

LT-28



UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

**Uso de estruturas de subordinação por estudantes universitários:
subsídios para o seu ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa**

Dissertação apresentada em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para obtenção
do grau de Licenciatura em Linguística da Universidade Eduardo Mondlane

Nelson Maurício Ernesto

Maputo, 2001

LT-28

37 = 134.3
E71m 04

F. LETRAS U.E.M.
R. E. 28044
DATA 30/ Outubro 01
AQUISIÇÃO Oletas
COTA LT-28

**Uso de estruturas de subordinação por estudantes universitários:
subsídios para o seu ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa**

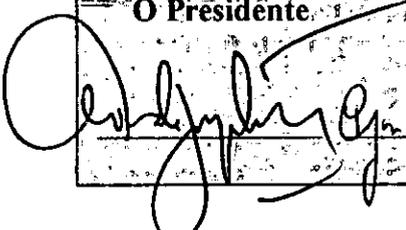
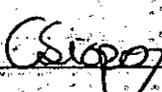
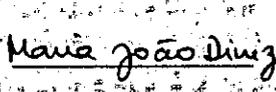
Dissertação apresentada em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para
obtenção do grau de Licenciatura em Linguística da Universidade Eduardo Mondlane

Nelson Maurício Ernesto

Departamento de Letras Modernas
Faculdade de Letras
Universidade Eduardo Mondlane

Supervisoras: Prof.^a Doutora Perpétua Gonçalves
Dr.^a Conceição Siopa

Maputo, 2001

O Juri:			
O Presidente	As Supervisoras	O Oponente	Data
			28/06/2001

F. LETRAS U. E. M.

R. E.	_____
DATA	____/____/____
AQUISIÇÃO	_____
CPA	_____

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada para a obtenção de qualquer grau, e que ela constitui o resultado da minha investigação pessoal.

À
Maria D. Mucambe,
minha mãe.

Agradecimentos

No desenvolvimento deste trabalho, houve pessoas que, directa ou indirectamente, prestaram o seu inestimável apoio. Sem pretender menosprezar o apoio dos que não serão aqui mencionados, o meu agradecimento vai, em particular, para as seguintes pessoas:

Às minhas supervisoras, Prof.^a Doutora Perpétua Gonçalves e Dr.^a Conceição Siopa, pela elegância e rigor académico com que me orientaram na realização deste trabalho e, sobretudo, pela compreensão e confiança que depositaram em mim.

Aos professores do curso, que despertaram em mim o interesse no estudo da linguística.

Aos meus colegas do curso, pelo convívio são e momentos de alegria que me proporcionaram durante os cinco anos de estudo.

Ao Instituto Camões, pelo apoio financeiro e bibliográfico, para a realização deste trabalho.

À minha mãe que, desde cedo, conseguiu compreender os meus sonhos e aspirações, apoiando-me na realização dos mesmos.

Aos meus irmãos (Manucha e Loló) pelo apoio e compreensão que me dispensaram ao longo do meu percurso académico.

À Livia, pelas carinhosas e confortáveis conversas, especialmente nos momentos em que tudo parecia estar perdido.

Resumo

O objectivo global deste trabalho é de propor, na base das produções linguísticas *inadequadas*, envolvendo estruturas de subordinação, produzidas por estudantes do 1º ano do curso de linguística (2000/2001), o ensino-aprendizagem de estruturas de subordinação na disciplina de Língua Portuguesa.

Este trabalho é composto por cinco capítulos, que abaixo discriminamos:

No capítulo I, Introdução, apresentamos a introdução ao nosso estudo, referindo a motivação e importância estudo, âmbito e objectivos do mesmo.

No capítulo II, Enquadramento Teórico do Estudo, referimo-nos, por um lado, ao pressupostos teóricos que orientarão o nosso estudo e, por outro, aos conceitos subjacentes à planificação de uma unidade didáctica.

No capítulo III, Estruturas de Subordinação, apresentamos uma descrição das estruturas de subordinação à luz da norma do Português Europeu, no contexto do PM e, finalmente, tendo como base as produções escritas de estudantes universitários do 1º ano do curso de linguística (2000/2001).

No capítulo IV, Ensino-aprendizagem de Estruturas de Subordinação, avançamos propostas de ensino-aprendizagem de estruturas de subordinação, apresentado-se, para o efeito, um plano de aula.

No capítulo V, Conclusões e Recomendações, apresentamos conclusões finais e apresentamos algumas recomendações sobre os recursos a ter em conta no ensino-aprendizagem da gramática em contexto universitário.

Índice

Declaração	i
Dedicatória	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Índice	v
Símbolos e convenções	vii
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
1. Motivação do Estudo	1
2. Âmbito e Objectivos do Estudo	2
2.1 Âmbito do Estudo	2
2.2 Objectivos do Estudo	2
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO	4
A. Pressupostos Teóricos	4
1. A Gramática como Conhecimento Implícito e Explícito da Língua	4
2. Ensino-aprendizagem da Gramática no Nível Universitário	8
B. Gramática na Aula de Língua Portuguesa	12
1. Selecção de Conteúdos Gramaticais	12
2. Metodologias de Ensino	13
2.1 Instrumentos de Consolidação e Avaliação das Aprendizagens	16
3. Considerações Finais	18
CAPÍTULO III – ESTRUTURAS DE SUBORDINAÇÃO	20
1. Estruturas de Subordinação no PE	20
1.1 Definição e Classificação de Estruturas de Subordinação	21
1.2 Especificidades das Estruturas de Subordinação	23
1.2.1 Emprego de Preposições	23
1.2.2 Uso do Modo Verbal	24
1.2.3 Posição do Pronome Clítico	25

2. Estruturas de Subordinação no PM	27
2.1 Emprego de Preposições	28
2.1.1 Orações Relativas	28
2.1.2 Orações Completivas	30
2.2 Uso do Modo Verbal	32
2.3 Posição do Pronome Clítico	34
3. Uso de Estruturas de Subordinação por Estudantes Universitários	38
4. Considerações Finais	40
CAPÍTULO IV – ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTRUTURAS DE SUBORDINAÇÃO	42
1. Processo de Ensino-aprendizagem de Estruturas de subordinação	42
2. Plano de Aula sobre o Emprego de Preposições em Orações relativas	46
3. Considerações Finais	48
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	50
1. Conclusões	50
2. Recomendações	51
Referências Bibliográficas	52
Anexo I – <i>Corpus</i>	i
Anexo II – Plano de Aula	iii
Anexo III – Exercícios de Combinação	iv
Anexo IV – Exercícios de Expansão Textual	v

Símbolos e Convenções

- * = Agramaticalidade
- ı = Índice
- COMP = Complementador
- CONJ = Modo Conjuntivo
- ESP = Especificador
- F = Frase
- IND = Modo Indicativo
- LB = Língua Bantu
- LP = Língua Portuguesa
- L1 = Língua Primeira (materna)
- L2 = Língua Segunda
- OBL = Oblíquo
- OD = Objecto Directo
- OI = Objecto Indirecto
- Op = Operador
- P = Preposição
- PE = Português Europeu
- PM = Português de Moçambique
- SADV = Sintagma Adverbial
- SCOMP = Sintagma Complementador
- SN = Sintagma Nominal
- SP = Sintagma Preposicional
- SV = Sintagma Verbal
- U.E.M. = Universidade Eduardo Mondlane
- V = Verbo

CAPÍTULO 1 — INTRODUÇÃO

No presente capítulo apresentaremos a introdução ao nosso estudo, como forma de enquadrarmos a nossa pesquisa. Assim, referir-nos-emos na secção 1 à motivação do estudo, e na secção 2 aludiremos ao âmbito do estudo e aos seus objectivos.

1. Motivação do Estudo

A Língua Portuguesa em Moçambique, adoptada como língua oficial desde a independência em 1975, convive com as Línguas Bantu (LB) e na perspectiva de vários autores (Gonçalves 1998, Chimbutane 1995, Cavele 1999), é falada fundamentalmente como L2. Esta situação de convivência com as LB e o facto de esta língua ser falada por apenas uma ínfima parte da população moçambicana como L1, faz com que ocorram casos de mudanças ou 'desvios' em relação à norma do PE. Estes 'desvios' ocorrem em vários componentes do sistema linguístico: fonológico, lexical, sintáctico e semântico (cf. Chimbutane 1995 e Cavele 1999). De entre todos estes componentes da língua, o que parece conter mais estudos é o sintáctico, apesar de ser o componente em que os 'desvios' são difíceis de isolar.

Segundo Chimbutane (1995: 3), "o PM exhibe padrões sintácticos que uma vez estudados contribuirão para a caracterização desta variante em formação e até para a identificação de áreas de mudanças no português". De acordo com Gonçalves (1998: 2), uma dessas áreas da sintaxe em que se verificam mudanças no português diz respeito ao "...formato de construções de subordinação". Com efeito, nas frases produzidas pela nossa população alvo, constituída por estudantes universitários, há evidências de 'desvios' relacionados com a construção de estruturas de subordinação. O facto de esta população, adulta e culta, persistir em produzir 'desvios' com este tipo de construções

apesar de já ter tido uma longa experiência académica que culminou com a sua entrada neste nível de ensino, motivou-nos a propor o seu ensino-aprendizagem, com a intenção de ver eliminados estes 'desvios' no seu discurso escrito.

2. Âmbito e Objectivos do Estudo

2.1 Âmbito do Estudo

O presente estudo enquadra-se no âmbito de investigação em Didáctica da Língua Portuguesa, no domínio específico da Didáctica da Gramática. Com efeito, este estudo irá propor o ensino-aprendizagem de estruturas de subordinação, a partir do conjunto de frases *desviantes* produzidas por estudantes universitários ao nível da escrita.

Na realização desta tarefa, este estudo apoiar-se-á na linguística descritiva, com o intuito de descrever as construções linguísticas *inadequadas* produzidas pelos estudantes universitários para, em seguida, através de metodologias e estratégias de ensino adequadas, propor o seu ensino-aprendizagem. Portanto, o nosso estudo procurará, em síntese, demonstrar a necessidade de se continuar a aprender gramática no ensino universitário e propor formas adequadas para o seu ensino-aprendizagem.

2.2 Objectivos do Estudo

Os estudantes do 1º ano do Curso de Linguística (2000/2001) apresentam ao nível da produção escrita 'desvios', em relação ao PE, que se prendem essencialmente com (i) emprego de preposições que introduzem orações relativas, (ii) uso do modo verbal, (iii) posição do pronome clítico e escolha do tempo verbal, conforme abaixo exemplificado:

1 A língua é um sistema de códigos independentes numa aglomeração de signos que se recorrem para uma comunicação...

(PE: ...aglomeração de signos a que...)

2. ...respondeu dizendo que se é assim começamos pela consulta...

(PE: ...respondeu dizendo que se fosse assim)

3. Isto aconteceu quando o cão aproximou-se da porta...

(PE: ...quando o cão se aproximou da porta...)

4...desconfiou que o **fitam** naquele momento...

(PE: ...desconfiou que o **fitavam** naquele momento...)

O nosso estudo pretende, na base destes 'desvios', avançar propostas para o seu ensino-aprendizagem, como forma de os estudantes universitários eliminarem estes 'desvios' na sua produção escrita. Para dar cobro a este objectivo geral do nosso trabalho, destacamos os seguintes objectivos específicos:

- (i) Justificar, com base em autores consultados para o efeito, a necessidade de se continuar com o ensino-aprendizagem da gramática no ensino universitário;
- (ii) Descrever os 'desvios', em relação ao PE, envolvendo estruturas de subordinação do PM.
- (iii) Propor o ensino-aprendizagem de estruturas de subordinação, apresentando metodologias e estratégias de ensino adequadas.

CAPÍTULO II — ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO

O presente capítulo tem por objectivo apresentar o enquadramento teórico do nosso estudo. Para atingirmos esta meta, dividiremos este capítulo em duas partes:

Em A, aludiremos aos pressupostos teóricos que dominarão este estudo. Na verdade, nesta parte, pretendemos justificar a necessidade de se continuar com o ensino-aprendizagem da gramática no ensino universitário, visto que os estudantes universitários persistem em produzir construções linguísticas inaceitáveis à luz da norma vigente. Para o efeito, apresentaremos noções de gramática (1) e uma proposta de ensino de gramática no ensino superior (2).

Em B, pretendemos apresentar os conceitos que norteiam a planificação de uma unidade didáctica, envolvendo estruturas gramaticais, partindo da questão da selecção de conteúdos para as metodologias de ensino da gramática na aula de Língua Portuguesa. Assim, na secção 1 iremos tratar da questão das formas de selecção de conteúdos gramaticais e na secção 2 aludiremos às metodologias de ensino da gramática, o que precederá as considerações finais (secção 3).

A. Pressupostos Teóricos

1. A Gramática como Conhecimento Implícito e Explícito da Língua

A presente secção tem por objectivo apresentar algumas noções de gramática. De acordo com Gallison e Coste (1983), o termo gramática remete-nos para várias acepções. Contudo, na presente secção aludiremos às noções de gramática como conhecimento implícito e explícito da língua, isto é, o que correntemente apelidamos de gramática implícita e explícita, respectivamente.

A gramática implícita tem como principal defensor Chomsky. Segundo este autor, gramática é um conhecimento cristalizado e inconsciente que o falante tem sobre a língua, ou seja, uma gramática é "... o conhecimento internalizado e subconsciente do falante..." (Chomsky, 1970: 35) da língua materna. Assim, assume-se "a gramática internalizada por cada ser humano normal como uma teoria de sua língua" (p. 35) representada na sua mente. Nesta base, segundo Chomsky (1975: 43), "um indivíduo conhece a língua gerada por tal gramática", na medida em que gramática "é um sistema de regras e princípios que determinam as características formais e semânticas de frases" (p.35). Portanto, a gramática é um conhecimento abstracto que, desenvolvendo-se em ambiente próprio, produz frases com sentido, sendo as mesmas manipuladas pelo falante em interacção social. A linguagem produzida pela gramática não deve ser, segundo Chomsky (1975), objecto de ensino. Com efeito, este autor defende que "na sua globalidade, a linguagem não é, de facto, ensinada ...[mas sim] aprendida por mero contacto com os dados da experiência" (p. 175). Portanto, um indivíduo não aprende a língua através de um processo de ensino-aprendizagem, mas antes pelo facto de este se manter em contacto e experiência constante com a língua. Neste sentido, a aprendizagem da língua, verifica-se porque "os seres humanos são dotados de um sistema de organização intelectual ..." (p. 151), ocorrendo nos primeiros anos de vida de forma acelerada até atingir um nível de invariância, onde a aprendizagem da língua é considerada efectiva. Este *estado invariável* ou *estado final da mente* acontece no momento "em que o conhecimento da língua está de algum modo representado [na mente]" (p. 152).

O conceito de gramática apresentado por este autor está associado essencialmente à fala e, como se pode observar, é abstracto e mentalista, na medida em que entende gramática como um conhecimento inconsciente e cristalizado na mente do falante. Por

outro lado, esta gramática da língua não é ensinada, ou seja, ela é aprendida na fase inicial da vida, com base num sistema mental e mediante exposição contínua à língua. Quando a mente atinge o seu estágio final de desenvolvimento ou de invariabilidade, considera-se que a língua está aprendida. Este conceito de gramática proposto por Chomsky é designado por gramática implícita, uma vez que pressupõe, como anteriormente referimos, um conhecimento inconsciente que o falante tem sobre a língua.

Numa outra perspectiva, Duarte (1993: 53) apresenta um outro conceito de gramática, segundo o qual uma gramática “é explicitação do conhecimento intuitivo que nós temos da língua”. Esta noção de gramática, como explicitação do conhecimento da língua, é designada por gramática explícita. A autora ao propor este conceito de gramática defende que “há um conhecimento reflexivo que incide sobre a estrutura linguística” (p. 53), que possibilita a aprendizagem do saber ler e do saber escrever. Assim, se não existisse esse conhecimento, segundo a autora, estas aprendizagens seriam muito demoradas e difíceis. A proposta de ensino-aprendizagem da gramática decorre do facto de esta autora considerar que existe uma língua que os estudantes têm adquirida quando entram para a escola e existe outra que é aprendida na escola. Portanto, a autora declina a posição de que o estudante ao entrar para a escola tem um conhecimento efectivo da língua, na medida em que este ainda não tem adquiridos e dominados os saberes da *escrita* e da *leitura*, das *variedades da língua*, dos *fósses linguísticos*. Assim sendo, considera-se que, na base da explicitação das regras da língua, se pode conduzir o estudante à aprendizagem e domínio da língua, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da expressão escrita.

Mattos e Silva (1991: 11-12) define gramática “como a explicitação do conjunto de regras e princípios em que se estruturam as línguas, permitindo o seu funcionamento

e que fazem parte do saber linguístico de qualquer ser humano normal, que a utiliza nos variados processos de comunicação verbal sob a forma de língua particular, portadora de propriedades específicas ...[e portanto]... é uma manifestação específica de um fenómeno geral, o da linguagem verbal humana.” Esta definição de gramática proposta por esta autora também nos remete para a noção de gramática como conhecimento explícito da língua, uma vez que alude à questão da explicitação das regras de funcionamento da língua.

Também Gomes et. al. (1991b) consideram gramática como conhecimento explícito da língua. Estes autores defendem que esta gramática “é utilizada para designar a descrição, ou explicitação, mais ou menos metódica, das regras a que obedece a organização e funcionamento da língua” (p. 56). Deste modo, esta gramática explícita tem como finalidade descrever e tornar explícitos os mecanismos de estruturação e do funcionamento do sistema linguístico. Na perspectiva de Gomes et. al. (1991b), o ensino-aprendizagem da gramática desenvolve as habilidades de interação verbal e permite, na base da explicitação das regras de funcionamento da língua, que o estudante incremente a reflexão sobre o funcionamento da língua de modo a desenvolver a sua produção linguística.

Em Reis e Adragão (1992), do mesmo modo que em Silva (1996), parece admitir-se uma relação intrínseca entre estes dois conhecimentos sobre a gramática: o implícito e o explícito. No entanto, a relação que estes autores avançam é uma relação de dependência, em que a explicitação da gramática assenta no conhecimento implícito que o falante tem da língua, ou seja, “o ideal será que a segunda [gramática explícita] seja manifestação da primeira [gramática implícita], dela parta, dela se socorra, a ela se refira” (p. 63). Assim sendo, pode-se considerar que a explicitação da gramática, isto é,

das regras do funcionamento da língua, existe como reflexo da gramática implícita ou do conhecimento implícito que o falante tem da língua.

Em Silva (1996: 557) também se veicula esta ideia, uma vez que se considera que uma das metas da didáctica de língua no que diz respeito ao ensino da gramática deverá ser a de “conduzir os alunos à reflexão sobre as regras a que obedece a Língua Portuguesa, fazendo apelo ao conhecimento intuitivo, ou seja, permitir-se o trânsito da gramática implícita para a gramática explícita”. Também esta autora deixa vincada a ideia de Reis e Adragão (1992), segundo a qual no ensino-aprendizagem das regras de funcionamento da língua se deve recorrer à gramática interiorizada pelo estudante.

Embora aparentemente opostos, os conceitos de gramática referidos podem harmonizar-se, na medida em que ao tornar explícito o que se sabe, se pressupõe que o professor recorra ao conhecimento implícito que os estudantes têm da língua.

2. Ensino-aprendizagem da Gramática no Nível Universitário

Na apresentação desta secção, temos como ponto de partida que a LP em Moçambique é falada fundamentalmente como L2 (cf. Stroud 1997; 1998). Deste modo, no contexto moçambicano, o ensino-aprendizagem da gramática, mesmo no nível universitário, deverá ser entendido como ensino-aprendizagem de uma L2.

A questão fundamental referida no artigo de Mattos e Silva (1991), consiste em apresentar uma proposta de ensino-aprendizagem da gramática a nível universitário. Segundo a autora, as evoluídas teorias linguísticas não superaram ainda, a forma tradicional de ensinar a gramática. Contudo, a autora admite que, embora sem sucesso, as teorias linguísticas se têm esforçado por traçar novos rumos de ensino-aprendizagem da gramática. Com efeito, considera-se que em alguns aspectos das teorias linguísticas, (sociolinguística, psicolinguística e teorias do discurso) que actualmente concorrem para



a formação de professores, estas não são ainda postas em prática, na medida em que uma prática pedagógica diferente ao nível do ensino-aprendizagem da gramática implica também: material pedagógico adequado; liberdade para poder introduzir inovações quando estas não vêm contempladas nos programas oficiais e condições de trabalho tanto físicas como materiais. Segundo Mattos e Silva (1991), assumir a noção de gramática como conhecimento explícito da língua implica inquirir sobre o momento conveniente para o seu ensino-aprendizagem. A aprendizagem da gramática por parte do estudante deverá ocorrer, segundo a autora, no momento em que este tiver adquirido "...maturidade intelectual, correlacionável a determinada faixa etária" (p. 12) . No entanto, considera-se também que a instituição de ensino que responde pela educação do estudante deverá ensinar a gramática, quando e sempre que julgar oportuno aproximar a produção linguística do estudante à norma que esta instituição considerar correcta.

A questão do ensino-aprendizagem de estruturas da língua mediante uma norma linguística é também avançada por Stroud (1997: 28), quando refere que "...o ensino deve assentar num certo tipo de norma prescritiva e esta norma divergirá mais ou menos do uso da L2 com que o aprendente se depara no discurso quotidiano". Portanto, na visão deste autor, na aprendizagem de uma L2, deve-se privilegiar uma certa norma, que serve de referência para os seus aprendentes. Esta norma deve ser definida, segundo Mattos e Silva (1991), pela instituição de ensino e opor-se a este posicionamento implica, entrar em contradição com os preceitos sociais que elegem a instituição de ensino como responsável pela educação e socialização do Homem. A relevância da escola como meio de socialização do Homem é assinalada por Duarte (2000: 50), ao referir que no ensino da língua, "compete à escola estimular o desenvolvimento linguístico das crianças e jovens e promover aprendizagens necessárias para que eles atinjam um nível de mestria linguística...". Deste modo, a proposta de ensino-

aprendizagem da gramática sob a fórmula *adequado/inadequado* significa, segundo Mattos e Silva (1991), ensinar a gramática com a pretensão de encaminhar o estudante a uma produção linguística coerente com a norma vigente.

Na óptica desta estudiosa, o ensino-aprendizagem da gramática fundamenta-se num procedimento que consiste em conduzir a produção linguística *inadequada* para uma produção linguística normatizada, através da avaliação e relação entre a produção linguística *inadequada* do estudante e a norma estabelecida, por forma a conduzir o estudante a uma produção linguística *adequada*. Stroud (1997: 30) também admite este processo de ensino-aprendizagem da gramática ao referir que “os professores podem achar vantajoso, e os alunos podem achar frutuoso, comparar, contrastar explicitamente (...), diferenças entre a norma pedagógica e prescritiva da aula e as normas encontradas no contexto social do aprendente”. Portanto, a posição de Stroud (1997) coincide com a de Mattos e Silva (1991), na medida em que ambos defendem que no processo de ensino-aprendizagem da gramática se deve relacionar a produção linguística do estudante com a norma linguística estabelecida. Segundo Mattos e Silva (1991), o ensino-aprendizagem da gramática baseado neste procedimento, não deverá descurar os conhecimentos instintivos e espontâneos que o estudante adquiriu antes de chegar à instituição de ensino. Portanto, no ensino-aprendizagem da gramática, dever-se-á aproveitar essas informações e desenvolvê-las, por forma a permitir que o estudante reflecta sobre a língua na sua amplitude, percebendo e aplicando estruturas linguísticas de forma consciente evitando-se, para o efeito, um ensino conjecturado sobre a gramática *per se*.

O que desperta a necessidade de ensinar gramática, no entender de Mattos e Silva (1991), é a constatação da existência de produções linguísticas *inadequadas* consideradas inadmissíveis e incoerentes com a norma defendida pela instituição de

ensino e pela sociedade, facto também apontado por Peres e Moia (1995). Segundo estes autores “as normas linguísticas vão sendo lentamente moldadas pelas comunidades [linguísticas]” e existem “realizações linguísticas – orais e escritas – que possivelmente nunca receberão de uma comunidade linguística o estatuto de construções regulares (p. 13)

Nesta base, assumindo-se que, embora o falante tenha adquirido implicitamente, por contacto e experiência, o conhecimento da língua na sua infância, e tenha, ao longo da sua vida académica, sido sujeito a um processo de ensino-aprendizagem da língua, o falante ainda apresenta produções linguísticas *inadequadas* quando chega ao ensino universitário. Partindo desta realidade, podemos então postular que, neste nível de ensino, o ensino-aprendizagem da gramática ainda se torna válido e necessário. Esta assunção implica admitir que este ensino, por um lado, permite aos estudantes reflectirem sobre o funcionamento da língua e, por outro, permite-lhes alterarem a sua atitude relativamente à língua, o que contribuirá de forma positiva para que as suas produções linguísticas se aproximem à norma linguística que a instituição de ensino e a sociedade defendem.

Na presente parte apresentámos os pressupostos teóricos que guiarão o nosso estudo. Na base da relação entre a gramática implícita e gramática explícita e da proposta de Mattos e Silva (1991) sobre o ensino-aprendizagem de gramática no ensino superior, postulámos que se deve ensinar gramática neste nível de ensino, na medida em que este ensino ao proporcionar aos estudantes uma atitude de reflexão e de análise sobre o fenómeno linguístico, contribuirá para a padronização das produções linguísticas dos estudantes.

B. Gramática na Aula de Língua Portuguesa

1. Selecção de Conteúdos Gramaticais

Na presente secção pretendemos analisar a questão da selecção de conteúdos gramaticais a leccionar numa aula de Língua Portuguesa, na base das propostas de Duarte (1993) e Stroud (1997).

Na cadeira de Língua Portuguesa, um dos objectivos gerais preconiza que os estudantes devem “saber comunicar com autonomia e segurança no domínio da oralidade e da escrita” (cf. “Programa temático da cadeira de Língua Portuguesa”). Em qualquer um destes domínios, a abordagem da gramática é possível e desejável, desde que os objectivos específicos concorram para os objectivos gerais e sejam formulados, segundo Duarte (1993), a partir das produções linguísticas *inadequadas* apresentadas pelos estudantes na sala de aula. Assim, Duarte (1993: 66), ao afirmar que o professor deve ter como meta “...desenvolver a capacidade de apresentar ou colocar o problema aos alunos, de os ajudar na sistematização das irregularidades observadas, de os levar à consciência das generalizações relevantes...”, permite-nos concluir que os conteúdos gramaticais a abordar devem servir os objectivos específicos do ensino-aprendizagem da língua e devem ser seleccionados a partir das produções linguísticas *inadequadas* dos estudantes.

Stroud (1997: 32), ao referir que o professor pode integrar a análise das produções linguísticas *inadequadas* dos estudantes, numa parte da aula de língua, aproveitando momentos dessa aula de língua para fazer “...um tratamento concentrado de erros observados pelo professor em vários alunos e que parecem sistemáticos e frequentes...”, clarifica, do mesmo modo que Duarte (1993), que a selecção dos conteúdos gramaticais a serem leccionados numa aula de Língua Portuguesa deve partir das produções linguísticas *inadequadas* mais *frequentes* e *sistemáticas* que o professor

detecta nos seus estudantes. Este processo implica, por parte do professor, uma análise detalhada e sistemática das inadequações que os seus estudantes produzem, quer oralmente, quer por escrito, no sentido de verificar quais os conteúdos gramaticais subjacentes, para, a partir destes, planificar as suas aulas.

Assim, na planificação de uma unidade didáctica sobre a gramática, o professor deve formular objectivos específicos que sirvam os objectivos gerais e seleccionar os conteúdos partindo das necessidades linguísticas dos seus estudantes detectadas nas suas produções linguísticas *inadequadas*.

2. Metodologias de Ensino

Na presente secção pretendemos analisar a questão dos métodos de ensino. Abordaremos esta questão relacionando com as estratégias de ensino. Seguidamente apresentaremos algumas formas de consolidação e avaliação das aprendizagens.

Os métodos de ensino, segundo Ribeiro e Ribeiro (1989: 439), “representam padrões de actuação pedagógico-didáctica, usados por qualquer professor (...), podendo ser utilizados no ensino de diversas matérias e diferentes níveis de escolaridade”. Os métodos de ensino dizem, assim, respeito às formas de agir do professor, mediante estratégias *pedagógicas* e *didácticas*, em qualquer nível de ensino. Estes autores afirmam que existem três métodos usuais de ensino: *o método expositivo, de discussão e de inquérito*.

O *método expositivo*, segundo Ribeiro e Ribeiro (1989:448), “surge como um método de transmissão oral de informações e conteúdos”, cuja aplicação se justifica quando “o professor necessita justamente de expor ou explicar conteúdos e informações...” (p.449). Segundo estes autores, na aplicação deste método de ensino, o professor tem maior relevância, na medida em que a acção do estudante é reduzida, isto

é, este apenas existe para "...receber, assimilar e compreender o que lhe é transmitido..." (p. 448).

A meta que se espera atingir na aplicação deste método, consiste em assegurar a aquisição e compreensão das matérias explicadas ou expostas pelo professor, o que incide sobre os graus do *conhecimento* e *compreensão*, à luz das taxonomias dos objectivos educacionais do campo cognitivo (cf. Ribeiro e Ribeiro, 1989: 135-145). Este método torna-se ineficaz quando se pretende (i) fixar objectivos acima dos graus da *compreensão*, (ii) promover o ensino-aprendizagem de matérias com elevados níveis de complexidade e abstracção, (iii) definir objectivos que requeiram um forte envolvimento dos estudantes e, finalmente, (iv) que os estudantes armazenem durante muito tempo a matéria apreendida. Segundo Ribeiro e Ribeiro (1989: 461-462) a estratégia de ensino associada a esta metodologia de ensino é a *dedutiva*, justamente porque "o professor propõe uma generalização ou definição de um conceito e, depois, as relaciona com exemplos, casos ou situações em que se verificam...".

O *método da discussão*, segundo Ribeiro e Ribeiro (1989: 450), "caracteriza-se como um processo de ensino em grupos relativamente pequenos, assente no intercâmbio verbal de opiniões e ideias (...) sobre um assunto ou problema comum, desempenhando o professor o papel de líder ou moderador de debate". Este método de ensino consiste essencialmente num debate de ideias, onde o professor é o guia desse debate. Neste método de ensino, os estudantes participam de forma activa e buscam, por si, a "aprendizagem em que se envolvem, de algum modo independentemente do professor" (p.450). Deste modo, com aplicação deste método de ensino está sempre presente, segundo estes autores, a interacção *professor-aluno*, *aluno-professor*, *aluno-aluno*, o que o torna eficaz quando se fixam objectivos nos graus da *análise*, *síntese* e *avaliação* e

quando se pretende desenvolver as habilidades de discussão e de consenso de ideias entre os estudantes na sala de aula.

O *método de inquérito*, segundo Ribeiro e Ribeiro (1989: 451), “caracteriza-se como um processo de ensino-aprendizagem por auto-descoberta de conhecimentos (...), envolvendo a participação activa dos alunos na construção da aprendizagem que se vai formando”. Com este método, o estudante cria a sua aprendizagem através de um processo de descoberta de conhecimentos, o que se pode revelar eficaz, porque “privilegia os processos intelectuais de observação, de formação de conceitos ou generalizações, de formulação e justificação de conclusões, com base na análise de dados observados ou de informações disponíveis” (p. 452), fazendo também recurso aos graus do conhecimento e de compreensão de conteúdos. A estratégia *indutiva*, segundo Ribeiro e Ribeiro (1989: 461), é a que está associada a esta metodologia de ensino, uma vez que esta se manifesta precisamente quando o “professor começa por solicitar dos alunos que observem determinados casos, situações ou exemplos e, no decurso dessa observação, os alunos vão chegando a conceitos ou generalizações aplicáveis aos casos observados e outros não observados...”.

Ribeiro e Ribeiro (1989) referem que estes métodos de ensino não se manifestam de forma estanque, ou seja, podem harmonizar-se num *continuum*, podendo o professor alterná-los no processo de ensino-aprendizagem, como forma de se atingirem os objectivos previamente estabelecidos. Assim, como no ensino superior encontram-se estudantes que usam a Língua Portuguesa como L1 e L2¹, o professor deverá aceder a esta recomendação de Ribeiro e Ribeiro (1989), como forma de corresponder não só à diversidade das aprendizagens como aos diferentes ritmos em que estas ocorrem. resultante das diferenças da aprendizagem da Língua Portuguesa. Contudo, no ensino-

¹ De acordo com os dados do inquérito patentes no Relatório do Diagnóstico da Turma do 1º ano do Curso de Linguística (2000/2001), 43% dos estudantes fala a LP como L1 e 47% usa esta língua como L2.

aprendizagem da gramática, os métodos de inquérito e expositivo parecem ser os mais adequados, uma vez que o professor deverá, em primeiro lugar, confrontar os estudantes com as suas produções linguísticas, inquirindo sobre a sua gramaticalidade e, posteriormente, apresentar uma exposição em que sistematize os 'desvios' detectados e aprendizagens ocorridas relativamente ao funcionamento da língua.

Gomes et. al. (1991a: 60) referem que o professor, ao desenvolver o processo de ensino-aprendizagem da gramática, deve usar recursos que apoiem a sua acção, nomeadamente, "textos que o aluno estuda e não (...) frases soltas e fora de contexto ou de situação de comunicação". No entanto, tratando-se do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em Moçambique, contexto em que esta língua é falada fundamentalmente como L2, a questão dos recursos deve ser vista sobre outra perspectiva. Com efeito, se em Stroud (1997) se defende que o professor deve orientar a aula sobre gramática no sentido de relacionar a produção linguística *inadequada* do estudante com a norma linguística estabelecida, parece óbvio que os recursos a utilizar pelo professor deverão ser o conjunto de frases *inadequadas* produzidas pelos próprios estudantes, cuja gramaticalidade deverá ser aferida através da consulta de uma gramática (por exemplo, vide as gramáticas usadas para descrição da secção 1, do capítulo III). No entanto, se o conjunto de frases *inadequadas* produzidas pelos estudantes é o ponto de partida, isto é, o problema proposto, a produção de texto escrito deverá ser o ponto de chegada.

2.1 Instrumentos de Consolidação e Avaliação das Aprendizagens

O problema que a seguir se coloca ao professor, depois da definição das metodologias e estratégias de ensino da gramática, é o da selecção de instrumentos que permitam avaliar o grau de compreensão e aplicação adequada de conteúdos gramaticais

por parte dos estudantes. Um desses instrumentos é a aplicação de exercícios gramaticais, que permitem a aplicação dos conteúdos em novas situações mas também o *feedback* sobre o processo das aprendizagens. É no âmbito desta reflexão que Stroud (1998: 29) observa que “os exercícios promovem a ideia de que o método mais eficaz de aprender formas padrão da língua é os alunos compararem as suas próprias variedades com as variedades do Português padrão”. Assim sendo, parece legítimo afirmar que a aplicação de exercícios gramaticais numa aula de língua, contribui para a aproximação das produções linguísticas dos estudantes à norma linguística estabelecida, contribuem para a consolidação dos conteúdos gramaticais conjuntamente analisados e fornecem ao professor informações relevantes sobre o decurso do processo de ensino-aprendizagem. Gomes et. al. (1991a), apresentam os seguintes tipos de exercícios gramaticais: *exercícios de repetição, exercícios de substituição, exercícios de transformação, exercícios de expansão, exercícios de combinação, exercícios pergunta-resposta e exercícios de completamento.*

Outro instrumento de verificação do nível de compreensão e consolidação dos conteúdos trabalhados consiste na aplicação da avaliação, como forma de o professor e os estudantes obterem informação sobre as aprendizagens realizadas. Em Gomes et. al. (1991b), refere-se que a avaliação é uma actividade que permite ao professor medir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, “acompanhar o desenvolvimento do acto educativo com um conjunto de actividades contínuas, com vista a apreciar a adequação dos diversos momentos do processo de ensino-aprendizagem e do nível atingido pelos alunos...” (p. 286). Em Ribeiro e Ribeiro (1989) são apresentados três tipos de avaliação: *avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.* De entre estes tipos de avaliação, destacam-se os dois últimos (formativa e sumativa), visto serem os que são aplicados ao longo do processo de ensino-aprendizagem de uma

determinada unidade didáctica, enquanto que o primeiro, a avaliação diagnóstica, é aplicada quando se pretende inquirir sobre as informações e saberes que o estudante adquiriu anteriormente ao início de uma unidade didáctica. Em Gomes et. al. (1991b) refere-se ainda que a avaliação formativa é aplicada sistematicamente, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, enquanto a avaliação sumativa é aplicada no final de uma unidade didáctica, com vista a medir o grau de aquisição, compreensão e aplicação dos conteúdos aprendidos pelos estudantes.

Em suma, o professor deve prever na planificação da unidade didáctica sobre a gramática actividades de exercitação, como forma de consolidar os conteúdos gramaticais e, como forma de avaliação das aprendizagens, o professor deverá aplicar, de forma sistemática, uma avaliação formativa, que culminará com uma avaliação sumativa no final da unidade didáctica.

Na presente parte aludimos aos conceitos a ter em conta na planificação de uma unidade didáctica sobre a gramática. Note-se que o professor também se pode socorrer destes conceitos para a elaboração de planos de aula sobre o ensino-aprendizagem da gramática.

3. Considerações Finais

No presente capítulo apresentámos o enquadramento teórico do nosso estudo dividido em duas partes: uma inerente aos pressupostos teóricos que guiarão o nosso estudo e outra referente aos conceitos teóricos subjacentes a planificação de uma unidade didáctica sobre a gramática.

Na parte relativa aos pressupostos teóricos defendemos, essencialmente, que se deve persistir com o ensino-aprendizagem da gramática no ensino superior, dado que os

estudantes a frequentarem este nível de ensino, apresentam ainda inadequações linguísticas inaceitáveis à luz da norma estabelecida.

Na parte reservada aos aspectos a ter em conta na planificação de uma unidade didáctica sobre a gramática, aludimos à questão da selecção de conteúdos gramaticais, onde defendemos que esta selecção deve ser determinada pela frequência de produções linguísticas *inadequadas* que os estudantes revelarem na sala de aula. No tratamento das metodologias de ensino salientou-se que os métodos de ensino não devem ser encarados de forma isolada, ou seja, o professor pode usá-los de forma complementar, de modo a acompanhar e desenvolver os diferentes processos de aprendizagens dos seus estudantes. Defendemos que tratando-se do ensino-aprendizagem de uma língua com o estatuto L2, o professor deve usar como recursos na acção pedagógica o conjunto de frases que os estudantes produziram inadequadamente. Propusemos ainda uma tipologia de exercícios gramaticais como forma de consolidação de conteúdos gramaticais leccionados e, como forma de avaliação das aprendizagens, sugerimos a aplicação sistemática da avaliação formativa e, no final da unidade didáctica, uma avaliação sumativa.

O capítulo seguinte tratará dos aspectos gramaticais subjacentes às inadequações detectadas no discurso escrito dos estudantes universitários do 1º ano do Curso de Linguística (2000/2001).

CAPÍTULO III — ESTRUTURAS DE SUBORDINAÇÃO

O presente capítulo tem por objectivo descrever a forma como se realizam as estruturas de subordinação, no PE, no PM, em geral, e na nossa população alvo constituída por estudantes universitários do 1º ano do Curso de Linguística (2000/2001) da U.E.M, em particular.

No centro estão as estruturas de subordinação que se revelaram problemáticas no PM. Foi com base nesses “problemas” que extraímos, do conjunto de aspectos gerais das estruturas de subordinação do PE, aqueles que estavam relacionados com o PM. Assim, procederemos à análise das estruturas de subordinação produzidas por estudantes da U.E.M., em função dos aspectos extraídos nas estruturas de subordinação do PE, procurando confirmar se estes aspectos se realizam de forma diferenciada na população alvo que definimos.

Deste modo, na secção 1 analisaremos as estruturas de subordinação no PE. Na secção 2 examinaremos as estruturas de subordinação no PM e na secção 3 abordaremos as estruturas de subordinação na base das produções escritas dos estudantes do 1º ano do Curso de Linguística (2000/2001). Em 4 teceremos algumas considerações finais.

1. Estruturas de Subordinação no PE

A presente secção tem por objectivo apresentar uma caracterização geral das estruturas de subordinação à luz da norma do PE. Através desta caracterização pretendemos, mais adiante, enquadrar ‘desvios’ do PM relativamente ao PE, como forma de se legitimar o facto de que no PM ocorrem ‘desvios’ na construção destas estruturas. Tomámos como base para esta descrição, as obras de Cunha e Cintra (1984), Mateus et. al. (1989), e Pinto, Parreira e Lopes (1994).

As estruturas de subordinação envolvem uma gama variada de aspectos que tornam impossível cobrir na sua totalidade em apenas uma secção. Cientes desta limitação, nesta secção analisar-se-ão, nas subsecções abaixo, os seguintes aspectos: em 1.1 apresentaremos a definição e classificação das estruturas de subordinação. Em 1.2 analisaremos algumas especificidades das estruturas de subordinação, que têm a ver com o emprego de preposições, o uso do modo verbal, a posição do pronome clítico.

1.1 Definição e Classificação de Estruturas de Subordinação

Pinto, Parreira e Lopes (1994) definem uma estrutura de subordinação como sendo resultado da junção de duas frases simples numa frase complexa, através do uso de conjunções subordinativas, onde existe uma relação de dependência entre as orações da frase complexa. Esta relação de dependência, que se verifica entre a oração subordinada em relação a oração subordinante, tipifica as estruturas de subordinação e permite diferenciá-las das estruturas de coordenação. Com efeito, nas estruturas de coordenação, ao contrário das estruturas de subordinação, as orações da frase complexa são independentes uma da outra. Vejamos os seguintes exemplos que elucidam esta argumentação:

5 (a) O homem desmaiou **quando foi preso**.

(a') * **Quando foi preso**.

(b) A Júlia chegou **e toda a gente ficou feliz**.

(b') E toda a gente ficou feliz.

Na frase 5 (a) temos uma estrutura de subordinação, onde a oração subordinada destacada depende da subordinante. A oração subordinada não pode ocorrer isolada, uma vez que dá origem a uma frase agramatical, conforme exemplificado em 5 (a'). Na frase 5 (b) temos uma estrutura de coordenação, dado que foram aglutinadas duas frases

simples independentes, através da conjunção coordenativa *e*, e a separação das mesmas não cria agramaticalidade.

Cunha e Cintra (1984: 596) referem que “as orações subordinadas classificam-se em substantivas, adjectivas e adverbiais, porque as funções que desempenham são comparáveis às exercidas por substantivos, adjectivos e advérbios”². As orações subordinadas substantivas, exemplificadas em 6 (a), são introduzidas pelas conjunções subordinativas integrantes *que* ou *se*. As orações subordinadas adjectivas, exemplificadas em 6 (b), são introduzidas por pronomes relativos (*que, o qual, cujo, quanto, quem, onde*), e segundo Pinto, Parreira e Lopes (1994), têm como antecedente (nome ou pronome). As orações subordinadas adverbiais são introduzidas por conjunções subordinativas adverbiais (por exemplo: *porque, quando, embora, se, como, que*)³. O exemplo em 6 (c) refere-se a uma oração subordinada causal.

6 (a) O Paulo disse *que* não era culpado.

(b) A menina *que* estava no jardim era linda.

(c) A Paula não foi à escola *porque* estava doente.

Neste ponto apresentámos a definição de uma estrutura de subordinação e sua classificação. Nos exemplos apresentados as orações subordinadas eram introduzidas por conjunções subordinativas. Note-se que as orações subordinadas podem também ser introduzidas por locuções conjuncionais subordinativas (por exemplo: *desde que, antes que, até que, sem que, posto que*).

² Segundo Pinto, Parreira e Lopes (1975: 174 a 176), as orações substantivas podem ser designadas completivas ou integrantes e as orações adjectivas podem ser designadas relativas.

³ Sobre a classificação das orações subordinadas adverbiais veja-se Cunha e Cintra (1984: 601 a 604).

1.2 Especificidades das Estruturas de Subordinação

1.2.1 Emprego de Preposições

Nas construções de subordinação, as orações subordinadas completivas, relativas e adverbiais podem ser introduzidas por preposições. Na presente secção analisaremos a introdução de preposições apenas em dois tipos de orações: orações relativas e orações completivas.

Nas orações relativas, de acordo com Mateus et. al. (1989: 86-87), as preposições que introduzem estas orações ocorrem quando os respectivos pronomes relativos desempenham funções sintácticas de Objecto Indirecto (OI), conforme exemplificado em 7 e de Oblíquo (OBL), conforme exemplificado em 8.

7 Foi bem acolhido o acordo *a que* chegaram os beligerantes.

8 É muito difícil esta fase da vida *em que* vivemos actualmente.

As orações completivas também podem ocorrer introduzidas por preposições. Segundo Mateus et. al. (1989), a preposição que introduz a oração subordinada resulta das propriedades de selecção categorial do verbo da oração subordinante, conforme se verifica em 9. No entanto, a oração subordinada pode ser introduzida por uma preposição, quando o verbo da oração subordinante ocorre com o respectivo argumento interno (SN/OD), conforme 10.

9 O Pedro [sv insistiu [sp *em* que tomássemos o pequeno almoço em casa]].

10 O Comandante [sv convenceu [SN/OD os seus soldados] [sp *a* que se revoltassem contra o governo]].

Neste ponto analisámos uma especificidade das estruturas de subordinação relacionada com o emprego de preposições, e vimos que tanto as orações relativas como as orações completivas podem ser introduzidas por preposições.

1.2.2 Uso do Modo Verbal

O modo conjuntivo, segundo Cunha e Cintra (1984: 466), é “por excelência o modo das orações subordinadas”, podendo ser empregue “tanto nas orações subordinadas substantivas, como nas adjectivas e nas adverbiais”. Os exemplos 11 cobrem este postulado.

11 (a) Gostaria *que* me **tivesse** como seu amigo.

(b) O homem tentava falar-lhe de certas coisas *que* **renovassem** a confiança perdida.

(c) A Joana foi passear com o namorado *embora* **quisesse** ficar em casa.

Mateus et. al. (1989: 108-109) referem que o modo conjuntivo deve realizar-se na oração subordinada, quando o verbo da oração subordinante for: *avaliativo, volitivo/optativo, uma modalidade lexicalizada (...), de actividade mental, um predicado de uma construção causativa*. Vejamos alguns exemplos que correspondem a estes casos:

12 (a) *Interessa-me que* **apareças** (verbo avaliativo).

(b) *Pensei que* **viesses** cedo (verbo de actividade mental).

Mateus et. al. (1989: 109) consideram ainda que o modo conjuntivo se realiza nas orações subordinadas, quando as orações subordinantes “contêm uma negativa explícita ou lexicalizada”. Vejamos os seguintes exemplos retirados desta obra:

13 (a) Eu **não** tenho a certeza *que sejas* bom da cabeça.

(b) **Duvido** *que sejas* bom da cabeça.

Nas frases 13 (a, b), o verbo *ser* da oração subordinada encontra-se no modo conjuntivo. Na oração subordinante da frase 13 (a) temos uma negativa explícita: *não tenho a certeza*. Na frase 13 (b) temos uma negativa lexicalizada: *duvido*.

Neste ponto analisámos a especificidade das estruturas de subordinação que diz respeito ao modo verbal. Ficou assente que, no PE, o modo conjuntivo é usado em todos os tipos orações subordinadas.

1.2.3 Posição do Pronome Clítico.

O pronome clítico, quando ocorre em orações subordinadas com formas verbais simples, ocupa, segundo Cunha e Cintra (1984) e Mateus et. al. (1989), uma posição proclítica, isto é, pré-verbal. Vejamos o seguinte exemplo:

14 (a) Ele jura *que a* viu junto com o filho.

Neste exemplo, onde temos no interior da oração subordinada uma forma verbal simples, o pronome clítico ocorre numa posição proclítica.

Mateus et. al. (1989: 332) referem, tendo como base construções de subordinação com formas verbais complexas, com auxiliares *ter* e *ser*, que o pronome clítico ocorre “à esquerda de *ter* ou *ser*”, conforme os exemplos 15 (a, b) retirados desta obra. Por outro lado, estas autoras referem que em estruturas de subordinação com “...verbos modais e com perífrases aspectuais...”, os pronomes clíticos podem ocupar duas posições, isto é, “...podem preceder o verbo modal /aspectual (...) ou ocorrer à direita da forma infinitiva” (pp. 332-333), conforme os exemplos 15 (c, d) retirados desta obra.

- 15 (a) Disseram-me que o João a tem visto ultimamente
(b) Quando lhe foi dito que deveria desistir da candidatura?
(c) Juro que te estou a dizer a verdade.
(d) Juro que estou a dizer-te a verdade.

Neste ponto fizemos uma descrição de uma das especificidades das estruturas de subordinação, a última que seleccionámos para tratar nesta secção, que tem a ver com a posição do pronome clítico. Mostrámos que, em estruturas de subordinação do PE, a posição do pronome clítico é variável: o pronome clítico é colocado em posição proclítica, em orações subordinadas com formas verbais simples e em formas verbais complexas com auxiliares *ter* e *ser*. Em orações subordinadas com formas verbais complexas, este pronome tanto pode ocorrer em próclise ao verbo auxiliar ou em ênclise ao verbo principal.

Na presente secção analisámos o comportamento das estruturas de subordinação à luz da norma do PE. Inicialmente, definimos e classificámos as estruturas de subordinação e, em seguida, apresentámos algumas especificidades destas estruturas, designadamente: o emprego de preposições, o modo verbal e a colocação do pronome clítico.

Em relação ao emprego de preposições, ficou assente que no PE, se podem empregar preposições para introduzir orações relativas e orações completivas. No tratamento do uso do modo verbal, mostrou-se que o modo conjuntivo ocorre tipicamente nas orações subordinadas. Na abordagem da posição do pronome clítico notou-se que, em orações subordinadas com formas verbais simples e com formas verbais complexas com auxiliares *ter* e *ser*, este pronome ocorre numa posição proclítica. Em orações subordinadas com formas verbais complexas (verbos modais e perífrases), o pronome clítico tanto pode ocorrer em próclise ao verbo auxiliar como pode ocorrer em ênclise ao verbo principal.

Estas especificidades das estruturas de subordinação do PE analisadas nesta secção serão tomadas como referência para análise das construções de subordinação do PM.

2. Estruturas de Subordinação no PM

Na presente secção pretendemos analisar alguns 'desvios' que ocorrem no PM na formação de orações subordinadas. Estes 'desvios' prendem-se com (i) o emprego de preposições, (ii) o uso do modo verbal e (iii) a posição do pronome clítico. Na verdade, estes 'desvios' foram anteriormente detectados e analisados, por autores como Chimbutane (1998), Issak (1998), Machava (1994), Gonçalves (1996a; 1997) e Monteiro e Martins (1997), que constituirão a base bibliográfica para a apresentação deste tópico.

Na análise dos 'desvios' acima referidos, estes autores usaram dados de informantes que, na generalidade, tinham um conhecimento sólido da língua. Chimbutane (1998), que usou no seu estudo dados orais e escritos, trabalhou com estudantes do ensino pré-universitário. Machava (1994) e Issak (1998), usaram nos seus estudos dados escritos recolhidos na revista *Tempo*, num espaço dedicado a cartas dos leitores. Gonçalves (1996) usou no seu estudo dados orais e escritos. Os dados escritos foram "extraídos de jornais, revistas e redacções de estudantes universitários" enquanto os dados orais foram recolhidos a partir de "entrevistas igualmente realizadas junto de uma população universitária" (p. 313). Gonçalves (1997) e Monteiro e Martins (1997) usaram dados orais recolhidos no âmbito do projecto "Panorama do Português Oral de Maputo" (PPOM)⁴.

⁴ Sobre este projecto veja-se Gonçalves (1997).

Na subsecção 2.1 apresentar-se-á o emprego de preposições, em orações relativas e orações completivas. Na subsecção 2.2 aludiremos ao uso do modo verbal e na subsecção 2.3 será abordada a posição do pronome clítico nestas estruturas.

2.1 Emprego de Preposições

Na presente secção iremos analisar, em primeiro lugar, a questão relativa à omissão de preposições que introduzem as orações subordinadas relativas, tomando como base o estudo de Chimbutane (1998). A seguir, analisamos o emprego das preposições *de* e *para* em orações completivas verbais do PE, com base no estudo de Issak (1998).

2.1.1 Orações Relativas

Chimbutane (1998: 115) designa de “estratégia cortadora” a situação em que os falantes omitem a preposição que introduz as orações relativas. Para este autor, esta estratégia abrange a omissão de preposições definidas pelas propriedades de selecção categorial do verbo, ou ainda quando estas preposições ocorrem em “certos contextos sintácticos, como sejam os casos de relativização de SPs adjuntos, locativos espaciais e temporais” (p. 115-116). Vejamos os seguintes exemplos retirados do estudo de Chimbutane (1998)⁵:

16 (a) A pessoa [que eu dei recado] não estava lá.

(PE: A pessoa a quem eu dei recado....)

(b) Mais do que duas horas é o tempo [que nós precisávamos para fazer o teste].

(PE: ...o tempo **de** que nós precisávamos ...)

(c) No tempo [que reinava o colonialismo português]...

(PE: ...No tempo **em** que reinava o colonialismo português...)

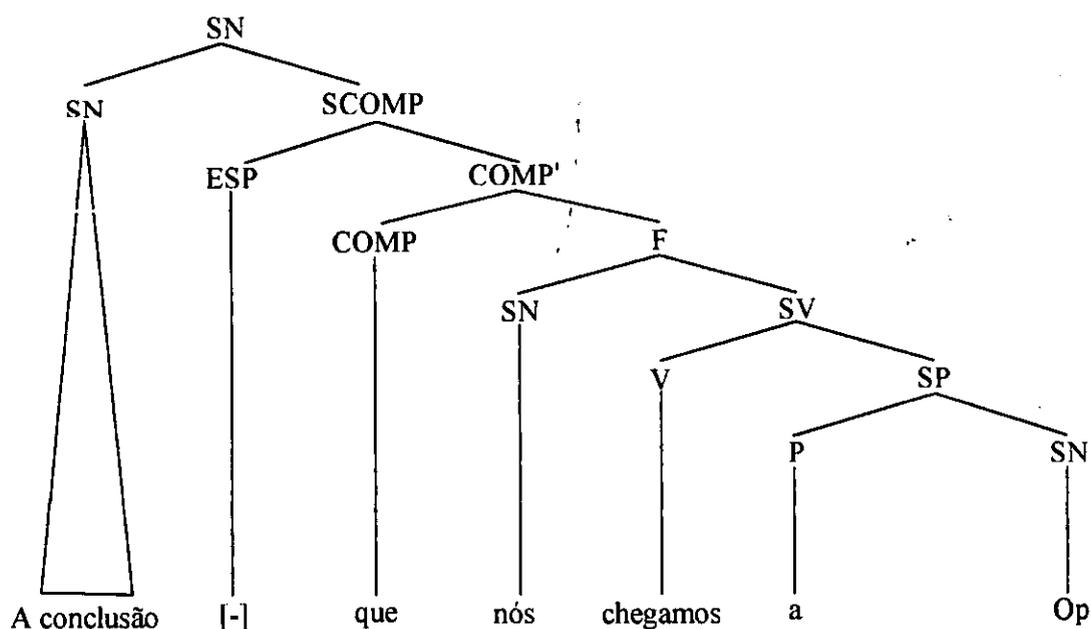
⁵ Todos os exemplos citados são retirados de Chimbutane (1998).

Nas frases 16 (a, b) foram omitidas as preposições *a* e *de*, requeridas pelas propriedades de selecção categorial dos verbos *dar* e *precisar*, respectivamente. Na frase 16 (c), foi omitida a preposição *em* que, segundo a norma do PE, deve ocorrer, na medida em que se trata de uma frase onde existe relativização de um adjunto temporal.

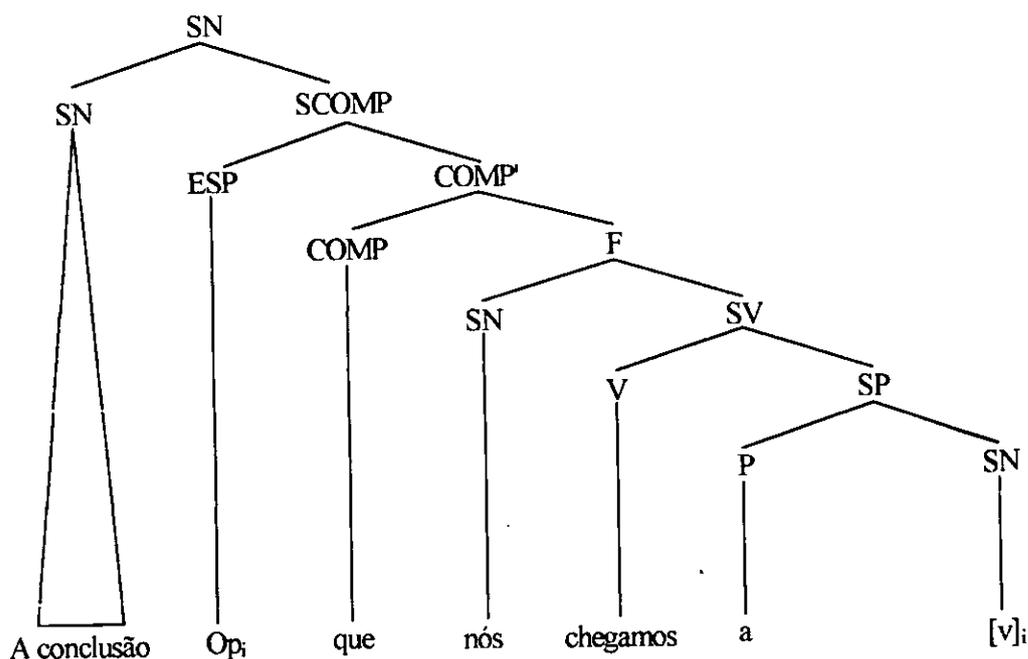
Chimbutane (1998) propõe uma hipótese para explicar a omissão da preposição que introduz as orações relativas. A hipótese apresentada resume-se no facto de “*haver em português, variantes nulas de preposições, ou seja, a possibilidade de ocorrência de preposições sem realização fonética...*” (p. 164). Vejamos as seguintes representações da estrutura-P e da estrutura-S da frase 17 (a), retirada do estudo de Chimbutane (1998: 161-162) que ilustram esta hipótese:

17 (a) A conclusão que nós chegamos é que os jovens merecem maior apoio.

a. Estrutura-P



b. Estrutura-S



Nas representações acima, nota-se que se realizou um movimento do operador nulo da posição de [SN, SP] na estrutura-P, para a posição de [ESP, COMP], o que é legitimado pelo vestígio deixado por este operador na posição [SN, SP]. Assim, segundo Chimbutane (1998: 162), como “...o Português é uma língua que não aceita o fenómeno de ‘preposition stranding.’...”, os falantes do PM omitem a preposição.

A singularidade destas frases do PM tem a ver com o facto de a preposição que rege o SP ser nula, ou seja, não existe realização fonética da preposição. Em suma, a não realização fonética da preposição explica a omissão das preposições que introduzem as orações relativas.

2.1.2 Orações Completivas

A omissão de preposições no início das orações relativas podia fazer prever que no PM nunca ocorrem orações subordinadas introduzidas por preposições. No entanto, este postulado é refutado por Issak (1998), que realizou o seu estudo tomando como base

completivas verbais, do PE, que são introduzidas pelas preposições *de* e *para*. Os seguintes exemplos, retirados da obra da autora, elucidam a posição supra⁶.

18 (a) ... evitando demonstrarem que ignoram [*de* que Angoche não existe uma escola de Angoche].

(b) Eu tirei o que eles haviam pedido e ordenaram-me [*para* que eu passasse].

Nas frases 18 (a, b), como se pode ver, as preposições *de* e *para* aparecem a introduzir as orações completivas.

Um dos objectivos que Issak (1998) define no seu estudo consiste em apresentar as razões da introdução destas preposições em orações completivas. Para cobrir esse objectivo Issak (1998: 81) apresenta a seguinte hipótese explicativa: “supõe-se que os falantes do PM introduzem as preposições *de* ou *para* precedendo o complementador *que*, porque este introdutor de frases completivas finitas não possui qualquer valor semântico. O uso destas preposições parece assim servir para legitimar a ocorrência dos modos indicativo ou conjuntivo nos complementos frásicos”.

Issak (1998:84) propõe esta hipótese considerando que cada preposição ocorre para justificar os modos verbais no interior da oração completiva, uma vez que “a preposição *de* ocorre sempre com o modo indicativo e que a preposição *para* está presente nas completivas em que o verbo está no modo conjuntivo”. Vejamos novamente os exemplos 18, aqui renumerados como 19, que cobrem esta argumentação.

19 (a) Evitando demonstrarem que ignoram [*de* que em Angoche não *existe* uma escola de Angoche].

(b) Eu tirei o que eles haviam pedido e ordenaram-me [*para* que eu passasse].

⁶ Todos os exemplos citados neste ponto são retirados de Issak (1998).

Issak (1998) conclui, através da relação que faz entre as duas variantes do Português em termos de propriedades de subcategorização que, embora em ambas as variantes do PE e do PM, os verbos superiores subcategorizem completivas, a principal divergência do PM tem a ver com a “selecção categorial dos verbos superiores” (p. 84-85). que acarreta repercussões na regência de completivas verbais. Assim, segundo Issak (1998: 85), “enquanto no PE a F’ é regida pelo verbo superior, no PM tal regência é feita pela preposição”. O seguinte esquema de subcategorização resume esta diferença:

PE: [- [F que F IND/CONJ]].

PM: [- [SP de/para [F que F IND/CONJ]]].

No esquema acima nota-se que no PE a oração completiva é introduzida pelo verbo da oração subordinante, enquanto no PM as preposições *de* e *para* é que introduzem a oração completiva e, simultaneamente, determinam a ocorrência dos modos indicativo e conjuntivo nestas orações. Esta questão da relação entre a preposição e o modo verbal da oração completiva será retomada na subsecção 2.2, referente ao uso do modo verbal.

2.2 Uso do Modo Verbal

Os estudos de Gonçalves (1997) e Monteiro e Martins (1997) apresentam ‘desvios’ do PM em relação ao PE, que se prendem com o uso modo verbal da oração subordinada, mais especificamente com o uso do modo conjuntivo.

Conforme vimos anteriormente no PM há evidência da ocorrência do modo conjuntivo nas orações completivas. Como referimos na subsecção 2.1.2, o seu uso está relacionado com a introdução da preposição *para* no início de orações completivas. Portanto, no PM há uma relação entre o emprego de preposições e a ocorrência dos modos verbais. Conforme se viu, o uso destas preposições no início das orações

completivas serve para “legitimar a ocorrência dos modos indicativo ou conjuntivo nos complementos frásicos” (Issak, 1998: 81).

No seus estudos, Gonçalves (1997: 62) e Monteiro e Martins (1997) apontam um ‘desvio’ em relação ao modo verbal que tem a ver com o “uso do modo indicativo em frases em que, segundo a norma europeia [PE], é requerido o modo conjuntivo”. Veja-se o exemplo 20 (a, b), retirados de Gonçalves (1997) e Monteiro e Martins (1997), respectivamente. Além deste ‘desvio’, Gonçalves (1997) aponta um outro que parece decorrer da negativa explícita, conforme o exemplo em 20 (c).

20 (a) Consigo ver ultimamente *embora* dantes não **conseguia**.

(PE: embora dantes não **conseguisse**)

(b) Sempre há um entendimento *embora que* estou a falar aqui...

(PE: ...embora **esteja** a falar...)

(c) *Não* há ninguém que **fica** satisfeito do salário que está a receber.

(PE: *Não* há ninguém que **fique** satisfeito ...)



Na frase 20 (a, b) temos na oração subordinada os verbos *conseguir* e *estar* no modo indicativo, quando a norma do PE define que o verbo deveria ocorrer no modo conjuntivo. Monteiro e Martins (1997) defendem, na base da frase 20 (b) em que se emprega o conector *que* associado a conjunção concessiva *embora*, que o uso do conector *que* na oração subordinada concessiva pode estar relacionada com introdutores de subordinação como *ainda que*, *antes que*, *para que*. Na frase 20 (c) temos na oração subordinada o verbo *ficar* no modo indicativo, quando no PE este verbo deveria ocorrer no modo conjuntivo, uma vez que estamos perante uma frase que decorre de uma negativa explícita.

2.3 Posição do Pronome Clítico

Machava (1994) apresenta um estudo sobre a forma como os falantes do PM colocam o pronome clítico em orações subordinadas.

O principal 'desvio' que esta autora refere relaciona-se com a colocação do pronome clítico em ênclise ao verbo, isto é, numa posição pós-verbal, quando a norma do PE determina que este deve ocorrer em próclise ao verbo, isto é, numa posição pré-verbal. Veja-se o seguinte exemplo citado pela autora⁷:

21 ...sublinhou que trata-se de uma questão prática.

(PE: ...sublinhou que se trata de uma questão prática...)

Segundo Machava (1994) este 'desvio' da posição do pronome clítico estende-se às formas verbais complexas, na medida em que os falantes do PM colocam o pronome clítico à direita do verbo auxiliar, o que não é previsto pela norma do PE. Veja-se o exemplo em 22.

22 Eu acho que devia-se ver esta questão.

(PE: ...que se devia ver ou ...que devia ver-se...)

Para explicar este fenómeno, a autora coloca quatro linhas de investigação, que se prendem com: a natureza do conector, os elementos intercalados entre o conector e o verbo hospedeiro do clítico, a morfologia flexional verbal e a morfologia do clítico.

No tratamento da primeira hipótese, relacionada com a natureza do conector, a autora procura identificar "uma relação entre o tipo de conector e posição do clítico..." (p. 43) e justifica esta hipótese com base no seu *corpus* que contém uma variedade de estruturas de subordinação como relativas, completivas, causais e temporais. Exemplos:

⁷ Todos os exemplos citados nesta subsecção são retirados de Machava (1995).

23 (a) Em 1187 sofri uma doença **que** provocou-me insuficiência visual...
(relativa)

(b) Acho **que** recupera-se arrasca. (completiva)

(c) ...isto **porque** trata-se da roupa... (causal)

(d) **Quando** chega-se ao destino, esta guia é apresentada na Direcção Distrital de Educação. (temporal)

O exercício estatístico, com base nos conectores mais representativos, realizado neste estudo anula esta hipótese. Portanto, segundo Machava (1994: 45), apesar de no seu *corpus* haver conectores que ocorrem mais vezes relativamente a outros, isso não chega para confirmar a hipótese de que a colocação enclítica do pronome seja determinada pelo conector, visto que “a colocação pós-verbal [do pronome clítico] não é exclusiva a nenhum tipo particular de conector de frases subordinadas do *corpus*”.

Anulada esta primeira hipótese, a autora vai testar uma segunda hipótese, segundo a qual o material lexical intercalado entre o conector e o verbo hospedeiro do clítico pode justificar a ocorrência em posição enclítica do pronome em orações subordinadas. A autora identifica, no seu *corpus*, cinco tipos de material lexical, nomeadamente SN, SP, SADV, Frase e ainda situações de inexistência de material lexical, conforme os exemplos em 24, abaixo apresentados:

24 (a) ...de modo que toda compreenda melhor e saibam que [SN **este caso**] desmoraliza-me...

(b) ...dou apoio absoluto à Pademo, segundo o qual, [SP **em Moçambique**] devia-se instituir o federalismo...

(c) Muitos jovens recorrem ao Kudeca porque [SADV **lá**] conversa-se a vontade.

(d) ...disse-me que [F **conversara na direcção Distrital da Educação**] e disseram-lhe que eu já tinha jeito de escrever...

(e) Uma vez que [-] deviam-nos guiar para os distritos de origem.

Na base destas frases, Machava (1994: 47) conclui, depois de um exercício estatístico, que “não se pode dizer que o posicionamento pós-verbal [do pronome clítico] esteja condicionado por algum tipo particular de material lexical”. Esta constatação baseia-se no facto de que “...não há uma relação directa entre o material lexical que se intercala entre o conector e o verbo hospedeiro do clítico” (p. 48).

No que se refere à terceira hipótese, relacionada com a morfologia flexional verbal, [analisa-se] a forma como o verbo se flexiona, incidindo-se sobre os modos do indicativo e conjuntivo, conforme exemplificado em 25, assim como sobre as formas verbais complexas verbais com participio passado, gerúndio e infinitivo, conforme exemplificado em 26.

25 (a) O secretário-Geral da Renamo garantiu que a sua organização transformou-se de força militar em força política.

(b) ...Concordo que certa parte deles possa-as reunir.

26 (a) respostas que têm nos dado são de que eles também não sabem.

(b) Moçambique, terra de riqueza que está-se afundando.

(c) Por isso não hesitamos a reconfirmar orgulhosamente que continuamos a deixarmo-nos guiados pela convicção...

A conclusão a que Machava (1994: 50) chega é de que, por um lado, os modos verbais não interferem na colocação enclítica do pronome, na medida em que “a colocação enclítica do pronome em frases subordinadas é possível com formas verbais no conjuntivo ou no indicativo, quer com a primeira pessoa quer com a terceira pessoa e ainda nos vários tempos”. Por outro lado, a ilação que a autora tira em relação à colocação do pronome clítico em formas verbais complexas do participio passado, gerúndio e infinitivo é de que os verbos principais não determinam a colocação enclítica do pronome.

A quarta e última hipótese que Machava (1994) propõe, sobre a colocação enclítica do pronome em frases subordinadas, repousa na morfologia do pronome clítico. A autora levanta esta hipótese procurando relacionar a colocação enclítica do pronome em função do tipo de pronome clítico, ou seja, procurando saber “se a posposição do clítico se dava com qualquer pronome ou não...” (Machava, 1994: 52). Para o efeito, a autora apresenta um inventário de todos os pronomes clíticos do *corpus*, onde obteve um resultado com inúmeros pronomes: pronomes nominativos (*se*); acusativos (*me, te, se, nos, os/as*) e dativos (*me, te, lhe, nos, lhos*). No seu inventário, os pronomes acusativos constituíram a maioria.

A conclusão a que Machava (1994) chega é a seguinte: “a forma do pronome não parece ligar-se claramente a ênclise em orações subordinadas visto termos mostrado que as frases (...) apresentam formas diversificadas dos pronomes pessoais átonos”.

A concluir o seu estudo, Machava (1994) defende a hipótese de que a colocação enclítica do pronome se relaciona com a morfologia flexional verbal. Apoiada em Spencer (1991), Machava (1994: 55) admite que os falantes do PM concebem “o pronome clítico como sendo mais um elemento da morfologia flexional do verbo”, ou melhor, “os pronomes pessoais átonos [no PM] se comportam como afixos flexionais dos verbos em que se alojam” (p. 56).

Nesta secção apresentámos uma descrição de alguns ‘desvios’ do PM em relação ao PE, envolvendo estruturas de subordinação. Estes ‘desvios’ têm a ver com a omissão de preposições que introduzem as orações relativas, introdução de preposições no início de orações completivas como forma de legitimar o modo verbal no interior da mesma, uso do modo indicativo em orações subordinadas e a colocação enclítica do pronome clítico em formas verbais simples e em verbos auxiliares no caso das formas verbais complexas.

3. Uso de Estruturas de Subordinação por Estudantes Universitários

A presente secção tem por objectivo analisar as estruturas de subordinação produzidas por estudantes do 1º ano do Curso de Linguística da U.E.M., em função dos 'desvios' descritos em 2, deste capítulo. Portanto, nesta secção pretendemos mostrar que os 'desvios' analisados na secção 2, se aplicam também às estruturas de subordinação produzidas pelos estudantes universitários a frequentarem o 1º ano do Curso de Linguística (2000/2001).

As frases que constituem o nosso *corpus*, foram recolhidas em textos escritos por estudantes da turma do 1º ano do Curso de Linguística (2000/2001), composta por 39 estudantes. Na verdade, esta recolha foi motivada pela assunção de que é esperável que os 'desvios' descritos em 2 também ocorram no discurso escrito destes estudantes. Portanto, foi com base nessa expectativa que procedemos à recolha preliminar de dados, em testes diagnósticos, provas escritas e em actividades do domínio e de expressão da escrita: resumo, síntese, e expansão textual. No total foram seleccionadas 14 frases, divididas consoante o tipo de 'desvio': (i) emprego de preposições, (ii) uso do modo verbal, (iii) posição do pronome clítico e (iv) escolha do tempo verbal. Os 'desvios' (i), (ii) e (iii) coincidem com os descritos em 2, o que não acontece com o 'desvio' (iv), visto que apenas ocorre no conjunto de frases produzidas pelos estudantes universitários.

O 'desvio' (i) sobre a omissão da preposição que introduz a oração relativa analisado por Chimbutane (1998), está patente no *corpus* estabelecido, conforme as exemplos abaixo retirados do nosso *corpus*:



27 (a) língua é um sistema de códigos independentes numa aglomeração de signos que se recorrem para uma comunicação...

(PE: ...aglomeração de signos a que...)

(b)desde o momento que o mecânico dissera o seu nome...

(PE: ...desde o momento em que o mecânico ...)

Quanto ao 'desvio' (ii) apontado por Gonçalves (1997) e Monteiro e Martins (1997) referente à tendência a usar o modo indicativo em detrimento do modo conjuntivo previsto pela norma do PE, conforme exemplificado em 28, também ocorre nas frases que constituem o nosso *corpus*.

28 ...temia pelo que **podem** pensar...

(PE: ... temia pelo que **pudessem** pensar...)

Relativamente ao 'desvio' (iii) analisado por Machava (1994), que se refere à posição enclítica do pronome clítico orações subordinadas, também ocorre no nosso *corpus*, conforme exemplificado em 29. Este é o 'desvio' que ocorre com mais frequência no nosso *corpus*.

29 (a) Isto aconteceu quando o cão aproximou-se da porta...

(PE: ...quando o cão **se** aproximou da porta...)

(b) Espero que inscrevam-se no curso

(PE: ... que **se** inscrevam no curso)

(c) Será que vem se tratar....

(PE: Será que **se** vem tratar...)

Além destes 'desvios' que coincidem com os descritos em 2, o nosso *corpus* apresenta um outro que tem a ver com a flexão incorrecta do tempo verbal da oração subordinada. Vejamos o seguinte exemplo:

30 ...desconfiou que o **fitam** naquele momento...

(PE: ...desconfiou que o **fitavam** naquele momento...)

Na frase em 30, o tempo do verbo na oração subordinada está no presente do indicativo, quando a norma do PE define que o verbo deveria ocorrer no pretérito imperfeito do indicativo, porque o verbo da oração subordinante se encontra no pretérito perfeito.

Nesta secção analisou-se a relação entre os 'desvios' cometidos por estudantes universitários na construção de estruturas de subordinação e os descritos em 2, envolvendo estas mesmas estruturas. Nessa relação notou-se que os 'desvios' descritos em 2 coincidem com os cometidos pelos estudantes universitários, na medida em que os estudantes universitários omitem a preposição que introduz as orações relativas, usam o modo indicativo em detrimento do modo conjuntivo na oração subordinada e, finalmente, posicionam erradamente o pronome clítico nestas orações. Vimos também que no nosso *corpus*, existe um 'desvio' não descrito em 2 relacionado com a flexão incorrecta do tempo verbal da oração subordinada.

Parece justo afirma-se que, apesar de os 'desvios' descritos em 2 se manifestarem no discurso escrito dos estudantes do 1º ano do Curso de Linguística (2000/2001), esta tendência pode não ser confirmada por toda a população de estudantes universitários. Assim, para que esta tendência seja confirmada nesta população, aconselhamos a realização de mais estudos sobre 'desvios' envolvendo estruturas de subordinações.

4. Considerações Finais

Neste capítulo analisámos as estruturas de subordinação à luz do PE e do PM, numa primeira fase, na base de estudos feitos sobre estas estruturas e, posteriormente,

na base de construções de subordinação produzidas por estudantes universitários, que configuraram o nosso *corpus*. As estruturas de subordinação do PM mostraram-se *desviantes* relativamente à norma do PE, nos seguintes três aspectos fundamentais: o emprego de preposições, o uso modo verbal e a posição do pronome clítico. Com efeito, no tratamento destes aspectos verificou-se que no PM, isto é, nos estudos realizados sobre as estruturas de subordinação e nas estruturas de subordinação do nosso *corpus*, contrariamente ao estipulado pela norma do PE, omite-se a preposição que introduz certas orações subordinadas relativas, é usado o modo indicativo em orações subordinadas que requerem o conjuntivo e coloca-se o pronome clítico em próclise à forma verbal em lugar da posição enclítica. Além dos três 'desvios' acima mencionados verificou-se que no *corpus* constituído por frases de estudantes universitários ocorre um outro que tem a ver com a flexão do verbo em tempo, isto é, os estudantes universitários ao produzirem estruturas de subordinação flexionam incorrectamente o tempo verbal da oração subordinada.

Estes aspectos *desviantes* que ocorrem no PM, concretamente, nas estruturas de subordinação produzidas pelos estudantes universitários, serão analisados no capítulo a seguir como tópicos de conteúdos a serem leccionados a estes estudantes.

CAPÍTULO IV — ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTRUTURAS DE SUBORDINAÇÃO

O presente capítulo tem por objectivo apresentar propostas sobre métodos, estratégias, exercícios e actividades a aplicar no ensino-aprendizagem das estruturas de subordinação na disciplina de Língua Portuguesa. Para o efeito, iremos propor, por um lado, formas de actuação do professor no ensino-aprendizagem destas estruturas e, por outro, um plano de aula relativo a um dos 'desvios' produzidos pelos estudantes da disciplina de Língua Portuguesa do 1º ano do Curso de Linguística (2000/2001). Ao apresentarmos propostas de ensino-aprendizagem destas estruturas, pretendemos que, no geral, os estudantes universitários comuniquem com autonomia e segurança ao nível da oralidade e da escrita na língua portuguesa e, sobretudo, produzam adequadamente construções de subordinação. Assim, este capítulo apresentará na secção 1, métodos e estratégias de ensino passíveis de serem aplicados no ensino-aprendizagem de estruturas de subordinação. Na secção 2 apresentaremos um plano de aula sobre o emprego de preposições em orações relativas e na secção 3 teceremos algumas considerações finais.

1. Processo de Ensino-aprendizagem de Estruturas de Subordinação

O objectivo desta secção é o de dotar o professor de mecanismos gerais de actuação face aos 'desvios' envolvendo estruturas de subordinação, tendo como base o conjunto de frases *inadequadas* produzidas pelos estudantes. Para o efeito, aludiremos aos métodos e estratégias que o professor deverá prever na planificação das suas aulas sobre as estruturas referidas. Ao propormos estes mecanismos de actuação do professor, esperamos que este consiga conduzir os seus estudantes a procederem o 'trânsito' entre a gramática implícita e a gramática explícita.

Os 'desvios', envolvendo estruturas de subordinação, produzidos pelos estudantes universitários, depois de seleccionados e classificados, deverão ser agrupados pelo professor em unidade didáctica, cuja constituição é uma actividade de previsão e preparação por parte do professor que transcende, em grande medida, a mera enumeração de conteúdos e a sua distribuição no tempo. Para além dos conteúdos, é necessário prever e preparar os métodos e estratégias de actuação do professor, as actividades a desenvolver pelos estudantes e o tipo de avaliação a implementar. Todos estes aspectos deverão depois ser enquadrados no número de aulas disponíveis⁸, tendo em conta o programa da disciplina e o número total de aulas previsto para a sua implementação. Deste modo, na planificação da unidade didáctica sobre os 'desvios' detectados nos estudantes, o professor deverá ponderar os métodos e estratégias mais adequados a adoptar no processo de ensino-aprendizagem que vai implementar, não perdendo de vista os resultados esperados, isto é, os objectivos que se propõe atingir e que se revelarão nas aprendizagens efectuadas pelos seus estudantes, aferidas posteriormente pela avaliação.

No ensino-aprendizagem das estruturas em que se detectaram os 'desvios' produzidos por estudantes universitários, propomos que o professor utilize o método de inquérito e o método expositivo de ensino, assentes, sobretudo, na estratégia indutiva. O método de inquérito revela-se importante porque permite ao estudante desenvolver actividades de pesquisa de conhecimento sobre as estruturas da língua o que, posteriormente, é complementado com o método expositivo que desenvolve no estudante habilidades cognitivas de compreensão das estruturas linguísticas. Com efeito, na perspectiva de Lopes (1999), o uso do método de inquérito no processo de ensino-aprendizagem de estruturas da língua mostra-se importante porque permite "identificar

⁸ No Plano de Estudo de Licenciatura em Linguística, o tempo previsto para o ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa é de seis horas semanais, cabendo a cada aula duas horas.

dificuldades e consciencializar as estruturas que devem ser usadas em determinados contextos” (p. 28). O método expositivo pelo seu lado é importante, segundo esta autora, “porque a sistematização operada a partir da observação de dados linguísticos treina hábitos de pesquisa baseados no rigor da observação, o que se traduz num ganho cognitivo de largo escopo” (p. 28).

De acordo com as características destes métodos e tendo em linha de conta que se pretende a motivação, envolvimento e participação dos estudantes, o método de inquérito de ensino, parece ser o mais adequado para a fase inicial do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o professor poderá iniciar a aula, introduzindo os conteúdos e propósitos da mesma e, seguidamente, este apresentará aos seus estudantes um conjunto de produções linguísticas *inadequadas* por estes produzidas, relacionadas com o ‘desvio’ que se pretende analisar, solicitando destes o seu juízo de gramaticalidade. Posteriormente, os estudantes devem ser conduzidos a pesquisar numa gramática a norma que orienta este tipo de construções. Ao proceder desse modo, o professor estará a fazer uso da estratégia indutiva, isto é, permitir que os seus estudantes busquem, por si, conhecimentos sobre o funcionamento da língua, na base de produções linguísticas por estes reveladas. Pretende-se que os estudantes ao realizarem estas actividades recorram ao conhecimento gramatical (implícito ou explícito) e o relacionem com as frases *inadequadas*, o que desenvolverá habilidades cognitivas de análise, síntese e avaliação da realidade linguística.

O professor poderá aplicar, em seguida, o método expositivo de ensino para sintetizar possíveis conclusões a que os estudantes tenham chegado sobre a relação e avaliação entre as suas produções linguísticas e a norma emanada pela gramática. Portanto, pretende-se, nesta fase, que o professor oriente os seus estudantes no sentido de efectuarem generalizações relevantes ao nível do ‘desvio’ analisado. O estudante

desenvolverá, na base da aplicação deste método, habilidades cognitivas que se prendem com os graus do conhecimento e da compreensão.

Finalmente, o professor deverá aplicar instrumentos que visem medir o grau de compreensão e aplicação adequada das estruturas de subordinação. Nesta base, o professor poderá aplicar exercícios gramaticais diversificados, seguidos de uma avaliação formativa, que culminará com a avaliação sumativa, no final da aprendizagem da unidade didáctica. Consoante o tipo de 'desvio', o professor poderá aplicar exercícios de acordo com a tipologia proposta neste estudo. No entanto, o professor deverá privilegiar, no âmbito das actividades a desenvolver pelos estudantes na sala de aula, exercícios de produção textual, de maior ou menor complexidade, como forma de se verificar se os estudantes persistem em apresentar os 'desvios' anteriormente analisados.

A actividade de exercitação da aprendizagem efectuada é importante porque o estudante desenvolve habilidades cognitivas centradas na aplicação. Com efeito, o ensino-aprendizagem de estruturas de subordinação deverá ser orientado de modo a desenvolver no estudante habilidades cognitivas relativas à aplicação, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem de estruturas de subordinação deve ter como meta principal a produção e não apenas a compreensão. Portanto, não se pretende apenas que os estudantes compreendam as regras de construção de estruturas de subordinação relacionadas com os 'desvios' detectados, mas também que as apliquem adequadamente, o que significa que a compreensão é um primeiro caminho para a aplicação adequada destas estruturas, ou seja, a compreensão permite, por um lado, a consciência do 'desvio' e, por outro, o 'trânsito' entre os conhecimentos implícitos e explícitos das estruturas da língua no sentido da adequação progressiva das produções linguísticas.

Embora as formas de actuação do professor no processo de ensino-aprendizagem das estruturas de subordinação devam incidir sobre os métodos de inquérito e expositivo

de ensino assentes na estratégia indutiva, o professor poderá integrar, de acordo com o tempo disponível, o método de discussão, como forma de enriquecer a aula com a troca de ideias sobre o 'desvio' em análise.

2. Plano de Aula sobre Emprego de Preposições em Orações Relativas

Na presente secção apresentamos a descrição de um plano de aula para o ensino-aprendizagem do emprego de preposições em orações relativas (vide anexo II), a partir dos 'desvios' detectados neste tipo de estruturas. A escolha do plano de aula sobre o emprego de preposições em orações relativas, prende-se com o facto de, por um lado, ter sido o primeiro 'desvio', cometido pela nossa população alvo, a ser descrito neste estudo e, por outro, pelo facto de ser impossível apresentar num trabalho desta natureza todos os planos de aula sobre os aspectos em que os estudantes universitários revelaram inadequações.

O objectivo geral que fixamos é o que está definido no âmbito da cadeira de Língua Portuguesa, onde se refere que os estudantes devem saber comunicar com autonomia e segurança no domínio da oralidade e da escrita. Os objectivos específicos que apresentamos referem-se aos resultados, em termos de conhecimento e de aplicação, que os estudantes devem revelar, após a aprendizagem do conteúdo sobre o emprego de preposições em orações relativas. Estes objectivos pressupõem o reconhecimento da oração relativa, explicação da regra que determina a introdução de preposições no início de orações relativas e produção adequada de orações relativas introduzidas por preposições. É à luz destas conformidades que estabelecemos que, se o estudante for capaz de revelar estas competências, podemos considerar que este não só tem domínio das regras de funcionamento da língua ao nível desta estrutura como também pode aplicar adequadamente estruturas de subordinação que requeiram esta regra.

Os exercícios que propomos (vide anexo III e IV), para a consolidação da aprendizagem deste conteúdo consistem na combinação de frases através da introdução da preposição e na expansão textual através da introdução de períodos descritivos em parágrafos propostos. O exercício de combinação de frases teve como base o exercício avançado por Diniz e Mendonça (1998) enquanto o exercício de expansão textual foi adaptado a partir do proposto por Dias et. al. (1998).

Na realização das actividades resultantes da estratégia indutiva, isto é, relação e avaliação das produções linguísticas *inadequadas* com a norma veiculada pela gramática, os estudantes deverão estar organizados em grupos. Cada grupo deverá ser responsabilizado por indicar inadequações relativas ao emprego de uma preposição para que, na apresentação das conclusões sobre a actividade desenvolvida, todos os grupos intervenham. A partir das intervenções dos seus estudantes, o professor apresentará a sua exposição, sintetizando as ilações dos seus estudantes e explicando a regra que determina a introdução de preposições em orações relativas (veja-se para o efeito o ponto 1.2.1 do capítulo III). Em seguida, o professor propõe exercícios (combinação de frases e expansão de texto) que deverão ser resolvidos em grupo. A correcção dos exercícios poderá ser com a ajuda de um retroprojector, em que um elemento de cada grupo, por este eleito, apresenta a actividade desenvolvida pelo seu grupo. Note-se que, no desenvolvimento das actividades de pesquisa assim como as de consolidação das aprendizagens, o professor deverá apoiar os seus estudantes, disponibilizando-se para explicar qualquer dúvida ou incompreensão que eventualmente possa surgir.

Assim, no processo de ensino-aprendizagem do emprego de preposições em orações relativas, propomos que se registem os seguintes momentos:

1º O professor apresenta o conteúdo da aula e explica as actividades que propõe aos estudantes;

2º os estudantes organizam-se em grupos de trabalho;

3º o professor distribui o material necessário para o desenvolvimento da actividade proposta;

4º os estudantes manifestam-se sobre a gramaticalidade das frases, propõem correcções, e pesquisam as regras propostas pela gramática para a estrutura em análise;

5º os estudantes apresentam à turma as conclusões a que chegaram sobre a actividade desenvolvida, na base de uma transparência;

6º o professor recolhe e sintetiza as conclusões dos estudantes, pondo em destaque a hipótese explicativa do 'desvio' e a norma para a construção destas estruturas;

7º o professor propõe exercícios de combinação de frases e de expansão textual, para averiguar o grau de compreensão e de aplicação da aprendizagem;

8º os estudantes realizam o exercício;

9º o professor corrige o exercício juntamente com os seus estudantes.

Em termos de duração na execussão deste plano de aula, prevemos seis horas, o que corresponde a 3 aulas.

3. Considerações Finais

Neste capítulo apresentámos formas de actuação do professor no ensino-aprendizagem de estruturas de subordinação envolvendo 'desvios' produzidos por estudantes universitários, apoiadas com um plano de aula sobre o 'desvio' relativo ao emprego de preposições em orações relativas.

As formas de actuação do professor que propusemos incidiram, sobretudo, nos métodos de inquérito e expositivo de ensino, apoiados na estratégia indutiva. A escolha destes métodos prendeu-se com a necessidade de o professor conduzir os seus estudantes



a reconhecerem, numa primeira fase, as inadequações das suas produções linguísticas e, numa segunda fase, exercitarem a aplicação das estruturas referidas, proporcionando o 'trânsito' entre a gramática implícita e explícita. Saliéntamos, nesta base, que o principal objectivo do ensino-aprendizagem das estruturas de subordinação deve ser o de conduzir os estudantes a aplicarem adequada e progressivamente estas estruturas ao nível da produção escrita.

O plano de aula que propusemos poderá servir de orientação para a planificação de outras aulas da unidade didáctica de estruturas de subordinação *desviantes* produzidas por estudantes universitários. Contudo, algumas alterações deverão ser levadas a cabo, nomeadamente, a definição de objectivos específicos e os recursos a utilizar (conjunto de frases *inadequadas*), uma vez que se deverão centrar sobre o 'desvio' a analisar. A outra alteração diz respeito à escolha do tipo de exercício gramatical a aplicar, atendendo que o exercício de desenvolvimento textual deverá sempre estar previsto.

A seguir passaremos a apresentar o capítulo das conclusões e recomendações.

CAPÍTULO V — CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

1. Conclusões

Como se pôde constatar, neste estudo apresentámos propostas de ensino-aprendizagem de estruturas e subordinação, em função de construções de subordinação *inadequadas* produzidas por estudantes universitários.

Na descrição dos dados ficou provado que, regra geral, os estudantes universitários cometem 'desvios' com estruturas de subordinação anteriormente analisados em função de outras populações alvo, o que é sinal para legitimar o facto de que os 'desvios' com estruturas de subordinação tendem a caracterizar o PM.

Face aos 'desvios' com estruturas de subordinação produzidos por estes estudantes universitários, propusemos os métodos de inquérito e expositivo, centrados, respectivamente, na estratégia indutiva e dedutiva de ensino. Assumimos, ao propor estes métodos de ensino, que se o estudante for capaz de realizar com sucesso as actividades de pesquisa de conhecimento, de auscultação da exposição do professor ao sintetizar e sistematizar as actividades de pesquisa de conhecimento e na realização dos exercícios propostos pelo professor, este poderá vir a produzir adequadamente as estruturas de subordinação. Portanto, assumimos, como referem Vilela, Duarte e Figueiredo (1995: 251), que os estudantes poderão ter aprendido "o modo como funciona a língua na dupla perspectiva de reflexão e utilização".

Defendemos que esta assunção deverá ser aferida sistematicamente, daí termos proposto aplicação sucessiva e sistemática de avaliações formativas, que deverão consistir na produção de texto, para se poder avaliar o grau de aplicação adequado destas estruturas. Estas avaliações deverão culminar, no final da aprendizagem da unidade didáctica sobre estruturas de subordinação, com uma avaliação sumativa.

2. Recomendações

O presente estudo não pode deixar de sugerir, do mesmo modo que Stroud e Gonçalves (1997), que no ensino-aprendizagem da LP em Moçambique, se deve partir do conjunto de frases que constituam a língua *real*, para que se diminuam e se rompam fronteiras sociais e linguísticas entre os estudantes e a instituição de ensino. Esta posição é sublinhada por Mattos e Silva (1991), ao referir que o professor necessita de material pedagógico adequado para o ensino-aprendizagem da gramática.

Sugerimos, do mesmo modo que esta última autora, que no ensino-aprendizagem da gramática, sejam proporcionadas condições tanto física como materiais, além da liberdade de o professor introduzir inovações no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, quando estas não vêm previstas nos programas oficiais de ensino. Esta última recomendação implica, por exemplo, proceder ao processo de ensino-aprendizagem de estruturas da língua, quando e sempre que os estudantes revelarem problemas ao nível das mesmas e, por conseguinte, que o professor proceda à recolha das produções linguísticas *inadequadas* que as sistematize e as tenha em conta na planificação das suas aulas.

Cientes de que a existência de uma variante linguística do PM oficial levará o seu tempo e não descurando o facto de a norma oficial, aliada também ao prestígio social, prevalecente no país ser do PE, somos de opinião de que os utentes da LP em Moçambique, em geral e, os estudantes universitários, em particular, deverão interagir socialmente e ao nível da escrita apenas através da norma da PE.

Referências Bibliográficas

CUNHA, C., & CINTRA, L. (1984). *Nova gramática do Português contemporâneo*. 10ª edição. Lisboa: Edições Sá da Costa, 1994.

CHIMBUTANE, F. S. (1995). *A estratégia de pronome resumptivo na formação de orações relativas de OD e de OBL do Português de Moçambique*. Tese de Licenciatura (não publicada). Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras.

----- (1998). A estratégia de pronome resumptivo e cortadora na formação de orações relativas do Português de Moçambique. In Gonçalves, P. (org). *Mudanças do Português em Moçambique – Aquisição e formato de estruturas de subordinação* (pp. 111-181). Maputo: Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane.

CHOMSKY, N. (1970). A linguagem e a mente. In Lemle, M., & Leite, Y. *Novas perspectivas linguísticas* (pp. 28-42). Petrópolis: Editora Vozes limitada.

----- (1975). *Reflexões sobre a linguagem*. Lisboa: Edições 70.

DIAS, P., MARTINS, F., PALMA, G., GÓIS, M., & LAPA, M. (1998). *Gramática escolar – Língua Portuguesa - 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Texto Editora.

DINIZ, M. J., & MENDONÇA, M. (1998). Estruturas gramaticais do português: Problemas e exercícios. In Gonçalves, P., & Stroud, C. (orgs). *Panorama do Português Oral de Maputo. Volume III. Estruturas gramaticais do português: problemas e exercícios* (pp. 35-163). Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

DUARTE, I. (1993). O ensino da gramática como explicitação do conhecimento linguístico. In Barbeiro, L. F., Fonseca, E., Nobre, C. & Machado, E. *Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa* (pp. 49-60). Leiria: ESEL.

----- (2000). Ensino da Língua Materna: da repetição de modelos à intervenção educativa cientificamente fundamentada. Instituto da Língua e da Literatura da Faculdade de Letras de Coimbra & Livraria Almedina (ed). *Didáctica da língua e da literatura: actas do V congresso internacional de didáctica da língua portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina.

GALLISSON, R., & COSTE, D. (1983). *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.

GOMES (et. al.) (1991a). *Guia do professor de Língua Portuguesa, Volume I, 2º nível*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ∞

----- (1991b). *Guia do professor de Língua Portuguesa, Volume I, 3º nível*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GONÇALVES, M. P. (1996a). Aspectos da sintaxe do Português de Moçambique. In Faria, I., Pedro, E., Duarte, I., & Gouveia, A. (orgs). *Introdução à Linguística ^{é.a} portuguesa* (pp. 313-322). Lisboa: Caminho. ✕

----- (1997). Tipologia de "erros" do Português Oral de Maputo: um primeiro diagnóstico. In Stroud, C., & Gonçalves, P. (orgs). *Panorama do Português Oral de Maputo. Volume II. A construção de um banco de "erros"* (pp. 37-70). Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

----- (1998). Introdução. In Gonçalves, P. (org). *Mudanças do Português em Moçambique – Aquisição e formato de estruturas de subordinação* (pp. 67-110).

Maputo: Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane.

Programa Temático da cadeira de Língua Portuguesa (s/d). Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras.

ISSAK, A. (1998). Estruturas de complementação verbal do Português de Moçambique. In Gonçalves, P. (org). *Mudanças do Português em Moçambique – Aquisição e formato de estruturas de subordinação* (pp. 67-110). Maputo: Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane.

LOPES, A. C. M. (1999). A pragmática linguística e o ensino do Português: Algumas reflexões. In Mello, C. (org). *1ª Jornadas científico-pedagógicas de português* (pp.16-29). Coimbra: Livraria Almedina.

MACHAVA, B. J. (1994). *A colocação do pronome pessoal átono em frases subordinadas no Português de Moçambique*. Tese de Licenciatura (não publicada).

Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras.

MATEUS, M. H. M., BRITO, A. M., DUARTE, I., & FÁRIA, I. H. (1989). *Gramática da Língua Portuguesa*. 3ª edição. Lisboa: Caminho, 1992.

MATTOS E SILVA, R. V. (1991). Que gramática ensinar, quando e porquê?- entre teorias e realidades. *Revista Internacional da Língua Portuguesa*, 4, (pp. 11-19). Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa.

MONTEIRO, S., & MARTINS, F. (1997). Aplicações do banco de "erros" ao ensino do Português. In Stroud, C., & Gonçalves, P. (orgs). *Panorama do Português Oral de Maputo. Volume II. A construção de um banco de "erros"* (pp. 93-103). Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

PERES, J., & MÓIA, T. (1995). *Áreas críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

PINTO, J. M. C., PARREIRA, M., & LOPES, M. C. V. (1994). *Gramática do Português moderno*. Lisboa: Plátano Editora.

REIS, C., & ADRAGÃO, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

RIBEIRO, A. C., & RIBEIRO, L. C. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SILVA, H. M. (1996). A lição de gramática na aula de Português: abordagens da estrutura frásica. In Duarte, I & Leiria, I. (orgs). *Actas do congresso internacional sobre o Português* (pp. 555-567). Lisboa: APL.

SPENCER, A. (1991). *Morphology theory: An introduction to word structure in generative grammar*. Cambridge: Basil Blackwell.

STROUD, C. (1997). Os conceitos linguísticos de "erro" e "norma". In Stroud, C., & Gonçalves, P. (orgs). *Panorama do Português Oral de Maputo. Volume II. A construção de um banco de "erros"* (pp. 37-70). Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

-----, & GONÇALVES, P. (1997). Introdução. In Stroud, C., & Gonçalves, P. (orgs). *Panorama do Português Oral de Maputo. Volume II. A construção de um banco de "erros"* (pp. 1-36). Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

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

VILELA, G., DUARTE, I. M., & FIGUEIREDO, O. (1995). Metodologias do ensino do português. In Carvalho, A. (org). *Novas metodologias em educação* (pp. 227- 261). Porto: Porto Editora.

Anexo I - *Corpus*

Construções de subordinação 'desviantes' produzidas por estudantes do 1º ano do Curso de Linguística

I. Emprego de Preposição

1. A língua é um sistema de códigos independentes numa aglomeração de signos que se recorrem para uma comunicação...
(PE: ...aglomeração de signos a que...)
2.desde o momento que o mecânico dissera o seu nome...
(PE: ...desde o momento **em** que o mecânico ...)
3. ...e a razão disto é bem sustentável para os que não compreendem o universo que vivem ...
(PE:o universo **em** que vivem...)
4. ...período de guerra que se vivia naquele tempo...
(PE: ...período de guerra **em** que se vivia ...)

II. Uso do Modo Verbal

5. ...temia pelo que **podem** pensar...
(PE: ... temia pelo que **pudessem** pensar...)
6. ...respondeu dizendo que se é assim começamos pela consulta...
(PE: ...respondeu dizendo que se **fosse** assim)

III. Posição do Pronome Clítico

a) Formas Verbais Simples

7.pois é com ela que lecciona-se aqui no país...
(PE: que se lecciona ...)
8. Isto aconteceu quando o cão aproximou-se da porta...
(PE: ...quando o cão se aproximou da porta...)
9. Espero que inscrevam-se no curso
(PE: ... que se inscrevam no curso)
10.além da professora ser simpática, expressa-se muito bem, o que motiva-nos a prestar atenção.
(PE:além da professora ser simpática, expressa-se muito bem, o que motiva-nos a prestar atenção).

b) Formas Verbais Complexas

11. O sol já havia-se deitado no poente...
(PE: O sol já se havia deitado no poente...)
12. Será que vem se tratar....
(PE: Será que se vem tratar...)

IV. Escolha do Tempo Verbal

13. ...enquanto esperava que lhe **abram** a porta.
(PE:enquanto esperava que lhe **abrissem** a porta)
14. ...desconfiou que o **fitam** naquele momento...
(PE: ...desconfiou que o **fitavam** naquele momento...)

Anexo II – Plano de aula

Objectivo geral:

- Comunicar com autonomia e segurança no domínio da oralidade e da escrita.

Objectivos específicos:

- Identificar uma oração relativa.
- Explicar a regra que determina a introdução de preposições no início de orações relativas.
- Produzir orações relativas introduzidas por Preposições.

Conteúdo	Estratégias/actividades	Recursos	Tempo	Avaliação
Emprego de preposições em orações relativas	<p>Indutiva: os estudantes relacionam frases <i>inadequadas</i> com a norma da gramática.</p> <p>Os estudantes adquirem conhecimentos sobre a regra que determina a introdução de preposições em orações relativas.</p> <p>Os estudantes resolvem exercícios de combinação de frases (vide anexo III) e de expansão textual (anexo IV).</p> <p>O professor juntamente com os estudantes corrige os exercícios.</p>	<p>Conjunto de frases subordinadas <i>desviantes</i>.</p> <p>Gramática de Língua Portuguesa</p> <p>Retroprojector</p> <p>Transparências e canetas</p>	<p>3 (três) aulas</p> <p>6 (seis) horas</p>	Formaliva

Anexo III – Exercícios de combinação

1. Combine as frases abaixo indicadas, com base nos elementos entre parênteses, eliminando as repetições destacadas, conforme o exemplo:

A língua é um sistema de códigos. Recorremos a esse sistema para comunicar.

(a que)

A língua é um sistema de códigos a que recorremos para comunicar.

- a) A conclusão foi consensual. A reunião chegou a **uma conclusão consensual**. (a que)
-

- b) A questão é falsa. A Carla refere-se a **esta questão**. (a que)
-

- c) Este é o modo de vida. Estou habituado a **este modo de vida**. (a que)
-

- d) A policia prendeu a mulher. Eu também desconfiava **desta mulher**. (de quem)
-

- e) O dinheiro é bastante reduzido. A Associação dos Estudantes Universitários precisa **deste dinheiro**. (de que)
-

- f) O bairro ficou bonito. Falei-te **do bairro** na semana passada. (de que)
-

- g) As informações são infundadas. Os jornalistas dispõem **destas informações**. (de que)
-

- h) A pintura é bonita. O Hélio gosta **desta pintura**. (de que)
-

- i) A casa é linda. Os meus tios vivem **na casa**. (em que)
-

- j) Este é o partido político. Vou votar **neste partido político**. (em que)
-

Anexo IV – Exercícios de expansão textual

1. Nos parágrafos que se seguem, introduza períodos descritivos, de modo a caracterizar as personagens, as acções e os espaços, assinalados em *itálico*. Siga o seguinte exemplo:

Exemplo: Um burro e um galo viviam na mesma quinta. Estes animais não tinham nada **de que** precisassem fora da quinta, visto que o que havia na quinta dava bem para eles se alimentarem. É por isso que o burro andava gordo. A quinta **em que** estes animais viviam era enorme, cheia de árvores de fruta e com muito capim.

Um *burro* e um *galo* viviam na mesma *quinta*.

Certo dia passou um *leão* esfomeado. Viu o burro *no pátio* e resolveu comê-lo à ceia.

Diz-se que a única coisa de que os leões têm medo é do cacarejar do galo. E quando o leão ia já *saltar* para cima do burro, o galo *começou a cantar*. O leão *fugiu*, escondendo-se *no mato*.

O burro viu que o leão *tinha medo* do galo, sentiu-se muito valente e *correu* atrás do leão berrando e zurrando:

- Um leão com medo de um galo! Um leão com medo de um galo!

Quando passou o medo ao leão, este *saltou* para cima do burro em pleno galope, e afinal sempre o comeu à ceia.

Não se deve tirar vantagem da fraqueza dos outros.