar a sua superação através de instrumentos apropriados.

No decurso deste estudo pudemos constatar que o insucesso no uso do modo conjuntivo está aliado a factores diversos que se aglutinam ao sistema verbal simplificado da LM, não permitindo estabelecer afinidade com a língua alvo: a necessidade de investigação do

modo conjuntivo, os métodos de ensino inadequados, a descontextualização dos manuais e programas, a falta de proficiência na língua alvo por parte de uma porção de ensinantes, a inexistência de hábitos de leitura, escrita e interação na língua em causa, entre outros. Posto isto, apresentamos as seguintes questões:

Por enquanto os estudos sobre o Crioulo têm sido, normalmente, com base na comparação entre os dois códigos reinantes. Como resolver o problema do conjuntivo em Português, se em Crioulo ainda carece de investigação linguística?

De que valem os materiais didácticos, se carecem de instrumentos linguísticos descritivos para o apoio dos professores e alunos nas questões gramaticais?

Para quando uma metodologia adaptável ao ensino desta língua no meio social cabo-verdiano, se estudos já realizados concluíram que a metodologia utilizada no ensino do Português L2 é inadequada?

A verdade é que não é fácil resolver os problemas ligados às alterações curriculares devido às questões de carácter político, económico, social e outros. Porque não recorrer à concepção de um guia gramatical como alternativa?

O sector educativo deverá ter a sua participação na criação de condições que conduzam a uma reforma educativa promovendo o interesse e a motivação conforme recomenda o QECR (2001) para o ensino/aprendizagem do Português em geral e, para o uso do conjuntivo em particular.

Na senda do exposto e revelando capital importância os aspectos supramencionados, dispusemo-nos a organizar a sugestão de um arquétipo para o tratamento do conjuntivo com o objectivo de oferecer algumas orientações para o seu ensino em qualquer dos ciclos do Ensino Secundário em Cabo Verde.

É de salientar que os “erros” analisados neste trabalho serviram-nos de orientação para a proposta da oficina gramatical que apresentámos, para o ensino/aprendizagem do conjuntivo, deixando em aberto um outro fenómeno responsável pela presença de “erros” e que deve ser considerado na aprendizagem da gramática, *a escrita*, atendendo que o ensino eficaz da gramática, deve fundar-se nos conteúdos apresentados por textos dos próprios alunos e de outros autores, por se tratar do ensino de língua e não apenas de gramática.

Creemos que este trabalho servirá para elucidar não só as autoridades educativas, mas também aos ensinantes em prol de um ensino/aprendizagem de Português de forma produtiva.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Luís e SANTOS, Maria E. (coord.) (1991), *História Geral de Cabo Verde*, Vol. I, Instituto de Investigação Científica Tropical e Direcção Geral do Património Cultural de Cabo Verde, Lisboa e Praia, respectivamente.

ALMADA, Maria Dulce (1961), Cabo Verde – *Contribuição Para o Estudo do Dialecto Falado no seu Arquipélago*, Junta de Investigação do Ultramar – Centro dos Estudos Políticos e sociais, Lisboa.

ALMADA, Maria Dulce (1999), *Bilinguismo ou Diglossia?*, Spleen, Praia.

ANDRADE, Elisa Silva (1996), *As Ilhas de Cabo Verde da “Descoberta” à Independência Nacional (1469-1975)*, Ed. L’Harmattan, Paris.

ANÇÃ, Maria Helena (1999), Da Língua Materna à Língua Segunda, Revista *Noesis*, nº 51, Jul./ Set. Universidade de Aveiro.

ANDRADE, Ernesto, PEREIRA Dulce e MOTA M^a. A (1999), *Crioulos de Base Portuguesa*, Associação Portuguesa de Linguística, FLUL, Lisboa.

ASENCIO, José G. e LOBATO, Jesus S. (2001), *Interferencias Cruces y Errores*, 1^a edición, Sociedad General Española de Librería, S.A.

BARALLO, Marta (1999), *La Aquisición del Español Como Lengua Estranjera*, Arco Libros, Madrid.

BARBEIRO, L.F. (1999), *Os Alunos e a Expressão Escrita*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

BECHARA, Evanildo (2001), *Moderna Gramática do Português*, 37^a edição, revista e ampliada, São Paulo.

BORBA F.M. e LIMA, M. (2004), O Professor de Língua Estrangeira e sua Visão de Tratamento do Erro. In BORLIDO, Patrícia Gil (2005), *“Os Verbos Modais na Aula do Ite”*, Tese de Mestrado em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

BORREGO, J., ASENCIO, J.G., PRIETO, E. (1989), *El Subjuntivo, Valores y Usos*, 3^a edición, Sociedad General de Librería, S.A., Madrid.

BOUTON, C.P. (1977), *O Desenvolvimento da Linguagem*, 1^a edição, Editores Moraes, Lisboa.

BRANDÃO, L.R. (2003) *Yo Hablo, Pero... «Quién corrige? A Correção de Erros Fonéticos Persistentes nas Produções em Espanhol de aprendizes Brasileiros* , Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, I.E.L.U., Campinas.

BRANEN, Júlia (1992), *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*, Avebury, Aldershot.

BRITO, António de Paula (1885), *Apontamentos para a Gramática do Crioulo que se Fala na Ilha de S. Thiago de Cabo Verde*, ao Secretário Perpétuo da Sociedade de Geografia de Lisboa.

CAMPOS, M^a. H. Costa e XAVIER, M^a. Francisca (1991), *Sintaxe e Semântica do Português*, Universidade Aberta.

CARMO, Hermano e FERREIRA Manuela Malheiro (1998), *Metodologia da Investigação, Guia para Auto – Aprendizagem*, Universidade Aberta, Lisboa.

CARREIRA, António (1982), *O Crioulo de Cabo Verde – Surto e Expansão*, Lisboa.

CASSANY, Daniel (2002), *Reparar la Escritura. Didáctica de la Corrección lo Escrito*, Barcelona, Graó.

CASTELEIRO, João Malaca et al. (1988), *Nível Limiar*, Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (ICALP).

CASTELEIRO, João Malaca (1989), “Formar Professores de Língua Portuguesa: Com que Liguística”, in: *Congresso sobre a Investigação e Ensino de Português* (Actas), Lisboa, 18-22 Maio de 1987, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa e Ministério da Educação, 1^a Edição.

CASTELEIRO, João Malaca (1991), “A Gramática e o Ensino/aprendizagem do Português como língua Estrangeira”, Actas: *Português como Língua Estrangeira*, Direcção dos Serviços da Educação. Fundação Macau, Universidade da Ásia Oriental. E.P.O. (IPOR) Macau, pp. 113-118.

CASTILHO, A.T. (1993), *A Predicação Adverbial no Português Falado: Tese (Livre-Docência)*, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de S. Paulo.

CASTILHO, A. T., CASTILHO, C. M. (1992). Advérbios modalizadores. Em: Ilari, R. (org.) *Gramática do português falado, vol. II: Níveis de Análise Linguística* ,Campinas: Ed. Unicamp/Fapesp.

CAVALCANTI, M.C. (1993), *Feedback of Composition: A Case Study of a Remedial Sixth Grader*, Ilha do Desterro, Florianópolis.

CENTRO CULTURAL PORTUGUÊS, (2004), Cabo Verde, *Suplemento* nº 843.

CHOMSKY, Noam (1980), *Aspects of the Theory of Syntaxis*, Cambridge, Mass Mit Press.

- COELHO, Francisco A. (1880), *Os Dialectos Românicos ou Neo-Latinos na África, Ásia e América*, Boletim da Sociedade Geográfica de Lisboa, Série 2, nº 3, 129-196.
- CONTENTE, M (1995), *A Leitura e a Escrita - Estratégias de ensino para Todas as Disciplinas*, 2ª Edição, Editorial Presença, Lisboa.
- CONSELHO da Europa (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto: Edições ASA.
- CORDER, S. Pit (1967), «The Significance of Learners' Errors», in *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- COSTA, Arlindo M. L. (2006), *O Crioulo como Língua de Escolarização em Cabo Verde*, Tese de Mestrado apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- COSTA, J. e SANTOS, A.L. (2003). *A Falar Com os Bebés. O Desenvolvimento Linguístico das Crianças*, Editorial Caminho, Lisboa.
- CRANDALL, J. (2000), El Aprendizaje Cooperativo de Idiomas y los Factores Afectivos: in ARNOLD, J. (org.), *La Dimensión Afectiva en la Aprendizaje de Idiomas*, 1ª ed. Madrid, Cambridge University Press.
- CRISTÓVÃO, Fernando (Dir. e Coord.), et alii (2005), *Dicionário Temático da Lusofonia*, 1ª Edição, Aclus, Texto Editores, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa.
- CUNHA, Celso (1978), *Gramática do Português Contemporâneo*, Belo Horizonte: Bernardo Alves, S.A.
- CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley (1999), *Breve Gramática do Português Contemporâneo* 12ª edição, Edições João Sá da Costa, Lisboa.
- CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley (2000), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 16ª edição, Edições João Sá da Costa, LDA.
- CUQ, Jean-Pierre, (org) (2003), *Dictionnaire de Didactique du Français – Langue Étrangère et Second*, CLE. Internacional, Paris.
- DIK, S. C. (1978), *The theory of Functional Grammar*, Amsterdam, North Holland.
- DUARTE, Inês (1992), «oficina gramatical: contexto de uso obrigatório do conjuntivo», in *Para a Didáctica do Português – Seis Estudos de Linguística*, Lisboa, Edições Colibri.
- DUARTE, Inês (2000), *Língua Portuguesa, Instrumentos de Análise*, Universidade Aberta, Lisboa.
- ECCO, Umberto (2008), *Como se faz uma Tese em Ciências Sociais*, 14ª edição, Lisboa.
- ELLIS, R. (1997), *Second Language acquisition*, Oxford, OUP.
- FARIA, I. H. (1974), *Conjuntivo e a Restrição da Frase Mais Alta*; Separata do «Boletim de Filologia», Tomo XXIII, Centro de Estudos Filológicos, Lisboa.

FENTE, R., FERNÁNDEZ, J. e FEIJÓO (1972) *El Subjuntivo*, 2ª edición, Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997), *Interlengua y Análises de Errores*, 1ª Edición, Edelsa Grupo Didascálica, S.A. Espanha.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2003), *Proposta Curricular y Macro Común Europeu de Referência, Dessarrollo por Tareas*, Ministério de Educação, Cultura y Desporte, Editorial Edinúmen, Madrid.

FERREIRA, Manuel (1988), *No Reino do Calibam I*, Paralelo Lda, Lisboa.

FIGUEIREDO, J. Q. de (2001), *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, UFMG.

FIGUEIREDO, F.J. (2004), *Aprendendo com os Erros: Uma Perspectiva Comunicativa de Ensino de Línguas*, 2ª ed. Revista e ampliada, Goiânia, UFG.

FLAWER, L.S. e HAYES, J.R. (1981), A Cognitive Process Theory of Writing, in “*Collegy Composition and Communication*” Vol. 32, nº 4.

FLORIDO, Mª b. et al (1996), *Gramática Básica da Língua Portuguesa*, Porto Editora, Porto.

FONSECA, I. (1970), *Para o Estudo dos Valores do Conjuntivo em Português Moderno*, Dissertação de Licenciatura, Coimbra.

FRANCHI, C. (1991), Mas o Que é Mesmo “Gramática”?, in LOPES, H.V. et alli (orgs), *Língua Portuguesa: O Currículo e a Compreensão da Realidade*,” Secretaria de Educação/ coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, S. Paulo.

FREIRE, Maria Goreti V.(2007), *O Ensino do Português LE a partir do Caboverdiano LM*, Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

FRIAS, Maria José (1992), *Língua Materna – Língua Estrangeira / Uma Relação Multidimensional*, Porto Editora, LDA, Portugal.

FRIES, CH. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, University of Michigan Press.

GALISSON, R. e COSTE, D.(1983) *Dicionário da Didáctica das Línguas*, Livraria Almedina, Coimbra, Portugal.

GARGALLO, Isabel Santos (1992), *La Enseñansa de Segundas Lenguas–Análisis de Errores en la Expresión Escrita de Estudiantes de Español Cuya Lengua Nativa es el Serbo-croata*. Universidade Cimplutense de Madrid, Madrid.

GERALDI, J.W. (1993), A presença do texto na sala de aula, in LARA, G.M.P. *Língua(gem) Texto e discurso: entre a reflexão e a prática* (2006), R. de Janeiro, Lucerna.

GHIGLIONI, Rodolph e MATALON, Benjamin (2005), *O Inquérito, Teoria e Prática*, 4ª Edição, Celta Editora, Oeiras.

GONÇALVES, P. e DINIZ, J. (2004) *Português no Ensino Primário: Estratégias e Exercícios*. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.

GROSSO, M.J. (1999), *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*, Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

GROSSO, M.J. (2005), *O Perfil do Professor de Português para Falantes de Outras Línguas numa Sociedade Multicultural*, Universidade de Lisboa.

GROSSO, Maria José, (2005), «Língua Estrangeira / Língua Segunda», in *Dicionário Temático da Lusofonia*, ACLUS, Textos Editores, Lisboa.

GROSSO, Maria José, (2005), “O Ensino do Português a Falantes de Outras Línguas”, in *Palavras*, nº 27, APP. Lisboa.

GUIRRUGO, Osvaldo Carlos (2008), *O Ensino da Escrita com Recurso a Estratégias (meta) cognitivo-cooperativo em Contextos Multilíngues: O caso do Português em Moçambique*, Tese de Mestrado apresentado à FLUL.

ILARI, Rodolfo (1985), *A Linguística e o Ensino na Língua Portuguesa*, 1ª edição, S. Paulo.

HYMES, D (1972), «On communicative competence», in J.J. Gumperz e D. Hymes (orgs) (1972). *Directions in Sociolinguistics : the ethnography of communication*. N.Y., Holt, Rinehart and Winston.

IANZITI, Janne Rolan, (2001), « Langue Maternelle: le retour», in *Le Français dans le Monde*, nº 315.

LYONS, Jonh (1979), *Introdução à Linguística Teórica*. (Trad.) Ed. Nacional, Universidade de São Paulo.

JORNAL «Voz di Povo» (21/02/2006), Praia.

KAUFMAN, Diana (1996), A natureza da linguagem e sua aquisição. In GEBER, Adele. *Problemas de Aprendizagem Relacionados à Linguagem: sua natureza e tratamento*. Tradução de Sandra Costa. Porto alegre, Brasil.

KRASHEN, S. (1985), *Language Acquisition and Language Education*, Alemany Press.

LEEFA, Vilson I. (1988) «Metodologia do Ensino de Línguas». In Bohn, H.I. Vandresen, P. «*Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de Línguas Estrangeiras*. Florianópolis Ed. Da UFSC., Brasil.

LEE, W. (1968), Thoughts in Contrastive Linguistics in Context of Language Teaching", in J. Alatis (ed.), *Contrastive Linguistics and its Pedagogical Implications*, Georgetown, University Press.

LEDESMA, I.B. (2001), Errores y Aprendizagem: in DOMINGUÉZ, A.L. (coord), *Forma: Formación de Formadores, Interferências Cruzes y Errores*, SGEL, Madrid.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO CABO-VERDIANO, nº 103/III/90, de 29 de Dezembro, in Suplemento ao «Boletim Oficial» de Cabo Verde, nº 52, Imprensa Nacional de Cabo Verde, Praia, 1990.

LEI ORGÂNICA DO ULTRAMAR, nº 5 de 23 de Junho de 1972, ponto nº 2.

LEIRIA Isabel (1997). «O papel dos conhecimentos prévios»: in *Polifonia 1*, Edições Colibri.

LENNEBERG, E.H.(1967), *Biological Foundations of Language*, John Wiley and Sons, New York.

LIMA, M.C. (2004), A Autonomia dos Alunos de Língua Estrangeira e a Correção dos seus Erros, in ROTATAVA, L. Lima, S.M. “ *Linguística Aplicada: Relacionamento Teoria e Prática no Ensino de Línguas*”, Ijuí, Unijuí.

LOBO, M^a. Helena (2008), *A Língua Portuguesa como Língua Segunda nos 7º e 8º anos do Ensino Secundário em Cabo Verde. Contributo Para a Formação de Professores*. Tese de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa.

LOPES Baltasar da Silva (1984), *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde*, Escritores de Países de Língua Portuguesa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

MADEIRA, Ana (2008), “Aquisição da L2,” in *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira*, (Dir.) M.J.Grosso, (coord.) P. Osório, Editora Lidel, Lisboa.

McLAUGHLIM, B. (1987), *The Monitor Model: Theories of Second Language Learning*. London: Edwin Arnold.

MARROCO João (2007), *Análise Estatística com Utilização do SPSS*, 3ª edição (Revista e aumentada), Lisboa.

MARQUES, Rui, (1995), *Sobre o Valor do Modo Conjuntivo e Indicativo em Português*, Tese de Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

MARTÍN, José Miguel (2004), La Aquisición de la Lengua Materna (L1) y el Aprendizaje de una Segunda Lengua (L2)/ Lengua Extranjera, in Lobato e Gonzalo (dir.) (2004), *Vademécum*, Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid.

MATEUS, Maria H. (1989), *Gramática da Língua Portuguesa*, Edição Caminho, Lisboa.

MATEUS, M^a H. e XAVIER, Francisca (org) (1990), *Dicionário de Termos Linguísticos*, Associação Portuguesa de Linguística e Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Vol. I, Edições Cosmos, Lisboa.

MATEUS, et al. (1994), *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa, Caminho.

MATEUS, M^a H. M. et al. (2003), *Gramática da Língua Portuguesa*, Caminho, Lisboa.

MATOS, M^a. A., LIMA, M^a. L. (s/d), *Manual de Língua Portuguesa*, 10^o ano, Ministério da Educação Ciência e Cultura, Cabo Verde.

MATOS, Alice G.F. (s/d), *Manual de Língua Portuguesa*, 9^o ano, Ministério da Educação Ciência e Cultura, Cabo Verde.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Programas da Disciplina de Língua Portuguesa, 1^o, 2^o e 3^o ciclos*, Ministério da Educação, Ciência e Cultura, Cabo Verde.

MENDES, Mariana Brito (1997), *Para uma Sintaxe do Conjuntivo em Português*, Tese de Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli (1992), *Ensino da Linguagem: a configuração de um drama*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Mato Grosso/Departamento da Educação.

NEVES, M.H.M. (2002), *A Gramática Escolar no Contexto de Uso Linguístico*, in *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte.

NEIVA, M^a Cândida (1996), *Manual de Língua Portuguesa, “Hespérides”*, 1^o ciclo, Ministério da Educação, Cabo Verde.

ODLIN, Terence (1989), *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge University.

ODLIN, Terence (2003), «Cross-Linguistic Influence», in Doughty, C. and Long, M.(eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden, Blackwell Publishing.

OLIVEIRA, Carla e COELHO, Luísa (2007), *Gramática Aplicada – Português Língua Estrangeira*, Texto Editores, Lisboa.

OLIVEIRA, M^a Elisa de Macedo (1974), *Syntaxe des Verbes Psychologiques du Portugais*, I.N.I.C., Lisboa.

PATTON, Michel (1990), *Qualitative Evolution and Research Methods*, Sage, California.

PAVLOVIC, Maja Makaric (2006), *O Ensino do Português a Falantes Sérvios*, Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

PEREIRA, Dulce (1996), *Introdução à Linguística Geral Portuguesa*, (coord.) Faria e outros), 2ª edição, Caminho, Lisboa.

PEREIRA, Dulce, (1998), «desenvolvimento linguístico das minorias de origem crioula e formação de professores», *In DEB (ed). O Ensino da Língua Português como Segunda Língua*, Lisboa, Ministério da Educação.

PERES, J. Andrade (1984), *Elementos Para Uma Gramática Nova*, Livraria Almedina, Coimbra.

PERES, João Andrade (1993), “*Questões de Semântica Nominal*”, *Cadernos de Semântica I*, FLUL.

PERES, João e MÓIA, Telmo (1995) *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*, 2ª Edição, Caminho, Lisboa.

PERINI, Mário (1979), *A Gramática Generativa: Introdução ao Estudo da Sintaxe Portuguesa*, Belo Horizonte, Vigília.

PERINI, M. (1993), *Para uma Nova Gramática do Português*, S. Paulo, Ática.

PINTO, Rosalice B.W.S. (1996), *A Produção Escrita de Textos Argumentativos em Francês LE*, Tese de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

POTH, Joseph (1979), *Línguas Nacionais e Formação de Professores em África – Guia Metodológico para uso dos Institutos de Formação*, Ed. 70, Lisboa.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc (2008), *Manual de Investigação em Ciências Sociais. Trajectos*, (trad.), Gradiva Publicações, S.A., Lisboa.

REIS, Carlos e ADRAGÃO, J.V. (1990), *Didáctica do Português*, Universidade Aberta, Lisboa.

ROD, Ellis, (1994), *A Theory of Instructed Second Language Acquisition*, Oxford.

SANCHES, Maria de Fátima (2005), *Atitudes de Alguns Cabo-verdianos Perante a Língua Materna*, Instituto da Biblioteca Nacional, Praia.

SANTOS, A. (1994), A Escrita no Ensino Secundário, in *Pedagogia da Escrita, Perspectivas*, Porto Editora, Porto.

SANTOS, M^a J. A. Vieira, (2003), *Os Usos do Conjuntivo em Língua Portuguesa, Uma Proposta Sintáctica, Semântico - pragmática*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

SANTOS, Raquel e FIORIN, José Luís (org.) (2002), *A aquisição da linguagem. Introdução à linguística: I. Objectos Teóricos*. São Paulo: Contexto.

SCHERER, M. (2002), *Uma Questão de Vocabulário: Considerações Sobre o Campo Lexical no Ensino de Português para Estrangeiros*, Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SCHÖN, Donald A. (2000), *Educando o Profissional Reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*; tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.

SELINKER, Larry (1993), Fossilization as Simplification?, in *M.L. Tickoo (ed), Simplification: Theory and Application*, Singapore, Regional Language Center.

SILVA, Benedicto (s/d), *A Língua Portuguesa na Cultura Mundial*, Fund. Eng. António de Almeida, Fundação Getúlio Vargas, Porto/Rio de Janeiro.

SILVA, Maria Helena Rodrigues C. S.(2000), *O Conjuntivo em textos Formais de Aprendizagem do Português como Língua Segunda*, Tese de Mestrado em Linguística e Didáctica do Português, Universidade de Lisboa.

SIMÕES, António (1992), *Educação Bilingue: Perspectivas Linguísticas e Avaliação*, PLUX, Faculdade de Psicologia e de Educação, Universidade de Lisboa.

SKINNER, B. F. (1957), *Verbal Behavior* : Appleton-Century-Crofts, New York.

STROUD, C. e GONÇALVES, P. (1997), *Panorama do Português Oral de Maputo. «A Construção de um Banco de Erros»*, Moçambique, CLUL.

TALMY, Givón (1984), *Syntax - Functional - Typological Introduction*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins (Vol. I).

TALMY, Givón (1995), *Functionalism and Grammar*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

TEIXEIRA, João (2004), *Mudanças das Concepções dos Professores*, Horizontes Pedagógicas, Instituto Peaget, Lisboa.

TERRA, M.S. (2004), *Lingua Materna (LM): Um Recurso Mediacional Importante na Sala de Aula de Aprendizagem da Língua Estrangeira (LE)*, In *Trabalhos da Linguística Aplicada, Vol.43 (1), 2004*, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, Brasil.

TESSYER, Paul (1997), *História da Língua Portuguesa*, 7ª Edição (trad. port. de Celso Cunha), Sá da Costa Editora, Lisboa.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1996), *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*, S. Paulo, Cortez.

VEIGA, Manuel (1995), *Introdução à Gramática do Crioulo*, 2ª Edição, Instituto Caboverdiano do Livro e do Disco, Instituto Nacional da Cultura, S. Vicente, Cabo Verde.

VEIGA, Manuel (2002), *O cabo-verdiano em 45 Lições. Estudo Sociolinguístico e Gramatical*, Praia, INIC.

VEIGA, Manuel (2004), *A Construção do Bilinguismo*, Edição Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro – Praia.

VILAS BOAS, A. (2003) *Ensinar e Aprender a Escrever. Por uma Prática Diferente, Cadernos Pedagógicos*, Edições ASA, Lisboa.

VYGOTSKY, L.S. (1934), *Pensamento e Linguagem*, Martins Fontes, São Paulo.

VYGOTSKY, L.S. (1999), *Formação da Mente*, S. Paulo, Martins Fontes.

VYGOTSKY, L.S. (2005), *Pensamento e Linguagem*, 3ª edição, São Paulo, Martins Fontes.

SITOGRAFIA

www.ciberduvidas.com.br/Sapo.pt/pergunta.php? (acedido em 15/2/08)

www.eselx.ipl.pt/cied/lencontro/Actas/Textos/A%20Cardoso.htm
(acedido em 1/4/08)

www.eltec.pt/pdf/wapapers/2002-mhmateus-variação.pdf
(acedido em 12/3/08)

www.multiculturas.com/viriatobarros.htm. (acedido em 30/6/08)

www.unimar.br/pos/prof_pesq_agro.pdf
(acedido em 15/7/07)

sweet.ua.pt/~1711/documentos/tese/4-1-1_sintactico.pdf
(acedido em 5/4/08)

www.ciberduvidas.com.br (acedido em 15/2/08)

www.eltec.pt/pdf/wapapers/2002-mhmateus-variação.pdf
(acedido em 12/4/08)

www.unimar.br/pos/prof_pesq_agro.pdf
(acedido em 5/4/08)

sweet.ua.pt/~1711/documentos/tese/4-1-1_sintactico.pdf
(acedido em 5/4/08)

www.eselx.ipl.pt/cied/lencontro/Actas/Textos/a%20Cardoso.htm (consultado em 20/6/08)
Complexidade Superior à Idealização da Tradição Gramatical, Tatiana Pimpão
Br.geocities.com/protexto_ufc/género_academico/artigo_cientifico/AAC04.doc
(acedido em 20/5/08)

Modos e tempos verbais – Wikipédia

pt.wikipedia.org/wiki/Modos_e_tempos_verbias-34k-

(acedido em 14/05/07)

Pontos Divergentes entre os Sistemas Verbais Inglês e Português

www.jpv.pt/millennium/15_ect5.htm-24k-

(acedido em 14/05/07).

II Artº 7º da Lei de Bases do Sistema Educativo

Web.educom.pt/p-comum/1/sistemas_educativos/Portugal/reformacurricular_pt.html

(acedido em 23/5/08)

Priscila Almeida Lopes, Gramática: Ensinar ou não. Eis a questão

<http://www.uniub.br/propep/mestrado/revista/vol06/14/ponto/vista/p-14-001.pdf>

(acedido em 17-10-2008)

www.letramagna.com/Abordagem (acedido em 8/10/08)

EV BRITO- Books.google.com. (acedido em 10/1/09)

lidianeuneb1.blogspot.com/2008/01/exercicio-sobre-gramtica-normativa.html

(acedido em 10/1/2009)