



Universidade Eduardo Mondlane  
Faculdade de Letras e Ciências Sociais

**Estratégias de Ensino da Concordância Verbal em Número  
à População Universitária Moçambicana**

**Dissertação apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para  
a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português como  
Língua Segunda**

**Tuaha António**

**Maputo, 2011**

# **Estratégias de Ensino da Concordância Verbal em Número à População Universitária Moçambicana**

Dissertação apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção  
do grau de Mestre em Ensino de Português como Língua Segunda

Tuaha António

Departamento de Linguística e Literatura  
Faculdade de Letras e Ciências Sociais  
Universidade Eduardo Mondlane

Supervisoras: Prof<sup>a</sup>. Catedrática Perpétua Gonçalves  
Prof<sup>a</sup>. Doutora Cristina Martins

Maputo, 2011

O Presidente	O Júri As Supervisoras	O Oponente	Data ____/____/2011
_____	_____	_____	_____

## DECLARAÇÃO

Declaro que este trabalho decorre da minha investigação, não tendo sido apresentado para a obtenção de qualquer grau académico diferente do de Mestrado em Ensino de Português como L2.

O autor

---

(Tuaha António)

Maputo, Setembro de 2011

## DEDICATÓRIA

À Joaquina Ernesto Waite, minha esposa, pela simpatia, amizade, carinho, amor, paciência, coragem, compreensão e encorajamento.

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não teria sido possível sem a contribuição directa ou indirecta de várias instituições e pessoas, as quais merecem os meus sinceros agradecimentos.

De uma forma específica, os agradecimentos são endereçados:

Às minhas supervisoras, Prof<sup>a</sup>. Catedrática Perpétua Gonçalves e Prof<sup>a</sup>. Doutora Cristina Martins, pela mestría, empenho, simpatia, paciência, compreensão, amizade, encorajamento e apoio material.

À Fundação Calouste Gulbenkian; à Direcção da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pela concretização do projecto de Mestrado em Ensino de Português como L2 em Maputo, bem como pela visita de cunho académico que me proporcionou à Universidade de Coimbra e pela pronta assistência aquando do problema de saúde que me inquietou em Coimbra; à Direcção da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM, pelo acolhimento do curso e pela ajuda multiforme.

Ao Prof. Doutor Gregório Firmino, pela simpatia, amizade, encorajamento, compreensão e apoio.

A todos os Professores do mestrado, pela entrega, paciência, amizade e compreensão.

À Dr<sup>a</sup> Benilde Vieira, pela amizade, confiança, encorajamento e apoio incondicional nas vertentes financeira e material.

À Dr<sup>a</sup> Conceição Siopa, pela amizade, confiança e apoio.

Aos meus colegas do Mestrado, José Jacob Dzeco, Josefina Marília Rodrigues Caetano Ferrete, Tomásia Mataruca, Emília Osman, Ana Maria Alfredo, Terezinha Raposo Koken, Luísa Dimande, Lúcia Calisto, António José Damião Maolele, Sérgio José Chicangatelo Vilanculo, Florêncio Ilídio Froi e Antero Almeida, pelo carinho, apoio e companheirismo.

Aos chefes do Departamento de Línguas e da Secção de Português da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, pela simpatia, amizade e confiança profissional.

A todos os colegas da Secção de Português, em especial à Dr<sup>a</sup> Názia Nhongo, pelo apoio e encorajamento.

Aos funcionários do CELGA (Universidade de Coimbra), da Biblioteca do Mestrado em Ensino de Português como L2 e do Registo Académico da Pós-graduação, pela disponibilidade e profissionalismo.

A todos os amigos e suas famílias, em especial, ao Jorge Adriano Salimo, Felizardo Fernando, Sehe Amade, Mumino Cassamo, John Nanguidya, Davety Joaquim Mpiuka, Joseph Rafael Katame, Octávio Sozinho Vitorino, Manuel Bacar, Eusébio Tumuitikile, Martins Taibo e Luís Eusébio, pelo apoio e encorajamento.

Aos meus pais António Nofiane e Maimuna Carimo; aos meus irmãos Chafim Paulino e Anifa Paulino; todos estes, pela amizade, paciência, compreensão, ajuda e encorajamento. À minha sogra Lídia António, pela ajuda e encorajamento. Aos meus tios Calisto Alide e Marcdelo João Terenciano, pelo encorajamento e apoio multiforme incondicional.

O meu último e MUITO OBRIGADO vai para a minha predilecta esposa JOAQUINA ERNESTO WAITE, pela simpatia, amizade, carinho, amor, paciência, coragem, compreensão e encorajamento.

## ÍNDICE

DECLARAÇÃO.....	ii
DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	iv
LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIATURAS.....	vii
LISTA DE QUADROS.....	viii
RESUMO.....	1
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	2
1. Motivação do estudo.....	2
2. Problema e objectivos da investigação.....	5
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	6
1. Introdução.....	6
2. Aquisição da Língua Materna e de Língua Segunda.....	6
3. Ensino de Língua Segunda.....	9
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	14
1. Introdução.....	14
2. Metodologias de pesquisa e recolha de dados de Língua Segunda.....	14
3. O <i>corpus</i> .....	16
3. 1. Recolha de dados e constituição do corpus.....	16
3. 2. Perfil sociolinguístico dos informantes.....	17
4. O teste.....	18
4. 1. Escolha e caracterização dos informantes.....	19
4. 2. Aplicação e caracterização do teste.....	20
4. 4. Resultados e sua discussão.....	21
CAPÍTULO IV – ÁREAS PROBLEMÁTICAS DA CONCORDÂNCIA VERBAL.....	
PARA A POPULAÇÃO UNIVERSITÁRIA MOÇAMBICANA.....	26
1. Introdução.....	26
2. Concordância verbal em número.....	26
3. A concordância verbal em número no Português de Moçambique.....	28
3.1. Introdução.....	28
3. 2. Áreas problemáticas da concordância verbal em número para a população universitária: Dados do corpus.....	28
3. 2. 1. SU=pronome relativo.....	29

3. 2. 2. SUs complexos .....	30
3. 2. 3. SUs nulos .....	30
CAPÍTULO V – ESTRATÉGIAS DIDÁCTICAS PARA O ENSINO DA CONCORDÂNCIA VERBAL EM NÚMERO.....	33
1. Introdução.....	33
2. O ensino explícito da concordância verbal em número.....	33
2.1. Sequência didáctica I: Regras de Concordância Verbal em Número envolvendo SUs complexos .....	35
2.2. Sequência didáctica II: Regras de Concordância Verbal em Número envolvendo SUs nulos .....	41
2.3. Sequência didáctica III: Regras de Concordância Verbal em Número envolvendo o verbo ser.....	45
2.4. Observações finais .....	46
CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES .....	48
1. Conclusões.....	48
2. Recomendações .....	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	50
ANEXOS .....	53
Anexo I – <i>Corpus</i> : Frases agrupadas por tipo de erro .....	53
Anexo II – Quadro sociolinguístico dos informantes do <i>corpus</i> .....	55
Anexo III – O teste .....	56
Anexo IV – Organização das frases do teste .....	57
Anexo V – Quadro sociolinguístico dos informantes (teste) .....	58
Anexo VI – Exemplos de exercícios .....	59
Anexo VII – Guia de correcção dos exercícios exemplificativos .....	62

## LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIATURAS

\* - Agramaticalidade de um enunciado

[-] – Categoria vazia

√ - Gramaticalidade de um enunciado

≠ PE – Produções linguísticas excluídas pela norma padrão do português europeu

= PE - Produções linguísticas aceites pela norma padrão do português europeu

AL2 – Aquisição de Língua segunda

CE – Conhecimento Explícito

CI – Conhecimento Implícito

CN – Concordância Nominal

CV – Concordância Verbal

CVN – Concordância Verbal em Número

fr. – Frase

IL – Interlíngua/Gramática de Interlíngua

LA – Língua Alvo

LB – Língua Bantu

L1 – Língua Materna

L2 – Língua Segunda

PE – Português Europeu

PM – Português de Moçambique

PredSU – Predicativo do Sujeito

PR – Pronome relativo

PRQ – Pronome relativo *que*

pl – Plural

SI – Sem Informação

sing – Singular

SN/SU – Sintagma Nominal/Sujeito

SP – Sintagma Preposicional

SU=PRQ – Pronome relativo com a função de sujeito

TP – Termo Preposicionado

UEM – Universidade Eduardo Mondlane

UP – Universidade Pedagógica

V – Verbo



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – *Perfil sociolinguístico dos informantes*

Quadro 2 – *Perfil sociolinguístico dos informantes*

Quadro 3 – *Resultados do teste*

Quadro 4 – *Tipos de ‘erros’ de Concordância Verbal em Número*

## RESUMO

A presente pesquisa enquadra-se na área da Linguística Aplicada e visa propor um conjunto de *estratégias e actividades didácticas para o ensino da concordância verbal em número à população universitária moçambicana*. A operacionalização deste objectivo passa necessariamente pela descrição dos erros deste tipo de *concordância* cometidos pela população acima referida, mas também pela consideração das abordagens possíveis de ensino da gramática.

No capítulo I, apresenta-se a motivação da investigação bem como o seu problema e os seus objectivos.

No capítulo II, procede-se ao fornecimento do enquadramento dos conceitos teóricos operatórios mais relevantes para esta pesquisa.

No capítulo III, apresenta-se a descrição das informações sobre (i) a metodologia subjacente à recolha de dados e a constituição do *corpus* e (ii) o teste que preconizava a verificação de estruturas gramaticais que não ocorrem no *corpus*.

No capítulo IV, após uma breve abordagem sobre não só a variação das regras de concordância verbal em número (CVN) no Português europeu (PE) e no Português de Moçambique (PM), mas também a revisão da literatura acerca desta mesma área, faz-se a descrição dos erros referentes aos aspectos considerados problemáticos do fenómeno acima mencionado.

No capítulo V, propõe-se um conjunto de *estratégias e actividades didácticas* que estão organizadas em três sequências de aprendizagem.

No capítulo VI, para além da síntese das principais fases do estudo, são apresentados os resultados do teste e a sugestão sobre futuras pesquisas.

Os dados empíricos que fundamentam as sequências didácticas propostas estão organizados no anexo I. O anexo II apresenta os dados sociolinguísticos dos informantes do *corpus*, e o V os dos informantes que responderam ao teste. Este teste e a organização das suas frases encontram-se nos anexos III e IV, respectivamente.

No anexo VI, inclui-se um conjunto de exercícios exemplificativos de algumas das propostas didácticas apresentadas no capítulo V, enquanto no anexo VII encontrar-se-á um guião de correcção destes exercícios.

## **CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO**

### **1. Motivação do estudo**

Em Moçambique, a maioria dos estudantes que ingressam na universidade distribui-se por dois grupos de falantes de Português, nomeadamente falantes nativos e falantes não nativos. A aquisição desta língua, “em contexto natural e /ou instrucional, ocorre num ambiente multilingue, em que as línguas bantu (LB) constituem as línguas maternas (L1s) da maior parte da população” (Gonçalves, 2010b: 7).

O panorama acima traçado constitui “o quadro geral de aquisição e uso do Português pela população universitária moçambicana, cujas produções escritas revelam muitas dificuldades” (Idem: 7) em vários domínios. Estas dificuldades mostram que, embora esta população tenha estado exposta a evidências linguísticas diversas, continua a produzir discursos escritos desviantes em relação à variedade padrão do PE. Assim, a partir desta situação, conjugada com a hipótese de que as dificuldades identificadas podem ser superadas através do ensino formal, decidiu-se empreender o presente estudo com vista a propor estratégias de ensino-aprendizagem que, se forem aplicadas nas aulas, poderão contribuir para eliminar os desvios.

Será plausível postular que as dificuldades acima referidas se devem, entre vários factores, aos seguintes interdependentes: (i) “a quantidade e qualidade do *input* linguístico fornecido aos aprendentes não garantiram um processo de reestruturação de hipóteses incorrectas sobre as estruturas gramaticais da norma do PE” (Gonçalves, 2005: 6); e (ii) “determinados fenómenos típicos do PM, sendo desviantes em relação à norma padrão do PE, estão já razoavelmente generalizados entre a população instruída” (Gonçalves, 2010b: 23).

Quanto às dificuldades já referidas, pode dizer-se que estas ilustram que, em Moçambique, o PM difere do PE nos seguintes domínios (Gonçalves, 2010b: 26-38):

(i) Léxico – esta área inclui vários tipos de diferenças, entre os quais se apontam os referentes a neologismos formais (1a) e semânticos (1b).

(1) a. Estranhosamente (PE= estranhamente)

b. O namorado **negou** assumir. (PE= recusou)

(ii) Léxico-Sintaxe – esta é a área em que a gramática do PM tende a apresentar novas propriedades sintáticas (2a) ou semânticas (2b).

- (2) a. Não conseguiu explicar **o seu filho** o que é certo ou errado. (PE: ao seu filho)
- b. Vislumbrei no firmamento nuvens escuras passageiras às quais **apelei socorro**. (PE: pedi socorro)

(iii) Sintaxe – nesta área, os desvios à norma do PE predominantes são os de (i) alterações de padrões de ordem dos pronomes pessoais átonos (3a) e os referentes não só às (ii) orações relativas (3b), mas também às (iii) condições de utilização dos artigos (3c).

- (3) a. Quando trata-**se** de uma rapariga, era até expulsa de casa. (PE: se trata)
- b. Se não respeita a sua cultura, está-se a desrespeitar a si próprio porque é dela **em que vives**. (PE: que vives)
- c. Nessa altura [**minha** mãe] vendia no mercado. (PE: a minha mãe)

(iv) Morfo-Sintaxe – os desvios à norma europeia mais evidentes nesta área são os de concordância nominal (4a) e de concordância verbal (4b).

- (4) a. Existem pessoas que dizem serem **religiosos**. (PE: religiosas)
- b. Antigamente os jovens **era** aconselhados pelos mais velhos. (PE: eram)

Conforme se pode verificar, neste último subsistema gramatical, destacam-se duas subáreas: concordância nominal (CN) e concordância verbal (CV). Esta última subárea constitui objecto do estudo de Nhongo (2005), que constatou a sistematicidade com que surgem, nas actuais produções dos estudantes universitários moçambicanos, construções em que se destacam os erros como os que se seguem (Idem: Anexo I, pp. I e II):

- (6) a. [<sub>SN</sub> a [<sub>maioria</sub>]<sub>[sing]</sub> dos crentes]<sub>[sing]</sub> **ignoram**<sub>[pl]</sub> estes acontecimentos (PE: ignora)
- b. [A vida da cidade e o desenvolvimento]<sub>[pl]</sub> **está**<sub>[sing]</sub> a causar transtornos. (PE: estão)

c. [<sub>SN</sub> [Bens]<sub>[pl]</sub> necessários básicos para um certo indivíduo adquirir]<sub>[pl]</sub> **está**<sub>[sing]</sub> muito além das suas capacidades (PE: estão)

d. Os filhos<sub>[pl]</sub> não se sentem totalmente acolhidos, [-]<sub>[pl]</sub> não se **confia**<sub>[sing]</sub> e por isso engrenam no caminho dos toxicómanos (PE: confiam)

Também Gonçalves (2010b: 35) considera os desvios de CV como os mais expressivos da área da Morfo-sintaxe (ao lado dos da subárea da CN). De acordo com esta autora, na subárea da CV, só se registam desvios que denotam problemas relacionados com o traço de número (Idem: 36), isto é, a população auscultada comete apenas desvios de CVN. Contudo, não se pode dizer o mesmo em relação aos dados empíricos dos informantes da presente investigação, na medida em que se observam, embora sem expressão, desvios relativos ao traço de pessoa.

Nesta pesquisa, os desvios acima detectados são tratados como «erros», na restrita medida em que se pretende contrastar as propriedades do PM com as do PE com vista a determinar aquelas em que se verificam mais dificuldades para uma delimitação rigorosa do objecto. O uso das aspas tem em vista distinguir os «erros» da população-alvo dos erros referidos em sentido amplo.

O propósito acima mencionado enquadra-se no objectivo geral desta pesquisa, tendo em conta que alguns dos «erros» cometidos pela população universitária moçambicana podem ser eliminados, desde que esta, conforme se referiu anteriormente, seja submetida ao ensino formal, uma vez que pode facilitar o desenvolvimento linguístico do aprendente e acelerar o progresso das sequências desse desenvolvimento (Ellis, 1994: 659). Este tipo de instrução pode ser instrução *explícita* ou *implícita*. A primeira caracteriza-se pelo recurso à explicitação das regras da língua alvo (LA), cujo pressuposto é de que os aprendentes assimilam-nas facilmente, fornecendo-lhes uma informação consciente sobre elas. Em relação à segunda, parte-se do princípio de que a LA se adquire naturalmente, bastando para isso expor o aprendente a dados linguísticos robustos dessa língua (Long & Robinson, 1998: 18-19). Deste modo, o *ensino explícito* constitui-se na perspectiva adoptada para o desenho das estratégias e actividades didácticas de ensino da CVN.

## **2. Problema e objectivos da investigação**

Conforme foi referido na secção anterior, as dificuldades encaradas pelos estudantes universitários mostram que as evidências linguísticas a que estiveram expostos antes de ingressarem no ensino superior não foram suficientes para desencadear a reestruturação das suas produções que, em relação ao PE padrão, são assumidas como desviantes. Assim, o facto de estes estudantes, mesmo depois de terem sido expostos a vários tipos de *input* linguístico, continuarem a cometer desvios em quase todas as subáreas das áreas gramaticais anteriormente mencionadas constitui o problema que está na base desta investigação.

No contexto das teorias de ensino-aprendizagem de línguas, estes «erros» são um indicador do estágio do desenvolvimento linguístico da população auscultada e, tal como se referiu anteriormente, admite-se que podem ser eliminados através do ensino formal, quer seja pela explicitação, quer seja pela exposição dos estudantes a dados linguísticos robustos.

É neste quadro que o objectivo geral deste estudo consiste em *sugerir um conjunto de estratégias didácticas* que, se forem aplicadas nas práticas pedagógicas, poderão contribuir para que os estudantes universitários moçambicanos superem as suas dificuldades no uso *das regras de CVN*. Este objectivo será operacionalizado através dos seguintes objectivos específicos:

- (i) a descrição dos «erros» da CVN, de modo a determinar as estruturas em que a população universitária moçambicana tem mais dificuldades; e
- (ii) a concepção de estratégias didácticas *baseadas no ensino explícito* para a superação das dificuldades referidas na alínea anterior.

## **CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1. Introdução**

Este capítulo visa fornecer o enquadramento dos conceitos teóricos operatórios mais relevantes para esta investigação.

Na secção 2, proceder-se-á a uma breve apresentação dos processos de aquisição da língua materna e de língua segunda (L2) e abordar-se-á o papel que o conhecimento da L1 desempenha na aquisição de L2. Na secção 3, abordar-se-á a instrução formal, tendo em atenção as orientações metodológicas que envolvem o ensino explícito da gramática e o papel do conhecimento explícito na aprendizagem.

### **2. Aquisição da L1 e de L2**

Nesta secção, abordar-se-á, de modo sucinto, o processo de aquisição tanto da L1 como de uma L2, com maior destaque para esta última.

A caracterização prévia dos conceitos de *gramática* e de *aquisição da linguagem* afigura-se pertinente, na medida em que eles constituem uma base para a abordagem dos processos acima referidos. Assim, no que diz respeito à definição de *gramática*, Duarte (2008: 17) afirma que “no contexto educativo, o termo ‘gramática’ tem uma acepção alargada, designando tanto o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento”. Note-se que a autora apresenta a definição de *gramática* que abarca duas acepções: a primeira parte da definição corresponde à perspectiva descritiva e a segunda, à perspectiva prescritiva. Nesta pesquisa, adopta-se a primeira acepção.

A *aquisição da linguagem* consiste no processo através do qual o falante/ouvinte interioriza uma representação mental das propriedades e regras da LA (White, 2000: 131). A respeito desse processo, vários investigadores afirmam que a sua materialização se efectiva com base em evidências linguísticas positivas ‘pobres’, as quais são, no entanto, consideradas suficientes para a criança compreender e produzir enunciados na sua L1 (Chomsky, 1994: 26-27; Ellis, 1994: 27 e White, 2000: 131). Deste ponto de vista, o processo de aquisição de uma L2 é similar ao da L1, visto que aquele também se realiza através da interiorização da representação mental das propriedades e regras da LA com

base em evidências positivas ‘insuficientes’<sup>1</sup>. Assim, pode depreender-se que é pela exposição a estas evidências que o aprendente forma a sua gramática de interlíngua (IL), que é entendida como um sistema linguístico independente que o aprendente constrói na tentativa de aquisição das regras da LA (Selinker, 1992: 83-84).

Contudo, para além das evidências positivas, assume-se que há dados linguísticos de outra natureza, as chamadas evidências negativas, que podem ou não estar disponíveis para os aprendentes. Este tipo de evidências ilustra, de forma explícita ou implícita, o que não é gramatical numa certa língua, isto é, são dados que contêm informações sobre os erros que os aprendentes cometem, contribuindo, desta maneira, para a reestruturação da gramática de IL.

Embora as evidências linguísticas positivas desempenhem um papel muito importante no processo de aquisição, elas não se afiguram suficientemente robustas para explicar o conhecimento complexo que os aprendentes atingem no seu estágio final. Esta questão é conhecida como *problema lógico da aquisição da linguagem* ou *problema da pobreza do estímulo*. Este problema observa-se igualmente no processo de aquisição de L2, na medida em que, no estágio final, os aprendentes também atingem um conhecimento da LA que vai para além do *input* linguístico recebido, havendo, deste modo, falta de correspondência entre o *input* linguístico a que os aprendentes estão expostos e o conhecimento linguístico que alcançam na sua gramática final (White, 2008: 20-22). A questão da ‘pobreza do estímulo’ mostra que a Gramática Universal está envolvida não só na aquisição de L1, mas também na de uma L2, permitindo, deste modo, a superação das deficiências das evidências linguísticas a que os aprendentes estão expostos.

Esta superação não ocorre da mesma maneira nos dois processos de aquisição. Assim, a aquisição de L1 e L2 por crianças ocorre, tipicamente, com sucesso, enquanto a aquisição de uma L2 por adolescentes e adultos redonda geralmente num certo insucesso, já que o grau de proficiência linguística atingido pelos aprendentes nem sempre converge com o dos falantes nativos da LA (Long & Robinson, 1998: 19). Note-se que esta falta de convergência não decorre apenas da *transferência negativa* da L1 (a que se fará referência de seguida), mas também de outros factores como os que se seguem: (i) automatização de formas ou regras incorrectas, (ii) restrições maturacionais (ou seja, perda de sensibilidade

---

<sup>1</sup> As evidências linguísticas positivas são dados linguísticos que mostram o que é possível numa determinada língua (Gor & Long, 2008: 445)



ao *input* linguístico), e (iii) ausência de *feedback* negativo em caso de erro (Long, 2008: 513-516)<sup>2</sup>.

Em suma, os aprendentes da L1 (e os bilingues simultâneos) parecem ser muito mais hábeis a superar as deficiências do *input* do que os aprendentes tardios de uma L2.

Apesar de a superação das deficiências das evidências linguísticas não se efectivar da mesma maneira nos dois processos de aquisição, assume-se que, tal como foi referido anteriormente, há similaridade entre a L1 e a L2, na medida em que, em ambos os casos, a aquisição é efectuada através da interiorização da representação mental das propriedades e regras da LA.

Todavia, os dois processos distinguem-se em alguns aspectos, de entre os quais se destaca o facto de, no estágio inicial, os aprendentes de L2 já terem conhecimento da sua L1, o qual também desempenha um papel importante na aquisição de L2. Este papel manifesta-se pela transferência linguística, que consiste no uso da informação da L1 na aquisição de uma L2 (Gass, 1996: 321). Essa informação ora facilita a aquisição, ora a dificulta, podendo, por isso, ser positiva ou negativa. Neste contexto, a *transferência positiva* caracteriza-se pelo facto de as estruturas das gramáticas de L1 e L2 coincidirem, isto é, essas gramáticas partilham os mesmos valores de parâmetro<sup>3</sup>, razão pela qual se pode afirmar que este tipo de transferência facilita a aquisição de L2. Por seu turno, a *transferência negativa* é aquela em que as estruturas das gramáticas de L1 e L2 divergem (Gass, 1996: 321-324 e White, 2000: 136-137), o que faz com que os aprendentes de L2 mostrem dificuldades em convergir com a LA. Neste contexto, a transferência da L1 pode ser vista como estando a constringer o processo de aquisição da L2 (AL2).

Para além dos factores acima arrolados, Long (2008) aponta para a ‘sensibilidade ao *input*’, aspecto que, em interacção com a ‘saliência perceptiva’ das estruturas da LA, contribui para explicar o insucesso da aquisição de L2. Na perspectiva deste autor, a ‘sensibilidade ao *input*’, enquanto componente da aptidão de linguagem, é tida como factor que permite ao aprendente identificar as estruturas da LA no *input* a que está exposto. Quando esta sensibilidade é baixa transforma-se num elemento nocivo, isto é, num factor que dificulta a aquisição linguística (Idem: 516-517). O mesmo autor afirma que a falta da ‘saliência perceptiva’ das estruturas da LA é uma das características importantes do *input*

---

<sup>2</sup> Para uma visão geral sobre esta temática, veja-se Long (2008).

<sup>3</sup> Os parâmetros, em oposição aos princípios rígidos e invariáveis, são princípios abertos e possuem dois valores (positivo e negativo) que podem ser fixados no processo de aquisição da LA mediante a exposição do aprendente a dados linguísticos primários dessa língua particular (Raposo, 1992: 54-55).

que intervêm na cessação da actividade de reestruturação das ILs. Quando a ‘saliência perceptiva’ das estruturas gramaticais é baixa, é dificultado o processo de interiorização das propriedades gramaticais da LA. O autor refere ainda que, geralmente, a ‘saliência perceptiva’ se relaciona com outras características do *input* como a ‘frequência’ (Idem: 517).

Conforme se pode perceber, a ausência da ‘sensibilidade ao *input*’, associada à falta da ‘saliência perceptiva’ das estruturas da LA, parece constranger sobremaneira a AL2, dificultando o processo de reestruturação das gramáticas de IL em direcção à convergência com a gramática da LA. Esta dificuldade de reestruturação de ILs resulta na chamada *fossilização*. Para Selinker (1992: 85), os ‘fenómenos linguísticos fossilizáveis’ são “ítems, regras e subsistemas linguísticos que os falantes de uma língua materna tendem a manter na sua interlíngua em relação a uma determinada língua-alvo”. Desta caracterização pode deduzir-se que a *fossilização* é um fenómeno linguístico que consiste na retenção permanente das formas desviantes da IL dos aprendentes na LA (Selinker & Lakshmanan, 1994: 197-198).

Na AL2, a *fossilização* parece ser um fenómeno inevitável para os aprendentes de L2 (estágio final), pelo facto de estes, na sua gramática final, não só atingirem vários graus de competência linguística distintos entre si, mas também não convergirem com a proficiência linguística dos falantes nativos da LA. Este facto leva a que pesquisadores como Ellis (2008: 846) sugiram a existência de algumas propriedades linguísticas que dificilmente se podem adquirir através da mera exposição dos aprendentes a evidências positivas dessas propriedades. Assim, pode compreender-se que essas evidências por si só não se afiguram suficientes para desencadear a reestruturação das gramáticas de IL dos aprendentes de L2, havendo, deste modo, a necessidade de se recorrer a outros tipos de *input* linguístico. Trata-se das evidências negativas, muitas das quais explícitas que, geralmente, são proporcionadas através da instrução formal (Idem: 847).

### **3. Ensino de L2**

Nesta secção, pretende-se abordar a instrução formal e o modo como ela pode contribuir para a aquisição das estruturas gramaticais resistentes, que não podem ser adquiridas apenas por exposição a evidências linguísticas positivas. Abordar-se-ão

igualmente, mas de forma breve, as estruturas gramaticais resistentes e o papel que o conhecimento explícito desempenha no processo da instrução explícita.

Como já se referiu anteriormente, os aprendentes de L2 podem não ter acesso a evidências linguísticas positivas robustas e ricas sobre determinadas estruturas gramaticais, o que, geralmente, resulta na falta de convergência das ILs com as gramáticas da LA (Ellis, 1994: 657; 2008: 846-847 e Long & Robinson, 1998: 21). Essas estruturas são classificadas como *fragiles*, por oposição às estruturas *resilients* (Ellis, 1997: 50). Para este autor, as primeiras, mais complexas, raramente ocorrem nos dados linguísticos primários, podendo, por isso, a sua aquisição, sobretudo no caso dos aprendentes adultos, realizar-se através da instrução formal. Por seu turno, as segundas são entendidas como estruturas gramaticais menos complexas, que tendem a ser adquiridas naturalmente (Idem: 50-51).

Para os aprendentes de L2 se aperceberem da saliência e frequência das estruturas *fragiles* podem precisar de tomar consciência delas. Esta consciencialização pode levá-los a adquirir o chamado *conhecimento explícito* (CE) ou reflexivo, o qual consiste na explicitação do conhecimento intuitivo ou implícito (CI) que os falantes possuem da sua língua (Duarte, 1993: 53 e Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 30). Este último é um conhecimento inconsciente, que permite ao falante produzir espontaneamente enunciados linguísticos. O CE também se define como declarativo e consciente, contrariamente ao que acontece com o CI, que é procedimental, inconsciente e intuitivo.

No que concerne à instrução formal, refira-se que, como foi aqui dito, ela pode desenvolver-se de modo a contribuir para a superação (parcial ou completa) dos efeitos da fossilização. De um modo geral, a instrução formal facilita o desenvolvimento linguístico e acelera o progresso das sequências desse desenvolvimento (Ellis, 1994: 659).

Na abordagem do ensino-aprendizagem de uma L2, especificamente do ensino da gramática, há muitas perspectivas teóricas<sup>4</sup>. Autores como Long & Robinson (1998), quando se debruçam sobre esta temática, centram-se nas seguintes abordagens: (i) instrução com foco-nas-formas (*focus on forms*), (ii) instrução com foco no significado (*Focus on meaning*) e (iii) instrução com foco-na-forma (*focus on form*)<sup>5</sup>.

Para efeitos da presente pesquisa, serão apresentadas as abordagens com (i) ‘foco-nas-formas’ e com (ii) ‘foco no significado’. Esta opção tem em vista contrastar a

---

<sup>4</sup> Para uma visão panorâmica sobre o assunto, veja-se Long & Robinson (1998).

<sup>5</sup> Este tipo de instrução consiste na aquisição natural da LA através da comunicação que os aprendentes realizam, podendo haver momentos em que a atenção é direccionada para uma forma linguística particular devido a dificuldades de compreensão ou produção encontradas ao longo do processo (Long & Robinson, 1998: 23).

perspectiva mais *orientada para a comunicação* com a perspectiva *orientada para o ensino explícito da gramática*. Isto deve-se ao facto de a primeira abordagem ser aquela que mais se privilegia nas orientações oficiais em vigor nas escolas moçambicanas (INDE/MINED, 2008: 5) em detrimento da segunda, bem como ao facto de esta última ser a metodologia que se pretende sugerir neste estudo para o ensino-aprendizagem de estruturas gramaticais críticas.

Assim, a *instrução com foco no significado* baseia-se no pressuposto de que os aprendentes adquirem naturalmente a LA através da comunicação que realizam. Defende-se que uma mera exposição dos aprendentes a evidências positivas da LA é suficiente para permitir a AL2 ou de uma língua estrangeira, e que o objectivo do ensino formal deve ser fornecer dados linguísticos robustos sobre a LA (Long & Robinson, 1998: 18-19). Em suma, o pressuposto é de que o uso da língua por si só permite apreender as estruturas gramaticais da LA, não sendo necessária, desta maneira, a sua explicitação como força impulsionadora da aquisição. A adopção desta perspectiva de ensino por parte dos seus defensores decorre, sobretudo, do facto de ela advogar a aquisição natural da LA.

Porém, pensa-se que a maior parte do *input* ouvido pelos alunos nas aulas comunicativas é produzido por outros alunos, também aprendentes, o que pode resultar naquilo que Long (2008: 515) chama de “automatização de formas ou regras incorrectas”, factor conducente à fossilização. Long & Robinson (1998: 21), quando se debruçam sobre este tipo de ensino, ressaltam o facto de, com ele, os aprendentes correrem o risco de não aprender certas estruturas gramaticais de L2, precisamente as que não se adquirem com facilidade por exposição a evidências linguísticas positivas.

A *instrução com foco-nas-formas*, por seu turno, caracteriza-se pelo recurso à explicitação das regras da LA, com o propósito de as tornar salientes, e assim permitir que o aprendente, sobretudo o aprendente adulto, as adquira mais facilmente. Por outras palavras, neste tipo de instrução, o pressuposto é de que, inculcando nos aprendentes uma informação consciente sobre o uso das regras, estas possam ser assimiladas com mais facilidade.

Este tipo de instrução pode ser realizado de formas diversas, entre as quais, Ellis (1994) destaca a ‘prática de estruturas’ e as ‘práticas de consciencialização’ (*consciousness-raising*). As duas formas de abordar a instrução com foco-nas-formas apresentam objectivos diferentes, isto é, a ‘prática de estruturas’ tem em vista desenvolver

um CI, ao passo que as ‘práticas de consciencialização’ visam o desenvolvimento de um CE (Idem: 643).

A ‘prática de estruturas’ é uma perspectiva didáctica que segue o seguinte percurso: isolar uma determinada estrutura gramatical; produzir frases usando a estrutura gramatical identificada; repetir a estrutura gramatical através de exercícios (Ellis 2002, *apud* Martins & Pereira, 2011: 10). As ‘práticas de consciencialização’, por seu lado, são uma abordagem metodológica com o propósito de desenvolver, nos alunos, um CE sobre uma dada estrutura gramatical, fazendo com que eles compreendam essa estrutura (Ellis, 1994: 643). Assim, pode fornecer-se aos estudantes uma regra (ou parte dela) para a aplicarem, completarem ou rectificarem, num exercício que exige que analisem situações que ilustram o seu uso. Pode fornecer-se igualmente aos estudantes dados que ilustrem o uso da estrutura escolhida, a partir dos quais eles inferirão a regra (Ellis 2002, *apud* Martins & Pereira, 2011: 10).

Conforme foi dito, o objectivo das ‘práticas de consciencialização’ assenta no desenvolvimento do CE da gramática. Este tipo de conhecimento desempenha um papel preponderante para a *instrução com foco-nas-formas* ao (i) facilitar e acelerar a aprendizagem, bem como impulsionar o desenvolvimento linguístico (Duarte, 1993: 53-56); (ii) ajudar os alunos a descobrirem as regras gramaticais que usam e permitir a identificação rápida das suas dificuldades no decurso do uso da língua (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 31); (iii) permitir ao aprendente direccionar a sua atenção de forma reiterada para um dado traço linguístico, facilitando a sua subsequente assimilação (Ellis, 1994: 643).

Desta forma, pode dizer-se que este tipo de instrução tem um conjunto de vantagens, entre as quais se destacam as seguintes: (i) viabiliza a aquisição das estruturas gramaticais mais complexas (*fragiles*) e (ii) permite que o aprendente, por si só, consiga não só detectar os desvios que comete, mas também esteja em condições de os corrigir. Ressalve-se, contudo, que investigadores como Ellis (1997: 58) admitem que a *instrução com foco-nas-formas* pode também induzir os alunos à sobregeneralização de algumas regras.

Sintetizando, pode depreender-se que os dois processos de instrução formal, *instrução com foco no significado* e *instrução com foco-nas-formas*, se mostram importantes para a aquisição de uma L2 bem sucedida. A *instrução com foco no significado* revela-se imprescindível porque se centra em objectivos comunicativos e

porque, dados os pressupostos em que assenta, a expectativa é a de que, através da prática da comunicação, os alunos fiquem expostos a *input* abundante, e também qualitativamente mais próximo da LA. Por seu turno, a *instrução com foco-nas-formas* assume um papel igualmente importante, fundamentalmente quando se trata de estruturas gramaticais que não se podem adquirir através de uma simples exposição a evidências positivas. Através deste quadro, pode compreender-se que a AL2 bem sucedida pode resultar mais facilmente da combinação de mais perspectivas metodológicas.

## **CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

### **1. Introdução**

No presente capítulo, abordar-se-ão, em primeiro lugar, as metodologias de pesquisa e recolha de dados (secção 2) usadas no estudo de AL2. Em segundo lugar, proceder-se-á não só ao esclarecimento sobre o processo de recolha de dados e de constituição do *corpus* (subsecção 3.1), mas também à caracterização dos informantes envolvidos nesta pesquisa (subsecção 3.2). Na secção 4, trata-se do teste, da escolha e caracterização dos informantes (4.1), da sua aplicação e caracterização (4.2), bem como dos seus resultados e da respectiva discussão (4.3).

### **2. Metodologias de pesquisa e recolha de dados de L2**

No que concerne às metodologias de pesquisa e recolha de dados de L2, pesquisadores como Larsen-Freeman & Long (1991: 10-11) apontam para a existência de dois paradigmas principais: a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa<sup>6</sup>. A primeira é heurística e indutiva e tem como objectivo a identificação de padrões linguísticos que ocorrem nos comportamentos dos aprendentes. Esta opção metodológica gera hipóteses para pesquisas futuras (Seliger & Shohamy, 2008: 29-30). Na perspectiva de Larsen-Freeman & Long (1991: 12-13), a pesquisa longitudinal envolve um número reduzido de informantes e enquadra-se no paradigma qualitativo, cujo objectivo é observar o desenvolvimento linguístico dos aprendentes ao longo do tempo, sobretudo, através do seu discurso espontâneo. Por sua vez, o paradigma quantitativo é dedutivo e destina-se a testar hipóteses de investigação, usando instrumentos objectivos e análise estatística dos dados (Larsen-Freeman & Long, 1991: 11). A pesquisa transversal (*cross-sectional*) a partir da qual são recolhidos dados em apenas um ponto específico do tempo, envolvendo um elevado número de informantes, é uma abordagem metodológica que tipicamente se insere neste último paradigma (Larsen-Freeman & Long, 1991: 12-13).

Ellis (1994: 675), fazendo uma avaliação das metodologias de pesquisa, afirma que todos os métodos são válidos desde que forneçam resultados consistentes, ou seja, desde que os dados recolhidos não sejam apenas um reflexo dos instrumentos utilizados para os

---

<sup>6</sup> Para uma visão panorâmica sobre esta temática, vejam-se Larsen-Freeman & Long (1991) e Seliger & Shohamy (2008).

recolher. Na mesma linha de pensamento, alguns pesquisadores como Seliger & Shohamy (2008: 27-28) e Larsen-Freeman & Long (1991: 24) defendem que os dois paradigmas, qualitativo e quantitativo, podem ser vistos como complementares. Assim, de acordo com os últimos autores, ganha-se muito no estudo de AL2, combinando as estratégias de ambos os paradigmas, ao invés de os ver como paradigmas concorrentes.

Os dados recolhidos no quadro do paradigma qualitativo e quantitativo são diversos e cada um assume características específicas. Assim, na pesquisa qualitativa os dados são recolhidos através da observação do comportamento dos informantes (Larsen-Freeman & Long, 1991: 15-17), com vista a captar a sua produção espontânea, a qual se considera o seu estilo vernáculo (Ellis, 1994: 671). Os procedimentos geralmente usados neste tipo de pesquisa são entrevistas orais não estruturadas ou composições escritas. Na pesquisa quantitativa, por seu lado, usam-se dados recolhidos através de procedimentos formais e estruturados, por meio dos quais os informantes são levados a responder a questões específicas ou a estímulos previamente determinados (Seliger & Shohamy, 2008: 157). Apontam-se, como exemplos, os seguintes procedimentos: questionários estruturados, testes linguísticos (juízos metalinguísticos/juízos de gramaticalidade, preenchimento de lacunas) e entrevistas formais.

Cada um dos métodos de recolha de dados acima identificados apresenta vantagens e desvantagens.

Deste modo, os métodos usados na pesquisa qualitativa não só fornecem uma descrição detalhada e abrangente do comportamento dos informantes envolvidos na AL2 (Larsen-Freeman & Long, 1991: 16), mas também permitem um estudo etnográfico com muitas variáveis (Seliger & Shohamy, 2008: 162). No entanto, a presença do observador pode afectar o comportamento dos informantes observados, na medida em que passam a prestar mais atenção ao seu discurso. Este facto pode resultar no seu desempenho não espontâneo. Estes informantes, tornando-se conscientes do processo de recolha, podem optar por não revelar aos pesquisadores todo o seu repertório linguístico, usando apenas os aspectos em que se sentem seguros. Esta atitude pode culminar com a evitação das estruturas linguísticas que consideram problemáticas, as quais podem ser justamente do interesse dos pesquisadores (Larsen-Freeman & Long, 1991: 26).

No que respeita aos métodos de recolha de dados usados na pesquisa quantitativa, refira-se que estes permitem ao investigador restringir o objecto do seu estudo ou explorar



uma questão específica (Larsen-Freeman & Long, 1991: 17). Porém, esta restrição pode resultar num estudo que mascara o carácter multidimensional da AL2 (Idem: 18-19).

O quadro acima traçado mostra que os dados decorrentes das pesquisas qualitativa e quantitativa, conforme foi referido, apresentam vantagens e desvantagens, o que não permite optar por uma das perspectivas metodológicas sem ter em consideração as condições materiais que presidem a cada investigação.

É desta forma que se pode verificar que, para a recolha dos dados usados nesta pesquisa, intervieram procedimentos de natureza diferente: (i) composições escritas, e (ii) um teste. As composições reportam-se à pesquisa qualitativa e a partir delas pode-se captar o comportamento linguístico dos aprendentes de uma L2 em domínios distintos como o lexical, o semântico, o sintáctico e o morfo-sintáctico. O teste linguístico é um instrumento que, geralmente, se enquadra em pesquisas quantitativas. Nestas, ele pode ser usado para se determinar o conhecimento do desenvolvimento linguístico de aprendentes sobre um aspecto específico. Note-se que os dados recolhidos por meio das composições escritas constituem o *corpus*<sup>7</sup> da presente investigação, e os decorrentes do teste são complementares ao *corpus*. Portanto, este estudo assenta fundamentalmente na pesquisa qualitativa.

### **3. O *corpus***

Nesta secção, apresenta-se o *corpus* tendo em conta os seguintes aspectos: (i) recolha de dados e constituição da base de dados (3.1); e (ii) perfil sociolinguístico dos informantes (3.2).

#### **3. 1. Recolha de dados e constituição do *corpus***

Esta subsecção tem como objectivo apresentar a forma como foi constituído o *corpus* usado no presente estudo.

No que concerne ao *corpus* do presente estudo, importa referir que este comporta 28854 palavras, presentes em textos produzidos por 141 estudantes universitários do 1º ano do ensino de Português nas delegações da Universidade Pedagógica (UP) da Beira, Nampula e Quelimane. A recolha dos dados foi efectuada em 2005 por uma equipa de

---

<sup>7</sup> *Corpus* linguístico é “qualquer recolha sistemática (escrita ou oral) no âmbito de uma língua ou variedade de uma língua para estudo descritivo do seu funcionamento” (Casanova, 2009: 85).

investigadores da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) coordenada por Perpétua Gonçalves. Esta recolha estava enquadrada na 2ª fase do projecto “A Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique”.

Do *corpus* geral foram extraídas 42 frases em que há erros de CVN, as quais foram produzidas por 32 informantes. Portanto, são estas frases que constituem o *corpus* que está na base do presente estudo. Estas frases encontram-se agrupadas em três secções, a saber: (i) SU=Pronome relativo; (ii) SUs complexos; e (iii) SUs nulos (Cf. Anexo 1).

### **3. 2. Perfil sociolinguístico dos informantes**

Nesta subsecção, proceder-se-á à caracterização dos informantes que produziram o *corpus* tomado como base empírica desta pesquisa.

Assim, no que diz respeito à *idade*, observa-se que a maioria dos inquiridos tem mais de 24 anos (67,4%) e os restantes situam-se entre 18 e 24 anos, correspondendo a 30,5%. Esta faixa etária é considerada típica dos estudantes que frequentam o ensino superior em Moçambique (Siopa, 2010: 76), embora no presente caso a realidade mostre o contrário, já que a percentagem mais elevada de estudantes é a dos informantes com mais de 24 anos. Relativamente à *naturalidade*, a informação sociolinguística recolhida revela que o *corpus* foi produzido por estudantes originários de todo o país, embora evidenciando uma distribuição geográfica irregular. Assim, os informantes naturais da Zambézia e Nampula são os que apresentam um efectivo maior (30,5% e 23,4%, respectivamente) em relação aos de Sofala com um efectivo de 13,5% apenas. Os informantes representados pela designação *outras províncias* atingiram, conjuntamente, 32,6%. Esta disparidade parece prender-se com o factor ‘casa’, ou seja, o local onde se situam as delegações da UP, nas quais os informantes estudavam. Quanto à L1, verifica-se que a maior parte dos informantes tem uma LB como L1 (56%), havendo cerca de 30% com Português como L1. Note-se ainda que cerca de 15% dos informantes declararam ter o Português e uma LB como L1. No que respeita à *língua de comunicação*, sobressaem os informantes que usam Português e uma LB, com 61,7%, seguindo-se os que apontam o Português (33,3%) e, apenas com expressão residual os que indicam uma LB (5%).

Finalmente, encontra-se a variável *local de aprendizagem do Português*, em relação à qual se verifica que se salientam os informantes que aprenderam o Português na escola

(43,3%), seguindo-se os que aprenderam esta língua em casa (39%). Há também informantes que adquiriram o Português na escola e em casa simultaneamente (16,3%). A informação sociolinguística aqui apresentada encontra-se sintetizada no quadro que se segue.

VARIÁVEL		Nº	%
IDADE	18-24	43	30,5
	≥ 25	95	67,4
	SI <sup>8</sup>	3	2,1
NATURALIDADE	Sofala	19	13,5
	Zambézia	43	30,5
	Nampula	33	23,4
	Outras <sup>9</sup>	46	32,6
LÍNGUA MATERNA	Português	41	29
	LB	79	56
	Português/LB	21	14,9
LÍNGUA DE COMUNICAÇÃO	Português	47	33,3
	LB	7	5
	Português/LB	87	61,7
LOCAL DE APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS	Escola	61	43,3
	Casa	55	39
	Casa/Escola	23	16,3
	SI	2	1,4

Quadro 1 – Perfil sociolinguístico dos informantes

#### 4. O teste

Na pesquisa sobre a AL2, o teste é um dos procedimentos usados para recolher dados sobre o conhecimento linguístico dos aprendentes (Seliger & Shohamy, 2008: 176). É dentro deste quadro que se concebe o presente instrumento, depois de se ter constatado que nem todas as estruturas gramaticais da área da CVN, relevantes para este estudo, ocorrem no *corpus* tomado como base empírica, ou então nele surgem com uma baixa ocorrência. Assim, a testagem teve o objectivo de recolher informações sobre a forma como a população universitária realizava as estruturas acima referidas, com vista à sua integração, ou não, nas estratégias didácticas propostas no capítulo V.

<sup>8</sup> Sem identificação.

<sup>9</sup> Outras províncias: Maputo-Cidade (1 informante), Maputo-Prov. (2), Maputo (4), Gaza (3), Inhambane (2), Manica (9), Tete (6), Tete – Cidade (1), Cabo Delgado (5), Niassa (7), Moçambique (4) e SI (2).

Nesta secção, pretende-se apresentar não só a escolha e a caracterização dos informantes (4.1), mas também a aplicação e a caracterização do teste (4.2), bem como os seus resultados acompanhados da respectiva discussão (4.3).

#### **4. 1. Escolha e caracterização dos informantes**

A técnica de amostragem que presidiu à selecção dos 20 informantes auscultados é a que se denomina ‘aleatória sistemática’. Esta técnica caracteriza-se: (i) pela ordenação da população de modo a que cada elemento esteja identificado (através, por exemplo, de uma lista), (ii) pelo estabelecimento de um intervalo de números para que se escolha um que servirá de ponto de partida, e (iii) pela escolha dos elementos que vão constituir a amostra. A técnica dá a possibilidade de cada elemento ser seleccionado, isto é, todos têm a mesma oportunidade de ser escolhidos<sup>10</sup> (Marconi & Lakatos, 2008: 30).

Por exemplo, uma das turmas seleccionadas para a recolha de dados tinha 31 estudantes. Em função deste número, definiu-se a escala de 1-3 para a escolha do número que serviria de ponto de partida, tendo sido seleccionado o 2, facto que culminou com a escolha de 10 estudantes dessa turma: 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26 e 29. Em relação à outra turma, procedeu-se de forma similar, contudo, escolheu-se o 3 para o ponto de referência. Assim, foram seleccionados mais 10 informantes: 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27 e 30.

Estes informantes foram escolhidos num universo de 70 estudantes do 1º ano que se encontravam a frequentar cursos de Letras na UEM. Dos 20 informantes, 10 eram estudantes de Linguística e os outros 10, de Literatura.

De acordo com o quadro 2, dos informantes acima referidos, 11 são do sexo masculino e representam 55% do total. Esta percentagem é igualmente válida para o grupo dos 18-24 anos, correspondente à variável *idade*. Quanto à *naturalidade*, sobressaem os informantes originários da província de Maputo (60%). No que diz respeito à L1, 50% dos informantes declararam que eram falantes das LBs. Por último, a variável *língua de comunicação*<sup>11</sup> mostra que o Português se destaca, com 85%.

As informações sociolinguísticas acima apresentadas podem ser visualizadas no quadro 2, abaixo.

---

<sup>10</sup> Neste tipo de técnica de amostragem, a constante é o maior número de entre os sugeridos para a escolha com vista a servir de ponto de partida.

<sup>11</sup> Para a obtenção da informação sobre esta variável, não se precisou o contexto em que cada falante usa a língua. Consulte-se o anexo IV.

Variável		Nº	%
Idade	18-24	11	55
	≥ 25	9	45
Sexo	Masculino	11	55
	Feminino	9	45
Naturalidade	Maputo-Província	12	60
	Maputo-Cidade	3	15
	Gaza – Xai-Xai	1	5
	Inhambane – Jangamo	1	5
	Sofala – Beira	1	5
	Zambézia – Quelimane	1	5
	Nampula – Cidade	1	5
Língua Materna	Português	5	25
	LB	10	50
	Português/LB	5	25
Língua de Comunicação	Português	17	85
	Português/LB	3	15

Quadro 2 – *Perfil sociolinguístico dos informantes*

#### 4. 2. Aplicação e caracterização do teste

O teste é constituído por um conjunto de 9 frases com lacunas, que os informantes deviam preencher. São 9 frases porque a primeira é complexa, composta por 2 orações e, em cada uma delas, há uma lacuna que, no contexto desta pesquisa, constitui uma frase.

Em cada uma das frases, pedia-se que o informante preenchesse o espaço em branco com o verbo (V) entre parênteses, efectuando a concordância necessária.

Antes da aplicação do teste aos informantes, procedia-se à explicação da forma como deveria ser realizado. Este trabalho foi precedido pela apresentação do seguinte exemplo modelo:

- (13) a. “O João e a Sandra \_\_\_\_\_ (ser) amigos, mas já não o são.”  
 b. “O João e a Sandra eram (ser) amigos, mas já não o são.”

A actividade de testagem decorreu numa das salas de aulas da UEM.

As frases encontram-se agrupadas em 4 tipos de estruturas, duas das quais dizem respeito a *sujeitos (SUs) cujos núcleos*, por um lado, são *coordenados*, por outro, *constituídos por uma expressão de percentagem*. As outras duas referem-se à concordância

do V *ser* em *orações impessoais* e em contextos em que o SU é um pronome do tipo *aquilo* e equivalentes.

#### **4. 4. Resultados e sua discussão**

Nesta subsecção, apresentam-se os resultados do teste e a respectiva discussão, tomando em consideração as 4 estruturas atrás mencionadas.

##### **4. 4. 1. SN/SU – Expressões de percentagem**

Com este tipo de SU, no presente teste, pretendia-se verificar se os informantes flexionam o V no singular ou no plural quando o termo preposicionado (TP) que ocorre depois da expressão percentual (i) é singular (frs. 1 e 7) ou (ii) plural (fr. 2).

Atente-se na frase que se segue.

Frase 1: De acordo com o relatório, 90% do país \_\_\_\_\_ (possuir) terras aráveis.

Na frase 1, o SN/SU (sintagma nominal/SU) refere-se a uma única entidade, facto que tende a levar o V a flexionar-se no singular (Peres & Mória, 1995: 492), ou seja, quando o numeral que inicia o SN/SU é plural e o nome que se pospõe ao TP está no singular, o V encontra-se flexionado conforme os traços morfológicos de número do nome mais encaixado (TP).

Assim, feita a análise dos resultados verifica-se que 87,5% (cf. quadro 3) dos inquiridos flexionaram o V *possuir* no singular, isto é, realizaram a concordância tendo em consideração o nome mais encaixado, o qual exprime uma única entidade.

Agora repare-se na frase abaixo.

Frase 2: e 40% dos moçambicanos \_\_\_\_\_ (falar) Português.

Contrariamente ao que acontece na frase 1, nesta frase, o SN/SU refere-se a várias entidades, ou seja, o numeral que inicia o SN/SU é plural e o nome encaixado também, por isso, o V tende a ser conjugado no plural (Peres & Mória, 1995: 490). Os resultados do teste

indicam que 65% dos informantes respeitam a norma europeia, ou seja, flexionam o V *falar* no plural e os restantes (35%), no singular<sup>12</sup>.

Sintetizando, pode dizer-se que, quando o SN/SU é uma expressão percentual em que o TP está no singular, a maioria da população auscultada (85%) tende a levar o V para o singular. Por outro lado, nos casos em que a expressão percentual ocorre com um TP plural, mais de 50% da população auscultada (65%) flexiona o V no plural.

Destas considerações, pode depreender-se que a CVN, quando o SN/SU é uma expressão de percentagem, parece não constituir área crítica para a população envolvida no teste.

#### **4. 4. 2. SN/SU Coordenados por *ou* ou *nem...nem***

Com este tipo de estrutura, pretendia-se saber se os SN/SU coordenados por *ou* (cf. fr. 3), ou por *nem...nem* (cf. frs. 5 e 9) originam a flexão do V no plural ou no singular. Veja-se a seguinte frase:

Frase 3: O mal ou o bem \_\_\_\_\_ (resultar) de situações diferentes.

Neste caso, as regras do PE permitem a flexão do V tanto no singular como no plural, dependendo das intenções do produtor do enunciado em que ocorrem os conectores de coordenação, embora se tenda mais para a opção pelo plural (Cunha & Cintra, 1999: 508 e Bechara, 2002: 556-557). Dito de outro modo, quando a ideia expressa pelo V se refere a todos os constituintes do SU composto, o V flexiona-se no plural, e quando se refere apenas a um dos dois, ele irá para o singular. Para efeitos do presente teste, considera-se correcta a alternativa em que o V é flexionado no plural por constituir tendência dos falantes nativos do Português europeu. Contudo, nos casos em que é evidente a ideia disjuntiva transmitida pelo conector usado, optar-se-á pela flexão do V no singular.

Frase 5: Nem a pobreza nem a distância \_\_\_\_\_ (conseguir) vencer o nosso amor.

---

<sup>12</sup> Esta última opção parece ser menos preferida pelos falantes do PE padrão, isto é, nos casos em que o V é conjugado no singular, a tendência é para excluir este tipo de frases das regras da norma europeia (Peres & Móia, 1995).

Frase 9: Os alunos da 12ª classe A são inteligentes, mas, após ter corrigido os seus testes, verifiquei que nem um nem outro \_\_\_\_\_ (responder) a todas as questões.

Os resultados relativos à frase (3) indicam que 55% dos informantes inquiridos flexionaram o V *resultar* no singular, violando, deste modo, a norma fixada pelo Português padrão. Este resultado é similar ao apurado em relação às frases (5) e (9), cujos Vs foram flexionados no singular. Em cada um destes três casos, 55% dos informantes flexionaram os Vs no plural e os restantes 45%, no singular.

Os resultados apresentados podem ser um indicador da falta de consistência quanto ao domínio das regras de CVN quando o SN/SU é ligado pelos conectores de coordenação *ou e nem...nem*.

#### **4. 4. 3. SN/SU *Ser* PreSU<sub>[pl]</sub>**

Quanto a este tipo de estrutura, autores como Cunha & Cintra (1999: 503) e Bechara (2002: 558) afirmam que o V *ser*, quando usado como copulativo, concorda com o Predicativo de SU (PredSU) plural sempre que o SN/SU é um pronome do tipo *aquilo* (cujo comportamento será análogo ao de *isto, isso, tudo, ninguém, nenhum* ou equivalentes)<sup>13</sup> ou a expressão de valor colectivo *o resto* (com comportamento semelhante a *o mais*). Vejam-se as frases 4 e 6 abaixo.

Frase 4: Aquilo de que me falaste, segundo o João, \_\_\_\_\_ (ser) brincadeiras de mau gosto.

Frase 6: O resto \_\_\_\_\_ (ser) coisas que não te interessam.

Os dados da testagem mostram que 95% dos informantes flexionaram o V no plural, dando, desta maneira, indicações de dominarem as regras da norma instituída.

---

<sup>13</sup> Os pronomes indefinidos *ninguém* e *nenhum* são referidos apenas por Bechara (2002).



#### **4. 4. 4. SN/SU<sub>Nulo</sub> Ser PredSU/temporal**

Neste caso, afirma-se que o V *ser* (copulativo) flexiona-se no singular quando ocorre numa oração impessoal em que o PredSU temporal, precedido pela expressão *perto de*, está no plural (Bechara, 2002: 558). Esta estrutura foi testada apenas na frase 8.

Frase 8: Ontem, quando cheguei a casa \_\_\_\_\_ (ser) perto das dezoito horas.

Com esta frase, pretendia-se verificar o comportamento linguístico dos informantes no que concerne à flexão em número do V *ser* (copulativo), quando este ocorre numa oração impessoal em que o PredSU temporal está no plural e é precedido pela expressão *perto de*. Quando o V *ser* ocorre neste tipo de contexto deve flexionar-se no singular (Bechara, 2002: 558).

Os resultados do teste mostram que 65% dos informantes inquiridos flexionaram o V no plural num contexto em que a norma europeia padrão previa a sua flexão no singular. Desta constatação, pode depreender-se que a população envolvida no teste demonstra alguma falta de consistência no domínio das regras de concordância do V *ser* quando ocorre numa oração impessoal.

Após a testagem dos aspectos da CVN que não ocorrem no *corpus* ou surgem com uma baixa ocorrência, constatou-se que os «erros» mais evidentes são os que se registam em frases que envolvem as seguintes estruturas: *SN/SU coordenados (SN/SUs complexos)* e *SN/SU<sub>Nulo</sub> ser PredSU/temporal*.

Estas constatações indicam que os «erros» que ocorrem nestas estruturas constituem áreas problemáticas, pelo que será aconselhável considerá-las nas estratégias didáticas a propor no capítulo V.

No quadro 3, são apresentadas as estruturas gramaticais testadas.

TIPO DE ESTRUTURA		FRASES DO TESTE	RESPOSTAS							
			= PE <sup>14</sup>				≠ PE			
			Subtotal		Total		Subtotal		Total	
			Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
SN/SU: Expressões de percentagem	TP [sing]	1 e 7	35	87,7	48	80	5	12,5	12	20
	TP [pl]	2	13	65			7	35		
SN/SU Coordenados	ou	3	9	45	27	45	11	55	33	55
	nem...nem	5 e 9	18	45			22	55		
SN/SU <i>Ser</i> PredSU <sub>[pl]</sub>		4 e 6	-	-	38	95	-	-	2	5
SN/SU <sub>Nulo</sub> <i>Ser</i> PredSU		8	-	-	7	35	-	-	13	65

Quadro 3 – *Resultados do teste*

<sup>14</sup> Os símbolos = PE e ≠ PE significam, respectivamente, respostas produzidas em obediência à norma europeia padrão e respostas excluídas por esta norma.

## **CAPÍTULO IV – ÁREAS PROBLEMÁTICAS DA CONCORDÂNCIA VERBAL PARA A POPULAÇÃO UNIVERSITÁRIA MOÇAMBICANA**

### **1. Introdução**

O objecto de estudo deste capítulo é a CVN, mais particularmente os fenómenos desta área gramatical que se mostram problemáticos para a população universitária moçambicana. Assim, na secção 2, procede-se a uma breve abordagem sobre a variação das regras de CVN tanto no PE quanto no PM. Na secção 3, faz-se a revisão da literatura sobre a CV (3.1), descrevem-se os «erros» referentes às áreas problemáticas da CVN para a população-alvo e identificam-se as áreas potenciais para o ensino explícito (3.2).

### **2. Concordância verbal em número**

De acordo com Peres & Mória (1995: 449), uma parte importante das regras sintácticas que a maioria das línguas naturais possui consiste nas regras de concordância. Estes autores definem a *concordância* como a harmonia que há entre propriedades de duas expressões linguísticas, isto é, a compatibilidade existente entre traços morfológicos das expressões linguísticas relevantes envolvidas numa determinada construção frásica.

No que concerne mais especificamente à CV, esta refere-se à harmonia que se estabelece, em pessoa e número, entre a forma verbal flexionada de uma frase e o SN com a função de SU dessa mesma frase (Peres & Mória, 1995: 452). Duarte (2003: 282) afirma que o SU é o “controlador categórico da concordância verbal”, o que significa que é o SN/SU que desencadeia a CV. Exemplos:

- (1) a. [<sub>SN</sub> A casa da Joaquina e do António]<sub>[sing]</sub> **beneficiou**<sub>[sing]</sub> de uma reabilitação.  
b. \*<sub>[SN</sub> A casa da Joaquina e do António]<sub>[sing]</sub> **beneficiaram**<sub>[pl]</sub> de uma reabilitação.

Nas frases (1), o núcleo do SN com a função de SU é um nome singular, *casa*, pelo que a forma verbal deve estar igualmente no singular (cf. *beneficiou*, (1a)). A frase (1b), por seu lado, é agramatical, visto que os traços morfológicos do V não são solidários com os do SN/SU (cf. *beneficiaram*). A CV pode ser *literal* (gramatical ou morfológica), ou *lógica* (siléptica ou simplesmente silepse). No último caso, a concordância efectua-se com

base no conteúdo semântico das expressões linguísticas relevantes envolvidas no processo gramatical (Peres & Mória, 1995: 455). Exemplo:

(2) Só [uma parte dos membros da comissão] **compareceu/ compareceram** na reunião.

Para uma melhor compreensão deste exemplo, a frase (2) é a seguir desdobrada em duas frases:

(3) a. Só [uma parte<sub>[sing]</sub> [SP dos membros da comissão]<sub>[pl]</sub>]<sub>[sing]</sub> **compareceu**<sub>[sing]</sub> na reunião.

b. Só [uma parte<sub>[sing]</sub> [SP dos membros da comissão]<sub>[pl]</sub>]<sub>[sing]</sub> **compareceram**<sub>[pl]</sub> na reunião.

No exemplo (3a), há concordância literal porque o V *compareceu* e o nome *parte* têm as mesmas propriedades morfológicas, isto é, ambos apresentam o traço singular. Por outro lado, na frase (3b), o V está no plural porque concorda com *os membros da comissão*. Portanto, este é um caso de concordância lógica em que o conteúdo semântico do SN/SU prevalece sobre a sua forma morfológica. Por outras palavras, em (3b) a CV não foi realizada com base nos traços morfológicos do núcleo do SN *uma parte* que está no singular, mas de acordo com os traços de número do nome *membros*, que se encontra no plural, o qual não é núcleo sintático do SN/SU.

Para Peres & Mória (1995: 455) a variação das regras de CVN no PE deve-se aos seguintes factores: (i) realização da concordância segundo o seu conteúdo semântico em detrimento da forma, (ii) posição dos termos do discurso e (iii) realização da concordância tendo em conta o termo que mais interessa acentuar.

Em suma, as regras de CV no PE são variáveis e apresentam diferentes graus de aceitação, sendo que algumas situações são consideradas exceções e outras, ‘desvios’. Contudo, a questão da variação linguística da língua portuguesa não se circunscreve apenas ao território português, na medida em que ela também ocorre no Brasil e nos países em que este idioma é língua oficial (Duarte, 2000: 21 e Faria, 2003: 34-35).

### **3. A concordância verbal em número no Português de Moçambique**

#### **3.1. Introdução**

Os estudos já realizados sobre o PM mostram que algumas das construções linguísticas que os falantes produzem apresentam desvios ao padrão europeu. Estão neste caso os estudos de Gonçalves (1997), Gonçalves *et al.* (1998), Jeque (1996), Nhongo (2005), Gonçalves (2010a) e Gonçalves (2010b). Estes estudos foram realizados com base em dados orais e escritos, produzidos por uma população diversificada. Entre estes estudos, destaca-se, tendo em vista o objectivo da presente investigação, o trabalho de Nhongo (2005), que se debruça especificamente sobre a CVN porque a população universitária tomada como alvo não dá erros de CV em pessoa.

#### **3. 2. Áreas problemáticas da concordância verbal em número para a população universitária: Dados do *corpus***

Nesta subsecção, pretende-se descrever as áreas críticas da CVN registadas no *corpus* deste estudo. Para isso, toma-se como referência as categorias de erros estabelecidas por Nhongo (2005: 49), com base nas quais se fez a análise das produções dos informantes desta pesquisa. Verificou-se assim que os «erros» de CVN que esta população universitária comete ocorrem com três tipos de SU, nomeadamente (i) SU=pronome relativo *que* (SU=PRQ), (ii) SUs complexos e (iii) SUs nulos. É importante referir que nem todos estes «erros» serão tratados neste estudo, sobretudo os referentes a algumas subcategorias dado o seu baixo índice de ocorrência. Trata-se de «erros» classificados como (i) núcleos coordenados; (ii) quantificação complexa; e (iii) verbos impessoais. Dito isto, os «erros» que ocorrem em casos de SN/SU com núcleos coordenados não deixarão de ser considerados nas estratégias didácticas a propor, na medida em que os dados do teste, apresentados no capítulo III, indicam a sua relevância. O quadro que se segue sintetiza a informação sobre o perfil linguístico dos informantes que produziram os dados do *corpus*.

TIPO DE SN/SU		OCORRÊNCIAS DE ERROS		
		SUBTOTAL	TOTAL	%
SU=PRQ			5	11,9
SUs complexos	Núcleos coordenados	3	10	23,8
	Núcleos com complementos	5		
	Quantificação complexa	2		
SUs nulos	Ausência do SU lexical	20	27	64,3
	Inversão de SU	5		
	Verbos impessoais	2		
TOTAL			42	100

Quadro 4 – *Tipos de «erros» de Concordância Verbal em Número*

### 3. 2. 1. SU=pronome relativo

O tipo de SU a ser tratado nesta subsecção é uma estrutura que envolve o pronome relativo *que* (PRQ). Nas frases em que este pronome desempenha a função de SU, o V concorda com o antecedente desse mesmo pronome (Peres & Mória, 1995: 501 e Cunha & Cintra, 1999: 497). Esta regra não é aplicada em todos os casos que ocorrem no *corpus* da presente investigação. Estes casos apresentam as seguintes propriedades: o SN antecedente do PRQ é plural e “por meio da preposição *de*, é incorporado num outro SN que tem um quantificador”<sup>15</sup>(Peres & Mória, 1995: 501). Deste modo, quando o PRQ ocorre com este tipo de antecedente, a flexão do V é feita na 3ª pessoa do plural ou na 3ª pessoa do singular<sup>16</sup> (Peres & Mória, 1995: 502 e Cunha & Cintra, 1999: 498).

No *corpus* deste estudo, os erros envolvendo o SU=PRQ apresentam 5 ocorrências. Note-se que todos os SUs representados nesta subsecção ocorrem com SN antecedentes complexos como (i) expressões de quantificação complexa e (ii) núcleos coordenados e com complementos. Destes SUs, só serão tratados os constituídos por expressões de quantificação complexa. Exemplo:

(4) sou [uma das [SN pessoas]]<sub>[pl]</sub> **que perdi**<sub>[sing]</sub> pai. (= perderam) (fr. 1)

Como se pode observar na frase (4), o antecedente do PRQ é *uma das pessoas*, cujo núcleo é o nome plural *pessoas*, pelo que, o V devia estar flexionado igualmente no plural.

<sup>15</sup> As frases (1) e (2) do *corpus* possuem um quantificador singular (numeral cardinal) e a frase (3), um quantificador plural (existencial).

<sup>16</sup> Para mais informações sobre esta regra, consulte-se Peres & Mória (1995) e Cunha & Cintra (1999). Para efeitos desta pesquisa, a possibilidade de o verbo flexionar-se no singular considera-se desviante.

Contudo, a sua flexão foi feita na 1ª pessoa do singular, num contexto em que se exigia a 3ª pessoa do plural e, por isso, ela é agramatical.

### **3. 2. 2. SUs complexos**

No *corpus* deste estudo, os 10 «erros» envolvendo SUs complexos estão distribuídos por 3 subtipos: (i) núcleos coordenados; (ii) núcleos com complementos; e (iii) estrutura de quantificação complexa. Nesta subsecção, só serão estudados os «erros» designados núcleos com complementos.

Assim, estes «erros» ocorrem em 5 frases e integram casos de SN/SU que contêm complementos ou modificadores. Estes podem incluir expressões com um número diferente do do núcleo nominal ou estabelecer uma distância entre o núcleo e o V. Note-se, no entanto, que, como referem Peres & Mória (1995: 460-461), o número do SN/SU não é afectado pelo número das expressões que nele se integram, pelo que a flexão do V é feita de acordo com os traços morfológicos do núcleo nominal do SN/SU. Exemplo:

(5) [<sub>SN</sub> histórias [<sub>SP</sub> do dia-a-dia]]<sub>[plu]</sub> não **falta** <sub>[sing]</sub> nesta cidade. (= faltam) (fr. 10)

Observando-se a frase (5), pode compreender-se que o SN/SU é constituído por duas expressões nominais, nomeadamente núcleo sintáctico *histórias* e núcleo semântico *o dia-a-dia*. A primeira expressão está no plural e a segunda, singular. Neste contexto, o V da frase deve estar flexionado no plural, respeitando assim os traços morfológicos do núcleo do SN/SU (Peres & Mória, 1995: 460-461).

### **3. 2. 3. SUs nulos**

Para Amorim & Sousa (2009: 120), o *SN/SU nulo* é um elemento frásico que não está lexicalmente realizado, mas pode ser identificado através do sufixo flexional de pessoa ou número do V. Por seu lado, Cunha & Cintra (1999: 128), quando se debruçam sobre o *SN/SU oculto*, mostram que a identificação do SN/SU não só (i) se pode efectuar por meio da desinência verbal, mas também (ii) “pela presença do SN/SU em outra oração do mesmo período ou de período contíguo”, ou seja, neste último caso os traços de número do V do SN/SU oculto subordinam-se aos do SN/SU expresso noutra oração.

Segundo Raposo (1992: 482)<sup>17</sup>, o SN/SU *nulo* pode ser subdividido em 3 tipos: (i) *ausência do SN/SU lexical*, (ii) *inversão de SN/SU*, e (iii) *verbos impessoais*<sup>18</sup>.

No *corpus*, ocorrem 27 «erros» envolvendo SN/SU *nulos*, cuja distribuição obedece à subdivisão de Raposo (1992) e aqui serão tratados na ordem em que foram mencionados acima. Assim, o primeiro tipo ocorre em 20 frases, o segundo em 5, e o terceiro em 2.

Os «erros» classificados como “ausência do SN/SU lexical” integram casos em que o SU não está realizado lexicalmente e a sua identificação pode ser feita por meio da desinência verbal, ou através de traços morfológicos de um SN/SU expresso noutra oração.

(6) [<sub>SN</sub> A polícia]<sub>[sing]</sub> estava a dez metros do local, mas simplesmente [-]<sub>[sing]</sub> **limitaram-se**<sub>[pl]</sub> a dizer. (= limitou-se) (fr. 21)

Conforme se pode notar, a frase (6) tem duas orações, a seguir desmembrada (7).

(7) a. [<sub>SN</sub> A polícia]<sub>[sing]</sub> **estava** a dez metros do local.

b. mas simplesmente [-]<sub>[sing]</sub> **limitaram-se**<sub>[pl]</sub> a dizer.

Como se pode verificar, o SN/SU da frase (7a) é o SN *a polícia*. Embora o SN/SU da frase (7b) não esteja foneticamente realizado, tem o mesmo referente que o SN/SU da (7a), *a polícia*. Assim, o V da frase (7b) devia estar no singular e não no plural, como acontece na frase produzida pelo informante.

Quanto aos «erros» de “inversão de SN/SU”, estes ocorrem em frases em que o SN/SU se realiza “na posição final de uma oração” (Raposo, 1992: 482). Para Peres & Mória (1995: 458), “a ocorrência de SN/SU nesta posição atípica tende por vezes a originar o não reconhecimento da sua função sintáctica, que se traduz na ausência da concordância imposta pela sintaxe”. Exemplo:

(8) ainda não **existem**<sub>[plural]</sub> [<sub>SN</sub> maneira eficaz de eliminação]<sub>[sing]</sub> (= existe) (fr. 38)

Nesta frase, o SN *maneira eficaz de eliminação* que desempenha a função de SU está no singular. Contudo, provavelmente devido ao facto de este SN ocupar a posição pós-verbal, o V encontra-se flexionado no plural.

<sup>17</sup> Terminologia do autor adaptada para efeitos deste estudo.

<sup>18</sup> Para uma discussão sobre esta subcategoria, veja-se Raposo (1992) e Brito, Duarte & Matos (2003).



Da descrição feita sobre os diversos «erros» da CVN, verifica-se que sobressaem os relativos a SUs nulos, com 64,3%, seguidos pelos designados SUs complexos, com 23,8%, e, em último lugar, encontram-se os chamados SU=PRQ. Assim, pode dizer-se que os estudantes universitários auscultados têm dificuldades em dominar as regras relativas às estruturas em que há ausência do SN/SU lexical e inversão de SN/SU, em casos em que ocorrem SN/SU complexos (sobretudo os casos de núcleos com complemento) e nos contextos em que os SN/SU são realizados pelo *pronome relativo que*. Assim, estes «erros» são assumidos como áreas críticas para estes estudantes, constituindo matéria para a proposta das estratégias didáticas, das quais o SU realizado pelo PRQ não fará parte.

## **CAPÍTULO V – ESTRATÉGIAS DIDÁCTICAS PARA O ENSINO DA CONCORDÂNCIA VERBAL EM NÚMERO**

### **1. Introdução**

O presente capítulo tem como objectivo propor um conjunto de *estratégias e actividades didácticas* que permitam aos estudantes universitários moçambicanos colmatar as dificuldades encaradas no uso de algumas regras de CVN referentes à norma do PE padrão. Assim, na secção 2 são propostas *sequências didácticas* visando consciencializar os estudantes sobre os conceitos e regras de CVN para a sua conseqüente rentabilização na produção linguística.

Espera-se que, na concretização das *estratégias e actividades didácticas* propostas neste capítulo, os estudantes trabalhem em pares ou em grupos pequenos com vista à: (i) resolução dos exercícios; (ii) apresentação das propostas de solução pelos grupos; e (iii) discussão e validação ou reprovação das propostas. Contudo, não se afasta a possibilidade de o professor proporcionar momentos em que um estudante, individualmente, possa resolver uma dada tarefa. O fim de cada fase implica a produção de uma síntese sobre as conclusões finais referentes ao conteúdo tratado.

Sugere-se que, na aplicação das estratégias e actividades acima referidas, o professor organize um número considerável de exemplos correspondentes a cada estrutura gramatical de modo a que os estudantes tenham a oportunidade de manipular muitos dados, facto que os poderá conduzir à desejada consciencialização sobre as estruturas consideradas problemáticas.

O papel orientador do professor, nas estratégias, não pode ser visto como estando a ocorrer um ensino centrado no professor.

### **2. O ensino explícito da concordância verbal em número**

A presente secção tem como propósito levar os estudantes a explicitar algumas das regras de CVN do português, consideradas críticas para esta população, e está organizada em quatro subsecções, a saber: (i) Regras de CVN envolvendo SUs complexos; (ii) Regras de CVN envolvendo SUs nulos; (iii) Regras de CVN envolvendo o V *ser*; e (iv) Observações finais. Cada subsecção, à excepção das duas últimas, está organizada em fases, nas quais se encontram desenvolvidos os aspectos que compõem as unidades

didáticas. A opção por este tipo de estruturas gramaticais decorre da sua representatividade nos dados, tanto do *corpus*, como do teste, utilizados como base empírica do presente trabalho.

Note-se que as sequências didáticas propostas se enquadram no *ensino explícito da gramática*. Assim, torna-se importante retornar ao que foi dito no capítulo 2 desta pesquisa. Nesse capítulo, referiu-se que os defensores do *ensino explícito* advogam que a assimilação consciente de informação sobre o uso das regras gramaticais por parte dos aprendentes de uma L2 pode constituir-se como uma forma de compensação na aquisição de certas estruturas (*fragiles*) cuja ocorrência no *input* não é suficientemente robusta (Ellis, 1994: 644-645). Neste quadro, assume-se que as *unidades didáticas* propostas nesta secção assentam no desenvolvimento, nos estudantes, de um *conhecimento explícito* sobre as regras acima referidas, de modo a que sejam facilmente compreendidas, servindo, desta maneira, de instrumento para desencadear a reestruturação das produções linguísticas desta população universitária consideradas desviantes em relação ao PE padrão. Assim, na concepção das sequências didáticas, e ainda que seja possível adoptar, quer estratégias *directas (dedutivas)*, quer *indirectas (indutivas) do ensino explícito*, optou-se por privilegiar, aqui esta última por se pensar que a manipulação sistemática dos dados com vista a generalizar as regras pode permitir que os estudantes tenham mais sensibilidade sobre as estruturas gramaticais que ocorrem nesses dados (Long, 2008: 516-517). A primeira consiste em fornecer aos estudantes uma regra (ou uma parte dela) para que a apliquem em exercícios que exigem análise e manipulação de dados. A segunda opção caracteriza-se pelo fornecimento prévio aos estudantes de dados que ilustram o uso de uma regra particular, a partir dos quais essa regra deverá ser inferida e generalizada (Ellis 2002, *apud* Martins & Pereira, 2011: 10). Em suma, nas sequências didáticas propostas no presente capítulo foram sugeridas tarefas envolvendo fundamentalmente: (i) a observação e análise de dados para indução de regras e (ii) a explicitação e generalização das regras inferidas. No anexo VI apresentam-se ainda vários exercícios práticos, concebidos numa perspectiva mais dedutiva, e nos quais é solicitada a aplicação e manipulação das regras já generalizadas em tarefas de preenchimento de lacunas, de correcção de informações e de enunciados relevantes, ou ainda de emissão de juízos de gramaticalidade.

## **2.1. Sequência didáctica I: Regras de CVN envolvendo SUs complexos**

Esta sequência didáctica tem em vista não só (i) consciencializar os estudantes sobre a importância dos traços morfológicos de cada SN/SU na realização da CVN e a constituição dos SUs complexos, mas também (ii) levá-los a deduzir e generalizar as regras já referidas. A sequência compreende três fases, a saber: (i) *explicitação dos conceitos de SU e de CV*; (ii) *identificação do SN/SU complexo*; e (iii) *explicitação das regras relativas à CVN envolvendo SN/SU complexos*.

### ***Fase I: Explicitação dos conceitos de SU e de CV***

Nesta fase, a explicitação que se prevê realizar poderá passar pela identificação do SN/SU e pela atribuição dos traços morfológicos de número a este e ao respectivo V.

Para atingir estes objectivos, o professor pode organizar exemplos do tipo das frases abaixo, que contêm SN/SU com um núcleo:

- (1) Os cidadãos vivem aterrorizados. (fr. 33<sup>19</sup>)
- (2) Este problema afecta o estudante. (fr. 5)
- (3) Muitos estudantes universitários são oriundos de vários pontos do país. (fr. 3)

O professor pode começar por pedir a um estudante que identifique o SN com a função de SU, usando o formalismo a seguir indicado:

Exemplo 1: [<sub>SN</sub> Os cidadãos]<sub>SU</sub> vivem aterrorizados.

Prevê-se que, na altura em que o estudante solicitado estiver a realizar a tarefa no quadro, os restantes também o façam nos respectivos grupos.

Em seguida, o professor pode propor aos estudantes que atribuam os traços morfológicos singular [sing] ou plural [pl] aos SN/SU das diferentes frases, conforme o exemplo:

Exemplo 2: [<sub>SN</sub> Os cidadãos]<sub>[pl]</sub> vivem aterrorizados.

---

<sup>19</sup> Os exemplos assinalados com este tipo de notação foram adaptados ou retirados directamente do *corpus* usado como base empírica deste estudo .

Depois de realizar esta actividade, os estudantes poderão verificar se, em cada frase, o V concorda em número com o SU. Para isso, podem atribuir igualmente traços de número ao V, conforme o exemplo 3:

Exemplo 3: [<sub>SN</sub> Os cidadãos]<sub>[pl]</sub> vivem<sub>[pl]</sub> aterrorizados.

Após a resolução do exercício acima, o professor pode pedir aos estudantes que reescrevam as frases (2) e (3) alterando os traços morfológicos de número dos SUs, como a seguir se ilustra:

Exemplo 4: [<sub>SN</sub> O cidadão]<sub>SU</sub> vivem aterrorizados.

No passo subsequente, os estudantes poderão aferir a gramaticalidade das frases já manipuladas. Para a concretização deste objectivo, eles terão de atribuir traços morfológicos de número a cada SN/SU e ao respectivo V, seguindo o exemplo 3. Terão igualmente de justificar a sua resposta.

Espera-se que, através desta actividade, os estudantes reconheçam o papel desempenhado pelo SU na CV.

Realizada esta actividade, o professor pode pedir aos estudantes que verifiquem se a informação veiculada pela definição que se segue reflecte o papel do SU nas frases (1) a (3). Esta verificação deve ter em conta apenas os traços morfológicos de número.

O SU “é o elemento que controla a concordância, em pessoa e em número, relativamente ao verbo” (Amorim & Sousa, 2009: 118).

Como conclusão desta fase, o professor pode apresentar a definição de CV. Esta acção tem em vista levar os estudantes a reconhecerem os principais elementos envolvidos nessa definição, tais como o *SU* e o papel que desempenha na *CV*, o *V* e os *traços morfológicos* já aprendidos. Assim, pode tomar-se como base a seguinte definição: A *CV* é a harmonia “em pessoa e número da forma verbal flexionada de uma frase com o sujeito dessa mesma frase” (Peres & Mória, 1995: 452).

A partir desta actividade, deve-se reiterar o facto de que só pode haver concordância entre o V de uma frase e o seu SU quando os traços morfológicos destes convergirem.

### ***Fase II: Identificação do SN/SU complexo***

O objectivo desta fase consiste na identificação do SN/SU complexo. Assim, para alcançar este objectivo, o professor pode apresentar exemplos de frases cujos SN/SU ocorrem com estruturas diferentes como *núcleos com complementos preposicionados* (cf. (1) e (2)) e *núcleos coordenados* (cf. (3) e (4)), conforme se vê abaixo:

- (1) As histórias de homicídio não faltam nesta cidade. (fr. 10)
- (2) As estradas da cidade tornam-se cada vez mais estreitas. (fr. 12)
- (3) O clima e a temperatura mudam o pensamento do homem. (fr. 7)
- (4) A concorrência e a lei obrigam-nos a optar por áreas profissionais novas. (fr. 6)

Como ponto de partida, o professor pode pedir aos estudantes que organizem as frases em dois grupos: (i) frases em cujos SN/SU o núcleo ocorre com complementos, e (ii) frases cujos SN/SU contêm núcleos coordenados.

Em seguida, os estudantes identificam, em momentos separados, os complementos preposicionados do núcleo (Ex. 5) e os SN coordenados (Ex. 6), seguindo o seguinte formalismo:

Exemplo 5: [<sub>SN</sub> As histórias [<sub>SP</sub> de homicídio]]<sub>SU</sub> não faltam nesta cidade.

Exemplo 6: [[<sub>SN</sub> O clima] e [<sub>SN</sub> a temperatura]]<sub>SU</sub> mudam o pensamento do homem.

Depois desta actividade, o professor pode solicitar aos estudantes que sublinhem o núcleo do SN/SU nas frases dadas, conforme se ilustra através dos seguintes exemplos:

Exemplo 7: [<sub>SN</sub> As histórias [<sub>SP</sub> de homicídio]]<sub>SU</sub> não faltam nesta cidade.

Exemplo 8: [[<sub>SN</sub> O clima] e [<sub>SN</sub> a temperatura]]<sub>SU</sub> mudam o pensamento do homem.

A partir das actividades já realizadas, os estudantes deverão ser levados a perceber que, por um lado, os SN/SU das frases manipuladas têm estruturas diferentes, a saber: uns são constituídos apenas por um SN em que o núcleo está acompanhado por um complemento preposicionado; os outros SN/SU contêm dois SN ligados pela conjunção coordenativa *e*.

### ***Fase III: Explicitação das regras de CVN envolvendo SUs complexos***

Para a concretização deste objectivo, podem ser retomadas as frases da fase II. Assim, a título de revisão, o professor pode pedir aos estudantes<sup>20</sup> que identifiquem os SN/SU destas frases, consoante se ilustrou nos exemplos (5) e (6).

(1') As histórias de homicídio não faltam nesta cidade. (fr. 10)

(2') As estradas da cidade tornam-se cada vez mais estreitas. (fr. 12)

(3') O clima e a temperatura mudam o pensamento do homem. (fr. 7)

(4') A concorrência e a lei obrigam-nos a optar por áreas profissionais novas. (fr. 6)

Seguidamente, o professor solicita aos estudantes que se concentrem apenas nas frases (1') e (2'). Esta medida visa evitar que as regras de CVN subjacentes às frases dos dois grupos sejam explicitadas simultaneamente. Depois do passo anunciado, sugere-lhes que verifiquem a gramaticalidade de cada frase. Para isso, eles devem atribuir traços de número a cada SN/SU e ao V das frases já referidas, como se exemplifica a seguir.

Exemplo 9: [<sub>SN</sub> As histórias<sub>[pl]</sub> [<sub>SP</sub> de homicídio<sub>[sing]</sub>]]<sub>SU</sub> não faltam<sub>[pl]</sub> nesta cidade.

Após a realização desta actividade, os estudantes reescrevem as frases já manipuladas, alterando os traços morfológicos de número do núcleo do SN/SU, seguindo o exemplo abaixo:

---

<sup>20</sup> Neste caso, sugere-se que sejam 4 estudantes, ou seja, uma frase está para um estudante.

Exemplo 10: [SN A história [SP de homicídio]]<sub>SU</sub> não faltam nesta cidade.

Efectuado este exercício, os estudantes podem alterar igualmente o número do nome que ocorre no SP das frases (1') e (2'), mantendo o número do núcleo decorrente da operação que deu origem ao exemplo 10. Para isso, poderão seguir o exemplo 11.

Exemplo 11: [SN A história [SP de homicídios]]<sub>SU</sub> não faltam nesta cidade.

Depois dos dois exercícios de alteração de traços morfológicos, o professor pode propor aos estudantes que verifiquem se o V concorda com o SU. Isto pode ser antecedido pela atribuição de traços de número tanto aos SN/SU como aos Vs, conforme os exemplos que se seguem:

Exemplo 12: [SN A história<sub>[sing]</sub> [SP de homicídio<sub>[sing]</sub>]]<sub>[sing]</sub> não faltam<sub>[pl]</sub> nesta cidade.

Exemplo 13: [SN A história<sub>[sing]</sub> [SP de homicídios<sub>[pl]</sub>]]<sub>[sing]</sub> não faltam<sub>[pl]</sub> nesta cidade.

Com base nas tarefas já realizadas, os estudantes devem ser levados a perceber que: (i) a alteração dos traços morfológicos de número do núcleo do SN/SU afecta a gramaticalidade da frase, enquanto que a alteração dos traços de número do SN que ocorre no SP do SN/SU não exerce nenhuma influência sobre a gramaticalidade dessa frase; e, assim, (ii) o controlador da CV é o núcleo do SN/SU.

Depois destas conclusões, os estudantes explicitam a regra de CVN envolvendo o SN/SU complexo cujo núcleo ocorre com um complemento preposicionado. De acordo com a regra, nos casos em que o núcleo do SN/SU complexo ocorre com um complemento preposicionado, o V concorda com o núcleo desse SN (Peres & Mória, 1995: 460-461).

Após a explicitação da regra acima referida, o professor pode solicitar aos estudantes que se concentrem nas frases (3') e (4'), pedindo-lhes que suprimam um dos SN coordenados, seguindo o exemplo 14. Esta operação deverá implicar o desaparecimento da conjunção que liga os dois SN.

Exemplo 14: [SN O clima]<sub>SU</sub> mudam o pensamento do homem.



Esta actividade pode ser seguida pelo exercício que levará os estudantes a verificarem a gramaticalidade das frases obtidas depois de suprimirem um dos membros do SN/SU. A concretização deste propósito pode passar pela atribuição de traços de número aos SN/SU e às respectivas formas verbais das frases em manipulação. Siga-se o modelo abaixo.

Exemplo 15: [SN O clima]<sub>[sing]</sub> mudam<sub>[pl]</sub> o pensamento do homem.

Realizado este exercício, pode proceder-se à alteração dos traços morfológicos dos núcleos coordenados do SN/SU das frases dadas, conforme o exemplo que se segue:

Exemplo 16: [SN Os climas e as temperaturas]<sub>SU</sub> mudam o pensamento do homem.

Em seguida, o professor pode sugerir aos estudantes que suprimam um dos núcleos do SN/SU das frases manipuladas, como se exemplifica a seguir:

Exemplo 17: [SN As temperaturas]<sub>SU</sub> mudam o pensamento do homem.

Atribuindo traços morfológicos de número aos SN/SU e aos respectivos Vs, os estudantes podem verificar se as frases manipuladas mantêm a sua gramaticalidade. A forma de resolver esta tarefa é exemplificada a seguir:

Exemplo 18: [SN As temperaturas]<sub>[pl]</sub> mudam<sub>[pl]</sub> o pensamento do homem.

A partir da resolução das tarefas anteriores, os estudantes devem ser levados a saber o seguinte:

- cada um dos núcleos coordenados está no singular – neste caso, quando se suprime um sem mudar o número do V, a frase fica agramatical, logo, a flexão do V no plural resulta da coordenação dos dois SN;
- cada um dos núcleos coordenados pela conjunção *e* está no plural – neste contexto, a supressão de um desses núcleos não altera a gramaticalidade da frase, assim, a flexão do V no plural não decorre apenas da coordenação, depende igualmente do facto de o núcleo do SN/SU exibir o traço plural.

Com base nestas conclusões, os estudantes podem explicitar a regra de CVN nos casos em que o SN/SU é constituído por núcleos coordenados pela conjunção *e*. Nestes casos, a regra prevê que quando os SN que compõem o SN/SU são ligados pela conjunção *e*, o V fica flexionado no plural, mesmo que o núcleo de cada um dos SN coordenados esteja no singular (Cunha & Cintra, 1999: 494-495).

## **2.2. Sequência didáctica II: Regras de CVN envolvendo SUs nulos**

À semelhança do que sucede na sequência precedente, esta apresenta-se com os objectivos de (i) consciencializar os estudantes sobre a existência de SUs nulos, e (ii) levá-los a inferir e explicitar as regras de CVN envolvendo o tipo de SU acima mencionado. Esta unidade didáctica é constituída pelas seguintes fases: (i) *explicitação das regras relativas à CVN envolvendo “ausência do sujeito lexical”*, e (ii) *explicitação das regras relativas à CVN envolvendo “inversão de sujeito”*.

### ***Fase I – Explicitação das regras de CVN envolvendo “ausência do sujeito lexical”***

Para a materialização deste objectivo, sugere-se que o professor use exemplos do tipo das frases que se seguem:

- (1) Os polícias estavam a cinco metros do local do assalto, mas não neutralizaram os malfeitores. (fr. 21)
- (2) Vários jovens não usufruem do fruto dos seus estudos porque morrem precocemente. (fr. 25)
- (3) Muitos jovens enfrentam dificuldades, no entanto, não desistem dos seus projectos. (fr. 30)

Como actividade inicial desta fase, o professor poderá pedir aos estudantes que reescrevam a 1ª oração das frases (1) a (3), conforme se ilustra abaixo.

Exemplo 19: Os polícias estavam a cinco metros do local do assalto.

Em seguida, o professor propõe aos estudantes que identifiquem o SN/SU das frases dadas, e que atribuam traços de número ao SN/SU e ao respectivo V, conforme o modelo que se segue:

Exemplo 20: [<sub>SN</sub> Os polícias]<sub>[pl]</sub> estavam<sub>[pl]</sub> a cinco metros do local do assalto.

Efectuado este exercício, o professor pode solicitar aos estudantes que verifiquem, em cada frase, o V concorda com o SN/SU.

Após a realização desta actividade, os estudantes poderão reescrever a 2ª oração de cada frase, como se exemplifica abaixo:

Exemplo 21: Mas não neutralizaram os malfeitores.

Esta tarefa pode ser seguida pela identificação do SU nulo usando o teste da interrogativa<sup>21</sup>, como sucede no exemplo que se segue.

Exemplo 22:

Pergunta: Quem não neutralizou os malfeitores?

Resposta: Os polícias.

Após esta actividade, o professor poderá levar os estudantes a verificarem que, embora o V da 2ª oração não tenha SU lexical expresso, o seu SU é idêntico ao da 1ª oração. Assim, poderá pedir-lhes que reescrevam as frases manipuladas indicando a posição vazia e o traço de número<sup>22</sup> correspondente, conforme o exemplo a seguir:

Exemplo 23: Mas [-]<sub>[pl]</sub> não neutralizaram os malfeitores.

---

<sup>21</sup> Este teste de identificação realiza-se através de um esquema que compreende duas partes: (i) Quem SV?; (ii) O que SV? A primeira parte destina-se a constituintes [+ humanos] e, a segunda aos [- humanos] (Duarte, 2003: 284).

<sup>22</sup> Aqui, o professor poderá tornar claro que o traço de número resulta da operação efectuada no exemplo 22, a partir da qual é possível observar que os traços do SU vazio são idênticos aos do SU expresso na 1ª oração.

Após esta operação, o professor pode sugerir aos estudantes que atribuam traços de número ao SN/SU e ao V das frases acima trabalhadas. Para isso, os estudantes começariam por substituir a posição exemplificada em 23, seguindo o formalismo:

Exemplo 24: Mas [eles]<sub>SU</sub> não neutralizaram os malfeitores.

Depois desta actividade, o professor pode pedir aos estudantes que se retomem as frases (1) a (3) desta fase. Desta vez, as frases exibem a posição vazia através do formalismo [-]. Assim, as frases são apresentadas a seguir:

- (1') [<sub>SN</sub> Os polícias]<sub>SU</sub> estavam a cinco metros do local do assalto, mas [-]<sub>SU</sub> não neutralizaram os malfeitores. (fr. 21)
- (2') [<sub>SN</sub> Vários jovens]<sub>SU</sub> não usufruem do fruto dos seus estudos porque [-]<sub>SU</sub> morrem precocemente. (fr. 25)
- (3') [<sub>SN</sub> Muitos jovens]<sub>SU</sub> enfrentam dificuldades, no entanto, [-]<sub>SU</sub> não desistem dos seus projectos. (fr. 30)

Quanto a estas frases, o professor pode começar por pedir aos estudantes que preencham, mais uma vez, a posição vazia por um pronome pessoal, como se mostra no exemplo que se segue:

Exemplo 25: [<sub>SN</sub> Os polícias]<sub>SU</sub> estavam a cinco metros do local do assalto, mas [eles]<sub>SU</sub> não neutralizaram os malfeitores. (fr. 21)

Em seguida, os estudantes atribuem traços de número a cada SU e V das orações existentes nas frases dadas, conforme o exemplo abaixo:

Exemplo 26: [<sub>SN</sub> Os polícias]<sub>[pl]</sub> estavam<sub>[pl]</sub> a cinco metros do local do assalto, mas [eles]<sub>[pl]</sub> não neutralizaram<sub>[pl]</sub> os malfeitores. (fr. 21)

Através desta actividade, o professor poderá fazer com que os estudantes compreendam que o SU nulo do tipo *ausência do SU lexical* pode ser identificado com base nos traços morfológicos de número de um SN/SU expresso noutra oração, assim, podendo concluir que o V do SU nulo se subordina ao SU com realização lexical (Cunha & Cintra, 1999: 128).

***Fase II – Explicitação das regras de CVN envolvendo “inversão de sujeito”***

Para se atingir o objectivo desta fase, o professor pode começar por apresentar exemplos do tipo das frases que se seguem, delimitando o SN/SU.

- (1) Nas cidades registam-se [SN muitos ladrões]<sub>SU</sub>. (fr. 39)
- (2) Nas zonas rurais ocorrem [SN muitos problemas]<sub>SU</sub>. (fr. 37)
- (3) Em Moçambique ainda não existem [SN autocarros suficientes]<sub>SU</sub>. (fr. 40)

Após a apresentação das frases, o professor solicita aos estudantes que passem cada SN/SU das frases acima para a sua ordem básica, respeitando o modelo que se segue.

Exemplo 27: [SN Muitos ladrões]<sub>SU</sub> registam-se nas cidades.

Efectuada esta tarefa, o professor sugere aos estudantes que atribuam traços morfológicos de número ao SN/SU e ao respectivo V tanto das frases (1) a (3) como das idênticas às do exemplo 27, seguindo o formalismo abaixo.

Exemplo 28:

- a) Nas cidades registam-se<sub>[pl]</sub> [SN muitos ladrões]<sub>[pl]</sub>. (fr. 39)
- b) [SN Muitos ladrões]<sub>[pl]</sub> registam-se<sub>[pl]</sub> nas cidades.

Com base na resolução das tarefas desta fase, o professor deverá levar os estudantes às seguintes constatações:

- o SN/SU de uma frase pode ocorrer em posição pós-verbal;
- esta posição não impede que a flexão do V seja feita de acordo com os traços morfológicos de número deste SN/SU.

Por fim, os estudantes, estabelecendo uma ligação entre as frases manipuladas e as constatações, poderão explicitar a regra relativa à CVN nos casos em que o SN/SU é do tipo “inversão de SU”.

### **2.3. Sequência didáctica III: Regras de CVN envolvendo o verbo *ser***

Esta sequência tem em vista (i) consciencializar os estudantes sobre o papel de um PredSU em relação ao V *ser* (copulativo) numa oração impessoal, e (ii) levá-los não só a identificar os contextos em que o V *ser* é flexionado no singular ou no plural, mas também a explicitar as regras de CVN envolvendo este V.

Para a realização dos objectivos acima arrolados, podem ser organizados exemplos do tipo das frases abaixo:

- (1) O Abel voltou da escola/ quando **eram** [duas horas]<sub>PredSU</sub>.
- (2) O avião aterrou/ quando **era** [uma hora e dez minutos]<sub>PredSU</sub>.
- (3) Ontem cheguei a casa/ quando **era** perto d[as dezoito horas]<sub>PredSU</sub>.
- (4) A nossa viagem iniciará/ quando **for** perto da [uma hora de madrugada]<sub>PredSU</sub>.

Em relação às frases acima, o professor pode começar por levar os estudantes a compreenderem que em cada uma delas ocorrem duas orações, uma das quais é subordinada adverbial temporal (oração impessoal, a que interessa para o estudo).

Depois deste passo preparatório, o professor pode pedir aos estudantes que atribuam traços de número aos Vs e ao PredSU das frases dadas, conforme os exemplos que se seguem.

Exemplo 29: O Abel voltou da escola quando **eram**<sub>[pl]</sub> [duas horas]<sub>[pl]</sub>.

Exemplo 30: Ontem cheguei a casa quando **era**<sub>[sing]</sub> perto d[as dezoito horas]<sub>[pl]</sub>.

Em seguida, o professor poderá propor aos estudantes que suprimam a locução prepositiva *perto de* das frases em que ocorre, seguindo o exemplo abaixo.

Exemplo 31: Ontem cheguei a casa quando **era**<sub>[sing]</sub> [as dezoito horas]<sub>[pl]</sub>.

Depois deste exercício, os estudantes verificam se as frases do tipo das representadas pelo exemplo 31 mantêm a sua gramaticalidade.

No passo subsequente, o professor sugere aos estudantes que identifiquem os contextos em que o V *ser* ocorre nas frases do tipo das ilustradas pelos exemplos 29 e 30.

Das actividades acima realizadas, o professor poderá levar os estudantes às conclusões que se seguem:

- há casos em que o V *ser* ocorre antes de um PredSU e, noutros, precede a locução prepositiva *perto de* seguida de um PredSU;
- quando este V precede um PredSU concorda com ele e, nos contextos em que ocorre antes da locução *perto de*, seguida de um PredSU, flexiona-se no singular, independentemente do número que o PredSU possa ostentar.

#### **2.4. Observações finais**

Os dados empíricos do *corpus* usados para exemplificar os vários tipos de estruturas ao longo deste capítulo foram adaptados de acordo com os objectivos específicos de cada sequência. Afigura-se pertinente acrescentar que algumas das frases usadas para os efeitos já referidos foram construídas com base na frase 7 do teste de eliciação, mas com algumas adaptações.

É importante salientar que uma das estruturas consideradas críticas e cuja abordagem inicialmente se previu não foi contemplada nestas sequências didácticas. Esta decisão prende-se com o facto de se ter constatado que a explicitação da regra subjacente às estruturas já referidas envolve o uso simultâneo dos traços de pessoa e número, o que poderia levar os estudantes a outro entendimento a respeito do conceito de CVN: os

estudantes podiam desviar-se do conceito, pensando na valorização simultânea dos traços de pessoa e número. As estruturas em referência são os casos em que o pronome relativo *que* desempenha a função de SU cujo antecedente integra a expressão *um dos/uma das*. Afigura-se ainda relevante sublinhar que há estruturas gramaticais, enquadradas nos casos em que o relativo *que* desempenha a função de SU, que foram igualmente excluídas deste estudo devido ao seu baixo nível de ocorrência no *corpus* (cf. anexo I). Contudo, pensa-se que as primeiras estruturas podem ser tratadas num estudo exclusivamente baseado nelas, no qual se abordariam as especificidades das regras que envolvem a construção dessas estruturas.



## **CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**

### **1. Conclusões**

Esta pesquisa surge com base em estudos anteriores como o de Nhongo (2005) e Gonçalves (2010b), nos quais se identificam os principais problemas da população universitária moçambicana a nível da CVN. O estudo tem como objectivo principal fornecer um conjunto de *estratégias e actividades didácticas baseadas no ensino explícito*, com vista a consciencializar esta população sobre algumas das regras de CVN do português que maiores problemas lhe suscitam.

A pesquisa baseou-se num *corpus* recolhido em 2005, constituído por textos escritos por 141 estudantes universitários do 1º ano do curso de ensino de Português nas delegações da UP da Beira, Quelimane e Nampula. O estudo inclui também dados recolhidos no âmbito de um teste de elicitção, destinado a complementar os dados do *corpus*.

Este estudo compreendeu três fases principais: (i) pesquisa bibliográfica; (ii) metodologia de investigação; e (iii) estratégias didácticas. Assim, a pesquisa bibliográfica, visando sustentar o estudo, forneceu bases teóricas relativas às perspectivas metodológicas que vários investigadores apontam para o ensino de uma L2. Os aspectos teóricos estão organizados em duas partes: (a) aquisição da L1 e de L2, e (b) ensino da gramática com foco-nas-formas. A primeira parte mostra a forma como o processo de aquisição de L2 se efectiva em comparação com o da L1, enquanto a segunda se debruça sobre as diferentes perspectivas metodológicas referentes ao ensino da gramática previstas para este estudo. A perspectiva de ensino valorizada neste estudo é a que tem como objectivo o desenvolvimento, nos estudantes, do conhecimento explícito sobre as estruturas gramaticais problemáticas, partindo-se do princípio de que, através do qual, estas poderão ser mais facilmente compreendidas.

No que se refere à metodologia de investigação, destaca-se a aplicação de um teste de elicitção destinado à recolha de dados adicionais, visto que o *corpus* disponível tinha lacunas relativas a certas áreas da CVN.

Após a aplicação do teste, concluiu-se que a população auscultada não domina as regras de CVN nos casos em que ocorrem *SN/SU coordenados* e também naqueles em que está envolvido o V *ser* (copulativo). Assim, decidiu-se incluir estas estruturas gramaticais neste estudo.

Partindo-se do princípio de que a aquisição das estruturas problemáticas detectadas no *corpus* e no teste pode ser difícil por parte da população estudada devido fundamentalmente à sua complexidade, e assumindo-se que este tipo de estruturas pode beneficiar da *instrução formal*, foram concebidas *as estratégias didácticas* orientadas para a *instrução explícita*.

As estratégias propostas nesta pesquisa são vistas como um contributo que poderá não só permitir ao docente universitário planificar e realizar as suas aulas de gramática (após a selecção das estruturas consideradas críticas para os estudantes), mas também viabilizar o desenvolvimento do conhecimento sobre as estruturas gramaticais da LA, tornando-os capazes de reestruturarem as suas produções linguísticas.

## **2. Recomendações**

Apesar das considerações tecidas ao longo deste estudo, há consciência de que as estratégias didácticas sugeridas não são um modelo acabado e precisam de avaliação da sua eficácia tendo em conta a população-alvo a que se destinam. Assim, propõe-se que se realizem estudos orientados para objectivos diferentes, mas baseados na instrução explícita. Um dos estudos poderia estar assente na verificação da eficácia das estratégias aqui propostas, criando dois grupos: um grupo experimental e o outro de controlo. O outro estudo teria o propósito de determinar a opção mais eficaz, entre a *dedutiva* e a *indutiva* e poderia estar centrado em duas opções metodológicas: (i) concepção de sequências didácticas baseadas exclusivamente na opção dedutiva, e (ii) construção de unidades didácticas orientadas apenas para a opção indutiva. Seria interessante empreender um terceiro estudo que tivesse como objecto *as estruturas gramaticais* que, sendo críticas, não foram tratadas nesta pesquisa pelas razões tecidas no capítulo anterior.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorim, C., & Sousa, C. (2009). *Gramática da língua portuguesa*. Porto: Areal Editores.
- Bechara, E. (2002). *Moderna gramática portuguesa* (37<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- Brito, A. M., Duarte, I., & Matos, G. (2003). Estrutura da frase simples e tipos de frases. In M. H. M. Mateus et al. (orgs.). *Gramática da língua portuguesa* (6<sup>a</sup> ed.) (pp. 433-506). Lisboa: Caminho.
- Casanova, I. (2009). *Dicionário terminológico: Compreender a TLEBS*. Lisboa: Plátano Editora.
- Chomsky, N. (1994). *Knowledge of language: Its nature, origin and use* [O conhecimento da língua: Sua natureza, origem e uso] (A. Gonçalves & A. T. Alves, Trans.). Lisboa: Caminho. (Trabalho original publicado em 1986).
- Cunha, C., & Cintra, L. F. L. (1999). *Nova gramática do português contemporâneo* (15<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Duarte, I. (1993). O ensino da gramática como explicitação do conhecimento linguístico. In L. F. Barbeiro, E. Fonseca, C. Nobre & E. Machado (eds). *Ensino-aprendizagem da língua portuguesa* (pp. 49-60). Leiria: ESEL – IPL.
- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa: Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2003). Relações gramaticais, esquemas relacionais e ordem de palavras. In M. H. M. Mateus et al. (orgs.). *Gramática da língua portuguesa* (6<sup>a</sup> ed.) (pp. 275-321). Lisboa: Caminho.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a competência linguística* (1<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition* (1<sup>a</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2<sup>a</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Faria, I. H. (2003). Contacto, variação e mudança linguística. In M. H. M. Mateus et al. (orgs.). *Gramática da língua portuguesa* (6<sup>a</sup> ed.) (pp. 31-51). Lisboa: Caminho.
- Gass, S. (1996). Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer. In W. Ritchie & T. K. Bathia (eds.). *Handbook of second language acquisition* (pp. 317-345). San Diego: Academic Press.

- Gonçalves, P. (1997). Tipologia de “erros” do português oral de Maputo: Um primeiro diagnóstico. In C. Stroud & P. Gonçalves (orgs). *Panorama do português oral de Maputo – Volume II: A construção de um banco de “erros”* (pp. 37-70). Maputo: INDE.
- Gonçalves, P. (org.) (2005). *A competência em português dos estudantes universitários em Moçambique – Fase II: Corpus*. Faculdade de letras e Ciências Sociais, UEM. (Não publicado)
- Gonçalves, P. (2010a). *A génese do português de Moçambique*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A.
- Gonçalves, P. (2010b). Perfil linguístico dos estudantes universitários: Áreas críticas e instrumentos de análise. In P. Gonçalves (org.). *O português escrito por estudantes universitários: Descrição linguística e estratégias didáticas* (pp. 15-50). Maputo: Texto Editores.
- Gonçalves, P. et al. (1998). Estruturas gramaticais do português: Problemas e exercícios. In P. Gonçalves & C. Stroud (orgs.). *Panorama do português oral de Maputo – Volume III* (pp. 35-163). Maputo: INDE.
- Gonçalves, P. et al. (2010). *Fichas erros de concordância verbal em número*. Universidade Eduardo Mondlane.
- Gor, K., & Long, M. H. (2008). Input and second language processing. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.). *The new handbook of second language acquisition* (2ª ed.) (pp. 445-467). United Kingdom: Emerald Group Publishing.
- INDE/MINED – Moçambique (2008). *Programa das disciplinas do ensino básico – III ciclo*. Maputo: INDE/MINED.
- Jeque, A. (1996). *O enfraquecimento da morfologia flexional verbal (pessoa e número) no português de Moçambique*. Tese de licenciatura, Universidade Eduardo Mondlane.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research* (1ª ed.). London: Longman.
- Long, M. H. (2008). Stabilization and fossilization in interlanguage development. In C. J. Doughty & M. H. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp.487-535). Malden: Blackwell Publishing.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty & J. Williams (orgs.). *Focus on form in classroom: Second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2008). *Técnicas de pesquisa* (7ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S. A.

- Martins, C., & Pereira, I. (entregue para publicação). Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes. In C. Flores & P. Barbosa (coords.). *Actas do encontro "Múltiplos olhares sobre o bilinguismo"*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos.
- Nhongo, N. A. C. (2005). *A concordância verbal em número no discurso escrito de estudantes universitários moçambicanos*. Tese de licenciatura, Universidade Eduardo Mondlane.
- Peres, J. A., & Mória, T. (1995). *Áreas críticas da língua portuguesa* (2ª ed.). Lisboa: Caminho.
- Raposo, E. P. (1992). *Teoria da gramática: A faculdade da linguagem*. Lisboa: Caminho.
- Seliger, H. W., & Shohamy, E. (2008). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, L. (1992). La interlengua. In J. M. Liceras (Trans.), *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua* (pp. 79-101). Madrid: Visor. (Trabalho original publicado em 1972).
- Selinker, L., & Lakshmanan, U. (1994). Language transfer and fossilization: The multiple effects principle. In S. Gass & L. Selinker (eds.). *Language transfer in language learning* (pp. 197-216). Amsterdam: John Benjamins.
- Sim-Sim, I. Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Siopa, C. (2010). Estruturas problemáticas e estratégias de ensino do português na universidade. In P. Gonçalves (org.). *O português escrito por estudantes universitários: Descrição linguística e estratégias didáticas* (pp. 73-103). Maputo: Texto Editores.
- White, L. (2000). Second language acquisition: from initial to final stage. In J. Archibald (ed.). *Second language acquisition and linguistic theory* (pp. 130-155). Oxford: Blackwell.
- White, L. (2008) On the nature of interlanguage representation: Universal grammar in the second language. In C. J. Doughty & M. H. Long (eds.). *The handbook of second language acquisition* (pp. 19-42). Malden: Blackwell Publishing.

## ANEXOS

### Anexo I – *Corpus*: Frases agrupadas por tipo de erro<sup>23</sup>

#### 1. SN/SU = Pronome relativo

- 1 - sou [uma das [SN pessoas]<sub>[pl]</sub>]<sub>[pl]</sub> que perdi<sub>[sing]</sub> pai (CRB/05/BEI) (= perderam)
- 2 - [SN um dos [problemas]<sub>[pl]</sub>]<sub>[pl]</sub> que enferma<sub>[sing]</sub> a nossa sociedade (ASS/05/QUE) (= enfermam)
- 3 - [SN muitos dos [estudantes universitários]<sub>[pl]</sub>]<sub>[pl]</sub> são oriundos de vários pontos do País, então, com [SN a pouca mensalidade]<sub>[sing]</sub> que recebe<sub>[sing]</sub> junta para comprar um telefone (ALG/05/NAM) (= recebem)
- 4 - [SN a coragem e a segurança social]<sub>[pl]</sub> que não chega<sub>[sing]</sub> a exercer o seu papel (AMI/05/QUE) (= chegam)
- 5 - acabar com [SN este tipo de problema]<sub>[sing]</sub> que affectam<sub>[pl]</sub> o estudante (MLN/05/NAM) (= afecta)

#### 2. SN/SUs complexos

##### 2. 1. Núcleos coordenados

- 6 - [SN concorrência desleal e a lei de “vence o mais forte”]<sub>[pl]</sub> obriga-nos<sub>[sing]</sub> a optar por profissões (LAN/05/NAM) (= obrigam-nos)
- 7 - [SN o clima e a temperatura]<sub>[pl]</sub> mudou<sub>[sing]</sub> os pensamentos (MRO/05/NAM) (= mudaram)
- 8 - penso que [SN um ou outro jovem]<sub>[sing]</sub> sabem<sub>[pl]</sub> algo sobre (USS/05/QUE) (= sabe)

##### 2. 2. Núcleos com complementos

- 9 - [SN a camada mais vulnerável com esta doença]<sub>[sing]</sub> são<sub>[pl]</sub> a maioria parte os jovens (BEM/05/BEI) (= é)
- 10 - [SN histórias do dia-a-dia]<sub>[pl]</sub> não falta<sub>[sing]</sub> nesta cidade (SEC/05/BEI) (= faltam)
- 11 - [SN as debilidades dos alunos]<sub>[pl]</sub> vai<sub>[sing]</sub> começar (TIA/05/QUE) (= vão)
- 12 - [SN as estradas da cidade de Nampula]<sub>[pl]</sub> torna-se<sub>[sing]</sub> cada vez mais estreita (PED/05/NAM) (= tornam-se... mais estreitas)
- 13- [SN o resto de família]<sub>[sing]</sub> só querem<sub>[pl]</sub> o que o outro produz (NIU/05/NAM) (= quer)

##### 2. 3. Quantificação complexa

- 14 - [SN cada um de nós]<sub>[sing]</sub> somos<sub>[pl]</sub> responsáveis (ZIN/05/NAM) (= é responsável)
- 15 - tendo-se verificado que [SN maior [nº]<sub>[sing]</sub> dos infectados]<sub>[sing]</sub> são<sub>[pl]</sub> oriundos nos diversos países (JCK/05/NAM) (= é oriundo)

#### 3. SN/SUs nulos

##### 3. 1. Ausência do SN/SU lexical

- 16 - pode contribuir para a perda de valores quer [-]<sub>SU</sub> seja<sub>[sing]</sub> morais ou sociais (COV/05/BEI) (= sejam)
- 17 - convencer as pessoas de modo a não [-]<sub>SU</sub> propagar<sub>[sing]</sub> as DTS/HIV/SIDA (CSS/05/BEI) (= propagarem)

---

<sup>23</sup> Estes dados resultam de 5 fichas organizadas por Gonçalves *et al.* (2010). Cada ficha corresponde a um tipo de erro: (i) SU simples; (ii) SU=Pronome relativo; (iii) SUs complexos; (iv) SUs vazios; e (v) SUs pospostos. Neste estudo, estes dados estão organizados em 3 secções: (i) SU=PRQ; (ii) SN/SU complexos; e (iii) SN/SU nulos.

- 18 - por último apelar os gestores da educação a [-]<sub>SU</sub> **formular**<sub>[sing]</sub> os processos de ensino (JMM/05/BEI) (= formularem)
- 19 - a população se serve dos transportes semi-colectivos para [-]<sub>SU</sub> **se deslocarem**<sub>[pl]</sub> dum sítio para o outro (LOB/05/QUE) (= deslocar)
- 20 - dois jovens, com características esfomeadas e todos esfarrapados (...) pensei que também [-]<sub>SU</sub> **era**<sub>[sing]</sub> viajante (NOC/05/QUE) (= eram)
- 21 - a polícia que estava a dez metros do local, simplesmente [-]<sub>SU</sub> **limitaram-se**<sub>[pl]</sub> a dizer (NOC/05/QUE) (= limitou-se)
- 22 - os estudantes do ensino superior (...) iludidos pelo dinheiro que necessitam uma vez que [-]<sub>SU</sub> não **vai**<sub>[sing]</sub> fazer nada (SAL/05/QUE) (= vão)
- 23 - a camada juvenil que [-]<sub>SU</sub> **tenham**<sub>[pl]</sub> muito cuidado porque são eles que tem sangue forte e estão muito preocupados (SUR/05/QUE) (= tenha)
- 24 - a camada juvenil que tenham muito cuidado porque são eles que tem sangue forte e [-]<sub>SU</sub> **estão**<sub>[pl]</sub> muito preocupados (SUR/05/QUE) (= está muito preocupada)
- 25 - muitos jovens, depois de formados não chegam de usufruir dos seus estudos, isto porque [-]<sub>SU</sub> **ficou infectado**<sub>[sing]</sub> (USS/05/QUE) (= ficaram infectados)
- 26 - as pessoas não interiorizam e pensam que é uma brincadeira, [-]<sub>SU</sub> não **leva**<sub>[sing]</sub> a sério (GAL/05/QUE) (= levam)
- 27 - muitos dos estudantes universitários são oriundos de vários pontos do País, então, com a pouca mensalidade que recebe [-]<sub>SU</sub> **junta**<sub>[sing]</sub> para comprar (ALG/05/NAM) (= juntam)
- 28 - outros ainda por [-]<sub>SU</sub> **ter**<sub>[sing]</sub> fraca informação (ALG/05/NAM) (= terem)
- 29 - são os jovens dos seus 15 a 35 anos, isto por ignorância de não [-]<sub>SU</sub> **quer**<sub>[sing]</sub> prevenir-se (FND/05/NAM) (= não quererem)
- 30 - muitos jovens como eu que enfrenta dificuldades todos os dias no entanto [-]<sub>SU</sub> não **desiste**<sub>[sing]</sub> (LAN/05/NAM) (= desistem)
- 31 - esta doença é mais perigosa [-]<sub>SU</sub> **acabam**<sub>[plural]</sub> toda gente (LEN/05/NAM) (= acaba)
- 32- todo jovem tem esse direito, mas [-]<sub>SU</sub> não **são-lhe atribuídos**<sub>[pl]</sub> (RSR/05/NAM) (= não lhe é atribuído)
- 33 - os cidadãos vivem aterrorizadas, sem saber se [-]<sub>SU</sub> **vai**<sub>[sing]</sub> amanhecer (UOM/05/NAM) (= vão amanhecer (= despertar))
- 34 - os mesmos voltem a praticar o mesmo tipo de crime, como se nenhum castigo [-]<sub>SU</sub> **teve**<sub>[sing]</sub> (UOM/05/NAM) (= tivessem)
- 35 - Sida não existe seria anti-humano, pois [-]<sub>SU</sub> **existem**<sub>[pl]</sub> em todos lugares (ZIN/05/NAM) (= existe)

### **3. 2. Inversão de SN/SU**

- 36 - em Moçambique já **existem**<sub>[pl]</sub> [<sub>SN</sub> um nº muito elevado de crianças órfãs]<sub>[sing]</sub> (CSS/05/BEI) (= existe)
- 37 - **acontece**<sub>[sing]</sub> [<sub>SN</sub> muitos problemas]<sub>[pl]</sub> (RAV/05/BEI) (= acontecem)
- 38 - ainda não **existem**<sub>[pl]</sub> [<sub>SN</sub> maneira eficaz de eliminação]<sub>[sing]</sub> (LUI/05/QUE) (= existe)
- 39 - **existe**<sub>[sing]</sub> [muitos ladrões]<sub>[pl]</sub> (LAN/05/NAM) (= existem muitos ladrões)
- 40 - e se **existe**<sub>[sing]</sub> por acaso [<sub>SN</sub> alguns transportes]<sub>[pl]</sub> (MBL/05/NAM) (= existem)

### **3. 3. Verbos impessoais**

- 41 - **Haviam**<sub>[pl]</sub> dois casais que conversavam (MTC/05/NAM) (= havia)
- 42 - **Haviam**<sub>[pl]</sub> doenças (PSC/05/NAM) (= havia)

**Anexo II – Quadro sociolinguístico dos informantes do corpus**

QUADRO SOCIOLINGUÍSTICO <sup>24</sup>					
Código	Idade	Naturalidade	Língua Materna	Local de Aprendizagem do Ptg	Língua de Comunicação
BEM/05/BEI	36	Sofala	Cisena	Casa	Ptg/LB
COV/05/BEI	30	Inhambane	Xitswa	Escola	LB
CRB/05/BEI	45	Sofala	Lb	Escola	Ptg/LB
CSS/05/BEI	42	Sofala	Ptg/lb	Escola/casa	Ptg/LB
JMM/05/BEI	35	Sofala	Cindau	Casa	Ptg
RAV/05/BEI	23	Moçambique	Gitonga	Casa	Ptg
SEC/05/BEI	50	Maputo	Xironga	Escola	Ptg/LB
ALG/05/NAM	25	Nampula	Ptg	Casa	Ptg
FND/05/NAM	23	Nampula	Emakhuwa	Escola/casa	Ptg/LB
JCK/05/NAM	27	Nampula	Emakhuwa	Escola	Ptg/LB
LAN/05/NAM	21	Maputo	Ptg	Casa	Ptg
LEN/05/NAM	26	Niassa	Ptg	Casa	Ptg/LB
MBL/05/NAM	38	Zambézia	Elomwé	Escola	Ptg/LB
MLN/05/NAM	34	Nampula	Emakhuwa	Escola	Ptg
MRO/05/NAM	29	Niassa	Emakhuwa	Escola/casa	Ptg/LB
MTC/05/NAM	27	Nampula	Ptg	Escola/casa	Ptg
NIU/05/NAM	28	Nampula	Emakhuwa	Escola	Ptg
PED/05/NAM	28	Nampula	Emakhuwa	Escola	Ptg/LB
PSC/05/NAM	34	Nampula	LB	Escola	Ptg/LB
RSR/05/NAM	28	Cabo Delgado	Ptg	Escola/casa	Ptg
UOM/05/NAM	34	Maputo	Xironga	Escola	Ptg
ZIN/05/NAM	20	Nampula	Cinyanja	Escola/casa	Ptg/LB
AMI/05/QUE	20	Cabo Delgado	Emakhuwa	Escola	Ptg/LB
ASS/05/QUE	25	Zambézia	LB	Casa/escola	Ptg
GAL/05/QUE	25	Zambézia	Ptg	Casa	Ptg/LB
LOB/05/QUE	39	Zambézia	Ptg/Echuwabo	Casa	Ptg/LB
LUI/05/QUE	21	Tete	Cinyungwe	Escola	Ptg/LB
NOC/05/QUE	30	Zambézia	Ptg/Cisena	Casa	Ptg/LB
SAL/05/QUE	23	Zambézia	Ptg/Echuwabo	Casa	Ptg
SUR/05/QUE	52	Zambézia	Echuwabo	Escola	Ptg/LB
TIA/05/QUE	20	Manica	Ptg/Chishona/ Citewe	Casa	Ptg/LB
USS/05/QUE	27	Niassa	Ptg/Xitsonga	Casa	Ptg/LB

<sup>24</sup> Os dados apresentados neste quadro correspondem apenas aos informantes seleccionados para a presente pesquisa.



### Anexo III – O teste

O presente questionário tem como objectivo recolher dados sobre a competência linguística em Português dos estudantes universitários, com vista a conceber estratégias pedagógicas válidas para esta população estudantil.

**Código:** \_\_\_\_\_  
**Nome:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** \_\_\_\_\_  
**Idade:** \_\_\_\_\_ anos.  
**Naturalidade:** \_\_\_\_\_  
**Língua Materna:** \_\_\_\_\_  
**Língua de comunicação:** \_\_\_\_\_.

Complete as frases abaixo com a informação entre parênteses, efectuando a concordância necessária. Siga o exemplo:

O João e a Sandra \_\_\_\_\_ (ser) amigos, mas já não o são.

O João e a Sandra **eram** (ser) amigos, mas já não o são.

1. De acordo com o relatório, 90% do país **possui** (possuir) terras aráveis e 40% dos moçambicanos \_\_\_\_\_ (falar) Português.
2. O mal ou o bem \_\_\_\_\_ (resultar) de situações diferentes.
3. Aquilo de que me falaste, segundo o João, \_\_\_\_\_ (ser) brincadeiras de mau gosto.
4. Nem a pobreza nem a distância \_\_\_\_\_ (conseguir) vencer o nosso amor.
5. O resto \_\_\_\_\_ (ser) coisas que não te interessam.
6. Dizem que 60% do Orçamento do Estado \_\_\_\_\_ (vir) do estrangeiro.
7. Ontem, quando cheguei a casa \_\_\_\_\_ (ser) perto das dezoito horas.
8. Os alunos da 12<sup>a</sup> A são inteligentes, mas, após ter corrigido os seus testes, verifiquei que nem um nem outro \_\_\_\_\_ (responder) a todas as questões.

Muito obrigado pela sua colaboração!

#### **Anexo IV – Organização das frases do teste**

Frase 1: De acordo com o relatório, 90% do país \_\_\_\_\_ (possuir) terras aráveis

Frase 2: e 40% dos moçambicanos \_\_\_\_\_ (falar) Português.

Frase 3: O mal ou o bem \_\_\_\_\_ (resultar) de situações diferentes.

Frase 4: Aquilo de que me falaste, segundo o João, \_\_\_\_\_ (ser) brincadeiras de mau gosto.

Frase 5: Nem a pobreza nem a distância \_\_\_\_\_ (conseguir) vencer o nosso amor.

Frase 6: O resto \_\_\_\_\_ (ser) coisas que não te interessa.

Frase 7: Dizem que 60% do Orçamento do Estado \_\_\_\_\_ (vir) do estrangeiro.

Frase 8: Ontem, quando cheguei a casa \_\_\_\_\_ (ser) perto das dezoito horas.

Frase 9: Os alunos da 12<sup>a</sup> A são inteligentes, mas, após ter corrigido os seus testes, verifiquei que nem um nem outro \_\_\_\_\_ (responder) a todas as questões.

**Anexo V – Quadro sociolinguístico dos informantes (teste)**

Código	Idade	Sexo	Naturalidade	Língua Materna	Língua de Comunicação
ASA/2010/LIN	23	F	Maputo-Prov.	Ronga/Ptg	Ronga/Ptg
CTM/2010/LIN	22	M	Maputo-Prov.	Português	Português
DCA/2010/LIN	20	F	Maputo-Cidade	Ronga/Ptg	Português
FVA/2010/LIN	27	F	Maputo-Prov.	Português	Changana/Ptg
HCS/2010/LIN	26	M	Maputo-Prov.	Changana	Changana/Ptg
ICL/2010/LIN	18	M	Zambézia – Quelimane	Chuabo	Português
LMS/2010/LIN	30	M	Maputo-Prov.	Chang/Chope	Português
NMC/2010/LIN	27	F	Maputo-Prov.	Changana	Português
RDU/2010/LIN	18	F	Maputo-Prov.	Português	Português
VMA/2010/LIN	19	F	Maputo-Cidade	Changana/Ptg	Português
AJE/2010/LIT	45	F	Maputo-Prov.	Changana	Português
AMF/2010/LIT	25	M	Maputo-Prov.	Ronga	Português
CZJ/2010/LIT	20	M	Maputo-Cidade	Changana	Português
DNH/2010/LIT	21	M	Maputo-Prov.	Português	Português
FWA/2010/LIT	21	M	Nampula – Cidade	Macua	Português
HVS/2010/LIT	29	M	Inhambane – Jangamo	Gitonga	Português
IJA/2010/LIT	24	M	Sofala – Beira	Português	Português
JBF/2010/LIT	28	F	Gaza – Xai-Xai	Changana/Ptg	Português
MDM/2010/LIT	24	F	Maputo-Prov.	Changana/Ptg	Português
PNM/2010/LIT	39	M	Maputo-Prov.	Ronga	Português

## **Anexo VI – Exemplos de exercícios**

### **1. SUs complexos**

1.1. Nas frases que se seguem, identifique o SN/SU, usando parênteses rectos.

- (1) Os filhos do carpinteiro já vão à escola.
- (2) Os donos da empresa encontram-se em Xai-Xai.
- (3) As vendedeiras da rua foram expulsas do mercado central.
- (4) Esta senhora e aquela rapariga frequentam a mesma faculdade.
- (5) O adolescente e o adulto possuem interesses diferentes.
- (6) Os homens e as mulheres têm os mesmos direitos.

1.2. Tendo em conta o tipo de núcleo que cada SU identificado ostenta, divida-os em dois grupos: SUs complexos com complementos preposicionados e SUs com núcleos coordenados.

1.3. Atribua traços morfológicos de número aos SN/SU identificados e aos Vs das frases em que ocorrem.

1.4. Altere os traços morfológicos do núcleo de cada SN/SU das frases acima.

1.5. Verifique se, em cada frase, o V concorda com o SN/SU. Lembre-se de que, para isso, é necessário atribuir traços morfológicos aos SN/SU e aos respectivos Vs.

1.6. Tendo como base as frases originais, altere os traços morfológicos do SN que ocorre no SP de cada SN/SU que exhibe esta estrutura.

1.7. Verifique a gramaticalidade das frases acima manipuladas. Para isso, precisa de atribuir traços morfológicos ao núcleo de cada SN/SU, ao SN que ocorre no SP e ao V.

1.8. Com que elemento o V deve concordar quando ocorre em frases cujos SUs complexos possuem um complemento preposicionado: a) o núcleo do SN/SU; ou b) o SN que ocorre no SP do SN/SU?

1.9. Retome as frases (4) a (6), manipuladas no exercício 1.4.

1.9.1. Através de atribuição de traços morfológicos aos SN/SU das frases manipuladas e aos respectivos Vs, diga se estes concordam com os SUs.

1.9.2. Suprima o segundo núcleo de cada SN/SU coordenado das frases acima trabalhadas.

1.9.3. Desta vez, suprima o primeiro núcleo de cada SN/SU das frases manipuladas no exercício anterior.

1.9.4. Verifique se, após as operações realizadas em 1.9.2 e 1.9.3, as frases conservam a sua gramaticalidade.

1.9.5. Diga de que resulta a flexão do V no plural nos casos em que este ocorre em frases cujos SN/SU são constituídos por núcleos coordenados.

## **2. SUs nulos**

2.1. Nas frases que se seguem identifique o SU de cada oração. Não se esqueça de utilizar os parênteses rectos.

(1) As pessoas não pensam nas consequências do SIDA, por isso não levam a sério os conselhos dos pais.

(2) Os atletas não conquistaram medalhas porque não tiveram uma preparação prévia.

(3) O jogador está lesionado, mas participou no jogo da sexta-feira passada.

2.2. Ciente de que o SU da 2ª oração de cada frase é nulo, substitua-o por um pronome pessoal.

2.3. Atribua traços morfológicos de número a cada SN/SU e ao respectivo V da frase em que ocorrem.

2.4. Altere os traços morfológicos de cada SN/SU acima manipulado.

2.5. Verifique se, em cada oração, o V concorda com o respectivo SU.

2.6. Tendo em conta as respostas aos exercícios já realizados, diga como se pode identificar o SU não realizado foneticamente?

2.7. O SN/SU de uma frase tanto pode ocorrer na sua posição básica como na posição pós-verbal.

2.7.1. Diga em que posição se encontra o SN/SU em cada uma das frases que se seguem.

(1) Ainda não existe proficiência linguística nos estudantes.

(2) Nas escolas actuais sucedem muitos incidentes inéditos.

(3) Nos tiroteios do sábado passado morreram pessoas inocentes.

2.7.2. Usando o teste de interrogativa, verifique se o constituinte identificado em 2.7.1 é SN/SU de cada frase.

2.7.3. Atribua traços morfológicos a cada SN/SU e ao V das frases acima.

2.7.4. Verifique se, nas frases manipuladas, o V concorda com o SU.

2.7.5. Passe para a sua ordem básica cada SN/SU das frases trabalhadas.

2.7.6. Através de atribuição de traços de número ao SN/SU e ao respectivo V, diga se as frases em análise mantêm a sua gramaticalidade.

2.8. Tendo em consideração a resolução dos exercícios anteriores, diga se a posição do SN/SU na frase (pré ou pós-verbal) impede que o V concorde com ele.

### **3. O V ser (copulativo)**

3.1. Há contextos em que o V *ser* em orações impessoais ocorre antes de um PredSU e, noutros, precede a locução prepositiva *perto de* e, por fim, ocorre um PredSU. Nas frases que se seguem, verificam-se as duas situações.

(1) Na noite em que te conheci \_\_\_\_\_ vinte e três horas.

(2) No dia em que parti para Inhaca já \_\_\_\_\_ perto das cinco horas.

(3) Chegaste a faculdade quando \_\_\_\_\_ perto das doze horas.

(4) Na altura em que o meu pai voltou do serviço \_\_\_\_\_ dezassete horas.

(5) O avião partirá quando \_\_\_\_\_ perto da uma hora da tarde.

(6) A festa terminará quando \_\_\_\_\_ uma hora de madrugada.

3.1.1. Nas frases acima, preencha os espaços em branco com o V *ser*. Não se esqueça de adequar a forma verbal ao contexto em que ocorre em cada frase.

3.1.2. Agrupe as frases de acordo com o contexto em que o V *ser* ocorre.

3.1.3. Diga em que situação o V *ser* não concorda necessariamente com o PredSU.

## **Anexo VII – Guia de correcção dos exercícios exemplificativos**

### **1. SUs complexos**

#### 1.1. Identificação do SN/SU:

- (1) [SN Os filhos do carpinteiro]<sub>SU</sub> já vão à escola.
- (2) [SN Os donos da empresa]<sub>SU</sub> encontram-se em Xai-Xai.
- (3) [SN As vendedeiras da rua]<sub>SU</sub> foram expulsas do mercado central.
- (4) [SN Esta senhora e aquela rapariga]<sub>SU</sub> frequentam a mesma faculdade.
- (5) [SN O adolescente e o adulto]<sub>SU</sub> possuem interesses diferentes.
- (6) [SN Os homens e as mulheres]<sub>SU</sub> têm os mesmos direitos.

#### 1.2. Tipos de SUs complexos:

- Complexos com complementos preposicionados – ocorrem nas frases 1, 2 e 3;
- Complexos com núcleos coordenados – frases em que ocorrem: 4, 5 e 6.

#### 1.3. Atribuição de traços morfológicos:

- (1) [SN Os filhos do carpinteiro]<sub>[pl]</sub> já vão<sub>[pl]</sub> à escola.
- (2) [SN Os donos da empresa]<sub>[pl]</sub> encontram-se<sub>[pl]</sub> em Xai-Xai.
- (3) [SN As vendedeiras da rua]<sub>[pl]</sub> foram<sub>[pl]</sub> expulsas do mercado central.
- (4) [SN Esta senhora e aquela rapariga]<sub>[pl]</sub> frequentam<sub>[pl]</sub> a mesma faculdade.
- (5) [SN O adolescente e o adulto]<sub>[pl]</sub> possuem<sub>[pl]</sub> interesses diferentes.
- (6) [SN Os homens e as mulheres]<sub>[pl]</sub> têm<sub>[pl]</sub> os mesmos direitos.

#### 1.4. Alteração dos traços morfológicos do núcleo de cada SN/SU:

- (1) [SN O filho do carpinteiro]<sub>SU</sub> já vão à escola.
- (2) [SN O dono da empresa]<sub>SU</sub> encontram-se em Xai-Xai.
- (3) [SN A vendedeira da rua]<sub>SU</sub> foram expulsas do mercado central.
- (4) [SN Estas senhoras e aquelas raparigas]<sub>SU</sub> frequentam a mesma faculdade.
- (5) [SN Os adolescentes e os adultos]<sub>SU</sub> possuem interesses diferentes.
- (6) [SN O homem e a mulher]<sub>SU</sub> têm os mesmos direitos.

#### 1.5. Verificação da concordância do V com o SN/SU:

- (1) \*[SN O filho do carpinteiro]<sub>[sing]</sub> já vão<sub>[pl]</sub> à escola.
- (2) \*[SN O dono da empresa]<sub>[sing]</sub> encontram-se<sub>[pl]</sub> em Xai-Xai.

- (3) \*[<sub>SN</sub> A vendedeira da rua]<sub>[sing]</sub> foram<sub>[pl]</sub> expulsas do mercado central.
- (4) √<sub>[SN</sub> Estas senhoras e aquelas raparigas]<sub>[pl]</sub> frequentam<sub>[pl]</sub> a mesma faculdade.
- (5) √<sub>[SN</sub> Os adolescentes e os adultos]<sub>[pl]</sub> possuem<sub>[pl]</sub> interesses diferentes.
- (6) √<sub>[SN</sub> O homem e a mulher]<sub>[pl]</sub> têm<sub>[pl]</sub> os mesmos direitos.

1.6. Alteração dos traços morfológicos do SN que ocorre no SP:

- (1) [<sub>SN</sub> Os filhos dos **carpinteiros**]<sub>SU</sub> já vão à escola.
- (2) [<sub>SN</sub> Os donos das **empresas**]<sub>SU</sub> encontram-se em Xai-Xai.
- (3) [<sub>SN</sub> As vendedeiras das **ruas**]<sub>SU</sub> foram expulsas do mercado central.

1.7. Verificação da gramaticalidade das frases:

- (1) √<sub>[SN</sub> Os filhos [<sub>SP</sub> dos **carpinteiros**]<sub>[pl]</sub>]<sub>[pl]</sub> já vão<sub>[pl]</sub> à escola.
- (2) √<sub>[SN</sub> Os donos [<sub>SP</sub> das **empresas**]<sub>[pl]</sub>]<sub>[pl]</sub> encontram-se<sub>[pl]</sub> em Xai-Xai.
- (3) √<sub>[SN</sub> As vendedeiras [<sub>SP</sub> das **ruas**]<sub>[pl]</sub>]<sub>[pl]</sub> foram<sub>[pl]</sub> expulsas do mercado central.

1.8. Concordância do V em frases em que o SU complexo ocorre com um complemento preposicionado: o V concorda com o núcleo do SN/SU.

1.9.1. Verificação da concordância do V com o SN/SU:

- (4) √<sub>[SN</sub> Estas senhoras e aquelas raparigas]<sub>[pl]</sub> frequentam<sub>[pl]</sub> a mesma faculdade.
- (5) √<sub>[SN</sub> Os adolescentes e os adultos]<sub>[pl]</sub> possuem<sub>[pl]</sub> interesses diferentes.
- (6) √<sub>[SN</sub> O homem e a mulher]<sub>[pl]</sub> têm<sub>[pl]</sub> os mesmos direitos.

1.9.2. Supressão do 2º núcleo do SN/SU coordenado:

- (4) [<sub>SN</sub> Estas senhoras]<sub>SU</sub> frequentam a mesma faculdade.
- (5) [<sub>SN</sub> Os adolescentes]<sub>SU</sub> possuem interesses diferentes.
- (6) [<sub>SN</sub> O homem]<sub>SU</sub> têm os mesmos direitos.

1.9.3. Supressão do 1º núcleo do SN/SU coordenado:

- (4) [<sub>SN</sub> Aquelas raparigas]<sub>SU</sub> frequentam a mesma faculdade.
- (5) [<sub>SN</sub> Os adultos]<sub>SU</sub> possuem interesses diferentes.
- (6) [<sub>SN</sub> A mulher]<sub>SU</sub> têm os mesmos direitos.



1.9.4. Verificação da gramaticalidade das frases:

- (4)  $\sqrt{[SN \text{ Estas senhoras}]_{[pl]} \text{ frequentam}_{[pl]} \text{ a mesma faculdade.}}$
- (5)  $\sqrt{[SN \text{ Os adolescentes}]_{[pl]} \text{ possuem}_{[pl]} \text{ interesses diferentes.}}$
- (6)  $*[SN \text{ O homem}]_{[sing]} \text{ têm}_{[pl]} \text{ os mesmos direitos.}}$

- (4)  $\sqrt{[SN \text{ Aquelas raparigas}]_{[pl]} \text{ frequentam}_{[pl]} \text{ a mesma faculdade.}}$
- (5)  $\sqrt{[SN \text{ Os adultos}]_{[pl]} \text{ possuem}_{[pl]} \text{ interesses diferentes.}}$
- (6)  $*[SN \text{ A mulher}]_{[sing]} \text{ têm}_{[pl]} \text{ os mesmos direitos.}}$

1.9.5. A flexão do V no plural:

- resulta da coordenação dos núcleos (quer sejam N [sing], quer sejam N [pl]);
- resulta da concordância com um SN/SU cujo N é [pl].

## 2. SUs nulos

### 2.1. Identificação do SU:

- (1)  $[SN \text{ As pessoas}]_{SU} \text{ não pensam nas consequências do SIDA, por isso, } [-]_{SU} \text{ não levam a sério os conselhos dos pais.}}$
- (2)  $[SN \text{ Os atletas}]_{SU} \text{ não conquistaram medalhas porque } [-]_{SU} \text{ não tiveram uma preparação prévia.}}$
- (3)  $[SN \text{ O jogador}]_{SU} \text{ está lesionado, mas } [-]_{SU} \text{ participou no jogo da sexta-feira passada.}}$

### 2.2. Substituição do SU da 2ª oração:

- (1)  $[SN \text{ As pessoas}]_{SU} \text{ não pensam nas consequências do SIDA, por isso, } [elas]_{SU} \text{ não levam a sério os conselhos dos pais.}}$
- (2)  $[SN \text{ Os atletas}]_{SU} \text{ não conquistaram medalhas porque } [eles]_{SU} \text{ não tiveram uma preparação prévia.}}$
- (3)  $[SN \text{ O jogador}]_{SU} \text{ está lesionado, mas } [ele]_{SU} \text{ participou no jogo da sexta-feira passada.}}$

2.3. Atribuição de traços:

- (1) [SN As pessoas]<sub>[pl]</sub> não pensam<sub>[pl]</sub> nas consequências do SIDA, por isso, [elas]<sub>[pl]</sub> não levam<sub>[pl]</sub> a sério os conselhos dos pais.
- (2) [SN Os atletas]<sub>[pl]</sub> não conquistaram<sub>[pl]</sub> medalhas porque [eles]<sub>[pl]</sub> não tiveram<sub>[pl]</sub> uma preparação prévia.
- (3) [SN O jogador]<sub>[sing]</sub> está<sub>[sing]</sub> lesionado, mas [ele]<sub>[sing]</sub> participou<sub>[sing]</sub> no jogo da sexta-feira passada.

2.4. Alteração de traços de número de cada SU:

- (1) [SN A pessoa]<sub>SU</sub> não pensam nas consequências do SIDA, por isso, [ela]<sub>SU</sub> não levam a sério os conselhos dos pais.
- (2) [SN O atleta]<sub>SU</sub> não conquistaram medalhas porque [ele]<sub>SU</sub> não tiveram uma preparação prévia.
- (3) [SN Os jogadores]<sub>SU</sub> está lesionado, mas [eles]<sub>SU</sub> participou no jogo da sexta-feira passada.

2.5. Verificação da concordância do V:

- (1) \*[SN A pessoa]<sub>[sing]</sub> não pensam<sub>[pl]</sub> nas consequências do SIDA, por isso, [ela]<sub>[sing]</sub> não levam<sub>[pl]</sub> a sério os conselhos dos pais.
- (2) \*[SN O atleta]<sub>[sing]</sub> não conquistaram<sub>[pl]</sub> medalhas porque [ele]<sub>[sing]</sub> não tiveram<sub>[pl]</sub> uma preparação prévia.
- (3) \*[SN Os jogadores]<sub>[pl]</sub> está<sub>[sing]</sub> lesionado, mas [eles]<sub>[pl]</sub> participou<sub>[sing]</sub> no jogo da sexta-feira passada.

2.6. O SU não realizado foneticamente pode ser identificado através de um SU expresso noutra oração.

2.7.1. Identificação da posição do SN/SU - todos os SN/SU ocorrem na posição pós-vebal:

- (1) Ainda não existe [SN proficiência linguística nos estudantes]<sub>SU</sub>.
- (2) Nas escolas actuais sucedem [SN muitos incidentes inéditos]<sub>SU</sub>.
- (3) Nos tiroteios do sábado passado morreram [SN pessoas inocentes]<sub>SU</sub>.

2.7.2. Confirmação do SN/SU através do teste de interrogativa:

(1) Ainda não existe [SN proficiência linguística nos estudantes]<sub>SU</sub>.

Pergunta: O que ainda não existe?

Resposta: proficiência linguística nos estudantes.

(2) Nas escolas actuais sucedem [SN muitos incidentes inéditos]<sub>SU</sub>.

Pergunta: O que sucede nas escolas actuais?

Resposta: muitos incidentes inéditos.

(3) Nos tiroteios do sábado passado morreram [SN pessoas inocentes]<sub>SU</sub>.

Pergunta: Quem morreu nos tiroteios do sábado passado?

Resposta: pessoas inocentes.

2.7.3. Atribuição de traços morfológicos ao SN/SU e ao respectivo V:

(1) Ainda não existe<sub>[sing]</sub> [SN proficiência linguística nos estudantes]<sub>[sing]</sub>.

(2) Nas escolas actuais sucedem<sub>[pl]</sub> [SN muitos incidentes inéditos]<sub>[pl]</sub>.

(3) Nos tiroteios do sábado passado morreram<sub>[pl]</sub> [SN pessoas inocentes]<sub>[pl]</sub>.

2.7.4. Verificação da concordância do V com o SN/SU:

(1) √Ainda não existe<sub>[sing]</sub> [SN proficiência linguística nos estudantes]<sub>[sing]</sub>.

(2) √Nas escolas actuais sucedem<sub>[pl]</sub> [SN muitos incidentes inéditos]<sub>[pl]</sub>.

(3) √Nos tiroteios do sábado passado morreram<sub>[pl]</sub> [SN pessoas inocentes]<sub>[pl]</sub>.

2.7.5. Deslocação do SN/SU para a posição básica:

(1) [SN A proficiência linguística nos estudantes]<sub>SU</sub> ainda não existe.

(2) [SN Muitos incidentes inéditos]<sub>SU</sub> sucedem nas escolas actuais.

(3) [SN Pessoas inocentes]<sub>SU</sub> morreram nos tiroteios do sábado passado.

2.7.6. Verificação da gramaticalidade das frases manipuladas no exercício anterior

(1) √<sub>[SN A proficiência linguística nos estudantes]<sub>[sing]</sub></sub> ainda não existe<sub>[sing]</sub>.

(3) √<sub>[SN Muitos incidentes inéditos]<sub>[pl]</sub></sub> sucedem<sub>[pl]</sub> nas escolas actuais.

(3) √<sub>[SN Pessoas inocentes]<sub>[pl]</sub></sub> morreram<sub>[pl]</sub> nos tiroteios do sábado passado.

2.8. A posição do SN/SU não impede que o V concorde com ele.

**3. O V ser (copulativo)**

3.1.1. Preenchimento de lacuna com o V *ser*:

(1) Na noite em que te conheci **eram** vinte e três horas.

(2) No dia em que parti para Inhaca já **era** perto das cinco horas.

(3) Chegaste a faculdade quando **era** perto das doze horas.

(4) Na altura em que o meu pai voltou do serviço **eram** dezassete horas.

(5) O avião partirá quando **for** perto da uma hora da tarde.

(6) A festa terminará quando **for** uma hora de madrugada.

3.1.2. Agrupamento de frases de acordo com o contexto em que o V *ser* ocorre:

- Ocorrência antes do PredSU: frases 1, 4 e 6.
- Ocorrência antes da locução prepositiva *perto de*, seguida por um PredSU: frases 2, 3 e 5.

3.1.3. O V *ser* não concorda com o PredSU quando ocorre antes de *perto de*.