



UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
Faculdade de Letras e Ciências Sociais

**O ENSINO DA COLOCAÇÃO PRONOMINAL: SUBSÍDIOS PARA UMA
INTERVENÇÃO DIDÁTICA APLICADA AO ENSINO SECUNDÁRIO
GERAL**

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

António Marcos Nhaguilunguane

Maputo, 2024

O Ensino da Colocação Pronominal: Subsídios para uma Intervenção Didáctica
Aplicada ao Ensino Secundário Geral

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

António Marcos Nhaguilunguane

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

Supervisor(a): Prof^ª. Doutora Conceição Siopa

Maputo, 2024

O JÚRI

O Presidente

O Supervisor

O Oponente

Data

_____/_____/2024

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 Língua Segunda.

O Autor

António Marcos

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, pelo temor a Deus, pela compreensão, pela mansidão, pelo amor, pelo esforço empreendido para que eu me tornasse uma pessoa melhor e pelo incentivo a prosseguir com os estudos, mesmo em meio a turbulências.

AGRADECIMENTOS

É enorme a *lista de agradecimentos*, julgando o facto de haver pessoas que, directa ou indirectamente, contribuíram para a seguimento desta pesquisa.

Quero, primeiro, agradecer à minha supervisora, Profa. Doutora Conceição Siopa, pela prontidão, flexibilidade e pelo apoio que sempre prestou. Extensivamente agradeço por me ter motivado a continuar esta linha de investigação, mesmo quando muitos diziam que não traria nenhuma novidade. A ela, os meus respeitosos júbilos.

Em seguida, agradeço a Profa. Doutora Inês Machungo pelo também apoio que me recorda o conforto que uma mãe dá aos seus filhos.

Agradeço, extensivamente, a todos os professores que me acompanharam até aqui, especialmente os do Mestrado em Ensino de Português como Língua Segunda e os do Mestrado em Bilinguismo e Educação Bilingue, a citar: Prof. Doutor Feliciano Chibutane, Prof. Doutor Gregório Firmino, Prof. Doutor Carlos Manuel, Profa. Doutora Samima Patel, Prof. Doutor Nelson Ernesto, Prof. Doutor Victor Justino e os demais que a memória não me permite mencionar.

Não poderia deixar de agradecer os meus colegas de carteira, aqueles soldados que suportaram destemidamente as trincheiras da ciência. De forma específica, sou grato ao Luís Chauque, ao Arlindo Cossa, ao Calving Magúl, à Sinae Choi, ao Adolfo Cossa e à Hermínia Mangué.

Sou muito grato à Escola Internacional de Maputo (MIS), à Faculdade de Letras e Ciências Sociais (FLCS) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), à Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes (FCLCA) da Universidade Pedagógica (UP) e ao Centro de Línguas – Instituto Camões – Universidade Pedagógica (CL-IC-UP) por me ter dado as bases científicas e sociais para ser o que quero ser, um profissional comprometido. Sou ainda grato ao Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE) pelo conforto que seu material bibliográfico me garantiu.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos meus pais, Marcos Muando e Rosalina Cumaio, aos meus irmãos, Ernesto Marcos, Almeira Marcos, Lino Marcos e Marcos Júnior, assim como à Salmita (Salma Balate), minha eterna parceira.

ÍNDICE

Declaração	3
Dedicatória.....	4
Agradecimentos	5
Lista de Símbolos, Siglas e Acrónimos	10
Resumo	11
Abstract.....	12

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

1. Introdução	13
1.1. Motivação do Estudo	14
1.2. Objectivos do Estudo	15
1.3. Problema	16
1.4. Questões de Partida	17
1.5. Contributos do Estudo	18

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Áreas Críticas de Aquisição do Português como L1	19
2.2. A Colocação dos Pronomes Clíticos no PE.....	21
2.3. A Colocação dos Pronomes Clíticos no PM.....	26
2.3.1. Estudos sobre a Colocação Pronominal no PM.....	27
2.4. Estratégias, Abordagens e Métodos do Ensino de uma L2	34
2.5. Oficina Gramatical	42
2.6. Avaliação da Aprendizagem e Materiais de Ensino	44

CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

3.1. Oficina Gramatical	48
3.2. Ensino da Gramática.....	49
3.3. Padrões de Colocação Pronominal no PE.....	50

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE PESQUISA

4.1. Natureza da Pesquisa	53
4.2. População.....	53
4.3. Natureza dos Dados	54
4.3.1. Teste de Produção Provocada e Inquerito Sociolinguístico	54
4.3.2. Inquerito de Percepção	56
4.3.3. Procedimento de Tratamento de Dados	57
4.3. Constituição do <i>Corpus</i>	58
4.4. Oficina Gramatical	59
4.4.1. Percurso da Intervenção Didáctica – Oficina Gramatical	61
4.4.2. Duração e Horário de Realização	64
4.4.3. Problemas e Constrangimentos da Oficina.....	64
4.4.4. Métodos de Trabalho e Interacção.....	64
4.5. Questões Éticas.....	65

CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. Perfil Sociolinguístico dos Alunos	66
5.2. Resultado do Teste de Produção Provocada.....	67
5.2.1. Complementadores	69
5.2.2. Operadores de Negação	70
5.2.3. Pronomes Interrogativos.....	71
5.2.4. Quantificadores.....	72
5.3. Resultado da Oficina Gramatical: Produção Textual	74
5.4. Produção Textual.....	75
5.5. Percepção dos Alunos Face à Oficina Gramatical.....	81
5.5.1. Percepção sobre a Aprendizagem Realizada	81
5.5.2. Percepção das Dificuldades	83

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

6.1. Conclusões.....	88
6.2. Recomendações	90
Referências Bibliográficas.....	92

Anexos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Orações Principais com Próclise segundo Martins (2013).....	24
Quadro 2: Estrutura das Oficinas Gramaticais segundo Duarte (1992).	43
Quadro 3: Contextos Sintáticos de Uso do Padrão Enclítico segundo Gonçalves (2007)	55
Quadro 4: Estrutura do Inquérito Sociolinguístico.....	56
Quadro 5: Estrutura do Teste de Produção Provocada.....	56
Quadro 6: Estrutura do Inquérito.....	57
Quadro 7: Constituição do <i>Corpus</i>	59
Quadro 8: Momentos da Oficina Gramatical	61
Quadro 9: Caracterização Sociolinguística dos Alunos	66
Quadro 10: Síntese das Respostas ao Teste de Produção Provocada por Informante	68
Quadro 11: Quando-Síntese da Frequência Percentual do Uso dos Complementadores	69
Quadro 12: Quando-Síntese da Frequência Percentual do Uso dos Operadores de Negação	70
Quadro 13: Quando-Síntese da Frequência Percentual do Uso dos Pronomes Interrogativos.....	71
Quadro 14: Quando-Síntese da Frequência Percentual do Uso dos Quantificadores.....	72
Quadro 15: Quando-Síntese dos Contextos Sintáticos de Uso dos Padrões de Colocação Pronominal.....	73
Quadro 16: Total de Frases por Aluno na Produção Textual	75
Quadro 17: Frequência Absoluta de (A)Gramaticalidade por Aluno.....	76
Quadro 18: Ocorrência dos Padrões de Colocação Pronominal nos Textos	76
Quadro 19: Frequência Absoluta de Gramaticalidade por Aluno antes e Depois da ID	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Aprendizagem dos Padrões de Colocação dos Clíticos durante as Aulas de Português	81
Gráfico 2: Resposta dos Alunos sobre a Dificuldade no Uso dos Pronomes Clíticos em Frases	82
Gráfico 3: Resposta dos Alunos sobre a Resolução dos Problemas de Colocação Pronominal.....	83
Gráfico 4: Problemas Enfrentados pelos Alunos no Âmbito da Produção Textual	85
Gráfico 5: Avaliação Quantitativa da Satisfação dos Alunos.....	86

Lista de Símbolos, Siglas e Acrónimos

* - Agramaticalidade

AE – Análise de Erros

DD – Dispositivo Didático

ESG – Ensino Secundário Geral

E* - Uso agramatical da ênclise

E/ - Uso da ênclise em contexto diferente do recomendado.

ID – Intervenção Didáctica

L1 – Língua Primeira

L2 – Língua Segunda

LB – Língua Bantu

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

P* - Uso agramatical da próclise

P/ - Uso da próclise em contexto diferente do recomendado.

PEA – Processo de Ensino e Aprendizagem PB – Português Brasileiro

PE – Português Europeu

PM – Português Moçambicano

SD – Sequência Didáctica

Resumo

A colocação do pronome clítico é uma das áreas críticas de aquisição do Português de Moçambique (Gonçalves, 2010), implicando, por isso, a planificação de um conjunto de acções didácticas, quer para melhorar a competência linguística desta população, na área referida, quer para verificar, com base nos resultados de sequências e/ou dispositivos didácticos, o efeito obtido na competência linguística do grupo alvo e avaliar a adequação das oficinas aos alunos do ESG. Para o efeito, como objectivo geral, propõe-se a construção e aplicação de um instrumento didáctico que ajude a solucionar os problemas que os alunos do ESG encontram na colocação do pronome clítico. Relativamente à metodologia adoptada, no sentido de responder às questões deste estudo, esta pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como população e uma amostra de 10 estudantes da 11ª classe da Escola Secundária Josina Machel, seleccionados aleatoriamente. Pela natureza da pesquisa, os dados são recolhidos a partir de: i) inquérito sociolinguístico para obtenção do perfil sociolinguístico dos alunos; ii) teste de produção provocada para elicitación dos dados e formação do *corpus*; iii) oficina gramatical como dispositivo de intervenção didáctica; e iv) produção textual para a avaliação da aprendizagem realizada após a intervenção. Os dados obtidos foram transformados e convertidos com recurso à *Google Forms* e *folhas excel*. Como resultado, verificou-se que a oficina aplicada aos alunos do ESG dá indícios de que este dispositivo didáctico ajuda a intervir no processo de aquisição dos padrões de colocação do pronome clítico. Constatou-se também que este dispositivo didáctico é adequado ao ESG, uma vez que o retorno dos alunos no âmbito do inquérito de percepção foi positivo. Assim, é necessário que a aplicação da oficina seja sistemática e não pontual, porque, conforme constatado, no ESG, nem as oficinas, nem a escrita são trabalhadas.

Palavras-chave: Colocação, Pronome, PM, Área Crítica de Aquisição do PM, Ensino e Aprendizagem, Língua Portuguesa, Ensino Secundário Geral, Oficina Gramatical.

Abstract

The clitic pronoun placement is one of the critical areas of acquisition of Portuguese of Mozambique (Gonçalves, 2010), implying, therefore, the planning of a set of didactic actions, both to improve the linguistic competence of this population, in the referred area, and to verify, based on the results of sequences and/or didactic devices, the effect obtained in the linguistic competence of the target group and evaluate the and adequacy of the workshops to ESG students. To this end, as a general objective, we propose the construction and application of a didactic instrument that helps to solve the problems ESG students encounter in the placement of the clitic pronoun. Regarding the methodology adopted, in order to answer the questions of this study, this research is of qualitative nature, having as population and a sample of 10 students of the 11th grade of Josina Machel Secondary School, selected randomly. By the nature of the research, data are collected from: i) sociolinguistic survey to obtain the sociolinguistic profile of the students; ii) provoked production test for data elicitation and corpus formation; iii) grammar workshop as a didactic intervention device; and iv) textual production for learning evaluation carried out after the intervention. The data obtained were transformed and converted using *Google Forms* and *excel sheets*. As a result, it was found that the workshop applied to ESG students gives evidence that this didactic device helps to intervene in the process of (re)acquisition of clitic pronoun collocation patterns. It was also found that this didactic device is suitable for ESG, since the feedback from students within the perception survey was positive. Thus, it is necessary that the application of the workshop should be systematic and not punctual, because, as found, in ESG, neither workshops nor writing are worked on.

Keywords: Pronominal, Placement, PM, Acquisition Critical Area, Teaching and Learning, Portuguese Language, General Secondary Education, Grammar Workshop.

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

1. Introdução

Moçambique é um país onde a língua portuguesa coexiste com outras línguas, sobretudo de origem Bantu. Esta língua tem o estatuto Língua Segunda (L2), embora haja uma percentagem cada vez mais elevada de moçambicanos que a têm como Língua Materna (LM). Neste contexto em que o português assume vários estatutos (Língua Primeira – L1; Língua Segunda - L2; Língua Estrangeira – LE), este vai ser adquirido em contexto instrucional para a maioria dos alunos. Assim, refira-se que na sua aprendizagem e no seu ensino têm algumas áreas que criam alguma dificuldade aos aprendentes, o que, na sua maioria, correspondem às áreas críticas de aquisição desta língua (Companhia, 2021; Gonçalves, Companhia e Vicente, 2005; Gonçalves, 2010; e Peres & Moia, 1995). De acordo com estes autores, as áreas gramaticais em que os alunos revelam mais dificuldades são as do léxico, léxico-sintaxe, sintaxe e morfo-sintaxe. O estudo desenvolvido por Gonçalves (2010) recorreu a uma pesquisa exploratória, tendo como base a taxinomia de erros criada por Gonçalves (1977) para dados orais e posteriormente desenvolvida para aplicação a dados escritos (Gonçalves, 2010). Importa aqui mencionar que estas áreas críticas de aquisição foram recentemente descritas por Companhia (2021, p. 1429), tendo este autor constatado que os resultados da sua pesquisa devem contribuir “para o desenho de estratégias de intervenção didática que possam garantir o processo de reestruturação gramatical das hipóteses que emergem durante o desenvolvimento linguístico dos aprendentes neste estágio de aquisição”. Este autor, sugere que os dados descritos relativamente à colocação do pronome clítico devem conduzir à construção de materiais instrucionais com vista a desenvolver, tanto quanto possível, a competência linguística e discursiva dos alunos.

A proposta da presente pesquisa parte dos estudos referidos anteriormente, tendo em conta uma das áreas críticas descritas, nomeadamente a da sintaxe, relativamente à colocação do pronome clítico. Pretende-se recordar a caracterização já apresentada desta área nos estudos anteriormente referidos junto dos alunos do Ensino Secundário Geral (ESG) e propor uma oficina gramatical (Siopa, 2006; Justino, 2015), desenhada com o objectivo de melhorar a competência linguística desta população, na área referida.

No que diz respeito à estrutura deste trabalho, destacam-se os seguintes capítulos: introdução, revisão da literatura, enquadramento teórico, metodologia, análise dos dados e discussão dos resultados e conclusões e recomendações. Na introdução é feita a contextualização da pesquisa, apresentando os motivos que a justificam, a explicitação

dos objectivos (geral e específicos), a problematização, a enunciação das questões de partida e a apresentação dos contributos do estudo. Por sua vez, a revisão da literatura consiste numa consulta bibliográfica de autores que tratam os tópicos explorados, assim como a consulta das teorias importantes para a pesquisa desenvolvida neste estudo. No enquadramento teórico apresentam-se os conceitos e as teorias consultadas e sistematizadas no capítulo anterior e que corresponde ao quadro teórico que sustenta o nosso estudo. Em seguida, no capítulo da metodologia referem-se as nossas opções metodológicas e a descrição dos processos desenvolvidos e instrumentos aplicados, que implicaram a delimitação da natureza e dos métodos de pesquisa, assim como a delimitação da população e a escolha do local da intervenção didáctica (ID).

Na análise e discussão dos resultados realiza-se um trabalho de análise e interpretação dos resultados obtidos com a aplicação das oficinas gramaticais, como também dados da produção textual. Por fim, apresentam-se as conclusões, constatações e recomendações referentes ao processo de ensino-aprendizagem (PEA) da estrutura seleccionada, com base no dispositivo didáctico (DD) seleccionado.

1.1.Motivação do Estudo

No português falado em Moçambique, assume-se que particularidades de uso do pronome clítico resultam da situação de intenso contacto linguístico com as Línguas Bantu (LB's) e com outras variantes do português, com o Português do Brasil (PB) verificado neste contexto multilingue, o que acabaria por gerar inputs distintos para a aquisição do Português (Vieira & Vieira, 2018). Assim, um dos aspectos que motivou este estudo relaciona-se com o facto de, na escola, ser exigido o ensino da variante padrão (norma europeia), por ser a variante adoptada em Moçambique, como língua oficial e veicular, num contexto em que o Português de Moçambique (PM) ainda não foi legitimado oficialmente como variante do Português. Por ser a colocação pronominal uma área de desenvolvimento tardio (Justino, 2015), preocupa-nos a falta de pesquisas que se propõem a, não só descrever, mas também aplicar sequências ou dispositivos didácticos que possam abordar os padrões de colocação pronominal e propor a aplicação de uma ID com estratégias de ensino orientadas para a resolução do problema, amplamente descrito (cf. secção 2.3.1, cap. II), mas sem recursos ao nível dos materiais instrucionais.

Ademais, preocupa-nos também o facto de a colocação pronominal não ser devidamente explorada no Ensino Secundário Geral (ESG), sendo o programa da 10^a classe o único a abrir espaço para se trabalhar esta área, contudo, de forma pouco rigorosa,

dado que apenas faz referência à “conjugação pronominal recíproca e reflexa”, não propondo o ensino da colocação pronominal propriamente dita, portanto, não explorando essa área crítica de aquisição. Assim, sem uma abordagem didáctica específica, esta área crítica, como outras, não se resolve só por si, mesmo que alguns desvios à norma se possam resolver com o nível de escolarização, uma vez que, à medida que as habilitações académicas vão aumentando, eles desaparecem (Mapasse, 2005). É esta constatação que nos impeliu a escolher, como alvo do nosso estudo, os alunos da 11^a classe, porque há indicadores que mostram que, à medida em que as habilitações académicas aumentam, o problema de colocação do pronome clítico tende a melhorar (Mapasse, 2005).

Por fim, e dada a ausência de materiais e estratégias de ensino para as áreas críticas no ESG, apresenta-se, neste estudo, uma proposta de ensino da colocação pronominal e analisam-se os seus resultados no sentido de perceber se uma ID pode interferir na aquisição desta estrutura. Assim, não deixaremos de considerar as conclusões de alguns estudos feitos numa perspectiva descritiva que tendem a assinalar a colocação pronome clítico no português falado em Moçambique como caracterizado por uma certa instabilidade (Gonçalves, 1996), ou mesmo como carecendo de dados para validar os seus padrões (Gonçalves, 2013), embora alguns estudos tenham já identificado algumas estruturas que, hipoteticamente, se têm estabilizado (Wache, 2017), como, por exemplo, o alojamento dos clíticos em locuções verbais, entre o verbo principal e o auxiliar.

Em síntese, a escolha de abordar a colocação pronominal numa proposta de ID deve-se, por um lado, por ser uma área descrita como crítica por muitos estudiosos, sendo uma das áreas mais estudadas e descritas, embora não se conheça qualquer proposta de tratamento didáctico que possa ajudar os professores a trabalhar esta área problemática em sala de aula no ESG. Por outro lado, os programas de ensino de português no ESG não abordam esta área crítica que aparece resumida apenas à conjugação pronominal.

1.2. Objectivos do Estudo

No sentido do que foi referido anteriormente, o nosso estudo que se subordina ao tema “*O Ensino da Colocação Pronominal: Subsídios para uma Intervenção Didáctica Aplicada ao Ensino Secundário Geral*”, tem como objectivo geral “*propor um instrumento didáctico que ajude a solucionar os problemas que os alunos do ESG encontram na colocação do pronome clítico*” e “*verificar a adequação e contributo do dispositivo didáctico aplicado ao ESG*”. Como objectivos específicos, destacamos os seguintes:

- conceber uma oficina gramatical para o ensino da colocação pronominal no ESG, na disciplina de língua portuguesa.
- verificar o contributo que a aplicação da oficina sobre a colocação do pronome clítico tem na aquisição desta estrutura gramatical no ESG.
- avaliar a adequação da oficina gramatical no ESG.

1.3. Problema

Conforme já foi aludido, a colocação do pronome clítico é uma das áreas no rol das outras consideradas críticas no processo de aquisição do português em Moçambique. Esta área constitui um problema de investigação para os pesquisadores que consideram existir instabilidade no seu uso pelos falantes e escassez de dados para validar os padrões de colocação do pronome no PM. Por isso, esta é uma área problemática para os alunos que, desde cedo, são expostos a esta instabilidade, sem que haja algum trabalho didático que forneça um *input* robusto sobre a estrutura gramatical. Também os professores são confrontados com programas de ensino em que apenas a 10^a classe prevê a possibilidade de trabalhar a conjugação pronominal em 12 tempos, dentro de uma unidade que propõe a abordagem dos textos administrativos. Ou seja, sem orientações específicas presentes no programa, nem dispositivos didáticos que tratem este assunto ao seu dispor, há pouco (ou nenhum) espaço para o professor explorar integralmente esta área crítica.

Ademais, os dados orais e escritos das pesquisas feitas sobre o assunto mostram frases que se caracterizam como erros em relação à norma do PE, conforme os exemplos que se apresentam a seguir:

- (1) a. *Apenas o Orlando viu-a no cienema. (Semedo, 1997).
- b. *Há pessoas que opõem-se contra a religião. (Gonçalves, 1996).
- c. *(...) informações sobre como prevenir-se do HIV-SIDA.” (Boene, 2005).
- d. *(...) quando ingresso-me na Universidade. (Mapasse, 2005).
- e. *Todos eles consideram-se como irmã de sangue. (César, 2014).
- f. *(...) mas se alguém abre-se – amostra a simpatia (...).(Vieira & Vieira, 2018)

Os dados apresentados foram retirados das pesquisas descritas na secção 2.3.1. (cf. Cap. II), e, para alguns casos (considerando o perfil dos inquiridos), estes dados mostram que a colocação do pronome clítico é um problema até por parte daquela população que se assumiu ser instruída ou que tenha um nível aceitável de escolaridade, o que revela que, de facto, esta é uma das áreas críticas de aquisição. O que não se sabe é se esta área

é crítica de aquisição ou se é uma área crítica por não ser objecto de um processo de ensino-aprendizagem (PEA) suficientemente robusto.

Portanto, considerando os aspectos acima mencionados, refira-se que o presente estudo surge para responder ao problema do uso dos pronomes clíticos pelos alunos do ESG, visto que a escola tende a exigir que eles aprendam a variante padrão, no caso, a norma europeia, num contexto em que o PM ainda não é ainda uma variante oficial do português. Ademais, importa também ressaltar que o problema identificado é de natureza didáctica, considerando que se propõe conceber um dispositivo que seja capaz de responder à aparente falta de dispositivos de intervenções didácticas (ID) que possam garantir o processo de reestruturação gramatical dos padrões de colocação do clítico, num contexto em que há uma instabilidade na colocação pronominal, tanto nas produções frásicas, como nas textuais pelos alunos do ESG.

Saliente-se que, embora o problema seja de natureza didáctica, a sua análise tem em conta a descrição linguística dos dados inerentes às produções frásicas dos alunos, visto que se pretende compreender melhor o problema, o que permite conduzir melhor a oficina gramatical e adequá-la ao nível dos alvos da pesquisa.

1.4. Questões de Partida

Diversos estudos sobre a colocação do pronome clítico foram feitos numa perspectiva descritiva (vide a secção 2.3.1., cap. II), por isso o seu foco não era propriamente propor estratégias de ensino para esta área crítica, mas sim verificar os padrões de colocação pronominal. Neste sentido, dado que o estudo que propomos adopta uma perspectiva didáctica, pretende-se responder à seguinte questão de partida: *face aos problemas detectados na área da colocação do pronome clítico, pode a oficina gramatical ser um dispositivo didáctico que o professor do ESG pode adoptar para resolver o problema da colocação pronominal dos seus alunos?* e *“que contributos pode a oficina dar ao ensino da colocação pronominal aos alunos do ESG?”* Esta desdobra-se nas perguntas abaixo:

- Pode(m) a(s) oficina(s) gramatical(ais) contribuir para o uso adequado das estruturas-alvo e para a correcção das inadequações ao nível do uso dos pronomes clíticos?
- Considerado a dificuldade que se verifica no que se refere à colocação do pronome clítico no português em Moçambique (identificadas nas pesquisas mencionadas em 2.3.1., Cap. II), pode esta área ser considerada como crítica de aquisição ou uma área que é crítica por não ser objecto de um PEA suficientemente robusto?

- Será a oficina gramatical adequada para ensinar a colocação pronominal no ESG?
- Que resultados se verificam na escrita dos alunos relativamente à área crítica trabalhada na oficina gramatical?

1.5. Contributos do Estudo

Vários foram os estudos feitos à volta da colocação pronominal numa perspectiva descritiva (Boene, 2015; César, 2014; Companhia, 2021; Companhia e Vicente, 2005; Gonçalves, 1996, 2007, 2010a, 2010b e 2013; Justino, 2010; Machava, 1994; Mapasse, 2005; Nicoadala, 2017; Semedo, 1997; Vieira & Vieira, 2018; Wache, 2017), destacando-se por, dentre muitos aspectos, procurarem verificar os padrões de colocação do pronome clítico no PM e identificar as causas do desvio que se verifica em relação à norma europeia.

Os resultados destes estudos acusam aspectos como o intenso contacto linguístico que se tem verificado em Moçambique, contexto multilingue que impele a um uso desviante desta estrutura gramatical em relação ao PE, o nível de escolaridade, ou mesmo o facto de, no PM, os clíticos serem considerados sufixos flexionais verbais, não sendo a sua posição afectada pelo contexto (Machava, 1994). Assim, apesar do contributo para a descrição linguística deste fenómeno ou área crítica, os estudos mencionados anteriormente tendem a considerar esta área como uma área de aquisição tardia “instável” (Gonçalves, 1996; Justino, 2010) ou mesmo de difícil validação.

Nesta senda, considerando estas últimas constatações, o contributo que este estudo pretende dar está ligado às estratégias de ensino da colocação pronominal no ESG. Prioriza-se, neste estudo, uma perspectiva didáctica e não linguística descritiva, visto que o problema tendo sido amplamente descrito, como referido anteriormente, ainda não foi objecto de um trabalho didáctico, no sentido de verificar se é ou não possível intervir na aquisição desta estrutura. Neste sentido, parece-nos fundamental desenhar estratégias e materiais instrucionais que, com base nos estudos referidos possam ser aplicados à população do ESG e verificar se é possível intervir positivamente na solução das inadequações detectadas.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, apresenta-se o referencial teórico do estudo empírico desenvolvido, recorrendo para tal a autores que desenvolveram estudos e pensamento crítico sobre as áreas com as quais se relaciona o nosso tema, nomeadamente: Áreas Críticas de Aquisição do Português como L1; Colocação do Pronome Clítico (PE e PM); Métodos, Abordagens e Estratégias de Ensino e Oficina Gramatical.

2.1. Áreas Críticas de Aquisição do Português como L1

Uma das pesquisas que merece destaque no que se refere ao estudo e descrição das áreas críticas de aquisição do português é o que foi apresentado por Peres & Mória (1995). Estes autores descrevem, assim, em “*Áreas críticas da língua portuguesa*”, as dificuldades dos falantes no estabelecimento das propriedades gramaticais desta língua. Estes autores mencionam as construções que consideram gramaticais e agramaticais, identificando as que estão possivelmente num processo de transição, de modo que se perceba que já não estão exactamente erradas, mas que também não podem ainda ser consideradas correctas. Estes autores, dentre as diversas áreas apresentadas, destacam as seguintes: estruturas argumentais, construções passivas, estruturas de elevação, orações relativas, coordenação, concordância, percepção, impropriedade do vocabulário e pontuação.

Em Moçambique, os estudos sobre as áreas críticas de aquisição do português foram feitos por Companhia (2021), Gonçalves, Companhia e Vicente (2005) e Gonçalves (2007; 2010b). No estudo de Gonçalves, Companhia e Vicente (2005), para a identificação destas áreas críticas de aquisição do português, por alunos da 8ª classe, foram tomadas como base empírica, dados orais e escritos produzidos pelos alunos da sétima classe, tendo-se constituído um *corpus*-amostragem de 20 informantes. Para esta identificação e caracterização utilizou-se uma **taxinomia de erros**, construída a partir de uma anterior produzida para a caracterização do Panorama do Português Oral de Maputo (PPOM) (Gonçalves & Stroud, 1997) cujo objectivo era a identificação das áreas gramaticais em que os alunos revelam mais erros. Assim, as áreas críticas verificadas incidem:

- i. na área do **léxico** que compreende: *neologismos de forma, neologismos semânticos e empréstimos*.
- ii. na área do **léxico-sintaxe**, em que foram detectados os seguintes aspectos: *selecção categorial, selecção semântica, passiva, expressões locativas*,

expressões quantitativas, expressões temporais, pronome pessoal reflexo e género dos nomes.

iii. na área da **sintaxe**, em que se destacam os seguintes aspectos: *a colocação do pronome pessoal, encaixe, determinação e ordem das palavras.*

iv. na área da **morfo-sintaxe**, são evidenciados os seguintes problemas: *concordância verbal, concordância nominal, infinitivo, flexão dos verbos, tempos verbais, flexão pronominal e formas de tratamento.*

Estes estudos, para além de abordarem *erros* lexicais e gramaticais, fazem uma análise do *corpus* escrito, o que implicou a identificação de erros de ortografia e de acentuação, que se podem explicitar de acordo com duas áreas:

→ **ortografia**, em que se encontram as seguintes tipologias de erros: uso das vogais palatais /e/ e /i/, uso do ditongo /ou/, uso das vogais átonas /o/ e /u/, uso das consoantes velares /c/ e /qu/, uso das consoantes nasais /m/ e /n/, uso das consoantes fricativas /s/, /ss/, /ç/, /z/ e /j/, uso do /r/ duplo, estrutura silábica, amálgama de sílabas e fronteira de palavras.

→ **acentuação**, em que se destacam os seguintes erros: contraste morfo-fonológico e palavras esdrúxulas, como também os de acentos agudos e graves.

Como resultados das pesquisas feitas sobre estas áreas críticas consideradas de domínio tardio, ficou evidente que: (a) os alunos conhecem grande número de adjectivos considerados fundamentais na língua portuguesa; (b) os alunos conhecem e sabem usar os itens preposicionais; (c) os alunos, pelo menos no discurso oral, continuam a usar um leque reduzido de conectores interfrásicos e (d) o uso dos verbos irregulares não é uma área crítica da aquisição do português de Moçambique, pois os alunos do ESG usam devidamente o conjunto variado dos verbos irregulares.

Neste contexto, considerando que a norma europeia é a exigida na escola, era importante reflectir se as áreas críticas de aquisição do português em Moçambique constituem inadequações resultantes de um deficiente ensino da língua ou se correspondem a um desvio à norma.

2.2. A Colocação dos Pronomes Clíticos no PE.

“Os padrões de colocação pronominal constituem um dos elementos que distingue a gramática das diferentes variedades do português” (Mateus et. al., 2003, p. 826-827).

Os pronomes clíticos são itens lexicais sem acento prosódico atribuído no léxico, mas com uma certa liberdade posicional¹ (Martins, 2013, p. 2231-2303). Para a mesma autora, a ausência de acento de palavra faz com que o clítico dependa necessariamente de uma palavra adjacente acentuada. Portanto, a esta palavra à qual o clítico se liga chama-se palavra hospedeira ou, simplesmente, *hospedeiro do clítico*. Ao processo de ligação do clítico ao seu hospedeiro, chama-se *cliticização*². Assim, embora prosodicamente dependente (de uma palavra acentuada), o clítico goza de autonomia no plano morfológico³.

Para Martins (2013), muitos dos pronomes pessoais complemento do português (nomeadamente, o, a, os, as, lhe, lhes, se, me, te, nos, vos) são clíticos, pois não constituem por si próprios uma unidade fonológica associada a um acento (i.e., uma “palavra prosódica”). Além destes pronomes (tradicionalmente designados por “pronomes pessoais átonos”), são também formas clíticas no português outros itens lexicais, nomeadamente os *pronomes interrogativos* que e porque, o *pronome relativo* que, as *conjunções* que, se, mas, e, ou, as *preposições* de, para, por, com, em e o *quantificador* cada⁴.

Refira-se ainda que para Brito, Duarte & Matos (2003) a propriedade do pronome clítico ligar-se a um hospedeiro determina a impossibilidade de qualquer uma das subclasses de palavras acima surgir de forma isolada. Acrescente-se que os pronomes clíticos apresentam na sua globalidade propriedades formais específicas que justificam a designação que lhes foi atribuída de *clíticos especiais*, por oposição às restantes classes de palavras átonas (artigos e preposições) referidos como *clíticos simples*. Desta forma

¹ Tal como as palavras, mas contrariamente aos afixos.

² A cliticização é uma operação necessária, porque, do ponto de vista da fonologia, qualquer item lexical integrado numa frase tem de pertencer a uma palavra prosódica, ou seja, a uma unidade fonológica acentuada.

³ Por oposição aos afixos, presos a uma base.

⁴ Todas estas formas sem acento próprio necessitam de cliticizar a uma palavra adjacente acentuada por forma a tornarem-se parte de uma palavra prosódica. A sequência que resulta da cliticização, ou seja, a unidade formada pelo clítico e o seu hospedeiro (por exemplo, numa frase como o livro é meu, a sequência o + livro) é uma nova palavra do ponto de vista da fonologia, na medida em que é uma unidade fonológica que contém um e um só acento de palavra (o mesmo da palavra hospedeira original).

os clíticos especiais distinguem dos simples, por, por um lado, os primeiros, mesmo designando um complemento do verbo, não ocorrem na posição canónica características desse complemento, mas antes em adjacência estrita ao verbo. Refira-se também que quando vários clíticos co-ocorrem, a ordem por que surgem é igualmente distinta da canónica, aparecendo primeiro o clítico impessoal (sujeito), depois o clítico dativo e por fim o acusativo (ex.: Não se lhos adquiriu, pois saiu tarde do trabalho). Segundo, os primeiros não têm uma posição fixa relativamente ao seu hospedeiro, podendo procedê-lo (*próclise*), segui-lo (*ênclise*) ou ocorrer no seu interior (*mesóclise*), ao passo que os segundos precedem sempre a palavra que afectam (ex.: (a) só se pode entrar quando secar. | (b) poder-se-á entrar quando secar. | (c) entra-se quando secar).

Assim, no PE, conforme foi dito acima, os pronomes clíticos correspondem às formas átonas do pronome pessoal que ocorrem, associadas à posição dos complementos dos verbos, numa posição adjacente, à esquerda ou à direita, a um hospedeiro verbal. Estas posições são denominadas de proclítica e enclítica por Brito, Duarte & Matos (2003) e de próclise, mesóclise e ênclise por Cunha & Cintra (2016). Quando o pronome átono vem antes do verbo, temos os casos de próclise, se no meio do verbo, mesóclise e ênclise, quando a posição do pronome átono estiver depois do verbo.

Estas posições não se encontram em variação livre, o que supõe a existência de condições de ocorrência. Assim, conforme os autores, no PE, o padrão básico de colocação pronominal é a enclítica, sendo que a posição proclítica é induzida por factores de natureza sintáctico-semântica ou prosódica⁵, ou seja, para que a próclise ocorra, é necessária a existência de proclisadores que *c-comandem* e precedam o hospedeiro verbal do clítico (Brito, Duarte & Matos, 2003). Os proclisadores são nada mais, nada menos do que advérbios de negação, pronomes e advérbios interrogativos, pronomes relativos, entre outros (terminologia usada pelas gramáticas tradicionais).

A ênclise, neste contexto, obtém-se em frases finitas de todos os tipos (ex.: O Paulo deu-me um pedaço de pão), assim como é o padrão que também se obtém em muitas frases não finitas, onde o pronome clítico tem a possibilidade de ocorrer adjacente, respectivamente, a uma forma de infinitivo não flexionado, de infinitivo flexionado e de gerúndio (ex.: (a) O Paulo queria dar-lhe um pedaço de pão | (b) É bom dares-lhe pão sempre | (c) Ele vive dando-lhe pão).

⁵A Prosódia (também é possível escrever prosódia) é um ramo da linguística que investiga as propriedades fónicas da cadeia da fala «que contribuem para a interpretação do significado e determinam o ritmo da frase» a saber, o tom, o acento, ou seja, o acento tónico e a duração.

Relativamente à mesóclise, segundo Brito, Duarte & Matos (2003), é uma característica remanescente de uma gramática antiga, apresentando-se como uma alternativa à ênclise nas formas de futuro e condicional no português padrão. A origem da mesóclise remonta às formas antigas do futuro e do condicional, que eram analíticas, formadas pela junção do infinitivo do verbo principal com formas reduzidas do presente e do imperfeito do verbo haver (ex.: “dar-te-ei” derivava de “dar te hei”). No entanto, tal como afirmam as autoras acima mencionadas, a mesóclise está em declínio, sendo cada vez menos utilizada nas novas gerações e por falantes com menor nível de escolaridade, que preferem a ênclise.

2.2.1. Atratores da Próclise

Segundo Brito, Duarte & Matos (2003, p. 853), os atratores da próclise são palavras funcionais pesadas que induzem a que os enclíticos passem a proclíticos na presença das palavras pesadas que c-comandem e precedam o clítico no mesmo sintagma entoacional (SEnt). Estas palavras funcionais pesadas que induzem a próclise distribuem-se por diferentes classes sintáctico-semânticas, nomeadamente:

- (A) *Operadores de negação frásicos e sintagmas negativos* (ex.: O João não/nunca me telefonou).
- (B) *Sintagmas-Q interrogativos, relativos e exclamativos* (ex.: Quem te disse que eu ia hoje jantar contigo? | A pessoa a quem me apresentaste ontem é engraçada.).
- (C) *Complementadores simples e complexos seleccionados por uma preposição ou um advérbio ou que resultam de reanálise* (ex.: Sei que o João a viu no cinema ontem).
- (D) *Advérbios de focalização, de referência predicativa, confirmativos, de atitude proposicional e aspectuais* (ex.: Só/apenas o Paulo as viu).
- (E) *Quantificadores distributivos e grupais como todos, ambos e qualquer* (ex.: Qualquer um te empresta este livro).
- (F) *Conjunções correlativas com um elemento de polaridade negativa (não só...mas/como também, nem...nem) e conjunções correlativas disjuntivas (ou...ou, ora...ora, quer...quer, seja...seja)* (ex.: Nem o Paulo, nem a Rosa lhe deu um livro).
- (G) *Construções apresentativas iniciadas por um constituinte ligado discursivamente e em que o sujeito tem o estatuto de foco informacional* (ex.: Aqui se assinou a Paz).

Importa ressaltar que Martins (2013) apresentam-nos um quadro-síntese destas diferentes classes sintático-semânticas que induzem a próclise, o que converge com o que foi acima mencionado.

<i>Origem da Próclise</i>	<i>Exemplo dos casos estudados</i>
Negação	Os cães não a assustam. Nada a assusta
Quantificadores	Poucos cães a assustam. Muitos cães a assustam.
Advérbios focalizadores	Só aquele cão te morderia. Até o gato me mordeu.
Advérbios infantizadores	Bem te disse que não o soltasses. Lá me está ele a rosnar
Advérbios focalizados	Sempre o vejo zangado. Ali se construiu o mosteiro. Rapidamente se afastou.
Outros focos contrastivos antepostos (não adverbiais)	Nas pernas se fiava ele. Um golpe traiçoeiro a derrubou.
Declarativas enfáticas	Um dia se saberá toda a verdade. Pois te garanto que é assim.
Interrogativas e exclamativas qu-	Quem te contou? Como ele me irrita!
Imperativas com que; optativas	Que me tragam o apito depressa. Bons olhos te vejam.
Interrogativas retóricas com acaso	Acaso te julgas a salvo?
Próclise e ênclise com a palavra próprio	Eu próprio lhe dei a notícia. Eu próprio dei-lhe a notícia.

Quadro 1: Orações principais com próclise segundo Martins (2013)

Na perspectiva das gramáticas prescritivas (Cegalla, 2020 e Cunha & Cintra, 2016), os pronomes átonos estarão em próclise quando:

1. as orações contiverem uma palavra negativa (não, nunca, jamais, ninguém, nada, etc.). Ex.: Não vos disse que teríamos aulas? / Nunca o vi tão calmo.
2. as orações forem iniciadas com pronomes e advérbios interrogativos
Ex.: O Pedro já foi à escola? Quem o levou à escola, hoje?
Tínhamos um trabalho. Como o faríamos?
3. quando ocorrem as conjunções subordinativas.
Ex.: Prefiro que me façam feliz do que receber dinheiro.

4. o verbo vier antecedido de certos advérbios (bem, mal, ainda, sempre, só, talvez, etc.) ou expressões adverbiais, e não havendo pausa que os separe.
Ex.: Sempre me lembro dele quando passo por aqui.
5. o sujeito da oração, antes do verbo, contém o numeral “ambos” ou “algum” dos pronomes indefinidos (tudo, todo, alguém, outro, qualquer, etc.).
Ex.: Ambos se sentiam humildes e embaraçados. / Alguém lhe bate nas costas.
6. nas orações disjuntivas (quando se usam as conjunções coordenativas disjuntivas: ou... ou, ora... ora, quer... quer).
Ex.: Das duas uma: ou me compras um celular ou o comprarei.
Ou ele se corrige ou lhe voltarão as costas.
7. nas orações onde conste a palavra só, no sentido de apenas, somente.
Ex.: Só me ofereceram um copo d'água.

Ressalte-se ainda que, segundo estas gramáticas, nos tempos compostos, os pronomes átonos, de acordo com a norma padrão, juntam-se ao verbo auxiliar e jamais ao particípio, podendo ocorrer, de acordo com as regras vistas acima inerentes à próclise, ênclise e mesóclise.

Ex.: Os amigos tinham-no prevenido. / Nunca a tínhamos visto.

Relativamente à colocação pronominal em locuções verbais, os pronomes clíticos podem estar antes ou depois do verbo principal (na sua forma nominal: infinitivo e gerúndio).

8. Verbo auxiliar + infinitivo.
Ex.: (a) Posso fazer-te uma pergunta? | (b) Posso te fazer uma pergunta?
9. Verbo auxiliar + preposição + infinitivo.
Ex.: (a) Ele deixou de me visitar, desde que o pai viajou.
(b) Ele deixou de visitar-me, desde que o pai viajou.
10. Verbo auxiliar + particípio passado.
Ex.: (a) À medida em que andamos, vou te indicando os melhores livros.
(b) À medida em que andamos, vou indicando-te os melhores livros.

2.3. A Colocação dos Pronomes Clíticos no PM

No PM, os padrões de colocação do pronome clítico parecem diferir da norma europeia. Gonçalves (2010, p. 33) verificou que a maior parte dos casos analisados adoptavam o padrão enclítico em contextos em que estão presentes os proclisadores. Verifica-se também (embora com pouca frequência) casos de adopção da ênclise em contextos em que o padrão europeu requer a colocação do pronome em posição mesoclítica.

Gonçalves (2013, p. 171-172) concorda com Gonçalves (2010) ao afirmar que os padrões de ordem dos pronomes pessoais átonos no PM tendem a ser enclíticos em contextos que, de acordo com a norma europeia, exigem a próclise, conforme os exemplos abaixo:

- (1) a. Há pessoas que *opõem-se à religião* (PE: *que se opõem*).
- b. Sim, *tudo experimenta-se* (PE: *tudo se experimenta*).
- c. Eu só *farto-me de rir* (PE: *só me farto de rir*).

Os autores mencionados referem que quanto aos casos em que os pronomes átonos são usados com formas verbais complexas (formadas por um verbo auxiliar ou semiauxiliar finito e um verbo principal numa forma não finita), se verifica que, no PM, exibem um padrão diferente do PE, sendo difícil determinar se estão em ênclise ao verbo auxiliar (cf. *tinha-nos dado* (2.a.); *ia-me sentir* (2.b.) e *podes-me ajudar* (2.c.) ou se estão em próclise ao verbo principal (cf. *tinham nos-dado* (2.a.); *ia me-sentir* (2.b.) e *podes me-ajudar* (2.c.)).

- (2) a. *Trocámos aquela roupa que eles tinham nos dado* (PE: *nos tinham dado*).
- b. Eu penso que *ia me sentir muito perdida* (PE: [*me ia sentir/ia sentir-me*]).
- c. Eu sei que *podes me ajudar* (PE: [*me podes ajudar/podes ajudar-me*]).

Exemplos como (3), em que existe uma preposição entre o verbo semiauxiliar finito e o verbo principal no infinitivo, podem vir a dar pista no sentido de resolver esta questão:

- (3) a. *Começou a me proibir de treinar* (PE: *começou a proibir-me*).
- (4) b. *São os métodos que estão-se a utilizar agora* (PE: *se estão*).

Nestas frases, é já possível estabelecer claramente que o pronome é proclítico (cf. (3.a.) ao verbo principal proibir ou enclítico ao verbo auxiliar estão (cf. (3.b.)).

Embora se tenha chegado às constatações acima descritas, importa referir que Gonçalves (idem) em 2013 ainda se referiam à escassez de dados, pelo que, para eles, as

hipóteses levantadas sobre a posição do pronome clítico na posição intermédia em seqüências verbais no PM não podiam ser ainda validadas. No entanto, há estudos posteriores que vêm confirmar as inferências apresentadas pelos autores e infirmar o facto desta área ter poucos dados, factor que inibia a validação dos padrões por eles identificados. Alguns destes estudos são apresentados a seguir.

2.3.1. Estudos sobre a colocação pronominal no PM

A reflexão sobre os estudos à volta da colocação pronominal no PM, implica considerar que o Português em Moçambique se encontra em contacto com as Línguas Bantu e que, neste momento, os possíveis elementos que podem distinguir o PM do PE estão ainda predominantemente em fase de variação, embora seja necessário ter em conta o facto de haver casos que tendem a evidenciar uma mudança gramatical em curso (Gonçalves, 1996). Neste sentido, pretendemos, nesta secção, trazer as principais conclusões de alguns estudos que se debruça(ra)m sobre o uso e a colocação do pronome clítico, no português, falado e escrito, em Moçambique, com o objectivo de sistematizar o conhecimento existente sobre o assunto, o que nos permitirá ter um ponto de partida em relação ao nosso problema de investigação.

Assim, para se apresentar as principais linhas argumentativas destes estudos, sequenciar-se-ão de acordo com a ordem de publicação, o que nos permitirá verificar como o problema vem sendo descrito desde o início até aos dias de hoje. Esta ordem respeitará a seguinte seqüência de abordagem: Machava (1994), Gonçalves (1996), Semedo (1997), Vieira (2003); Gonçalves, Companhia e Vicente (2005), Mapasse (2005), Gonçalves (2007, 2010a e 2010b), Justino (2010), Gonçalves (2013), César (2014), Boene (2015), Wache (2017, 2018), Nicoadala (2017), Vieira & Vieira (2018), e Companhia (2021). Contudo, entes, fazemos uma pequena reflexão sobre os conceitos erro e desvio.

Neste sentido, um dos primeiros estudos sobre o tópico em análise foi apresentado por Machava (1994). Neste trabalho, Machava (1994) toma como objecto de estudo a posição dos clíticos em orações subordinadas do PM, procurando identificar factores contextuais – como o tipo de introdutor de subordinação utilizado ou a natureza do material lexical inserido entre o conector e o verbo hospedeiro do clítico – que determinam a fixação da ênclise como padrão de ordem neste tipo de orações. Verificando que nenhum dos factores observados explica a adopção da ênclise, Machava (1994) deixa

em aberto a hipótese de, no PM, os clíticos serem considerados sufixos flexionais verbais, não sendo a sua posição afectada pelo contexto.

Gonçalves (1996), por sua vez, apresenta um estudo descritivo, analisando manifestações particulares do uso do pronome «lhe» em Moçambique. Assim, de acordo com a autora, a modificação que se verifica no PM relativamente à escolha da forma pronominal «lhe» está associada à posição de SN -OD [+ HUM). Para além desta, há ainda a referir as alterações que se observam no comportamento sintáctico dos pronomes clíticos, assim como nos critérios de utilização dos clíticos de flexão reflexiva. Como em qualquer um dos fenómenos descritos pela autora, relativamente ao PM, os padrões de ordem dos pronomes clíticos no PM são ainda caracterizados por uma certa instabilidade.

Um ano depois, é publicado um estudo realizado por Semedo (1997) que procurou detectar os desvios relativos à colocação dos clíticos, cometidos por falantes do Português de Moçambique. Assim, de forma específica, predispôs-se a determinar as tendências da colocação dos pronomes pessoais clíticos por alunos da 10a classe de Maputo, comparando-as com as regras do português-padrão europeu, assim como comparar as tendências das colocações desviantes por utilizadores monolíngues e bilingues. O estudo que apresenta verifica que o contexto de negação predicativa levanta menores dificuldades de realização do pronome clítico. Ademais, este autor sugere que a actividade de uma segunda língua actua como factor inibidor do domínio das frases introduzidas por proclisadores, concretamente do pronome interrogativo (frase simples).

Vieira (2003), por sua vez, ao analisar esta área de domínio tardio, começa por afirmar que a ordem dos clíticos constitui forte ilustração de um fenómeno que advém da inter-relação de diferentes níveis gramaticais. Assim, no seu estudo propôs-se abordar o fenómeno em três variedades do Português – PB, PE e PM, nas modalidades oral e escrita, com base em dados que apresentam pronomes átonos em enunciados constituídos não só por lexias verbais simples, mas também por complexos verbais. Investiga, substancialmente, os contextos morfossintácticos que favorecem uma dada variante e os elementos de base prosódica que poderiam justificar padrões distintos de cliticização fonológica. Uma das constatações que o estudo nos deixa ficar é o facto de, no PM, se preferir a colocação intra-complexo verbal. Portanto, para a autora, os resultados de base variacionista levam a crer que o pronome que figura entre as duas formas verbais se ligue ao verbo principal; assim sendo, pode-se supor que o PM oral também admita, por tendência, a ênclise ao primeiro verbo. Algo interessante que a autora acrescenta tem a

ver como as convergências entre o PM e PB, dado que estas variedades se aproximam pelo facto de contarem com um condicionamento da ordem dos clíticos de natureza extralinguística: no PM, é a faixa etária o elemento que, no processo de aprendizagem, actua em direcção à aquisição da variante pré-CV; no PB, actua no favorecimento a essa variante o nível de escolaridade. Uma vez mais, fica nítido o facto de que, em ambas as variedades, a par da aquisição natural da língua portuguesa com “normas” objectivas particulares, há, com o passar do tempo e conseqüente contacto com um modelo linguístico, a adopção de uma norma “estrangeira” idealizada. Desta forma, Vieira (2003, p. 21) conclui que *“o tema da ordem dos clíticos é ‘fértil’ para diversas especulações científicas na busca de respostas a questões advindas da interface gramatical. Trata-se de uma aventura em que o retorno é garantido, mas certamente para novas partidas.”*

Esta área de estudo, rotulada como “instável”, foi igualmente abordada por Gonçalves, Companhia e Vicente (2005), ao analisarem as áreas críticas de aquisição do português em Moçambique. Para o efeito, tomam como base empírica dados orais e escritos produzidos pelos alunos do Ensino Primário e Ensino Secundário Geral. Para proceder a essa pesquisa exploratória, os autores tiveram como base a taxinomia de erros de Gonçalves (1997) e, a partir dela, apontaram as principais áreas problemáticas no processo de aquisição do português em Moçambique, como sejam, as áreas do léxico, léxico-sintaxe, sintaxe e morfo-sintaxe, sendo que o problema de colocação do pronome clítico foi categorizado como correspondendo à área de sintaxe.

O estudo descritivo sobre a colocação pronominal foi retomado por Gonçalves (2010) que verificou que a maior parte dos casos analisados adoptavam o padrão enclítico em contextos em que estão presentes os proclisadores. Verifica-se também (embora com pouca frequência) casos de adopção da ênclise em contextos em que o padrão europeu requer a colocação do pronome em posição mesoclítica. Outros estudos da mesma autora (Gonçalves, 2007; 2010b) vieram a ser feitos posteriormente, considerando a mesma linha de análise deste fenómeno.

O estudo desta área de aquisição tardia não se quedou por aqui. Desta vez, surge uma pesquisa que pretendia analisar se o problema de colocação pronominal era característico (ou não) da interlíngua do aprendente. Trata-se de Mapasse (2005) que se predispôs a avaliar se, no domínio da selecção e colocação dos clíticos pronominais, todos os desvios à norma do PE são transitórios ou se alguns persistem na produção de falantes adultos e

cultos. Pretendia igualmente analisar os resultados da selecção, descrever os padrões de colocação e identificar as condições que determinam as escolhas dos falantes.

Assim, Mapasse (2005) conclui que, no domínio da selecção e colocação dos clíticos pronominais, existem dois tipos de desvios: aqueles que são sensíveis à variável nível de escolarização, uma vez que à medida que as habilitações académicas vão aumentando estes desaparecem; e aqueles que permanecem nos falantes com nível superior de escolarização. Outra constatação a que a autora chega é relativa aos padrões de colocação pronominal predominantemente enclíticos em vez de proclíticos em formas verbais simples.

Ademais, nas sequências verbais onde a próclise ocorre com atractor em posição pré-verbal e com auxiliar de tempos compostos, o clítico ocorre proclítico ao particípio passado, bem como sem atractor em posição pré-verbal e com auxiliares modais, aspectuais, temporais e auxiliares de tempos compostos, o clítico ocorre tanto proclítico ao infinitivo, ao gerúndio e ao particípio como ao verbo auxiliar.

Por fim, Mapasse (2005) refere que, nas sequências verbais, a ênclise ocorre nos seguintes contextos: (a) com atractor em posição pré-verbal seguido de auxiliar modal, o clítico ocorre enclítico tanto ao verbo auxiliar como ao infinitivo; e (b) sem atractor em posição pré-verbal seguido de verbo superior ou auxiliar modal, aspectual, temporal ou dos tempos compostos, o clítico ocorre enclítico tanto ao verbo superior/auxiliar como ao gerúndio e ao infinitivo. Não nos parece que as estruturas problemáticas de colocação pronominal sejam todas elas vistas pela autora como características da interlíngua do aprendente, uma vez que esta postula que “*os resultados mostram tendências de evolução da gramática do Português de Moçambique que a distinguem das variedades europeia e brasileira*”.

Uma outra pesquisa que contribuiu para a análise descritiva desta área foi proposta por Justino (2010) que procurou comparar o saber linguístico dos informantes, ao nível da colocação dos pronomes pessoais e reflexos, tendo como corpus alguns dados orais. Para o efeito, recorrendo à análise contrastiva sobre os clíticos, o autor procurou (i) caracterizar os padrões de colocação dos clíticos usados em cada discurso oral; (ii) identificar os tipos de desvios que são mais frequentes, os comuns e divergentes nos dois discursos e, por último, (iii) apresentar as causas dos desvios. Neste estudo, Justino (2010) constata que, no PM, as estratégias de colocação dos pronomes *te*, *se*, *lhe(s)*, *o(s)* e *a(s)*

são a ênclise e a próclise. Sendo a tendência, que se apresenta como mais regular ao padrão de clíticos, a colocação em posição pós-verbal. Ademais, o autor afirma que, dada a diversidade e insignificância dos desvios, quer no discurso oral, quer no discurso escrito, não se podem tirar conclusões consistentes sobre os padrões típicos do PM. Todavia, pode-se afirmar que, dos diferentes contextos de colocação dos clíticos nos dados, os que torna o PM diferente das outras variantes do Português consiste na adopção da ênclise ao verbo superior com atractores de próclise e na adopção da próclise ao verbo encaixado com semi-auxiliares aspectuais que seleccionam complementos infinitivos regidos pela preposição “a”. As suas constatações levam-no a reafirmar o argumento de Gonçalves (1996), segundo o qual existe uma instabilidade na ordem dos clíticos no PM, e deixa a discussão em aberto, pois considera que as causas dessa instabilidade estão ainda por ser estudadas.

Por sua vez, Gonçalves (2013) apresenta também uma pesquisa descritiva, onde infere que os padrões de ordem dos pronomes pessoais átonos no PM tendem a ser enclíticos em contextos que, de acordo com a norma europeia, exigem a próclise. Refere ainda que, quanto aos casos em que os pronomes átonos são usados com formas verbais complexas, se verifica que, no PM, estes exibem um padrão diferente do PE, sendo difícil determinar se estão em ênclise ao verbo auxiliar ou se estão em próclise ao verbo principal. A autora remata, afirmando que, pela escassez dos dados nos casos da colocação do clítico na posição intermédia em sequências verbais, as hipóteses levantadas sobre a posição do pronome clítico no contexto acima mencionado, ora se este poderá corresponder a casos de ênclise ao verbo auxiliar ou de próclise ao verbo encaixado, não podem ser validadas.

César (2014) apresenta um estudo em que abordou a colocação de clíticos em textos escritos por alunos da escola secundária de Muatala e por alunos universitários, tendo como objectivo contribuir para a descrição, em textos escritos por alunos do ensino secundário e universitário, das circunstâncias do uso dos pronomes clíticos. Neste estudo, constatou-se que o uso de pronomes clíticos na posição enclítica, ao invés da posição proclítica, ocorre em orações subordinadas. Constatou-se, igualmente, que em locuções verbais, tanto os informantes do ensino secundário como os de ensino superior hospedam o clítico na posição mediana da locução, o que induziu o autor a afirmar que o clítico se alojou na posição proclítica ao verbo principal.

Uma outra perspectiva descritiva é proposta por Boene (2015). Este estudo procurou compreender as causas da ocorrência do desvio na colocação pronominal do Português de Moçambique, por meio da descrição dos padrões da colocação característicos da variedade europeia do Português moderno e da colocação pronominal no PM. Para o efeito, trabalhou com textos produzidos por alunos que concluíram a 12ª Classe e que ingressaram nos cursos de Ciências Militares na Academia Militar “Marechal Samora Machel”, especificamente, falantes de Ronga⁶. Como resultado, o estudo concluiu que, no PM, predomina a omissão dos clíticos no uso do verbo prevenir pelos alunos que concluem a 12ª classe e falantes da língua ronga. Consta-se também que, os falantes de língua ronga, realizam a posição enclítica, considerada como padrão, nas frases básicas do PM, apesar de nos apresentar uma percentagem mínima sobre este fenómeno. Infere-se ainda que a colocação pronominal é substituída pelas formas nominais, sendo que, muitas das vezes, as usam anaforicamente. Quanto aos complexos verbais, predomina o participio, o gerúndio e o infinitivo não flexionado. Refira-se ainda que a descrição proposta no estudo, tem em vista auxiliar a concepção de estratégias de ensino para colmatar o problema de colocação do pronome clítico em Moçambique, apesar do autor não nos ter apresentado nenhuma.

Wache (2017, 2018) contribuiu para o estudo desta área, procurando descrever a forma como os pronomes clíticos são colocados e seleccionados pelos estudantes universitários, em Nampula. Uma das conclusões que retira é o facto do PM estar distante do PE no que se refere à selecção e colocação do pronome clítico, renunciando uma possível estabilização desta estrutura. Entretanto, o autor chama-nos a atenção para o facto de a referida estabilização não ser extensiva a todas as situações, como, por exemplo, no contexto em que ocorre a próclise, ao invés da ênclise, em orações coordenadas, em frases que são antecidas por sintagmas nominais com a estrutura interna determinante-nome. Wache (2017), por fim, refere que, em locuções verbais, apesar de o clítico ser alojado em posição duvidosa (entre o verbo principal e o auxiliar), não há dúvidas de que tal regra já se mostra estabilizada no PM, daí que, à semelhança da regra de colocação de clíticos em contextos que envolvem orações subordinadas, esta deva ser adoptada no PM.

⁶ Bachetti, C. (2006). Gramática da Língua Ronga. Maputo: Paulinas Editorial.

Nicoadala (2017), apesar de descrever este fenómeno como instável, apresenta um estudo bibliográfico que carece de reavaliações, na medida em que apenas nos deu a conhecer o resultado de outras pesquisas, sem, no entanto, ter feito o levantamento e análise de dados. Dado que se tratava de um ensaio, o estudo propunha-se a analisar a colocação do pronome clítico a partir da descrição do uso no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, 1º e 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral 25 de Setembro-Quelimane. O estudo de Nicoadala (2017) não chegou a analisar dados, visto que era apenas uma intenção de pesquisa.

Um dos estudos recentes sobre este tópico propõe uma análise comparativa de duas variedades africanas em relação à europeia. Trata-se da pesquisa apresentada por Vieira & Vieira (2018) em que as autoras fizeram uma descrição da colocação pronominal em duas variedades africanas do Português (nomeadamente Português São Tomense (PST) e no Português Moçambicano (PM)), segundo os pressupostos sociolinguísticos, tendo sido este um estudo de fundamental relevância para a observação de propriedades linguísticas que permitiriam definir o estatuto de cada variedade do Português, bem como discutir as motivações, internas ou externas à língua, para essa definição. Assim, as particularidades verificadas no PST e no PM, relacionadas à ordem dos clíticos pronominais, necessitaram de ser explicadas à luz de hipóteses de ordem linguística e/ou extralinguística. Considerando motivações de natureza externa, ao menos duas hipóteses explicativas puderam ser apresentadas: (i) as particularidades verificadas no PST e no PM adviriam da influência directa de um substrato; e (ii) as particularidades resultariam da situação de intenso contacto linguístico típico das sociedades em questão, o que acabaria por gerar inputs distintos para aquisição do Português.

Outro estudo recente que faz referência à colocação do pronome foi realizado por Companhia (2021) com o objectivo de descrever as áreas críticas na aquisição do português em Moçambique. Para o efeito, do ponto de vista metodológico, o estudo adopta uma abordagem qualitativa e toma como base dados naturais extraídos de entrevistas semi-estruturadas produzidas por aprendentes do português que se encontram num estágio intermediário de aquisição. Este autor chega a importantes constatações para futuros estudos sobre uma das áreas de aquisição do português em Moçambique, nomeadamente: (1) os resultados de sua pesquisa podem contribuir para o desenho de estratégias de ID que possam garantir o processo de reestruturação gramatical das

hipóteses que emergem durante o desenvolvimento linguístico dos aprendentes neste estágio de aquisição; (2) que sejam levados a cabo estudos da mesma natureza com alunos de outras classes como uma forma de sistematizar aspectos relacionados com o desenvolvimento linguístico dos aprendentes que frequentam os diferentes níveis de ensino.

Em síntese, os estudos acima mencionados relacionam-se entre si por estudarem um mesmo fenómeno numa perspectiva descritiva, tendo como denominador comum a identificação dos padrões de colocação do pronome clítico, uma vez que esta é caracterizada por uma certa instabilidade. A nosso ver, o maior contributo das pesquisas supramencionadas, dentre muitos aspectos, esteve ligado ao levantamento e análise da colocação pronominal em Moçambique, o que permite que, através destas, surjam outras pesquisas de carácter didáctico (Companhia, 2021), como o que propomos, dado a colocação do pronome clítico no contexto analisado ser, para alguns, entendida como erro (Gonçalves, 2010).

A perspectiva de abordagem adoptada nesta pesquisa, conforme já foi referido, é substancialmente didáctica e não de linguística descritiva. Entendemos que não basta conhecer e descrever os problemas, é necessário desenhar estratégias e materiais instrucionais que, com base nos problemas já descritos, possam intervir positivamente na solução. Este é o cerne da pesquisa dado que esta área crítica já se encontra muito estudada. No entanto, esses estudos, como verificámos, são apenas descritivos, não havendo ainda intervenções desenhadas para o seu tratamento didáctico.

2.4. Estratégias, Abordagens e Métodos do Ensino de uma L2

Considerando que o PEA em contexto escolar corresponde à interacção entre os agentes de ensino (professores) e os agentes da aprendizagem (estudantes) com um conjunto de estratégias, métodos ou situações, visando o alcance de objectivos (Ribeiro & Ribeiro, 2003), queremos nesta secção apresentar algumas estratégias de ensino de uma L2 e métodos e abordagens de ensino de uma LE. Para o efeito, tem-se como pressuposto teórico as estratégias e métodos apresentados por Richards & Rodgers (1986) e Leffa (1998).

Primeiro, importa mencionar a diferença entre os conceitos estratégias, método e abordagem. Segundo Rubin (1975, p.43), as estratégias são as técnicas ou dispositivos que se podem utilizar para garantir a aprendizagem e aquisição de conhecimentos. Por

seu turno, a abordagem destaca-se por ser um termo mais abrangente que engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O método tem uma abrangência mais restrita, podendo estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos (Leffa, 1998).

Relativamente às estratégias, importa referir que elas tendem a variar em função da competência que se pretende desenvolver e/ou do domínio de interação verbal que se pretende trabalhar. A título de exemplo, para o trabalho com os domínios de interação verbal no contexto da L2, podem ser usadas estratégias como: expressão dramática, debate, canção, leitura de imagens, exposição oral, reconto, *brainstorming*, mimica, materiais audiovisuais (imagens e vídeos). Importa mencionar que, neste estudo, exploraremos um dos domínios ligado ao ensino da gramática, o que implica mencionar as estratégias sugeridas por Doff (1998) e Allen & Valette (1994)

Quanto aos métodos e abordagens, refira-se que o primeiro método que nos é apresentado por Richards & Rodgers (1986, p. 3) designa-se *The Grammar-Translation Method*, ou seja, *tradução gramatical* que é uma forma de abordar uma língua primeira através da análise detalhada das suas regras gramaticais, seguida da aplicação deste conhecimento à tarefa de traduzir frases e textos de e para a língua de destino. Este método considera a aprendizagem da língua como sendo pouco mais do que a memorização de regras e factos, a fim de compreender e manipular a morfologia e sintaxe da língua-alvo.

Em reação, surge o *método directo* que advoga um ensino de línguas que dispense a tradução. O princípio fundamental do *método directo* é de que a L2 se aprende através da L2; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a pensar na língua (Leffa, 1998).

Na sequência, surge o *método de leitura* que, em primeira instância, se dedicou à análise das constatações do método de *tradução gramatical* e do *método directo*, tendo, assim, como principal objetivo desenvolver a habilidade da leitura, buscando, para o efeito, criar o máximo de condições que a propiciassem, tanto dentro como fora da sala de aula. Como o desenvolvimento do vocabulário era considerado essencial, tentava-se expandi-lo o mais rápido possível, embora houvesse a preocupação de ensinar a produzir e reconhecer os sons da língua, a ênfase na pronúncia era mínima, por isso predominando, neste método os exercícios escritos, principalmente os questionários baseados em textos. Neste método, a gramática restringia-se ao necessário para a compreensão da leitura,

ênfatisando os aspectos morfo-fonológicos e construções sintáticas mais comuns (Leffa, 1998).

Após a emergência do método acima referenciado, segundo Richards & Rodgers (1986), surge o *método audiolingual* que resultou da crescente atenção dada ao ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos no final da década de 1950. A necessidade de uma mudança radical e de repensar a metodologia do ensino de línguas estrangeiras (a maioria das quais ainda estava ligada ao *método de leitura*) foi motivada pela revolução científica em 1957. Neste contexto, este método baseava-se nas seguintes premissas:

- *Língua é fala, não escrita.* Através desta premissa estava restabelecida a ênfase na língua oral. Daí que ensinar a leitura não era ensinar a língua, já que a escrita era uma fotografia muito mal feita da fala. Portanto, segundo esta premissa, o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever.
- *Língua é um conjunto de hábitos.* Esta premissa tinha como suporte o behaviorismo de Skinner. Assim, considerava-se que as estruturas básicas da língua deveriam ser praticadas até à automatização, o que era conseguido através de exercícios de repetição. A aprendizagem só ocorria quando o aluno tivesse realizado a super-aprendizagem, isto é, quando tivesse automatizado a resposta.
- *Ensinar a língua e não sobre a língua.* A premissa era de que se aprendia uma língua pela prática, não através de explicitações ou explicações de regras. Portanto, a língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer.
- *As línguas são diferentes.* Esta premissa era uma das máximas do audiolingualismo, pois defendia a análise contrastiva. Pela comparação dos sistemas fonológicos, lexicais, sintáticos e culturais entre duas línguas podia-se prever os erros dos alunos.

Com o desenvolvimento do *método audiolingual*, surgem também outras abordagens e outros métodos de ensino de uma LE. Neste sentido, destacou-se a *Abordagem Natural* que tenta aplicar na sala de aula a teoria de Stephen Krashen, conhecida como *Modelo do Monitor ou Modelo do Input*. Visa desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente das regras gramaticais) em vez da aprendizagem (uso consciente). A premissa básica é que o aluno deve receber um *input* linguístico quase ou totalmente compreensível, de modo a ampliar sua compreensão da língua. A fala deve surgir naturalmente, sem pressão do professor.

Destaca-se também a *Abordagem Comunicativa* que considerava que a língua devia ser analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos. Portanto, a grande preocupação desta abordagem era o uso da linguagem

apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica - *saber como usar a língua para se comunicar* - pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical.

No contexto moçambicano⁷, quanto ao ensino da Língua Portuguesa, segundo o MINED, recomenda-se o *Método directo* (caracterizado pelo uso da língua-alvo como meio para a instrução e comunicação em sala de aula; os aprendentes devem aprender e pensar na língua-alvo; este método obriga o aprendente a dedicar-se mais ao vocabulário da língua alvo que lhe permitirá construir a habilidade de comunicação organizada), o *Método funcional* (caracteriza-se pela valorização daquilo que se faz por meio da língua (comunicar) e não a forma da língua, tendo como foco principal o uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o acto de fala e ao papel desempenhado pelos participantes) e a *abordagem comunicativa* (dá ênfase ao uso da língua, coloca o aluno no centro das aprendizagens e concebe as actividades como tarefas autênticas do uso dessa língua).

Neste sentido, conforme foi dito anteriormente, há duas abordagens do ensino-aprendizagem da gramática: uma centrada no retorno da informações e anotações fornecidas pelo professor e outra centrada na produção do estudante que se pode consubstanciar em duas abordagens: comunicativa e com foco na forma. Assim, dado que se pretende trabalhar uma área crítica de aquisição do português em Moçambique, propõe-se, em seguida, algumas estratégias de ensino de gramática apresentadas por Doff (1998) e Allen & Valette (1994)⁸.

Doff (1998) refere-se à forma pela qual podem ser apresentadas as estruturas linguísticas. O autor apresenta a questão das estruturas e exemplos, onde subjaz a ideia segundo a qual podem ser dadas estruturas frásicas (dispostas no quadro) ao aluno, para que este as replique através da produção de frases idênticas, ou mesmo para que reflitam sobre as mesmas. Para este autor, na apresentação das estruturas linguísticas, é

⁷ MINED (s/d). *Aula 2 | Métodos ou Abordagens de Ensino de Línguas*. Capturado em <http://ead.mined.gov.mz/manuais/>. Consultado a 10/12/22.

⁸ Escolhemos estes dois autores por julgar que tais estratégias são passíveis de serem aplicadas no contexto moçambicano.

fundamental que o professor refira o significado de uma estrutura, devendo-se: (a) mostrar o que a estrutura significa e como usá-la, através de exemplos e (b) mostrar claramente como a estrutura é formada, de forma a que o aluno a possa usar para produzir frases da sua autoria. A forma mais simples e clara de apresentar as estruturas é sempre as mostrando directamente, pelo uso de coisas que possam ser vistas (por exemplo, objectos, a sala de aulas, o próprio professor e alunos, imagens e fotografias, entre outros), mas também é possível mostrar o significado pensando-se numa situação fora da sala de aulas, em que a estrutura pode ser naturalmente usada, podendo ser uma situação real ou imaginária. Doff (1998, p. 37) defende reiteradamente que “*da mesma forma que se mostra, claramente, como uma estrutura é usada e o que significa, é também importante mostrar como é formada*”, havendo, portanto, duas formas básicas para o efeito: (a) providenciando o modelo e solicitando aos estudantes para ouvirem e repetirem duas ou três vezes; e (b) escrevendo, de forma clara, as estruturas no quadro. É necessário que, ao escrever, se ditem as palavras da frase e se sublinhe a parte fixa da estrutura.

No que se refere à apresentação da estrutura, ficam sugeridas as estratégias como a verbalização, a explicação, a escrita (no quadro), a exemplificação (situações/contextos), a anotação e a repetição da (nova) estrutura. Importa salientar que, para Doff (1998), se pode recorrer, igualmente, a imagens, para que a aprendizagem das estruturas seja efectiva. Para o efeito, é necessário considerar alguns estágios: (a) situação e exemplificação de forma a mostrar o significado; (b) modelar a estrutura; (c) modelar os exemplos dados no quadro; e (d) dar outros exemplos.

Allen & Valette (1994, p. 81-112) também propõem algumas técnicas de ensino e/ou apresentação das estruturas linguísticas, classificando-as em dois grupos, nomeadamente: (i) a *abordagem dedutiva* em que as regras, o modelo, a forma e as generalizações são apresentadas ao estudante, dando-lhe a oportunidade de praticar a nova estrutura gramatical; e (ii) a *abordagem indutiva* em que o professor, primeiro, apresenta ao estudante exemplos de estruturas gramaticais a serem apreendidas. Depois dos exemplos terem sido praticados, o estudante é conduzido a formar generalizações sobre os princípios gramaticais sobre os quais trabalhou. Esta abordagem implica, assim: (a) a selecção de modelos frásicos; (b) passagem do particular ao geral; (c) contextualização significativa das frases e/ou estruturas e (d) preparação das questões que levem a construir generalizações.

É possível, a partir das sugestões acima apresentadas, destacar alguns pontos de convergência, como, por exemplo, o facto de ambos os autores considerarem a

importância de levar o aprendente a conhecer uma determinada estrutura, mostrando-lhe, pois, como ela é formada, o que significa e como pode ser usada. Este processo pode ocorrer adoptando-se uma abordagem dedutiva ou indutiva. Este posicionamento é também aceite por Celce-Murcia & Hilles (1998), visto que, para eles, há algumas fases a serem consideradas numa aula de gramática, nomeadamente: (a) apresentação da estrutura, seja dedutivamente, ou indutivamente; (b) foco na prática, em que o aluno manipula a estrutura em análise enquanto as outras variáveis são consideradas; (c) prática comunicativa, onde o aprendente é impelido a praticar a estrutura estudada, incluindo-a em actividades comunicativas; e retorno e correcção do professor que, apesar de ser considerada a última fase, deve percorrer toda a aula. A correcção do professor pode variar de acordo com as diferentes fases da aula.

Estas estratégias podem estar inseridas num DD aplicado numa Sequência Didáctica (SD) cuja finalidade é resolver os problemas detectados numa determinada área gramatical. Por DD entende-se uma “*forma especializada de comunicação, através do qual se justapõem poder e conhecimento*” (Leite & Pacheco, 2008, p. 104), ou mesmo pode ser visto como qualquer mecanismo preparado para alcançar determinados objectivos educacionais (Valenzuela, 2007). Já o termo SD, segundo Dolz & Schneuwly (2004) deve ser compreendido como um “*conjunto de actividades planeadas, de maneira sistemática, em torno de um género textual oral ou escrito*”. Os autores acima referenciados elaboram um esquema de uma sequência didáctica, em que o ensino acontece inicialmente pela apresentação de uma situação, referente ao conteúdo abordado. Em seguida é realizada uma sondagem em relação às concepções prévias dos alunos sobre o assunto, denominada aqui de produção inicial. As intervenções realizadas são denominadas módulos, e por fim é realizada a produção final, que busca demonstrar a evolução na aprendizagem do aluno em relação ao conteúdo proposto. Importa também mencionar um termo importante, nomeadamente ID que pode ser entendida como conjunto de acções com uma finalidade, propostas com o intuito de atingir objectivos educacionais socialmente determinados.

Importa mencionar também que ao analisarmos os trabalhos propostos por Justino (2015) e Siopa (2006; 2010; 2015a; 2015b), percebemos que o uso das oficinas gramaticais constituiu uma das estratégias para o ensino da LP, sobretudo de algumas das áreas de domínio tardio pelos estudantes universitários, ou seja, aquelas áreas designadas de críticas de aquisição do português em Moçambique.

Nestes estudos, verificou-se diferentes formas de tratar os erros que se configuravam como frases agramaticais relativamente a norma europeia. Neste sentido, importa referir que a discussão ligada à recolha, classificação, correcção e análise do erro na performance escrita dos aprendentes da L2 tem tido um papel importante na linguística aplicada e no ensino de línguas desde 1950. No final dos anos 60, o estudo dos erros cometidos pelos alunos assumiu um novo significado, pois já se mostravam proeminentes estudos sobre a *Interlíngua* e *Análise de Erros* (AE). O foco destas pesquisas emergentes era inerente aos processos psicolinguísticos da aquisição da segunda língua e o estado do sistema linguístico dos alunos. Nestas pesquisas, os dados eram recolhidos das frases e enunciados produzidos pelos estudantes na língua-alvo. Assim, um dos ganhos que a AE trouxe teve a ver com o facto de ajudar a construir fundamentos para a melhoria da competência linguística dos aprendentes, na medida em que estes estudos já consideravam que os erros cometidos por eles denunciarem o facto do aluno estar a usar a estrutura apreendida (Richards, 1985), apesar de, por vezes, cometer alguns erros que são considerados temporários ou de interlíngua⁹ (Corder, 1997).

Assim, considerando que o cerne desta pesquisa é adoptar estratégias que possam conduzir os estudantes a corrigirem os seus erros e, especificamente, os de colocação do pronome clítico, é ainda importante recordar que, há erros tratáveis e outros não tratáveis em ambiente de sala de aula (Ferris, 2005). Os primeiros estão relacionados com a incorrecção da aplicação de uma regra gramatical específica. É tratável, porque os alunos podem ser orientados a consultar gramáticas ou um conjunto de regras para resolver o problema. Já os segundos são erros idiossincráticos, por isso os estudantes precisarão de usar os conhecimentos adquiridos da língua, para a auto-correcção. Decorre, então, daqui a constatação de que os erros cometidos pelos falantes da língua portuguesa em Moçambique, no que refere à colocação pronominal, são tratáveis, na medida em que a colocação do pronome clítico é uma área com regras específicas, claras e apresentadas em gramáticas, ou seja, os estudantes facilmente as poderão consultar e corrigir o erro.

Neste sentido, considerando os aspectos já mencionados, é substancial proporcionar ao aluno um ensino baseado no *retorno correctivo*, escrito ou oral, *directo ou indirecto* (Ferris, 2005; Siopa, 2015a). Os termos anteriormente destacados foram usados para referir o conceito apresentado por Ferris (2005, p. 63), nomeadamente e “*indirect*

⁹ Segundo Richards (1985, p.63) “*uma interlíngua pode ser linguisticamente descrita usando dados das produções [output] que resultam da tentativa do falante produzir uma norma estrangeira [em relação a sua]*”

feedback". O termo *retorno correctivo directo* (*direct feedback*¹⁰) pode ser definido como o processo pelo qual o professor fornece ao aluno a forma ou estrutura linguística correcta. Bitchener & Knoch (2008) referem que este retorno pode incluir a eliminação de uma palavra/frase/ morfema desnecessário, a inserção de uma palavra/frase/morfema em falta, ou o fornecimento da forma ou estrutura correcta. Este tipo de retorno tem sido apontado como uma estratégia mais viável ou mais adoptada para os estudantes que se encontram num estágio inicial de aprendizagem da língua. Já o termo *retorno correctivo indirecto* (*indirect feedback*) refere-se ao processo de indicação do erro através de símbolos (círculos, sublinhado, destaques, etc.) com ou sem explicitação da regra ou um código do erro. Neste retorno, impele-se o aluno a corrigir ele mesmo o erro, sem ajuda do professor. Este retorno é bem visto, pois força o aluno a ser mais reflexivo e a analisar os seus erros, desenvolvendo, assim, a consciencialização das suas áreas problemáticas (Ferris, 2005; Siopa, 2015a).

Neste sentido, é importante recordar que o termo *interlíngua* foi introduzido pela primeira vez por Selinker (1972) em seu artigo intitulado "*interlanguage*¹¹", escrito numa perspectiva voltada para o aluno. Este autor refere que este termo se define como um sistema linguístico separado baseado na produção que resulta da tentativa de produção de estruturas de uma norma linguística alvo por parte de um aprendiz. Para Selinker (1972) a ocorrência desse fenómeno demonstra a ocorrência de padrões sistemáticos de erro e de estratégias comunicativas. Selinker (1972) acredita que as provas de interlíngua podem ser encontradas no que ele chama de *fossilizações*, mais particularmente nas fossilizações fonológicas, nas fossilizações morfológicas, nas características sintácticas e no discurso dos falantes de L2 que são diferentes das regras da língua-alvo, mesmo após anos de instrução. Nas palavras do autor, este termo é descrito da seguinte forma:

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular native language will tend to keep in their interlanguage relative to a particular target language, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the target language (Selinker, 1972, p. 215).

O autor refere-se às fossilizações como fenómenos linguísticos, regras e subsistemas linguísticos que os falantes de uma determinada língua nativa tenderão a manter na

¹⁰ Ferris (2005) parece não concordar com o uso deste retorno, sobretudo quando se pretende desenvolver no aluno consciência de seus erros. Para ela, o retorno apelidado de *indirect feedback* (retorno indirecto) força o estudante a ser mais reflexivo e a analisar os seus erros, contrariamente ao que ocorre com o *direct feedback* (retorno directo) visto por esta autora como uma mera transcrição das correções feitas pelo professor.

¹¹ Interlíngua.

língua-alvo, independentemente da idade do aprendente ou da instrução que recebe na língua-alvo. Neste sentido, o professor, enquanto pedagogo, deve considerar que alguns erros cometidos pelos alunos são característicos de uma interlíngua, entretanto fossilizada. Assim, estes termos são importantes para a reflexão que o professor deverá fazer após o tratamento do erro que optar por aplicar e os resultados que esse tratamento evidenciar.

2.5. Oficina Gramatical

Ao referir-se às *oficinas gramaticais*, Duarte (1992, p. 165) considera que se tratam de aulas em que há uma “*reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua [que] deve caber como componente autónoma*”, permitindo aos alunos terem inúmeras ocasiões para trabalhar a língua desligada da sua função comunicacional, o que implica um ensino prescritivo com foco na forma, ou seja, um ensino explícito do funcionamento da língua. Para a autora, esta reflexão não exclui o trabalho com as diferentes modalidades verbais (ouvir/falar, ler/escrever). Assim, na perspectiva desta autora (cf. Quadro 1), as oficinas gramaticais seguem quatro etapas fundamentais: “(a) *apresentação dos dados*, (b) *descrição e compreensão dos dados*, (c) *exercícios de treino* e (d) *avaliação*”.

Importa aqui mencionar que o estudo dos domínios de interação verbal (oralidade, escrita, gramática e vocabulário) é de crucial importância, dado que a língua, como ferramenta de comunicação, compreensão e actuação no mundo, abrange dimensões que interessam a todas as actividades humanas, ainda mais no que abrange a área da educação (Gomes, 2019). Assim, a abordagem destas habilidades pode ser conduzida a partir da observação e posterior ID. De acordo com Oliveira (2011, p. 12619), “*a observação é uma etapa fundamental no fazer pedagógico*”. Portanto, o professor, enquanto observador, deve planificar a sua intervenção de modo a contribuir para a construção dos saberes do aluno, pois contemplará em sua planificação as necessidades identificadas nos alunos (Oliveira, 2011). Tendo identificado as necessidades dos alunos, convém que o educador opte por uma ID como forma de resolver o problema em questão. Assim, uma das formas de intervir didacticamente sobre um problema de carácter linguístico é mediante o uso de *oficinas gramaticais*.

Refira-se que, com base nos autores citados e no que foi referido anteriormente, se propõe que a oficina gramatical, a ser aplicada no ESG moçambicano, possa ser desenvolvida em 4 fases e mais duas (cf. Cap. IV), com a inclusão de um conjunto de

tarefas de concretização e avaliação da aprendizagem da estrutura seleccionada, como a seguir se sintetiza (cf. Quadro 1):

OFICINA GRAMATICAL			
Fases	Descrição das fases	Tarefas	Descrição das tarefas
1 ^a	Apresentação dos dados	1 ^a	Constituição do <i>corpus</i> pelo professor ou alunos.
		2 ^a	Organização dos dados linguísticos do <i>corpus</i> em dois blocos (o primeiro para observação e descrição e o segundo para validação de generalizações feitas pelos alunos).
2 ^a	Problematização, análise e compreensão dos dados	3 ^a	Formulação de uma questão ou apresentação de um problema relativo aos dados linguísticos.
		4 ^a	Observação dos dados linguísticos pelos alunos.
		5 ^a	Descrição dos dados linguísticos, considerando as suas semelhanças e diferenças. Recurso a instrumentos de análise como gramáticas, dicionários, prontuários, glossários. Uso da terminologia apropriada, sempre que pertinente.
		6 ^a	Formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor.
		7 ^a	Testagem da generalização formulada através da manipulação dos dados e/ ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo.
		8 ^a	Reformulação ou manutenção da generalização.
3 ^a	Aplicação	9 ^a	A aplicação é mediante a realização de exercícios de treino, propostos pelo professor, de diferentes tipos, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos. Mas também se aplica o aprendido em contextos de uso concreto da estrutura adquirida.
4 ^a	Avaliação da aprendizagem realizada	8 ^a	Avaliação da aprendizagem realizada.

Quadro 2: Estrutura das Oficinas Gramaticais segundo Duarte (1992).

Em Moçambique, a primeira referência feita a oficinas de gramática em contexto universitário moçambicano é de Siopa (2006), aperfeiçoado em 2010 e 2015, aplicado ao caso selecção categorial envolvendo a preposição “a”. Justino (2015) aplica as oficinas a uma área crítica diferente. A oficina gramatical inseria-se numa sequência didáctica, que também pode ser concebida como uma das estratégias do ensino da L2 em contextos universitários. No caso específico das oficinas de gramática, apresentadas por Siopa

(2010), associa-se a oficina de gramática a uma estratégia de retorno correctivo escrito (directo ou indirecto) sobre o erro. Estas sub-estratégias, que fazem parte da oficina desenhada por Siopa (2006; 2010; 2015a; 2015b), podem trazer benefícios claros para o estudante, sobretudo quando conjugados com oportunidades de aplicação do conhecimento adquirido. Relativamente à oficina de Justino (2015), considerando as inadequações na distribuição e a expressão gramatical do futuro do conjuntivo no PM, verifica-se que esta área gramatical é de domínio tardio pelos estudantes universitários, por isso o autor propondo duas SDs: na sequência I, o seu objectivo foi explicitar o conhecimento dos paradigmas flexionais do futuro do conjuntivo dos verbos irregulares e na sequência II tinha como objectivo promover o conhecimento explícito sobre o uso do futuro do conjuntivo e do presente do indicativo em orações condicionais.

Estas oficinas, embora aplicadas no ensino superior, constituem-se como DD na medida em que são uma forma de intervir didacticamente sobre uma área crítica. Neste sentido, é este DD que pretendemos aplicar aos alunos pré-universitários, da 11ª classe do ESG, considerando que se pretende intervir didacticamente numa área crítica de aquisição do português em Moçambique. Importa mencionar que a oficina gramatical que propomos tem também como base teórica os estudos descritivos feitos sobre a colocação pronominal.

2.6. Avaliação da Aprendizagem e de Materiais de Ensino

O PEA é um processo que exige sistematicidade na sua avaliação. Assim, a avaliação, enquanto componente do PEA, deve ser entendida como um conjunto de procedimentos concebidos para fornecer informações sobre o desenvolvimento, o crescimento e os resultados dos alunos em comparação com uma norma (Shermis & Di Vesta, 2011). Para Shermis & Di Vesta (2011, p. 2), a avaliação na sala de aula é fundamental, consistindo na recolha planeada de informações sobre os resultados do ensino na aprendizagem dos alunos. Os autores acrescentam que atribuição de notas serve para informar as partes interessadas sobre o progresso educativo dos alunos e a realização dos objectivos curriculares no contexto das características de preparação dos alunos. O retorno da avaliação ajuda a tomar decisões relativamente a: (1) eficácia do ensino; (2) identificação da necessidade de mudanças nos métodos de ensino; (3) adaptação ou acomodação de diferenças individuais; (3) monitorização do ensino em termos de progresso dos alunos;

(4) definição de objectivos curriculares adequados em termos de normas de conteúdo; (5) estratégias de correctivas necessárias para melhorar os métodos de ensino ineficazes.

Na perspectiva de Black (1999, p. 118), os objectivos dos testes e da avaliação podem ser considerados em duas grandes categorias - sumativos e formativos. Assim, a avaliação sumativa serve para formar um juízo global sobre os resultados, que pode ser necessário para a elaboração de relatórios e análises, por exemplo, para a emissão de certificados no final da escolaridade. Os resultados dos testes podem também ser utilizados para avaliar os resultados de cada professor ou da escola no seu conjunto. A avaliação formativa diz respeito à recolha e utilização a curto prazo de provas para a orientação da aprendizagem, principalmente na prática quotidiana da sala de aula.

É evidente, a partir desta distinção, que a função da avaliação que está directamente relacionada com a aprendizagem é a função formativa, e é também evidente que este aspecto está a ser negligenciado, tanto nas políticas públicas como na prática quotidiana. Embora as práticas de avaliação sumativa tenham menos efeitos directos na aprendizagem, esses efeitos podem, no entanto, ser poderosos.

Para Shermis & Di Vesta (2011, p. 3), a avaliação é importante, pois é através dela que se pode: (a) obter dados sobre os alunos, professores ou escolas através de medidas bem construídas; (b) interpretar o significado das pontuações (dados) para resultados como o progresso dos alunos ou a eficácia do ensino; e (c) utilizar as pontuações interpretadas para tomar decisões sobre as melhores formas de facilitar a aprendizagem dos alunos.

Assim, importa mencionar que, nesta pesquisa, umas das formas de avaliar a aprendizagem das estruturas ensinadas (uso dos pronomes clíticos) com recurso a oficina gramatical, faz-se através das produções textuais, assumindo-se que só num discurso alargado é que o aluno pode desenvolver tanto quanto possível a sua competência discursiva¹².

Refira-se que avaliação, enquanto componente do PEA, não se limita à produção de testes escritos, mas implica a reanálise de todos elementos inscritos no processo, como, por exemplo, os materiais instrucionais e/ou de ensino. Neste sentido, refira-se que a avaliação de materiais instrucionais e didáticos é crucial para garantir a eficácia do ensino

¹² A competência discursiva é a capacidade de utilizar (produzir e reconhecer) textos coerentes e coesos de forma oral ou escrita (Bachman 1990, p. 29). Canale (1983, p. 9) considera-o como um elemento totalmente independente da competência sociolinguística, compreendendo "*o domínio de como combinar formas gramaticais e significados para alcançar um texto unificado falado ou escrito em diferentes géneros*".

e a aprendizagem dos alunos. Segundo Gagné (1985, p. 45), os materiais devem ser cuidadosamente analisados para assegurar que promovem o desenvolvimento cognitivo desejado. Além disso, Dick et. al. (2009) destacam que a avaliação deve considerar a relevância dos conteúdos e a adequação dos recursos às necessidades dos estudantes. Esses processos garantem que os materiais utilizados sejam não apenas informativos, mas também pedagogicamente sólidos.

Segundo Bandeira (2009), pode-se dividir o material didático em impresso, audiovisual e novas mídias que utilizam recursos tecnológicos, por exemplo: computadores e Internet.

- O *material impresso* pode ser dividido em coleções ou conjuntos, tais como caderno de actividades, guia do aluno, guia do professor, manual escolar, livro paradidático, pranchas ilustrativas, mapas etc.
- O *material audiovisual* consiste de um produto, objecto ou processo que, ao trabalhar com estímulos sensoriais da audição e da visão, objectiva uma troca comunicacional. O audiovisual pode ser exemplificado nos produtos da televisão, do cinema sonoro, do vídeo e também nas multimídias computacionais. O material audiovisual deverá explorar a especificidade da linguagem, ou seja, as possibilidades de direção e de combinação entre recursos de áudio (trilha sonora, paisagem sonora, música, diálogos, ruídos etc.) e recursos visuais (actores, dramatização, animação, imagens, simulações etc.).
- As *novas mídias*, significa meios de comunicação ou canal, identifica o recurso pelo qual a informação pode ser transmitida. Novas mídias podem ser entendidas como as possibilidades oferecidas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), com a produção, armazenagem, distribuição de informação e entretenimento, por exemplo, no uso de computadores e redes (como a Internet).

Posto isto, pela natureza da nossa pesquisa, a oficina gramatical fundamentalmente criou-se como um material didático impresso, porque o acesso às outras formas digitais e audiovisuais deste material poderiam inibir a participação dos alunos à oficina, porque nem todos têm acesso aos recursos tecnológicos, para o efeito. Recorde-se que a

concepção desta oficina, enquanto material didático, tem em conta os dez princípios de uma aprendizagem estruturada apresentados por Ellis (2005), nomeadamente:

- (1) A instrução deve assegurar que os alunos desenvolvam tanto um rico repertório de expressões de fórmula como uma competência baseada em regras;
- (2) A instrução tem de assegurar que os alunos se concentrem predominantemente no significado;
- (3) A instrução tem de assegurar que os alunos também se concentrem na forma;
- (4) A instrução tem de ser predominantemente orientada para o desenvolvimento implícito conhecimento da L2, sem negligenciar o conhecimento explícito;
- (5) A instrução tem de ter em conta o "programa de estudos integrado" do aprendente;
- (6) A aprendizagem instruída de línguas com sucesso requer um extenso "input" da L2;
- (7) A aprendizagem bem-sucedida de línguas também requer oportunidades para a produção (*output*);
- (8) A oportunidade de interagir na L2 é fundamental para o desenvolvimento da proficiência da L2.
- (9) A instrução tem de ter em conta as diferenças individuais dos alunos;
- (10) Ao avaliar a proficiência dos alunos em L2, é importante examinar tanto a produção livre como a produção controlada.

Tendo feito a revisão da literatura, relativamente aos conceitos implicados no nosso tema, segue-se o enquadramento teórico que tem como base os argumentos referenciados nesta secção.

CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Na secção anterior, apresentámos a revisão da literatura inerente ao referencial teórico que resultam das múltiplas leituras desenvolvidas com o objectivo de traçar o nosso quadro teórico. Pretendemos agora apresentar o enquadramento teórico da nossa pesquisa, recordando que o quadro teórico desta pesquisa fundamentalmente corresponde à oficina gramatical que se propõe por Duarte (1992), a qual foram adicionadas mais duas etapas.

3.1. Oficina Gramatical

Tal como se sugere, assumimos, neste quadro teórico, que a abordagem do ensino da colocação pronominal deve ser mediante a aplicação da *oficina gramatical*, uma ID planificada para ser um conjunto de aulas com a finalidade de garantir que sejam feitas reflexões sobre a estrutura e o funcionamento da língua (no caso, a colocação pronominal) que deve caber como componente autónoma (Duarte, 1992), para depois serem trabalhadas tais estruturas em contextos efectivos de comunicação, ou seja, durante a produção textual.

Escolhe-se a oficina gramatical porque, por meio desta, se trabalha a estrutura gramatical como componente autónoma, seguindo um conjunto de etapas (*apresentação dos dados, descrição e compreensão dos dados, exercícios de treino e avaliação*) que facilitam a assimilação. Mas também pelo facto das oficinas gramaticais terem sido estratégias usadas para ensinar outras áreas críticas de aquisição do português em Moçambique, como é o caso da *selecção categorial envolvendo a preposição “a”* (Siopa, 2006; 2010; 2015a; 2015b), assim como para o ensino do *futuro do conjuntivo de verbos irregulares e modo verbal em orações condicionais* (Justino, 2015).

A concepção desta oficina, enquanto material didáctico, tem em conta os dez princípios de uma aprendizagem estruturada apresentados por Ellis (2005) e constitui-se como um DD, ou seja, uma “*forma especializada de comunicação, através do qual se justapõem poder e conhecimento*” (Leite & Pacheco, 2008, p. 104). Deste modo, sendo uma forma de ID (que *procura superar as lacunas de formação académica e os impasses e dificuldades do cotidiano de sala de aula; a construção do conhecimento a partir da observação da prática na área da educação, proporcionando um referencial teórico para os professores a refletirem e criticarem suas práticas no seu cotidiano*¹³), este DD possui

¹³ Gomes (2015, p. 12)

algumas SDs que, nesta pesquisa, entendem-se como “conjunto de actividades planeadas, de maneira sistemática, em torno de um género textual oral ou escrito” (Dolz & Schneuwly, 2004).

Relativamente à avaliação do DD, importa referir primeiro que concordamos que a avaliação na sala de aula seja fundamental, pois, consistindo na recolha planeada de informações sobre os resultados do ensino na aprendizagem dos alunos (Shermis & Di Vesta, 2011). Neste sentido, a oficina que apresentamos avalia-se com base nos resultados das produções textuais dos alunos, assim como pelas percepções destes no âmbito do inquérito de percepção aplicado após a oficina gramatical. As actividades nas sequências de ensino inscritas na oficina constituem-se como subsídios que se pretendem dar para orientar o ensino desta área crítica de aquisição do PM, num contexto em que esta variante ainda não foi legitimada como uma norma de Moçambique.

Saliente-se que, no decurso da oficina gramatical, à luz do construtivismo, foram seleccionados os métodos de elaboração conjunta e trabalho independente, pois com estes métodos o aluno poderá ser levado a construir novos conhecimentos, através da interacção com o professor e do rebuscar das suas experiências e conhecimentos anteriores. Assim, o trabalho independente foi de extrema importância, porque o aluno teve a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos, sem a interferência do professor (Arias & Yera, 1996).

3.2. Ensino da Gramática

Considerando que este estudo propõe abordar o funcionamento da língua sob forma de uma “*oficina gramatical*¹⁴”, o ensino da gramática que se advoga é o com foco na forma, ou seja, um ensino explícito das estruturas seleccionadas.

Numa fase inicial, trabalharam-se as estruturas gramaticais, desvinculadas dos seus contextos comunicacionais, permitindo que o estudante possa descrever e analisar a sua ocorrência e reflectir sobre a sua estrutura, mediante os materiais e o *corpus* preparados e fornecidos pelo professor. Dado que o estudante é impelido a formular generalizações a partir do *corpus* fornecido, este estudo adopta a abordagem indutiva do ensino da gramática, onde o professor, primeiro, dá ao estudante exemplos de estruturas gramaticais a serem apreendidas e, depois dos exemplos terem sido analisados, o estudante é conduzido a formar generalizações sobre os princípios gramaticais subjacentes às

¹⁴ Sobre as *oficinas gramaticais* em contextos do ensino de áreas gramaticais de domínio tardio e/ou das áreas críticas de aquisição do Português em Moçambique veja-se Siopa (2006) e Siopa (2015).

realizações linguísticas presentes no *corpus*, identificando semelhanças e diferenças entre as diferentes frases.

Nesta abordagem da gramática que se propõe, assume-se que os erros de colocação pronominal podem ser tratáveis, visto que, esta estrutura ao ter regras claras que regem a sua utilização, os estudantes poderão consultar nas gramáticas o conjunto de regras para resolver o problema em questão. Importa também salientar que as oficinas estão inseridas em SD, vistas como um “conjunto de actividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com intuito de “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 97 - 98). Assim, no geral, o nosso quadro teórico suporta-se nas perspectivas sugeridas por Arias & Year (1996); Bezerra (2015); Cegalla (2020); Cunha & Cintra (2016); Dias (2010); Duarte (1992); Ellis (1985, 2002); Gonçalves (1996, 2007, 2010); Lima (2011); Long & Robinson (1998); Mapasse (2005); Gonçalves (2013); Vieira (2003); Wache (2017, 2018); Companhia (2021).

3.3. Padrões de Colocação Pronominal no PE

A colocação pronominal é vista neste estudo como o processo de ligação dos pronomes clíticos a um hospedeiro, pois, estes não tendo um acento prosódico, dependem necessariamente de uma palavra adjacente acentuada (Martins, 2013). Assim, por questões de enquadramento teórico, neste estudo trabalham-se as formas átonas do pronome pessoal do português que, para Martins (2013), são as seguintes: *o, a, os, as, lhe, lhes, se, me, te, nos, vos*. Concordamos com Martins (2013) que estes sejam clíticos, pois não constituem por si próprios uma unidade fonológica associada a um acento.

Quanto à colocação pronominal, esta pesquisa pretende recordar o argumento de Brito, Duarte & Matos (2003) segundo o qual as posições não se encontram em variação livre, supondo, por isso, a existência de condições de ocorrência, ou seja, proclisadores que *c-comandem* e precedam o hospedeiro verbal do clítico.

Assume-se, assim, que os proclisadores são àquelas palavras funcionais que induzem os clíticos a posição proclítica. Quanto à sua distribuição, assume-se nesta pesquisa as classes sintático-semânticas de Martins (2013) que convergem necessariamente com as que são apresentadas pelas gramáticas normativas (Cegalla, 2020 e Cunha & Cintra, 2016), nomeadamente:

- (a) *Palavras negativas* (ex.: não, nunca, jamais, nada, etc.).
- (b) *Advérbios interrogativos* (ex.: quem, como, quando, etc).

- (c) *Conjunções subordinativas/complementadores* (ex.: se, quando, etc).
- (d) *O sujeito da oração, antes do verbo, contém o numeral ambos ou algum dos pronomes indefinidos* (tudo, todo, alguém, outro, qualquer, etc.).
- (e) *Orações disjuntivas*.
- (f) *Quantificadores distributivos*.

Relativamente à colocação do pronome pessoal no PM, dos vários estudos feitos no PM, destaca-se que todos eles tiveram um enfoque mais descritivo, do que didático. Todos eles procuraram descrever os padrões de colocação pronominal no PM, considerando que estes são desvios à norma europeia, assim como procuraram as razões que estão na origem deste fenómeno.

Nesta pesquisa, não se propõe a mesma linha de análise do problema amplamente descrito nos estudos mencionados, mas procura-se apresentar uma proposta de ID sobre o problema que constitui uma área crítica de aquisição do português em Moçambique. Assim, com base nestes estudos, a presente pesquisa tem como fundamento teórico as conclusões apresentadas por:

- Mapasse (2005) que considera a existência dos desvios que são sensíveis à variável nível de escolarização e aqueles que permanecem nos falantes com nível superior de escolarização. Neste sentido, foi possível, a partir desta constatação, propor uma ID para verificar se a colocação do pronome clítico é uma área crítica de aquisição que decorre (ou não) de uma instrução deficiente, uma vez que se assume que o nível de escolarização é uma variável a ser considerada no ensino da colocação do clítico;
- Gonçalves (1996) que verificou que os padrões de ordem dos pronomes clíticos no PM eram caracterizados por uma certa instabilidade, inferência anuída por Justino (2010). De facto, há alguma instabilidade, pois, à medida em que os estudos vão avançando, há novos comportamentos sintácticos que se verificam relativamente à colocação pronominal. Esta instabilidade cria confusão na aprendizagem dos padrões de colocação do clítico pelo aluno, daí a pertinência de estudos que se propõem a desenvolver IDs, quer para resolver os problemas das áreas críticas de aquisição em Moçambique, quer para reduzir os impactos da referida instabilidade;
- Wache (2017, 2018) que anui à instabilidade referida por Gonçalves (1996), mas refere-se à existência de estruturas de colocação pronominal já estabilizadas no PM.

Este argumento afigura-se um dos nossos fundamentos teóricos, pois, o nosso estudo, apesar de considerar um ensino prescritivo desta área, não deixa de considerar a existência de estruturas supostamente estabilizadas ou mesmo as fossilizadas, porém apenas os resultados poderão confirmar o nosso posicionamento face à inferência apresentada pelo autor;

- Vieira (2003) e Vieira & Vieira (2018), a primeira, por ter feito uma análise comparativa entre o PM e PB, dado que estas variedades se aproximam pelo facto de contarem com um condicionamento da ordem dos clíticos de natureza extralinguística. Já as segundas, por terem considerado a influência directa de um substrato e a situação de intenso contacto linguístico típico de países multilingues como Moçambique. Estes estudos são importantes para a nossa pesquisa, uma vez que estas autoras consideram que a colocação pronominal é condicionada por factores extralinguísticos como a idade do aprendente (corroborando a constatação de Mapasse, 2005), como também pela influência que o PM tem recebido das outras línguas (LB's e PB).
- Vieira (2003) e Justino (2010) são seleccionados porque deixam a discussão em aberto (apesar de terem feito estudos descritivos) porque entendem que os estudos de colocação do pronome clítico levam a novas partidas e linhas de investigação;
- Viera (2003) e Mapasse (2005) consideram o problema da colocação pronominal é melhor resolvido em função da faixa etária dos falantes e das suas habilitações literárias.
- Boene (2015) e Companhia (2021), porque sugerem a criação de materiais instrucionais, inseridos em ID ou DD de forma a garantir uma aprendizagem suficientemente robusta dos padrões de colocação pronominal.

Em síntese, das várias pesquisas descritas na secção 2.3.1. (cf. cap. II), os estudos acima seleccionados são os que assumimos parte do nosso enquadramento teórico, quer por terem descrito de forma particular o fenómeno em questão, quer pelas suas conclusões aproximarem-se daquilo que a nossa pesquisa pretende infirmar ou confirmar.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE PESQUISA

Na secção anterior apresentámos o nosso quadro teórico, considerando os conceitos que sustentam o desenvolvimento da nossa pesquisa. Nesta secção, pretendemos apresentar o nosso quadro metodológico, considerando que toda pesquisa se fundamenta, essencialmente, pela escolha de metodologias (Dorney, 2007).

4.1. Natureza da Pesquisa

Esta pesquisa, quanto à natureza, é qualitativa, pois os seus dados (escritos) são flexíveis e de natureza emergente, não obstante a recolha e análise de dados aparecerem de forma circular e entrelaçada, até que o pesquisador determine o ponto de saturação (Dorney, 2007). De forma específica, a perspectiva qualitativa justifica-se pelo facto da pesquisa procurar identificar o problema, o que implica uma breve descrição do mesmo de acordo com os dados do “*teste de produção provocada*”, assim como de acordo com os dados e as constatações apresentadas em pesquisas posteriores sobre o mesmo fenómeno. Após identificar e descrever o problema específico da população-alvo, aplica-se uma oficina gramatical. Do ponto de vista da proposta que se pretende fazer, o método de pesquisa a ser adoptado, quanto à abordagem, é o indutivo, pois a partir de dados particulares, suficientemente constatados e recolhidos na população pesquisa, infere-se uma realidade que poderá ser universal, no contexto em que se efetuou a pesquisa. (Marconi & Lakatos, 2003).

4.2. População

A população da presente pesquisa é composta por alunos da 11ª classe do ESG, escolhidos pelo facto de autores como Mapasse (2005) considerarem que o problema de colocação pronominal é melhor resolvido em níveis superiores de escolaridade. Escolheu-se igualmente esta população pelo facto dos alunos já terem adquirido algum conhecimento, na 10ª classe, da conjugação pronominal, como também porque a 11ª classe tende a trabalhar algumas áreas críticas de aquisição do português em Moçambique (concordância e regência).

Desta população, seleccionou-se aleatoriamente 16 (dezasseis) alunos da turma 10 da Escola Secundária Josina Machel, porém só dez permaneceram até ao fim da ID (dois foram excluídos porque os seus dados não se enquadravam nos critérios de processamento

estabelecidos e quatro por desistência). A classe pré-universitária e o local onde a ID teve lugar foram escolhidos por conveniência¹⁵.

4.3. Natureza dos Dados

Como referido na introdução, estudos como o de Gonçalves, Vicente e Companhia (2005) e de Gonçalves (2007; 2010a; 2010b) classificam a colocação do pronome clítico como um dos conteúdos gramaticais que tendem a criar dificuldades no PEA do português em Moçambique, tanto para os alunos do ESG, como para os do ensino superior. Esta área é tida como “instável” (Gonçalves, 1996; Justino, 2010), assim como de difícil validação dos padrões, no PM, dado que há escassez de dados para o efeito (Gonçalves, 2013), embora seja preciso recordar que esta constatação pode ser problematizada, na medida em que já há diversos estudos que abordam a colocação pronominal (cf. Cap. II). Aliado a estas constatações, verifica-se uma tendência dos alunos serem amplamente expostos a outras normas diferentes da europeia (sobretudo a brasileira, através de materiais audiovisuais e da esmagadora presença de textos, artigos e pesquisa na internet, o que intensifica o uso dos padrões de colocação oriundos do PB) (Mapasse, 2005).

Face ao problema detectado, para o desenvolvimento do nosso estudo, em primeira instância, administrámos, aos alunos do ESG, um “*inquérito sociolinguístico*” para a obtenção dos dados para a caracterização do perfil linguístico dos inquiridos e um “*teste de produção provocada*” com duas funções primordiais: (i) eliciação dos dados e (ii) recolha de uma parte do corpus a ser usado na oficina gramatical. Em seguida, tendo já aplicado o *teste de produção provocada*, planificamos uma ID que se desenvolve numa SD em que será aplicada a oficina gramatical. No sentido de desenvolver uma maior apreensão das regras que gerem o fenómeno em causa, impele-se o aluno a resolver alguns exercícios de consolidação e a produzir um texto em que se pretende que o estudante aplique as estruturas aprendidas.

4.3.1. Teste de Produção Provocada e Inquérito Sociolinguístico

O teste de produção provocada¹⁶ que aplicámos nesta pesquisa cumpre duas funções (eliciação dos dados e recolha de uma parte *corpus* a ser usado na *oficina gramatical*),

¹⁵ Visto que, enquanto professor, já trabalhamos com a 11ª classe e o local escolhido é de fácil acesso, dado que já prestamos alguns serviços, no âmbito do nosso estágio pedagógico.

¹⁶ A descrição do teste de produção provocada como forma de eliciação dos dados pode ser vista em Justino (2011).

já o inquérito sociolinguístico reserva-se à obtenção dos dados para a caracterização do perfil linguístico dos inquiridos. Assim, o *teste de produção provocada* é reservado à construção de frases, pelo aluno, com base nos itens de ocorrência obrigatória (proclisadores e os verbos pronominais). Para constar, dado que Gonçalves (2007) se refere aos contextos sintácticos de uso do padrão enclítico, quando estão presentes os atractores do pronome clítico (vide Quadro 2), o teste em questão sugere exactamente a abordagem destes contextos e outros definidos pelo autor desta dissertação.

Atractores da Próclise no PE	Complementadores	28	80%
	Operadores de Negação	4	11.4%
	Conjunções Coordenadas	2	5.7%
	Quantificadores	1	2.9%
Total		35	100%

Quadro 3: Contextos sintácticos de uso do padrão enclítico segundo Gonçalves (2007)

A análise apresentada pela autora mostrou que, na maior parte dos casos (80%), em que esta estrutura é usada ocorrem complementadores, sendo irrelevantes os casos em que estão presentes outros tipos de “atractores de próclise”. Ainda assim, o teste que sugerimos aborda todos os contextos.

Estes instrumentos foram construídos especificamente para este estudo, tendo sido baseados nos pressupostos teóricos de elaboração de inquéritos por questionário apresentados por Gil (2008), Marconi & Lakatos (2003), Siopa & Pereira (2017) e Siopa (2020). A concepção do teste de produção provocada e do inquérito sociolinguístico implicou a validação junto aos alunos do 11o ano de escolaridade, matriculados no Colégio Kitabu e na Escola Secundária Josina Machel, assim como por parte dos professores de português do Colégio Kitabu, do Instituto Nília, do Maputo International School e da Riversize International School. Deste processo de validação, resultou uma melhoria no tipo de instrução, de forma a adequar-se a realidade dos alunos, bem como correcção de aspectos linguísticos, o que fez com que passaram a apresentar a seguinte estrutura:

INQUÉRITO SOCIOLINGUÍSTICO.			
Secção	Temas	Questões	Objectivos
I	Identificação Pessoal	Seis questões de resposta curta e uma de escolha múltipla.	Apresentar as características sociolinguísticas dos alunos.
II	Perfil Linguístico	Quatro questões de resposta curta e duas de escolha múltipla.	Caracterizar o perfil linguístico dos inquiridos, incidindo para a sua LM, Língua de Comunicação, local de aprendizagem do português e domínio de outras línguas.

Quadro 4: Estrutura do inquérito sociolinguístico.

TESTE DE PRODUÇÃO PROVOCADA			
Secção	Temas	Questões	Objectivos
I	Operadores de negação	Cinco questões abertas de resposta curta.	Verificar o uso dos pronomes clíticos em contextos em que ocorrem os operadores de negação.
II	Complementadores	Seis questões abertas de resposta curta.	Analisar o uso dos clíticos em contextos em que ocorrem os complementadores.
III	Pronomes interrogativos	Duas questões abertas de resposta curta.	Verificar o uso dos pronomes clíticos em contextos em que ocorrem os pronomes interrogativos.
IV	Quantificadores	Duas questões abertas de resposta curta.	Verificar a colocação do pronome clítico quando ocorrem os quantificadores.

Quadro 5: Estrutura do teste de produção provocada.

O teste é composto por quatro secções e 15 questões que admitiam resposta escrita, onde o aluno era solicitado a produzir frases de acordo com os itens de ocorrência obrigatória (proclisadores e verbos pronominais), de acordo com a instrução dada. O objectivo destas questões é verificar como os alunos, antes de serem submetidos à oficina gramatical, usam os pronomes clíticos em contextos em que há atractores proclíticos.

4.3.2. Inquérito de Percepção

Visto que um dos objectivos do presente estudo é verificar a adequação das oficinas gramaticais como um dispositivo didáctico a ser usado para o ensino da colocação pronominal, no ESG, no final das sequências implicadas na oficina, aplicou-se um

inquérito, cujo objectivo é colher as percepções dos alunos face à ID a que foram submetidos. Tal como ocorreu com o teste de produção provocada, o inquérito em questão seguiu os passos que culminaram com a sua validação, tendo sido obtido a versão final, de acordo com a seguinte estrutura (Quadro 5):

Inquérito			
Secção	Temas	Questões	Objectivos
I	Identificação Pessoal	Uma questão de resposta curta.	Apresentar o nome dos sujeitos para efeitos de codificação.
II	Diagnóstico de aprendizagem e percepção dos sujeitos face à importância do ensino da colocação pronominal.	Três questões de escolha múltipla e uma que se desdobra em outra questão de resposta elaborada.	Verificar se houve aprendizagem da colocação do pronome clítico; Verificar as percepções dos alunos face à importância do ensino da colocação pronominal na escola.
III	Oficina gramatical	Seis questões de escolha múltipla e duas de resposta elaborada.	Verificar a avaliação que os sujeitos fazem da oficina a que foram submetidos.

Quadro 6: Estrutura do inquérito.

4.3.3. Procedimento de Tratamento de Dados

A presente dissertação apresenta uma pesquisa de natureza qualitativa, por isso, antes da descrição e análise dos dados, foi necessário o seu processamento que consistiu na sua transformação e conversão com recurso à *Google Forms*¹⁷ e *folhas excel* de modo a facilitar a sua análise e interpretação. Assim, este processo seguiu as seguintes etapas:

- *codificação*: procedimento pelo qual os dados originais foram codificados através da também codificação dos nossos informantes. Após este procedimento, foram criados, através do *Google Forms*, versões electrónicas dos nossos instrumentos de recolha de dados, para que os mesmos fossem transcritos e conservados numa nuvem digital. Os dados a serem lançados deviam ser organizados de acordo com as seguintes categorias contextuais: (a) Próclise (Pronome Clítico + Verbo); (b) Ênclise (Verbo + Pronome Clítico); (c) Mesóclise (Verbo + Pronome Clítico +

¹⁷ Link do inquérito Sociolinguístico (<https://forms.gle/oxxSvchSennX7YGj6>) e do teste de produção provocada (<https://take.supersurvey.com/QCWHTFE3B>)

Desinência Verbal); e (d) Outros contextos, o que permitiu identificar a frequência percentual do uso de um ou outro padrão pelos alunos.

- *digitação*: consistiu em transcrever os dados codificados dos instrumentos de recolha através do *Google Forms*, tendo eles sido lançados nesta plataforma (de acordo com as categorias criadas) a fim de gerar *planilhas excel*; dados percentuais e gráficos.
- *tabulação*¹⁸: que ocorreu em simultâneo com a fase anterior, tendo especificamente consistido, primeiro, na análise dos dados gerados pela plataforma e, em seguida, na eliminação do código e consequentemente dos dados do aluno que não se enquadrava nos critérios de selecção para esta pesquisa, a citar: (a) preenchimento do termo de confidencialidade e do teste de produção provocada; (b) frequência da oficina gramatical; e (c) realização das tarefas individuais de treino (frequência de 65%), em relação a estrutura estudada.

Após a tabulação, fez-se a análise e descrição dos dados obtidos, recorrendo-se ao *método descritivo*¹⁹ que nos permitiu a visualização e sumarização dos dados em *tabelas-sínteses*, a fim de obter resultados percentuais deduzidos para analisar os resultados dos instrumentos administrados aos alunos, face ao problema da investigação (Hekima, 2002). Refira-se que os quadro-sínteses criados para esta pesquisa contêm os contextos sintácticos de ocorrência dos clíticos, como também as percentagens geradas através das categorias criadas no *Google Forms* e que correspondem à soma da frequência de uso por cada um dos alunos. Ademais, para identificar a frequência total de ocorrência, foi necessário a adição de todos os resultados percentuais de cada proclisador, dividindo-se pelo número total dos proclisadores ocorrentes.

4.3. Constituição do *Corpus*

Para uma melhor condução da oficina gramatical, de acordo com os pressupostos apresentados por Duarte (1992), primeiro, foi necessária a constituição de um *corpus* que se constitui essencialmente de frases que reflectem os diferentes padrões de colocação pronominal. Resalte-se que este consta da primeira etapa da oficina, pois, segundo os pressupostos de Duarte (1992), é nesta que os alunos são impelidos a formular

¹⁸ A tabulação é o processo de agrupar e contar os casos que estão nas várias categorias de análise. A tabulação pode ser simples e cruzada assim como manual e electrónica (Gil, 2008).

¹⁹ Segundo Reis & Reis (2002), a Análise Descritiva é a fase inicial deste processo de estudo dos dados coletados. Utilizamos métodos de Estatística Descritiva para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos.

generalizações a partir de uma observação previamente feita. Relativamente ao *corpus* a ser observado, importa referir que ele foi obtido de gramáticas, tendo a sua organização seguido a seguinte ordem:

PADRÃO	CONTEXTO	ALÍNEA(S)	n.º	%
<i>Próclise</i>	Operadores de Negação	a) a d)	Quatro (4)	19%
	Pronomes relativos	e) a g)	Três (3)	14%
	Complementadores	h) a j)	Três (3)	14%
	Advérbios	k) a l)	Duas (2)	9%
	Pronomes interrogativos	m) a n)	Duas (2)	9%
	Quantificadores	o) a p)	Duas (2)	9%
<i>Mesóclise</i>	Futuro	q) a r)	Duas (2)	9%
<i>Ênclise</i>	Início da frase	s) a t)	Duas (2)	9%
	Locuções verbais	u) a v)	Duas (2)	9%

Quadro 7: Constituição do *Corpus*

Com o *corpus* constituído e observado pelos alunos, foi possível dar seguimento às actividades da etapa seguinte, cujo objectivo foi levar os alunos a elaborar um conjunto de generalizações face aos aspectos de convergência e divergência entre as frases que constituíam o *corpus*.

4.4. Oficina Gramatical

A oficina gramatical que se apresenta tem como objectivo trabalhar didacticamente o uso dos padrões de colocação pronominal de acordo com a norma europeia, o que implica consciencializar os estudantes sobre as regras de colocação do pronome clítico. Para o efeito, a gramática é ensinada com foco na forma, considerando a *abordagem indutiva*, onde o professor, primeiro, apresenta ao aluno exemplos de estruturas gramaticais a serem apreendidas e, depois dos exemplos terem sido analisados, ele é conduzido a formar generalizações sobre os princípios gramaticais que estão subjacentes às frases do *corpus*, identificando, neste caso, semelhanças e diferenças entre as diferentes frases.

De acordo com os autores lidos e com base nos princípios de ensino de línguas apresentados por Ellis (2005) (cf. Cap. II), às etapas que Duarte (1992) apresenta propomos mais duas: e) *aplicação autónoma da aprendizagem e/ou produção*

independente e f) *reflexão sobre a aprendizagem realizada* (cf. quadro 1). Ou seja, com base em Ellis (2005), Doff (1998) e Allen & Valette (1994) o aluno utiliza as estruturas aprendidas num contexto comunicativo mais natural de comunicação e, ao produzir a reflexão sobre a aprendizagem realizada, consciencializa-se dessa mesma aprendizagem.

O quadro síntese abaixo (Quadro 7) apresenta a aplicação da oficina gramatical como uma proposta para o ensino da colocação do pronome clítico.

Etapa / Nº Aulas	Actividades de Ensino (Professor)	Actividades de Aprendizagem (Aluno)	Produtos
ETAPA I: <i>Apresentação dos Dados</i>	1. Apresentação do tópico aos alunos. 2. Apresentação das frases do <i>corpus</i> para observação preliminar.	1- Tomada de notas. 2 - Observação preliminar do <i>corpus</i> apresentado pelo professor.	Anotações no caderno.
ETAPA II: <i>Problematização, análise e compreensão dos dados</i>	1 – Formulação de uma pergunta-problema relativamente aos dados obtidos, com vista a induzir uma reflexão sobre a colocação do pronome clítico. 2 – Indução à observação do <i>corpus</i> e à enunciação das regras. 3 – Atribuição de uma ficha síntese sobre as classes de palavras para o reforço da aprendizagem. 4 - Orientação da actividade de formulação e reformulação de generalizações (comparação das notas tomadas com a ficha informativa dada).	1 – Resposta à pergunta-problema, face às práticas pedagógicas de seus professores relativamente a colocação pronominal. 2 – Observação do <i>corpus</i> e categorização das frases de acordo com as semelhanças e diferenças. 3 – Leitura da ficha síntese. 4 – (Re)formulação de generalizações. Ou seja, comparar ficha informativa com os apontamentos que retirou de gramáticas	1 - Respostas orais 2 - Enunciação oral das regras subjacentes ao <i>corpus</i> de acordo com as suas semelhanças e diferenças. 3 - Resolução escrita dos exercícios 1., 2., 3. e 4 da ficha de trabalho. 4 - Reescrita e melhoria dos apontamentos, em função da ficha informativa (exercício 4). 5 - Identificação dos padrões de colocação pronominal no texto “Covid-19” (exercício 6);
ETAPA III: <i>Realização de exercícios de treino</i>	Atribuição da ficha de trabalho com exercícios de treino para consolidar a aprendizagem e explicação da natureza e dos objectivos dos exercícios.	1 - Revisão das anotações. 2 – Resolução dos exercícios de treino.	Resolução escrita do exercício 1. da etapa III da ficha de trabalho do aluno.
ETAPA IV: <i>Avaliação da aprendizagem realizada</i>	Distribuição da ficha de trabalho e orientação para a resolução do exercício um.	Resolução do exercício um.	Correcção escrita das frases um a vinte e dois.

ETAPA V: <i>Aplicação autónoma da aprendizagem e/ou produção independente</i>	1 - Distribuição da ficha de produção textual. 2 - Explicação da natureza do texto a ser produzido.	Recepção da ficha de trabalho e produção do texto.	Texto sobre a importância da escola na formação do indivíduo.
ETAPA VI: <i>Reflexão sobre a aprendizagem realizada</i>	Distribuição do inquérito de percepção e explicação do objectivo deste instrumento.	Preenchimento do inquérito de percepção.	Percepções escritas dos alunos relativamente à aprendizagem realizada.

Quadro 8²⁰: Momentos das Oficina Gramatical

4.4.1. Percurso da Intervenção Didáctica – Oficina Gramatical

A oficina gramatical que se propõe como estratégia de ID tem como objectivo fornecer aos alunos subsídios para uma possível (re) aquisição dos padrões de colocação pronominal, partindo da premissa de que o seu uso agramatical pode ter origem numa instrução marcada pela ausência de insumos compreensíveis e significativos.

Importa aqui mencionar que, durante esta ID, a gramática foi abordada com foco na forma (cf. Cap. III), ou seja, induziu-se os alunos a prestar atenção à forma linguística prescrita (Ellis, 2002) através de um conjunto planificado de tarefas organizadas em etapas. O percurso destas fases e orientações, no âmbito da oficina, teve em consideração as seguintes etapas:

i) *Apresentação dos dados*

Após a constituição do *corpus* não só através das frases produzidas pelos alunos no âmbito do *teste de produção provocada*, como também recorrendo a frases retiradas de gramáticas prescritivas da norma padrão do português, foram apresentadas frases aos alunos para o efeito de observação preliminar e para a explicação da natureza do tópico da oficina. Refira-se que do processo de constituição do *corpus*, resultaram 22 (vinte e duas) frases retiradas das gramáticas e 12 (doze) retiradas do *teste de produção provocada* para serem usadas durante as sequências inscritas na oficina gramatical.

ii) *Problematização, análise e compreensão dos dados*

Para iniciar a interacção, foi necessário que o investigador formulasse uma pergunta-problema relativamente aos dados obtidos a partir do *teste de produção provocada*, assim como da observação do *corpus* constituído e do problema de investigação. Assim, a oficina fundamentou-se na seguinte questão: *por que é que a colocação pronominal em*

²⁰ Quadro concebido pelo autor, com base num quadro apresentado por Siopa (2020)

contextos em que ocorrem os elementos que atraem o pronome clítico tendem a criar problemas aos alunos? Esta questão, tendo sido apresentada aos aprendentes, abriu espaço para outras, a citar: (a) *por que motivo os alunos tendem a cometer muitos erros na colocação do pronome clítico quando ocorrem conjunções subordinativas?* (b) *por que é que em contextos de advérbios de negação, os alunos cometeram menos erros, nas suas frases?*

Tendo sido feitas estas perguntas, houve uma reflexão preliminar, e alguns alunos afirmaram que não têm tido muitas dificuldades em colocar o pronome clítico em contextos de operadores de negação, pois os professores de português têm o costume de penalizá-los quando cometem este erro no teste, por isso eles têm sido muito atentos. Quanto à pergunta central, os alvos da pesquisa não conseguiram dar respostas precisas, tendo dito que não aprofundaram a leitura sobre o tópico. Após a reflexão, solicitou-se que os alunos observassem o conjunto de vinte e duas (22) frases que constituíam o *corpus* da primeira etapa das oficinas, observação esta precedida da resolução dos exercícios 1., 2., 3. e 4. desta etapa. Importa recordar que o objectivo desta era levar os alunos a formular generalizações através da observação feita. Assim sendo, era fundamental que pudessem trabalhar de forma independente.

Um aspecto que merece especial menção tem a ver com a dificuldade que os alunos tiveram na identificação das diferentes *classes de palavras*, o que denuncia uma instrução deficiente. Esta dificuldade fez com que os alunos tivessem complicações na resolução do exercício dois (2) (*Apresenta as tuas conclusões, preenchendo as frases abaixo*) que os induzia a completar uma asserção sobre os contextos da ocorrência da próclise.

Neste sentido, para colmatar este problema, foi dado aos alunos um *retorno correctivo indirecto* que consistiu em uma ficha-síntese contendo as classes de palavras e as respectivas características. Em seguida, foi solicitado que estes pudessem corrigir os seus erros, no seu caderno, considerando o novo conhecimento adquirido. Foi também orientado que não alterassem as suas respostas nas fichas de trabalho, para que eles pudessem comparar os conteúdos de ambos instrumentos (caderno e ficha). No exercício três (3) (*Que tempo(s) verbal(ais) é(são) usado(s) nas frases em q) e r)?*), boa parte dos alunos conseguiu identificar o tempo verbal predominante nas frases q) (*Realizar-se-á, em maio, uma reunião de prefeitos*) e r) (*Falar-lhe-ei a teu respeito, na primeira oportunidade.*). Como resultado, os alunos tiveram sucesso na resolução do exercício quatro (4) (*Considerando a resposta dada acima, por generalização, pode-se afirmar que:*).

A seguir a essas generalizações feitas pelos alunos, foi necessária a sua reformulação que consistiu na sistematização do conteúdo da gramática de Cegalla (2020, p. 538-542)²¹ relativamente à colocação pronominal, nos cadernos. Após essa leitura e sistematização, os alunos foram solicitados a comparar as suas notas com o conteúdo da ficha informativa presente no documento de trabalho. Posteriormente, coube ao aluno resolver o exercício dois (2) (*Com base nas informações recolhidas, selecciona o padrão de colocação pronominal presente nas frases que a seguir se apresentam, tendo em conta os elementos sublinhados*) para verificar o nível de compreensão das fichas informativas lidas. Assim, o resultado satisfatório obtido no exercício dois (2) fez com que os alunos pudessem também resolver de forma satisfatória os exercícios três (3) (*Tendo em conta as frases referidas no ponto anterior, diz em que contextos foi usado cada padrão.*) e quatro (4) (*Lê a seguinte ficha informativa e compara com as informações que recolheste.*) que eram essencialmente actividades de consolidação do conhecimento adquirido anteriormente.

iii) Realização de exercícios de treino

Nesta fase da oficina administrada aos alunos, foram resolvidos um conjunto de exercícios que compunham a *etapa três* (3) desta ID. Propôs-se exercícios de treino que implicavam a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Refira-se que tais exercícios foram destinados à prática das estruturas estudadas, através da correcção das frases (exercício um). Assim, nesta etapa, preferiu-se que o trabalho feito pelos alunos fosse independente, porém houve momentos em que foi necessária a intervenção do professor para uma *facilitação processual* que consistiu na explicitação do conteúdo de algumas frases ou de palavras que fossem de difícil interpretação pelos alunos. Notou-se que os aprendentes tiveram dificuldades ao nível da compreensão do vocabulário, o que também contribuiu na incompreensão das frases. Posteriormente à resolução individual, os alunos foram convidados a partilhar oralmente as suas respostas e, ocorrendo um erro, o professor dava um *retorno correctivo directo “oral”* e pedia os alunos para anuir (ou não) o conteúdo do retorno.

iv) Avaliação da aprendizagem realizada

Para avaliar a aprendizagem realizada, foi fundamental a resolução dos exercícios 1.2. (*Escolhe, entre as duas opções abaixo, a que te parece ser a mais correcta*) que impelia os alunos a usarem os conhecimentos adquiridos no âmbito da oficina relativamente à

²¹ Foi seleccionada esta gramática por abordar a colocação pronominal de forma mais compreensível ao nível dos alvos da pesquisa e por apresentar exemplos com um léxico também acessível.

colocação pronominal. Refira-se que este conjunto de exercícios consistia em duas opções em que o aluno devia seleccionar a que parecia mais correcta.

v) *Aplicação autónoma da aprendizagem e/ou produção independente*

Para uma aplicação autónoma da aprendizagem, os alunos que participaram da oficina produziram textos por indução, a fim de verificar o uso dos pronomes clíticos num discurso alargado que não impele apenas ao foco na forma linguística apreendida, mas também noutros aspectos para garantir a coesão e coerência textual.

vi) *Reflexão sobre a aprendizagem realizada*

A reflexão sobre a aprendizagem foi feita com base no inquérito de percepção que tinha como objectivo colher as percepções dos alunos face à ID a que os alunos foram submetidos. Portanto, o aluno devia responder às questões deste inquérito.

4.4.2. Duração e Horário de Realização

A oficina gramatical que se propôs aos alunos do 11º ano da Escola Secundária Josina Machel ocorria duas vezes por semana (terças e quintas), com duração de 45 minutos, perfazendo um total de 90 minutos por semana. Ao todo, houve 10 tempos lectivos ocupados pela oficina. Esta ID ocorreu das 16h às 16h50, na sala 10.

4.4.3. Problemas e Constrangimentos da Oficina

Previa-se que a oficina gramatical fosse realizada em 8 aulas de 90 minutos, contudo, não foi possível, porque tomaria muito tempo que tinha sido reservado para as actividades lectivas. Em detrimento deste aspecto, não foi possível cumprir o cronograma de aplicação da oficina pelas múltiplas actividades que a escola desenvolvia e pelas pausas devido a feriados e tolerâncias de ponto. Assim, esta oficina, que se previa ocorrer em um mês, foi realizada em dois, das 16h às 16h50 (altura em que os alunos tinham um tempo de estudo individual), na sala 10.

4.4.4. Métodos de Trabalho e Interação

Como forma de colmatar os constrangimentos tidos, foi necessário o estabelecimento de métodos de trabalho e de interacção. Assim, à luz das teorias construtivistas, foram seleccionados os métodos de elaboração conjunta e trabalho independente, ao longo das interacções nas aulas de contacto.

Importa mencionar que a teoria construtivista, em que o ensino está centrado na aprendizagem do aluno, dentro do conjunto das sequências didácticas que compunham as

aulas desta oficina, foi fundamental, pois pressupunha a aprendizagem como um processo planificado de forma consciente pelo professor para que os alunos pudessem construir conhecimentos e competências. (Arias & Yera, 1996).

No que se refere à interação, entre os alunos e entre estes e o professor, ela ocorria presencialmente, através das aulas de contacto, mas também foi possível através de um grupo *WhatsApp* criado pelos alunos, como também por mensagens de textos e chamadas telefónicas.

4.5. Questões Éticas

A presente pesquisa foi realizada numa escola do ESG, com alunos do 11º ano de escolaridade. Por serem menores de idade, foi necessário que obter autorização dos seus pais para que estes pudessem participar na oficina gramatical. Para tanto, foi usado o “*termo de consentimento e de confidencialidade*” que devia ser assinado pelo aluno e pelo seu encarregado de educação. Este termo tinha como objectivo obter as respectivas autorizações e informar o aluno e o encarregado de educação sobre a natureza e os objectivos da pesquisa e da oficina gramatical. Este termo também assegura o compromisso de ter os dados fornecidos pelos alunos como confidenciais. Esta confidencialidade é assegurada pela codificação dos dados pessoais dos participantes desta pesquisa, tendo esta codificação sido feita após a aplicação do *inquérito sociolinguístico*. Ademais, assegura-se que os dados a serem recolhidos são apenas usados para esta pesquisa.

Para trabalhar com os alunos no local seleccionado, foi necessário obter autorização da escola, o que passou pela submissão de uma carta-explicativa sobre a natureza da pesquisa e uma credencial atribuída pelo Governo da Cidade de Maputo que nos identificava como estudantes da UEM.

CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na secção anterior, foi apresentado o nosso quadro metodológico, descrevendo a natureza, não apenas da pesquisa, mas também dos dados e da ID que se pretendia aplicar. Nesta secção, cinco, pretende-se apresentar, analisar e discutir os resultados obtidos com a aplicação da oficina gramatical, a fim de responder às perguntas que nos colocámos, em relação ao objecto de pesquisa.

5.1. Perfil Sociolinguístico dos Alunos

Tendo em conta que o principal objectivo do inquérito sociolinguístico era recolher dados que caracterizassem os nossos alunos, importa recordar que, nesta pesquisa, a nossa amostra foi composta por 10 alunos que representam a população estudantil do ESG. Com também já foi referido, tal amostra foi seleccionada por conveniência²² e os dados recolhidos estão sistematizados no Quadro 8.

VARIÁVEL		FREQUÊNCIA RELATIVA (Nr.)	FREQUÊNCIA ABSOLUTA (%)
Género	Masculino	3	30%
	Feminino	7	70%
Idade	13-15	9	90%
	16-17	1	10%
Língua Materna	Português	10	100%
	Língua Bantu	0	0%
Língua de uso corrente	Português	10	100%
	Língua Bantu	0	0%
Local de aprendizagem do português	Casa	5	50%
	Escola	5	50%
Outras línguas faladas	Inglês	4	40%
	Francês	1	10%
	Changana	2	20%
	Echwabu	1	10%

Quadro 9: Caracterização sociolinguística dos alunos

²² Carmo & Ferreira 1998 citados por Justino 2010

De forma sintética, a partir dos dados apresentados (cf. Quadro 8), pode-se detectar que, quanto à variável género, 70% dos alunos é do género feminino e os restantes 30% do género masculino. No que se refere à variável idade, constata-se que todos os alunos são adolescentes, com idades compreendidas entre os 15 aos 16 anos e, de acordo com o que os próprios responderam, todos (100%) têm o Português como LM e como língua de comunicação nas interacções quotidianas. Relativamente a este tópico, tendo 50% dos alunos referido terem aprendido a língua portuguesa em casa e outros 50% no contexto escolar, este estatuto pode ser problematizado, dado que todos os alunos afirmam ter o Português como LM, embora, na realidade, metade dos inquiridos afirme ter aprendido esta língua na escola, o que, por dedução, pode significar que aprenderam outra(s) língua(s) antes do Português, passando este a ter o estatuto de L2 para metade da população auscultada.

Importa referir que todos os alunos têm a nacionalidade moçambicana e pertencem à mesma turma (10 – dez), e em relação à língua que falam, 40% afirma falar *Inglês*, 20% *Xichangana*, 10% *Francês*, 10% *Echwabu*, e os restantes não falam nenhuma outra língua, senão Português.

5.2. Resultado do Teste de Produção Provocada

Sendo o *teste de produção provocada* um ponto de partida, este instrumento tinha como objectivo verificar o conhecimento dos alunos em relação aos padrões de colocação pronominal. O panorama geral correspondente à análise deste instrumento (Quadro 10) mostra que os alunos tiveram um índice de respostas correctas correspondentes a 57%, verificando-se que usaram, numa frequência correspondente a 40%, os pronomes clíticos agramaticalmente e 3% dos alunos escreveu frases que não continha o pronome clítico, por isso estas tendo sido classificadas para outros contextos.

Refira-se que o uso da ênclise, conforme a instrução, é considerada agramatical, pois os o *teste de produção provocada* induzia os alunos a usar o verbo pronominal depois de um proclisador. Ademais, foram usados os símbolos P/ e E/ naqueles casos em que, embora o aluno não tenha seguido a instrução do teste, produziu frases cujos clíticos estavam devidamente colocados, tanto na posição proclítica, como na enclítica. Por sua vez, os símbolos P* e E* correspondem ao uso agramatical dos padrões proclíticos e enclíticos de colocação pronominal.

Informante	Op. Negação					Complementadores						P. Inter.		Quant.		TOTAL							
	Não	Jamais	Nunca	Nada	Ninguém	Porque	Embora	Que	Quando	Pois	Se	Como	Quem	Todos	Algo	P	E	P/	E/	P*	E*	O	
ER/JM/1	P	P	P	E	E	E	E	P	P	E	E	E	E	E	E	33%	67%						
ER/JM/2	P	P	P	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	20%	80%						
JJ/JM/3	O	P	P	E	E	P	E	E	P	E	P	E	P	P	P	53%	40%						7%
JP/JM/4	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	100%	0%						
AS/JM/5	E	P	P	P	P	P	O	P	P	P	P	P	P	P	P	87%	7%						6%
MM/JM/6	P/	P	E	E	E*	P/	E/	O	P	E	P/	P/	E	E	E*	13%	33%	27%	7%		13%	7%	
ET/JM/7	P	P	P	P	P	E	O	E	E/	E/	E	E	E	E	P	40%	40%		13%				7%
KB/JM/8	P	P	P	P	P/	E	P/	E/	E	E/	E	P/	E	E	E	27%	40%	13%	20%				
MM/JM/9	E	E*	P	P	P	P	E	P	P	P	P	P	P	P	P	80%	13%					7%	
MM/JM/10	P	P/	E	E*	E	P	E	E/	E*	E/	E	E*	E*	E	O	13%	33%	7%	13%			27%	7%
TOTAL															45%	36%	6%	3%	0%	7%	3%		

Quadro 10: Síntese das respostas ao teste de produção provocada por informante

Um aspecto que merece especial menção é o facto de ter sido verificado que alguns informantes tiveram uma percentagem satisfatória relativamente aos padrões de colocação do pronome clítico (ex.: JP/JM/4 – 100%, AS/JM/5 – 87% e MM/JM/9 – 80%), o que possivelmente pode significar uma possível exposição às regras de colocação pronominal, ou mesmo um possível desenvolvimento da atenção da consciência linguística. Os dados mostram também baixos índices de uso gramatical dos pronomes desta natureza nos informantes que se seguem: MM/JM/10 – 34%, MM/JM/6 – 47%, ER/JM/2 – 20%, e ER/JM/1 – 33%. Estes dados, que representam as frases que continham os pronomes clíticos devidamente colocados, podem indicar a necessidade de uma ID a fim de verificar se com a produção de um DD, aplicado de forma sistemática, os alunos venham a melhorar.

5.2.1. Complementadores

No geral, são seis os complementadores abrangidos no *teste de produção provocada*, nomeadamente: *porque*, *embora*, *que*, *quando*, *pois* e *se*. Portanto, conforme a tabela 12, o uso correcto do padrão proclítico (43%, se adicionarmos a percentagem de próclise e próclise/) teve menor frequência percentual em relação ao enclítico (50%), facto que pode indicar que os alunos têm ainda problemas em relação à colocação dos pronomes clíticos em contextos em que ocorrem os proclisadores desta natureza (vide Quadro 11).

	<i>Porque</i>	<i>Embora</i>	<i>Que</i>	<i>Quando</i>	<i>Pois</i>	<i>Se</i>	TOTAL
Próclise	50%	10%	40%	60%	30%	40%	38%
Ênclise	40%	50%	30%	20%	40%	50%	38%
Próclise/	10%	10%	0%	0%	0%	10%	5%
Ênclise/	0%	10%	20%	10%	30%	0%	12%
Ênclise*	0%	0%	0%	10%	0%	0%	2%
Outros Contextos	0%	20%	10%	0%	0%	0%	5%

Quadro 11: Quando-síntese da frequência percentual do uso dos complementadores

Ademais, os dados mostram que os alunos usam os complementadores noutros contextos, (5%) produzindo frases que não contêm os pronomes clíticos (ex.: Não lavei todos os dentes ontem – JJ/JM/3). Noutros casos, conforme se verifica aquando do uso das etiquetas P/ e E/, os alunos produzem frases que, embora não verificando uso dos pronomes clíticos conforme a instrução do *teste*, têm todos elementos que lhes confere gramaticalidade.

- (1) a. Que maravilhoso! Lembrei-me deste lugar. (MM/JM/10).
- b. Pois é, assustei-me bastante. (KB/JM/8).
- c. Embora seja difícil, irei adaptar-me. (MM/JM/06).
- d. Se ela não se abstivesse daquela confusão (...) (MM/JM/06).

Tendencialmente, verificou-se que os informantes evitavam o uso dos complementadores na mesma oração que os verbos pronominais (1) a. e 1) c.) ou mesmo incluíam um proclisador doutra natureza que lhes garantia segurança na colocação do clítico, antes do verbo (1) d.). Noutros casos, os informantes produziram frases cuja colocação do pronome clítico ocorre em contextos de locuções verbais. Trata-se de uma ocorrência gramatical, pois, os pronomes clíticos, em locuções verbais, podem estar antes ou depois (2) a. e b.) do verbo principal (na sua forma nominal: *infinitivo e gerúndio*) (Cunha & Cintra, 2016).

(2) a. Embora eu não goste disso, vou me adaptar. (KB/JM/08)

b. Embora seja difícil, irei adaptar-me. (MM/JM/6)

Embora o *teste de produção provocada* instrísse o aluno a produzir frases com os itens de ocorrência obrigatória (proclisadores seguidos de verbos pronominais), este instrumento não se limitava apenas à produção de frases neste contexto da próclise, tendo se verificado outras formas de cliticização feitas pelos alunos.

A partir das frases produzidas pelos alunos, pode deduzir que ele tenha recorrido à estratégia de evitação²³ (de frases cujo o pronome clítico estivesse dentro do escopo do proclisador destacado) para não incorrer no risco de produzir frases agramaticais, ou seja, evitação consubstancia-se no uso de um outro contexto sintáticos (contexto de perífrases verbais e em outras orações) que pareciam menos problemáticos (e flexíveis) para a colocação pronominal. Portanto, esta estratégia, na aquisição de uma segunda língua, é comum, consistindo na escolha de uma estrutura linguística em detrimento de outra, a fim de evitar produzir um erro (Ellis, 1985). Através desta estratégia, os alunos evitaram utilizar uma forma linguística que não dominam bem. Este argumento pode em parte explicar a frequência de 40% no uso agramatical dos clíticos em todos os complementadores seleccionados no *teste de produção provocada*.

5.2.2. Operadores de Negação

Para esta pesquisa, foram três os operadores de negação seleccionados, nomeadamente: *não*, *jamais*, *nunca*, *ninguém*, *nada*²⁴.

	<i>Não</i>	<i>Jamais</i>	<i>Nunca</i>	<i>Ninguém</i>	<i>Nada</i>	TOTAL
Próclise	60%	80%	80%	50%	40%	62%
Ênclise	20%	0%	20%	40%	40%	24%
Próclise/	10%	10%	0%	0%	10%	6%
Ênclise/	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ênclise*	0%	10%	0%	10%	10%	5%
Outros Contextos	10%	0%	0%	0%	0%	2%

Quadro 12: Quando-síntese da frequência percentual do uso dos Operadores de Negação

²³ De acordo com Ellis (1985, p. 337), este conceito define-se da seguinte forma: *Avoidance is said to take place when specific target-language features are underrepresented in the learner's production in comparison to native-speaker production. Learners are likely to avoid structures they find difficult as a result of differences between their native language and the target language.*

²⁴ Conforme (Cegalla, 2020, p. 539), “Nada” e “Ninguém” são palavras negativas, se se considerar o que se diz na seguinte frase: “a próclise será de rigor (...) quando antes do verbo *houver*, na oração, palavras que possam atrair o pronome átono. Tais palavras são principalmente: a) as de sentido negativo: Ex.: a) *Ninguém lhe resiste*. b) *Nada a perturba*”.

Nesta pesquisa, os dados mostram uma maior incidência percentual para o uso do padrão proclítico (62%) conforme a instrução do teste, comparativamente ao enclítico (24%), o que pode ser explicado pelo facto do aluno ter sido possivelmente já exposto, nas classes anteriores, a algumas regras e/ou contextos de colocação do pronome clítico (veja-se o resultado do *inquérito de percepção*). Ademais, tal como no caso anterior (5.2.1.), também neste caso, 2% das produções frásicas apresentaram o clítico fora da estrutura recomendada, sobretudo quando os alunos optaram pelo uso de locuções verbais, estando o clítico antes (3) a.) ou depois do verbo (3) c.), na sua forma nominal. Esta parece uma estratégia funcional para os alunos que consiste no uso dos clíticos em contextos de locuções verbais que, segundo as gramáticas tradicionais, são contextos flexíveis de colocação.

(3) a. Não, ela não gosta de se lavar. (MM/JM/6)

b. Jamais me manda calar em frente do público. (MM/JM/10)

c. Jamais vou conseguir calar-te a boca. (MM/JM/9)

5.2.3. Pronomes Interrogativos

Tal como afirmam as gramáticas prescritivas (Bezerra, 2015; Cegalla, 2020; Cunha & Cintra, 2016; Lima, 2011), os pronomes interrogativos são também elementos que atraem os pronomes clíticos, por isso foram seleccionados dois, nomeadamente *como* e *quem*, a fim de verificar o conhecimento dos alunos no que se refere ao uso do padrão proclítico.

	<i>Como</i>	<i>Quem</i>	TOTAL
Próclise	30%	40%	35%
Ênclise	40%	50%	45%
Próclise/	20%	0%	10%
Ênclise/	0%	0%	0%
Ênclise*	10%	10%	10%
Outros Contextos	0%	0%	0%

Quadro 13: Quando-síntese da frequência percentual do uso dos Pronomes Interrogativos

Tal como se pode observar no Quadro 13, 35% da percentagem total dos alunos usou o padrão proclítico (conforme a instrução do teste), 55% produziu frases agramaticais, tendo 45% usado a ênclise (vide os exemplos em 4).

(4) a. Como faço para me afastar desses maus caminhos? (MM/JM/6)

c. Como tentei afastar-me deles, mas ela não queria*. (ET/JM/7)

Assim como nos casos anteriores, no que diz respeito ao uso dos pronomes clíticos na ocorrência de pronomes interrogativos, como forma de evitar cometer erros, os alunos mais uma vez optaram pelo uso de locuções verbais, tendo alojado o clítico antes ou depois do verbo principal. Interessa aqui destacar que em 4) a., verifica-se que o aluno aloja o clítico antes do verbo recomendado, contudo, introduz o complementado “para” que caracteriza a oração subordinada completiva e que inevitavelmente atrai o pronome clítico.

5.2.4. Quantificadores

A classe de proclisadores que encerra o teste é a dos quantificadores que, para Gonçalves (2007), ocupa 2.9% da percentagem do uso do padrão enclítico em contextos dos elementos que atraem os clíticos. Assim, para a presente pesquisa, foram seleccionados os seguintes quantificadores: *nada* e *algo*.

	<i>Nada</i>	<i>Algo</i>	TOTAL
Próclise	40%	50%	45%
Ênclise	40%	30%	35%
Próclise/	10%	0%	5%
Ênclise/	0%	0%	0%
Ênclise*	10%	10%	10%
Outros Contextos	0%	10%	5%

Quadro 14: Quando-síntese da frequência percentual do uso dos Quantificadores

Neste sentido, conforme o Quadro 14, pode-se constatar que 45% das frases produzidas pelos alunos evidenciam o uso da próclise, 35% do padrão enclítico, sendo, por isso, frases agramaticais. Ademais, 10% optou por usar a próclise em contextos diferente dos recomendados pelo teste, embora correcto, 10% usou erradamente o clítico e 5% não usou os pronomes clíticos em suas frases.

Esta maior percentagem (45%) indica que os alunos têm conhecimento satisfatório do uso dos pronomes clíticos, em contextos em que se verificam quantificadores, embora seja ainda preciso considerar o facto dos alunos terem produzido, com frequência, frases que continham locuções verbais.

Posto isto, é lícito afirmar que parte significativa (45%) das frases produzidas pelos alunos mostram que eles têm um conhecimento substancial do uso e colocação do pronome clítico em contextos de ocorrência de proclisadores, por isso tendo os mesmos tido uma frequência total de erros correspondentes a 37%²⁵ do total das frases produzidas.

¹ Resultado da adição de Próclise (P) com Próclise/ (P/).

	Complementadores	Operadores de Negação	Pronomes Interrogativos	Quantificadores	TOTAL
Próclise	38%	62%	35%	45%	45%
Ênclise	38%	24%	45%	35%	36%
Próclise/	5%	6%	10%	5%	6%
Ênclise/	12%	0%	0%	0%	3%
Ênclise*	2%	5%	10%	10%	7%
Outros Contextos	5%	2%	0%	5%	3%

Quadro 15: Quando-síntese dos contextos sintáticos de uso dos padrões de colocação pronominal

Este dado percentual confirma a inferência apresentada por Mapasse (2005) segundo a qual a colocação pronominal, enquanto desvio, é sensível à variável *nível de escolarização* e é condicionada por *fatores extralinguísticos* como a idade (Vieira & Vieira, 2018), ou seja, os alunos, estando na 11^a classe, conseguiram mobilizar um conjunto de conhecimentos, saberes e experiências (Dias, 2010) para a análise e resolução do problema que lhes foi colocado, no caso, o uso dos pronomes clíticos, em contextos proclíticos.

²⁵ Refira-se que é sobre essa percentagem que a oficina irá incidir, de modo a reduzir, tanto quanto possível esse índice percentual através da exposição à norma europeia que garantirá uma possível aquisição da estrutura linguística em alusão.

Um aspecto que mereceu particular reflexão foi a evitação²⁶ de erros pelos alunos, tendo eles recorrido ao uso de locuções verbais como contexto alternativo para a colocação do pronome clítico e que, apesar de o teste não ter sido explícito quanto ao seu uso, elas são construções expectáveis, como também são consideradas neste estudo, se se tiver em conta o que Cunha & Cintra (2016) afirma sobre a colocação pronominal em perífrases verbais: os pronomes clíticos podem estar antes ou depois do verbo principal das locuções verbais.

5.3. Resultado da Oficina Gramatical: Produção textual

Conforme referido na metodologia, segundo Duarte (1992), e com base nos princípios de ensino de línguas apresentados por Ellis (2005), a oficina proposta nesta pesquisa segue seis etapas, nomeadamente: (a) apresentação dos dados; (b) descrição e compreensão dos dados; (c) exercícios de treino; (d) avaliação; (e) aplicação autónoma da aprendizagem e/ou produção independente; e f) reflexão sobre a aprendizagem realizada. Neste sentido, apresentam-se em seguida os resultados obtidos depois de aplicada a oficina gramatical.

Primeiro, importa referir que, para a avaliação da aprendizagem realizada na oficina gramatical foi pedido aos alunos que produzissem um texto usando a estrutura estudada, ou seja, os padrões de colocação pronominal. Neste texto, foi possível verificar a ocorrência dos itens obrigatórios, nomeadamente, os proclisadores e os verbos pronominais, que tinham em conta o facto dos alunos, através de uma frase com a estrutura estudada, serem induzidos a usar frases com pronomes clíticos nas posições prescritas pelos materiais consultados. Neste sentido, como o nosso ponto de partida – *teste de produção provocada* – consistiu na produção de um conjunto de 15 frases, importa também analisar as produções textuais em enunciados frásicos²⁷, o que se fará por aluno.

²⁶ Ellis (1985).

²⁷ Entenda-se a frase não só numa vertente sintáctica, mas também semântica (veja-se o texto do aluno ER/JM/2).

	ER/JM/1	ER/JM/2	JJ/JM/3	JP/JM/4	AS/JM/5	MM/JM/6	ET/JM/7	KB/JM/8	MM/JM/9	MM/JM/10	TOTAL
Total de frases no <i>Teste de Produção Provocada</i>	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	150
Total de frases nas <i>Produções Textuais</i>	4	7	4	5	6	6	7	9	1	5	54

Quadro 16: Total de Frases por Aluno na Produção Textual

Descrevemos, na secção que se segue, o resultado das produções textuais.

5.4. Produção Textual

Tendo em conta que o processo educativo implica a sua avaliação sobretudo em situações em que o aluno mobiliza um conjunto de saberes para a resolução de determinados problemas, esta pesquisa optou por avaliar o uso dos clíticos em contexto de produção de um discurso alargado escrito com características que garantem a coesão e a coerência, de modo a constatar a aprendizagem realizada (Chomsky, 1965; Dias, 2010).

Neste sentido, os textos construídos pelos estudantes tinham um total de cinquenta e quatro (54) frases. Nestas 54 frases produzidas pelos estudantes, apenas trinta e seis (36) continham pronomes clíticos, o que corresponde a 67% do total das frases, sendo que o resto das dezoito (18) frases não continham a estrutura estudada. No universo das frases que contém pronomes clíticos, havia onze (11) frases com inadequações de colocação pronominal (31%) e vinte e cinco (25) frases gramaticais em relação à colocação do pronome clítico (69%). Destas 25 frases, em dezasseis (16) verificou-se o uso da próclise e em nove (9) o uso da ênclise. Analisando a frequência absoluta das ocorrências pronominais nas produções textuais dos alunos, constatou-se que nas 25 frases que continham os pronomes clíticos 69% estavam correctas, respeitando as especificidades de colocação pronominal. Verificou-se também a frequência de agramaticalidade em 31% das frases (11 frases), o que nos leva a inferir que a maioria das frases produzidas, pela população sujeita à oficina gramatical, apresentam um uso da conjugação pronominal de acordo com as regras estabelecidas pela gramática. Apenas um reduzido número de frases apresenta ainda agramaticalidade face ao tópicio em estudo.

	ER/JM/1		ER/JM/2		JI/JM/3		JP/JM/4		AS/JM/5		NM/JM/6		ET/JM/7		KB/JM/8		MM/JM/9		MM/JM/10		TOTAL	
Número de frases gramaticais	4		6		2		1		5		2		1		2		1		1		25	
	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E
	1	3	5	1	1	1	0	1	4	1	2	0	1	0	2	0	0	1	0	1	16	9
%	11.1%		16.6%		5.5%		2.7%		13.8%		5.7%		2.7%		5.5%		2.7%		2.7%		69%	
Numero de frases agramaticais	2		1		3		1		0		1		2		0		0		1		11	
	P*	E*	P*	E*	P*	E*																
	2	0	0	1	2	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	7	4
%	5.6%		2.8%		8.4%		2.8%		0%		2.8%		5.6%		0%		0%		2.8%		31%	

Quadro 17: Frequência absoluta de (a)gramaticalidade por aluno²⁸

Do ponto de vista da ocorrência dos padrões de colocação pronominal, constata-se que em 64% das frases ocorreu a próclise e em 36% a ênclise (cf. Quadro 18).

	Nº de Frases	%
Próclise	16	64%
Ênclise	9	36%
TOTAL	25	100%

Quadro 18: Ocorrência dos padrões de colocação pronominal nos textos

Quanto à ocorrência da próclise nos textos produzidos pelos alunos, pode-se constatar que a maior parte dos proclisadores usados pelos alunos foram os mencionados ao longo das oficinas a que foram submetidos. Saliente-se que a análise que se fez às frases retiradas do texto (em que se verificou o uso dos proclisadores) condizem apenas com a colocação dos pronomes, por isso não se analisa a selecção pronominal.

A título de exemplo, veja-se a utilização dos clíticos em algumas das frases produzidas pelos alunos. Em um 1), pode-se verificar o uso dos clíticos na posição

²⁸ **Fórmula:** Número de frase (in)correctas x 100% = X/Número de frases totais produzidas por todos informantes = X%. **Exemplo (ER/JM/1):** 4x100% = 400%
400/36 = 11.1%

proclítica, pois os alunos reconhecem a presença de proclisadores de natureza adverbial, seja *de lugar* (ex.: onde) ou *de circunstância* (e/ou com valor circunstancial) (ex.: devagar e longe). A gramaticalidade destas frases comprova-se pela regra apresentada por Cunha & Cintra (2016, p. 326) segundo a qual *a língua portuguesa tende à próclise pronominal [...] quando o verbo vem antecedido de certos advérbios (bem, mal, ainda, já, sempre, só, talvez, etc.) ou expressões adverbiais e não há pausa que os separe*”.

- (1) a. *A escola é importante porque é onde se ensina os alunos, [...]. (ER/JM/2)
- b. [...] é onde se aprendem os valores morais, [...]. (ER/JM/2)
- c. Devagar se aprende, [...]. (AS/JM/5)
- d. *[...] mas longe se chega. (AS/JM/5)

Em dois 2), verifica-se a próclise no contexto dos pronomes relativos de natureza restritiva que complementam o sentido da expressão nominal ((2) b., c., d. e e.). Pelo facto dos pronomes relativos pertencerem à classe dos complementadores, pode-se inferir que os alunos se pautam por colocar os pronomes clíticos antes do verbo, pois, conforme Cunha & Cintra (2016, p. 325), *nas orações subordinadas desenvolvidas, ainda quando a conjunção esteja oculta (...)*” ocorre a próclise. À semelhança do complementador *que*, na frase em cinco (5), verifica-se um complementador de natureza causal.

- (2) a. [...] já que se ocupa grande parte do tempo na vida [...] (ER/JM/2)
- b. [...] muitas são as vantagens que se tem. (ER/JM/2)
- c. Agradece a oportunidade que lhe foi dado [...]. (ET/JM/7)
- d. Agradece pela oportunidade que lhe foi dada, [...]. (KB/JM/8)
- e. [...] conhecimento que o ajudará em ocasiões futuras. (KB/JM/8)

Na frase em três (3), verifica-se uma agramaticalidade frásica criada pela omissão de um elemento, no caso, a preposição que interliga o verbo auxiliar (ex.: ajudar) ao principal (ex.: formar). Tendo esta preposição, pode-se deduzir que a colocação do pronome clítico confere gramaticalidade à frase, dado que, por um lado, temos um quantificador (ex.: todos), por outro lado, por se tratar de uma locução verbal que apresenta um infinitivo solto, por isso anuindo-se a regra apresentada por Cunha & Cintra (idem), segundo a qual *com os infinitivos soltos, mesmo quando modificados por negação, é lícita a próclise ou a ênclise*”.

- (3) a. [...] ajuda todos se formarem*. (ER/JM/2)

Na frase em quatro 4), verifica-se a próclise em contexto de uma palavra negativa, o que é correcto, pois, na perspectiva de Cunha & Cintra (2016, p. 324), a próclise pode ocorrer *nas orações que contêm uma palavra negativa (não, nunca, jamais, ninguém, nada, etc.) quando entre ela e o verbo não há pausa*”. No que diz respeito ao uso da ênclise, notou-se que boa parte das frases produzidas pelos alunos no âmbito das suas produções textuais continham este padrão. Ressalve-se que o denominador comum nestas frases tem a ver com o facto da ênclise ter sido usada no início de um período ou de uma oração, conforme se pode verificar em seis 6). O uso da ênclise nos moldes propostos pelos alunos converge com a regra apresentada por Cegalla (2020, p. 541), segundo a qual *os pronomes átonos estarão em ênclise nos períodos iniciados pelo verbo (que não seja o futuro), pois, na língua culta, não se abre frase com o pronome oblíquo*”, apesar de verificar-se algumas agramaticalidades nalgumas frases (ex.: 6. d).

- (4) a. [...] pois na nossa sociedade se um indivíduo não a tem [...]. (ER/JM/1)
- (5) a. [...] pois nos fornece um bom futuro, [...] (AS/JM/5)
- (6) a. A pessoa orgulha-se por ter ido à escola [...]
 - b. [...] motiva as outras pessoas a frequentarem-na também. (ER/JM/1)
 - c. E também a escola ajuda-nos socialmente [...] (ER/JM/1)
 - d. Forma-se o futuro professores, futuros engenheiros. (ER/JM/2)
 - e. [...] mas os nossos pais colocaram-nos na escola [...] (JJ/JM/3)
 - f. Sente-se feliz, porque está capacitado [...]. (JP/JM/4)
 - g. [...] profissional torna-se fundamental [...]. (AS/JM/5)
 - h. A escola traz-nos muitos benefícios, [...]. (MM/JM/9)
 - i. Ajuda-nos a ver o mundo menos difícil. (MM/JM/10)
 - j. [...] mas também agrega-nos diversas oportunidades e escolhas. (ER/JM/1)

No que se refere às frases em que se registaram erros, notou-se que os alunos tiveram dificuldades na colocação dos clíticos em contextos enclíticos, conforme pode ser verificado nas frases em sete (7), ou seja, quando não se verifica um atractor do clítico. Parte das agramaticalidades verificadas nas frases em sete (7) (*a., b., c., d., e., e f.*), podem ter origem na intensa exposição às regras inscritas no tópico explorado, característica da abordagem da gramática com foco na forma. Essa exposição intensiva” aos padrões de colocação pronominal, sobretudo da próclise, pode ter dado origem a uma

sobregeneralização, ao ponto dos nossos alunos forçarem o uso dos pronomes clíticos em posição proclítica (*overgeneralization*, na perspectiva de Ellis, 1985).

Ainda a título de ilustração, pode-se verificar que, em (7) a. e (7) d., pelo facto de se terem conjunções coordenadas (*pois* e *e*), o aluno tendeu para a colocação do pronome em posição proclítica, dado que aprendeu que as conjunções subordinativas e as locuções coordenadas disjuntivas atraem o clítico (Cunha & Cintra, 2016; Cegalla, 2020).

- (7) a. [...] pois a escola os ajuda a ter boas oportunidades de emprego (JJ/JM/3)
- b. A escola nos ensina a sermos pessoas honestas, [...] (ER/JM/2)
- c. Segundo alguns, os professores os odeiam [...] (JJ/JM/3)
- d. [...] e os prepara para a vida [...] (JJ/JM/3)
- e. A escola nos possibilita através da convivência [...]. (JP/JM/4)
- f. Nelas lhes é dado a oportunidade de aprender a ouvir, [...]. (ET/JM/7)
- g. Nos ensina a educação moral e cívica, [...] (MM/JM/10)

As realizações frásicas dos alunos aventam a possibilidade de um estágio de interlíngua em que o aluno mostra ter conhecimento da regra, mas ainda não é proficiente no seu uso. E, como estratégia para construir e mostrar o seu aprendizado, o aluno recorre a (*sobre*)*generalização das regras gramaticais* aprendidas, ou seja, mesmo havendo elementos de atração do clítico, produz frases com o padrão enclítico, pelas dificuldades que teve na identificação das classes de palavras (ao longo das oficinas), que o inibiram de (re)conhecer as palavras que atraem o pronome clítico. Assim sendo, sobre-dimensiona o padrão enclítico, produzindo, assim, frases agramaticais. Este fenómeno da *sobregeneralização* é comum no estágio da interlíngua, sendo definido da seguinte forma:

Overgeneralization [...] i.e. the extension of a specific linguistic form to a context that does not require it in the target language, (...) (Ellis, 1985, p. 106).

Ou seja, a *sobregeneralização* é o fenómeno pelo qual o aluno sobre-dimensiona uma regra para cobrir instâncias em que essa mesma regra não se aplica. Este fenómeno pode aparecer em diferentes aspectos, tais como na semântica, sintaxe, morfologia, etc.

Relativamente à colocação dos pronomes em contextos de ocorrência de proclisadores, pode-se verificar que os alunos, nas frases em oito (8), colocaram os pronomes clíticos depois do verbo, mesmo quando se verificam atractores da próclise, como locuções conjuncionais (composta por um advérbio de negação e um de exclusão), uma palavra negativa, um pronome relativo e uma locução adverbial.

- (8) a. A escola, não só dá-nos a oportunidade de sermos [...] (ER/JM/1)

- b. As pessoas não arrependem-se, [...] (JJ/JM/3)
- c. É na escola que o indivíduo aprende como comportar-se [...] (MM/JM/6)
- d. [...] isso sem dúvida oferece-lhe habilidades e competências. (ET/JM/7)

No geral, verificou-se a eficácia da oficina gramatical, se se considerar o ponto de partida que foi o *teste de produção provocada*, uma vez que frequência absoluta de gramaticalidade foi de 45% e, após a aplicação da ID, verificou-se uma evolução de 24% para um total de 69% na produção escrita de frases gramaticalmente correctas na utilização dos pronomes (veja-se o Quadro 19).

	ER/JM/1	ER/JM/2	JJ/JM/3	JP/JM/4	AS/JM/5	MM/JM/6	ET/JM/7	KB/JM/8	MM/JM/9	MM/JM/10	TOTAL
Teste de Produção Provocada	33%	20%	53%	100%	87%	14%	40%	27%	73%	0%	45%
Produção Textual	67%	86%	40%	50%	100%	67%	33%	100%	100%	50%	69%

Quadro 19: Frequência absoluta de gramaticalidade por aluno antes e depois da ID²⁹

Um facto passível de ser mencionado é a evolução dos alunos que inicialmente apresentavam baixos índices de uso gramatical dos pronomes clíticos. Assim, por exemplo, o aluno MM/JM/10 passou dos 0% aos 50%, MM/JM/6 dos 14% aos 67%, ER/JM/2 dos 20% aos 86%, KB/JM/8 dos 27% aos 100% e ER/JM/1 dos 33% aos 40%. Ou seja, parece ser possível a oficina, embora tivesse sido uma intervenção pontual, teve um efeito positivo na (re)adquisição dos padrões de colocação do pronome clítico entre os alunos do ESG.

Após a aplicação da oficina gramatical, foram recolhidas as percepções dos alunos relativamente ID à que foram submetidos, o que se apresenta no tópico a seguir.

²⁹ **Fórmula:** Número de frase (in)correctas x 100% = X/Número de frases totais produzidas por cada informante = X%. **Exemplo (ER/JM/1):** 4x100% = 400%

$$400/6 = 66.6\%$$

Adição do número total de resultados por informante/10 = X%.

5.5. Percepção dos Alunos face à Oficina Gramatical

A avaliação da oficina gramatical implica também a percepção dos estudantes face ao trabalho que realizaram. Neste sentido, recolheram-se informações sobre as percepções dos alunos relativamente à oficina gramatical, através de um inquérito de percepção, cujo objectivo era verificar o grau de satisfação relativamente ao DD aplicado. Importa recordar que o inquérito aqui analisado foi organizado em duas partes fundamentais: (a) diagnóstico de aprendizagem e percepção dos sujeitos face à importância do ensino da colocação pronominal; e (b) percepções face à oficina gramatical. Pretendia-se, por um lado, verificar se houve aprendizagem da colocação do pronome clítico e, por outro lado, verificar as percepções dos alunos face à importância do ensino da colocação pronominal na escola. Para o efeito, importa mencionar a importância do ensino da colocação pronominal e adequação da oficina.

5.5.1. Percepção sobre a aprendizagem realizada

Para saber as percepções dos alunos sobre a importância do ensino da colocação pronominal, foi, em primeira instância, necessário saber se os alunos tinham aprendido (ou não) os padrões de colocação pronominal, nas aulas de português, durante a sua frequência lectiva no ESG. O gráfico um (1) representa as respostas dos sujeitos da pesquisa relativamente à primeira questão.

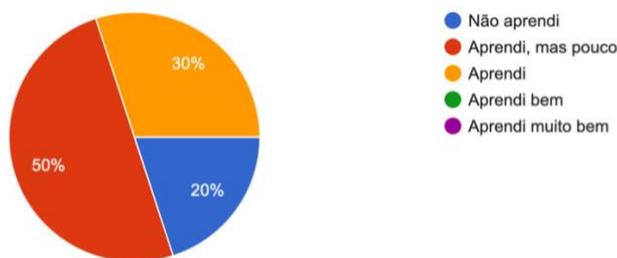


Gráfico 1: Aprendizagem dos padrões de colocação dos clíticos durante as aulas de português

Neste sentido, conforme o gráfico, pode-se perceber que parte da percentagem (20%) que representa a frequência absoluta das respostas dos informantes sugere que os alunos, ao longo dos seus anos de escolaridade, não aprenderam os padrões de colocação pronominal, 50% aprendeu, mas pouco. Estas duas percentagens confirmam a inferência inicialmente levantada nesta pesquisa, de que a colocação pronominal seja um conteúdo que não é convenientemente explorado no ESG. Ou seja, e como foi referido, o programa da 10ª classe é o único a abrir espaço para se trabalhar esta área, contudo, de forma pouco

rigorosa, dado que, apenas faz referência à conjugação pronominal recíproca e reflexa”, não propondo o ensino da colocação pronominal propriamente dita.

Ademais, ao serem questionados sobre se a colocação pronominal representava alguma dificuldade para os alunos, 90% dos inquiridos consideram não ser difícil.

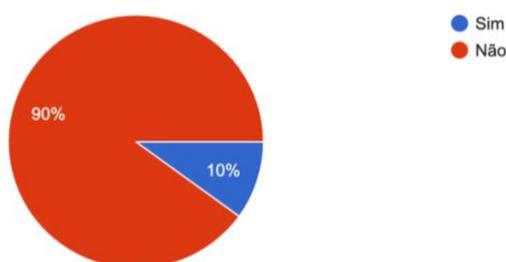


Gráfico 2: Resposta dos alunos sobre a dificuldade no uso dos pronomes clíticos em frases

Esta frequência satisfatória, que corresponde às percepções dos alunos, justifica-se pelos seguintes argumentos apresentados pelos alunos: (1) *Não senti nenhuma dificuldade ao resolver os exercícios* (ER/JM/1); (2) *Porque, embora alguns achem difícil, a colocação pronominal é fácil, é só estudar e dedicar-se a aprender* (JJ/JM/3); (3) *Não é difícil porque foi muito fácil de aprender* (AS/JM/5); (4) *Não muito, porque só temos que saber onde deve ser usado para que demonstre mais sentido na frase* (ET/JM/7); (5) *Porque a colocação do pronome clítico é um tema simples que requer apenas a atenção e dedicação por parte do aprendiz* (KB/JM/8); (6) *Porque só requer leitura e prática, é muito fácil* (MM/JM/10).

Nos argumentos acima mencionados, nota-se que estão cientes de que aprendizagem de qualquer estrutura (linguístico-gramatical) é um processo consciente que exige dos aprendentes *atenção, leitura, prática*. Ellis (1985) reflecte sobre o papel que a atenção desempenha na aquisição. Este autor, nesta senda, desenvolveu uma teoria conhecida como “*Noticing Hypothesis*”, tendo, com base nesta, colocado a seguinte pergunta: “pode haver aprendizagem sem atenção?” E a conclusão a que chega foi que, embora alguma aprendizagem pudesse ser possível sem atenção consciente (ou seja notando), quanto mais os aprendentes estão atentos, mais aprendiam. E é exactamente esta ideia que se anui por boa parte dos argumentos apresentados pelos alunos, dado que a colocação do pronome clítico é um tópico que requer apenas atenção e desenvolvimento de propostas de ID adequadas às necessidades dos alunos.

E, recorde-se que, nesta pesquisa, foi seleccionado o ensino da gramática com foco na forma, o que garante o desenvolvimento da atenção no aluno, pois o enfoque na forma tem alguma plausibilidade psicolinguística, na medida em que encoraja os alunos a

prestarem *atenção* a (e estarem conscientes de) certas formas do *input*, que são susceptíveis de ignorar. Tal atenção é necessária para que a aquisição tenha lugar e pode ser pensada como um dispositivo útil que facilita o processo de desenvolvimento interlinguístico (Long & Robinson, 1998).

Ademais, ao serem questionados sobre a importância de ser ensinada a colocação pronominal com base em exercícios, 100% dos alunos considerou ser importante. Pergunta similar foi feita relativamente ao ensino da colocação pronominal com base na consulta de gramáticas, tendo 90% respondido positivamente e os restantes 10% referiu que às vezes é necessário.

5.5.2. Percepção das dificuldades

Para uma melhor percepção da adequação da oficina gramatical aplicada, foi importante ter acesso às percepções dos alunos relativamente a esta ID. Neste sentido, os alunos foram primeiro questionados sobre se a oficina os tinha ajudado a resolver os problemas inerentes à colocação pronominal.

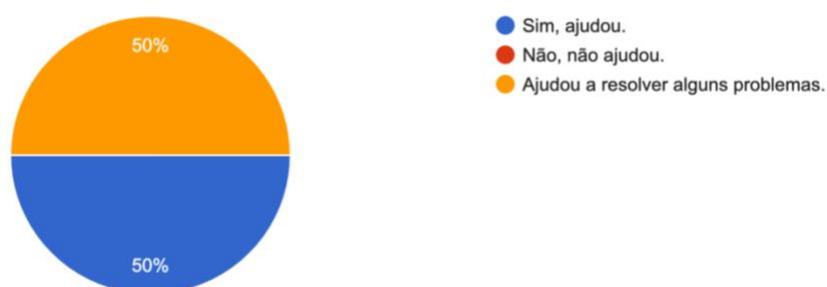


Gráfico 3: Resposta dos alunos sobre a resolução dos problemas de colocação pronominal

Portanto, de acordo com o gráfico três (3), verificou-se que 50% dos alunos afirmou que a oficina os ajudou a resolver os problemas de colocação pronominal e que os restantes 50% afirmaram que ajudou a resolver alguns problemas. Apresentam-se a seguir algumas das respostas dos estudantes:

- (1) *Sim, ajudou-me muito, porque eu não distinguia como usar a colocação pronominal numa frase de negação, usava como se fosse uma afirmação (ER/JM/2);*
- (2) *Ajudou-me na colocação dos pronomes clíticos que antes representavam um grande problema para mim e eu em percebia que errava, mas agora consigo perceber os meus erros e posso corrigi-los (JJ/JM/3);*
- (3) *Ajudou muito na minha maneira de falar, porque agora já tenho noção de onde e como colocar os pronomes clíticos (JP/JM/4);*

- (4) *A oficina ajudou no melhoramento da fala e bom uso da escrita (AS/JM/5);*
- (5) *antes não entendia quando e como devia usar a próclise, ênclise e mesóclise e com este programa aprendi como devo colocá-la (MM/JM/6);*
- (6) *Quando nós elaboramos um texto, sempre deixava muitos erros gramaticais, pronominais e com a ajuda da colocação pronominal que tive, aprendi a elaborar bem um texto (ET/JM/7);*
- (7) *Antes de aprender a colocar os pronomes devidamente, usava os mesmos de maneira incorrecta; antes de saber distinguir os pronomes clíticos, produzia frases erradas e com a ajuda do ensino da colocação pronominal, aprendi a usar correctamente os pronomes, tanto que aprendi que não se diz "te amo", mas sim "amo-te" (KB/JM/8);*

Em síntese, pode-se considerar que os argumentos dos alunos incidiram nas seguintes melhorias:

- Desenvolvimento da consciência linguística³⁰ e da atenção como estratégia para melhor compreender os padrões de colocação pronominal.
- Melhoria na colocação dos pronomes clíticos, de acordo com as prescrições contextuais de cada padrão (nas posições proclíticas, enclíticas e mesoclíticas).
- Aprimoramento da oralidade e da produção escrita que, com a oficina, era cada vez mais orientada para a correcção de erros, não só a nível da colocação pronominal, mas também do ponto de vista de outros aspectos gramaticais.

Acrescente-se ainda que, quando os alunos foram questionados sobre os padrões de colocação pronominal que tinham aprendido, todos (100%) afirmaram que tinham apreendido os padrões (próclise, ênclise e mesóclise) na sua totalidade. Na sequência desta questão, perguntou-se se, no âmbito da produção textual, os alunos tinham enfrentado algum problema.

³⁰ Partindo do pressuposto apresentado por Ellis (1985, p. 201) de que o papel da atenção é trazer estímulos ou pensamentos para a consciência, ou seja, do facto de que o processo de focalizar a atenção em estímulos ou pensamentos específicos dar origem à consciência, pode-se definir a *consciência linguística*, de acordo com Ellis (2002), como conhecimento explícito da língua, percepção e sensibilidade conscientes no processo de aprendizagem de línguas, ensino de línguas ou mesmo utilização de línguas. Outra definição que se nos é apresentada pela mesma autora é a seguinte: "*Language awareness is a person's sensitivity to and conscious awareness of language and its role in human life*" (p. 2).

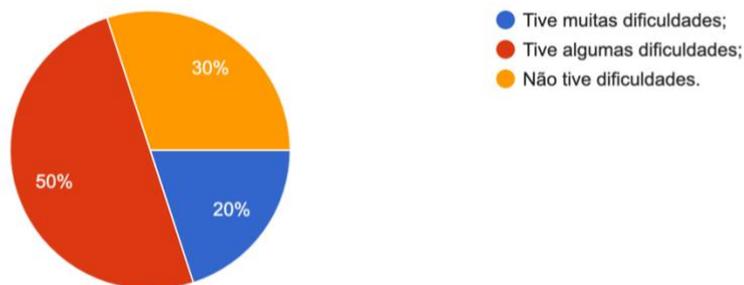


Gráfico 4: Problemas enfrentados pelos alunos no âmbito da produção textual

Neste contexto, 50% referiu ter enfrentado algumas dificuldades, 30% afirmou não ter tido dificuldades e 20% ter tido muitas dificuldades. Eventualmente estas algumas (50%) e muitas (20%) dificuldades que correspondem reflectiram-se na produção textual que apresentou um índice de agramaticalidade de 31%. Portanto, assumindo ter tido dificuldades, percebe-se que a percentagem que corresponde aos problemas enfrentados pelos alunos indica o facto destes estarem cientes de que o uso desta estrutura gramatical num discurso alargado pode ser uma actividade exigente, mesmo tendo desenvolvido a atenção e consciência linguística, uma vez que a produção do texto é uma tarefa em que se capitalizam e interferem outros aspectos linguísticos e discursivos não abordados nesta oficina.

Relativamente à percepção das dificuldades enfrentadas pelos estudantes na produção textual, destacam-se as seguintes:

- (a) *Porque eu ainda estava a pensar que o pronome numa frase de negação ficava depois do verbo (ER/JM/2);*
- (b) *Porque, ao elaborar o texto, pude perceber muita falta da colocação pronominal (ET/JM/7);*
- (c) *Tive dificuldades porque ainda não tenho domínio completo da colocação dos pronomes pessoais átonos e da gramática (KB/JM/8);*
- (d) *Tive muitas dificuldades, porque ainda não entendi muito bem como funciona, mas creio que com um pouco mais de prática e exercícios, isso possa mudar (MM/JM/10).*

Destas justificações, pode-se concluir que os alunos estão cientes de que a prática de escrita e a leitura são bons hábitos no processo de aquisição de um conteúdo, seja ele gramatical ou não. Este argumento enquadra-se na perspectiva apresentada por Ellis (2002, p. 168), aquando da distinção entre prática e consciencialização, em que se explica que a prática tem as seguintes características: (i) Há alguma tentativa de isolar uma

característica gramatical específica para uma atenção focalizada; (ii) Os aprendentes são obrigados a produzir frases que contenham a característica visada; (iii) Aos aprendentes serão proporcionadas oportunidades de repetição da característica visada; (iv) Existe a expectativa de que os aprendentes irão executar correctamente a característica gramatical e, portanto, as actividades práticas são "orientadas para o sucesso"; (v) Os aprendentes recebem *feedback*, quer o seu desempenho da estrutura gramatical esteja correcto ou não, podendo este ser imediato ou atrasado [ou mesmo directo, ou indirecto]. No entanto, na produção escrita de um texto, por um lado, interferem factores (discursivos e retóricos) que não estão presentes na produção de frases; e, por outro, a atenção do escrevente está concentrada na construção do sentido de modo a cumprir objectivos comunicativos que, na maior parte das vezes, estão ausentes quando se trata da construção de frases isoladas. Sendo assim, pode-se inferir que as dificuldades que os aprendentes enfrentaram no processo de escrita do texto, relativamente à falta de domínio e incompreensão do tópico, são facilmente resolvidos mediante prática de produção escrita e não apenas de frases que poderá incluir o reforço do *feedback* por parte do professor e a produção de versões melhoradas do texto produzido, o que poderá concorrer para o desenvolvimento da consciência e competência linguística, em geral, mas também da estrutura abordada na oficina gramatical.

A questão que encerrava este inquérito procurava levar os alunos a fazer uma avaliação quantitativa da oficina em que participaram.

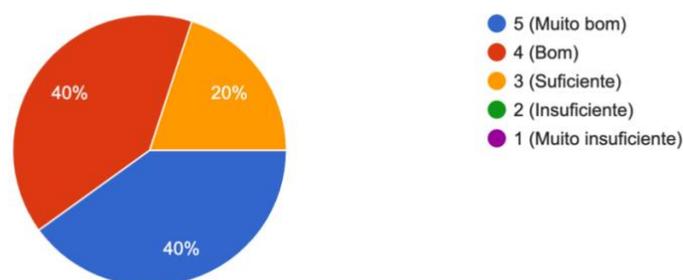


Gráfico 5: Avaliação quantitativa da satisfação dos alunos

Dos resultados obtidos com as respostas a esta questão, verifica-se que a maioria dos alunos inquiridos (80%) avaliou o processo com muito bom e bom e 20% referiu-o como sendo satisfatório. Esta percentagem indica que, embora tivessem enfrentado alguns problemas, como vimos, estes estudantes avaliam a oficina como um DD bom ou muito bom, ou seja, os estudantes avaliam positivamente o instrumento didáctico utilizado pelo professor.

Como observações finais, os alunos referiram o seguinte:

- (a) *Os padrões de colocação pronominal ajudaram muito, pois aprendi que os padrões de colocação pronominal são próclise, mesóclise e ênclise (AS/JM/5);*
- (b) *O ensino da colocação pronominal foi de extrema importância para mim, pois descobri alguns erros que eu cometia e com esse ensino aprendi como corrigi-los (MM/JM/6);*
- (c) *Houve muito desempenho, pois não fazia ideia de como era importante e consegui identificar alguns erros gramaticais que cometia, e aprendi muito como usar correctamente (ET/JM/7);*
- (d) *O ensino da colocação pronominal é muito importante, pois nos ajuda a colocar devidamente os pronomes e com o mesmo pude conhecer os meus erros gramaticais e aprendi a colocá-los correctamente (KB/JM/8).*

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

No capítulo anterior fez-se a discussão e análise dos resultados obtidos a partir dos instrumentos de recolha de dados (*teste de produção provocada, produção final e inquérito de percepção dos alunos*). Nesta secção apresentam-se as conclusões face ao problema, objectivos e questões de investigação e propõem-se algumas recomendações.

6.1. Conclusões

O estudo que se propõe nesta dissertação subordina-se ao tema “*O Ensino da Colocação Pronominal: Subsídios para uma Intervenção Didáctica Aplicada ao Ensino Secundário Geral*”, tendo como principal objectivo “*propor um instrumento didáctico que ajude a solucionar os problemas que os alunos do ESG encontram na colocação do pronome clítico*”. Para atingir o objectivo preconizado, foram formulados objectivos específicos correlacionados ao problema de investigação. Assim, nesta secção procurámos responder aos objectivos e às questões de investigação, considerando as constatações realizadas, decorrentes da análise dos dados.

O primeiro objectivo específico foi concebido com o intento de *planificar oficina(s) gramatical(ais), definindo estratégias e metodologias de ensino da colocação pronominal no ESG, na disciplina de língua portuguesa*. A este propósito, refira-se que, inicialmente, se pretendia que a oficina fosse aplicada, não só no contexto público, mas também no privado, daí a razão da pluralização do termo *oficina gramatical*. No entanto, como já foi referido (cf. Cap. IV), esta pretensão foi impossível de realizar por questões ligadas a constrangimentos institucionais e profissionais.

Assim, se compararmos os resultados do *teste de produção provocada* (45%) e da *produção textual* (69%), podemos verificar uma margem de progressão de 24% entre o ponto de partida e a avaliação final, o que pode indicar que a oficina gramatical teve um impacto positivo no PEA dos padrões de colocação pronominal. Estes dados parecem indicar para a eficácia do DD aplicado no PEA da colocação pronominal no ESG. Os resultados das oficinas aplicadas por Siopa (2006, 2010, 2015b) e Justino (2010) no contexto universitário indicam que a *oficina gramatical* tem potencialidades para intervir positivamente no ensino das áreas críticas de aquisição do português em Moçambique. Este estudo confirma esta constatação, porque se verificou que, na população auscultada, houve uma margem de progressão dos alunos na realização da estrutura em análise, se tivermos em conta a produção de frases realizada no teste e no texto final, o que dá

indícios de que este DD ajuda a intervir no processo de aquisição dos padrões de colocação do pronome clítico.

Os resultados positivos associados à ID parecem também indicar a necessidade do uso de algumas estratégias pelos alunos, como a *atenção* (cf. Cap. V - percepções dos alunos), pois, quanto mais estão atentos, mais aprendem (Ellis, 1985). Outra estratégia a ser usada pelos aprendentes é a *prática*, porque, neste processo de praticar, o aluno: (a) presta atenção à forma gramatical; (b) produz repetida e sistematicamente frases com a estrutura estudada; (c) recebem retorno do professor que os orienta para a aprendizagem da norma padrão (Ellis, 2002).

Importa também referir que a realização de uma oficina é uma intervenção pontual que deverá, como o estudo parece indicar, ser aplicada de forma sistemática, não apenas para a estrutura em análise, mas para outras estruturas que representem áreas críticas de aquisição do português em Moçambique. Para além desta sistematicidade, é fundamental que se façam intervenções sistemáticas para uma gradual resolução do problema da colocação pronominal no ESG, conquanto, tais resoluções tenham de ser aliadas ao ensino da escrita numa dimensão processual ou mesmo baseada no género, para que o aluno esteja ciente dos processos implicados na produção textual.

Parte dos problemas que os alunos enfrentaram podem ter origem no trabalho pouco robusto da escrita no ESG, tal como constata Faquir (2016). Há, no ESG, uma deficiente aplicação das recomendações metodológicas para o ensino e aprendizagem da escrita, o que tem impacto negativo no desenvolvimento, não só na competência discursiva dos alunos, mas também no desenvolvimento e aplicação da sua competência linguística. Portanto, se a escrita não é trabalhada no ESG, os conhecimentos adquiridos no âmbito da oficina gramatical podem diluir-se nos problemas que os alunos enfrentam na produção textual. Em síntese, os indicadores que apresentámos anteriormente mostram que esta área necessita de um trabalho oficial sistemático (que não seja uma intervenção pontual), acompanhado de um trabalho em que a vertente comunicativa é um objectivo e um objecto de estudo. A vertente comunicativa pode consubstanciar-se na escrita de um texto que deve receber apoio por parte do professor, através do *feedback* sistemático, seja ele directo ou indirecto. O que parece estar a acontecer é que no ESG nem as oficinas, nem a escrita são trabalhadas (o que se reflecte nos resultados públicos que todos lamentamos).

Relativamente ao segundo objectivo específico em que se pretendia *verificar se a aplicação da oficina sobre a colocação do pronome clítico poderá contribuir para a*

aquisição desta estrutura gramatical no ESG, pelos resultados obtidos na produção textual dos alunos, parece aceitável concluir que o uso dos padrões de colocação dos clíticos pelos alunos poderá decorrer de uma gramática de interlíngua fossilizada, porque, tanto quanto se sabe pelos estudos consultados, não há intervenções didáticas concebidas para intervir no problema de colocação pronominal junto desta população. Pela razão antes mencionada, e como aparece referido nos estudos consultados, esta é uma área crítica de aquisição, cujo o ensino (ainda) não está previsto nos programas do ESG que se limitam a uma abordagem pouco consistente aquando do ensino da conjugação pronominal recíproca e reflexa, na décima classe.

Este estudo, embora tenha sido uma intervenção pontual, fornece indicadores de que a oficina gramatical pode intervir positivamente sobre as estruturas linguísticas fossilizadas, podendo, se aplicada de forma sistemática e associada ao ensino da produção escrita, favorecer a aquisição desta estrutura. Recorde-se, a título de exemplo, que nos resultados obtidos se verificou progressão significativa nos alunos que tiveram baixos índices de ocorrências gramaticais, no âmbito do *teste de produção provocada*, mas que na produção textual parecem ter assimilado a estrutura em causa (cf. capítulo V).

Com o terceiro objectivo enunciado, pretendia-se *avaliar a adequação da oficina gramatical ao ESG*. Neste sentido e considerando as percepções dos alunos em relação à *oficina gramatical* a que foram sujeitos, conclui-se que este DD é adequado ao ESG. Os dados do *inquérito de percepção* aplicado depois deste DD indicam que os alunos têm uma percepção positiva da oficina, tendo a maioria dos inquiridos (80%) avaliado o processo implicado na oficina como *muito bom* e *bom*. Esta avaliação é um indicador de que os alunos do ESG apreenderam a aplicação da oficina gramatical como positiva, o que pode encorajar a construção deste tipo de DD para, neste nível de ensino, se trabalhar outras áreas críticas.

6.2. Recomendações

Depois de apresentadas as conclusões deste estudo, será importante referir algumas recomendações suscitadas pelo estudo. Neste sentido, e pelas conclusões obtidas, parece ser recomendável a concepção de mais materiais instrucionais sobre esta e outras áreas sob a forma de oficinas gramaticais em que os alunos sejam expostos a dados de língua robustos e possam exercitar adequadamente as estruturas aprendidas. Também parece ser necessário associar as oficinas gramaticais à produção escrita (e oral) para consolidar as estruturas trabalhadas isoladamente e sem objectivos comunicativos.

O estudo desenvolvido parece indicar a necessidade desta área crítica ser incluída nos programas e fazer parte do trabalho do professor em sala de aula, de modo que este conhecimento não se restrinja apenas ao ensino incriterioso da conjugação pronominal reflexa. Tal como ocorre com a concordância e a regência verbal, parece ser também fundamental que a colocação pronominal possa percorrer todos os programas de ensino de língua portuguesa (desde a 8ª à 9ª classe), não se limitando à conjugação pronominal reflexa e recíproca na 10ª classe.

Recomenda-se igualmente que os professores de português do ESG possam assumir o compromisso de desenvolver sequências ou dispositivos didáticos para a resolução de problemas que se verificam na escrita dos seus estudantes. Para o efeito, é fundamental que o professor se muna de conhecimentos científicos, metodológicos e procedimentais para intervir didacticamente sobre as áreas críticas de aquisição, como também sobre outras áreas que venham a criar constrangimentos na aprendizagem. É, por isso, que nos parece fundamental que a formação dos professores inclua o trabalho na concepção de DD de forma sistemática, de modo a que estes possam intervir didacticamente sobre um problema que os alunos enfrentam na aprendizagem da língua portuguesa.

Para além do que já foi referido e como indicações para futuras pesquisas, recomenda-se que possam seguir as seguintes linhas de investigação: (a) realização de uma investigação longitudinal com o objectivo de aplicar sistematicamente a oficina gramatical concebida nesta pesquisa, sobretudo em outros contextos, com um número de alunos superior ao tido nesta pesquisa; (b) produção de pesquisas que associem a oficina gramatical ao trabalho com a escrita, no ESG.

Referências Bibliográficas

- Allen, E., D., & Valette, R., M. (1994). *Classroom techniques: foreign languages and english as a second language*. London: Waveland Press.
- Arias, J., O., C., & Yera, A., P. (1996). O que é a pedagogia construtivista? *Rev. Educ. Pública* (pp. 11 – 22). Cuiabá: REP.
- Bachman, L., F. (1990). Constructing measures and measuring constructs. in Harley, B., Allen, P., Cummins, J., & Swain, M. (Eds.) *The Development of second language proficiency* (pp. 26-38). New York: Cambridge University Press.
- Bandeira, D. (2009). *Materiais didáticos*. Curitiba: IESDE
- Black, P. (1999). *Assessment, learning theories and testing systems*. In Murphy, P. Learners, Learning and Assessment (pp. 118-134). California: SAGE Publications.
- Bezerra, R. (2015). *Nova gramática da língua portuguesa para concursos* (7.^a ed.). São Paulo: Método.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research* (pp. 409– 431). s/l: SAGE Publication.
- Boene, S., A. (2015). *Colocação pronominal no português de Moçambique: Construções com o verbo prevenir*. Aveiro: Universidade de Aveiro [Dissertação de Mestrado].
- Brito, A. M, Duarte, I & Matos, G. (2003). Tipologia e distribuição das expressões nominais. In Mateus, M. H. M et. al. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Editora Caminho.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J., C., & Schmidt, R., W. (Eds). *Language and communication* (pp 2 - 28). New York: Longman.
- Cegalla, D., P. (2020). *Novíssima gramática da língua portuguesa* (49^o ed.). Brasília: Companhia Editora Nacional.
- César, G., R., E. (2014). *O uso de pronomes clíticos em textos de ensino secundário e universitário em Nampula*. Aveiro: Universidade de Aveiro [Dissertação de Mestrado].
- Celce-Murcia, M., & Hilles, S. (1998). *Techniques and resources in teaching grammar*. New York: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: MIT Press.
- Companhia, C. (2021). *Áreas críticas na aquisição do português em Moçambique*.

- Revista X* (pp. 1414-1433). Paraná: UFP.
- Corder, S. P. (1997). The significance of learners' errors. In Richards, J., C. (Ed.), *Understanding second and foreign language learning* (pp. 161-169). Rowley: New-bury House.
- Cunha, C., & Cintra, L. (2016). *Breve gramática do português contemporâneo* (7ª ed.). Lisboa: João Sá da Costa.
- Dias, I., S. (2010). Competências em educação: Conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (pp. 73-78). São Paulo: ABPEE.
- Dick, W. et al. (2009). *The systematic design of instruction* (7ª ed.). Upper Saddle: New Jersey.
- Doff, A. (1998). *Teach English – A training course for teachers*. (1.ª ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In Schneuwly, B., & Dolz, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 81-108). Campinas: Mercado de Letras.
- Dorney, Z. (2007). *Research method in applied linguistic: Quantitative, qualitative and mixed method*. New York: Oxford University Press.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: Contextos de uso obrigatório do conjuntivo. *Para a didáctica do português. Seis estudos de linguística* (pp. 165-177). Lisboa: Edições Colibri.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: University Press.
- Ellis, R. (2002). Grammar teaching: Practice or consciousness raising? In Richards, J., C., & Renandya, W., A. (Eds.), *Methodology in language teaching* (pp. 167-174). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System* 33 (pp. 209–224). s\l: Elsevier.
- Faquir, O., C., G. (2016). *Didática da escrita em contextos multilingues: o caso de Moçambique – desafios linguísticos, metodológicos e contextuais*. Lisboa: Faculdade de Letras. [Tese de Doutorado].
- Ferris, D. (2005). *Treatment of error in second language student writing*. Michigan: Michigan Press.
- Gagné, R. M. (1985). *The Conditions of Learning* (4ª ed.). New York: Holt, Rinehart, and Winston.

- Gil, A., C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª. ed). São Paulo: Editora Atlas.
- Giordano, A. (2011). *Significance of error analysis in language teaching and learning by Neha Joshi*. Extraído de <https://www.eslbasics.com> . Consultado a 06 de Julho de 2021.
- Gomes, S. F. (2015). *Intervenção pedagógica em sala de aula: contribuição para a formação do professor*. Minas Gerais: UFMG. [Dissertação de Mestrado]
- Gomes, A. (org.) (2019). *Fenómenos linguísticos e fatos de linguagem*. Ponta Grossa: Atena Editora.
- Gonçalves, P. (1994). Introdução. *Mudança do português em Moçambique* (pp. 1-13). Maputo, Livraria Universitária.
- Gonçalves, P. (1998). *Panorama do português oral de Maputo. Estruturas gramaticais do português: problemas e exercícios*. Maputo, INDE.
- Gonçalves, P. (1996). Aspectos da sintaxe do português de Moçambique. In Faria, H., Duarte, I., Gouveia, C., & Pedro, E. (Orgs.) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp.313-322). Lisboa: Ed. Caminho.
- Gonçalves, P., Companhia, C., & Vicente, F. (2005). *Português no ensino secundário geral: Perfil linguístico dos alunos e programas de ensino*. Maputo: INDE.
- Gonçalves, P. (2007). Pesquisa linguística e ensino do português L2: Potencialidades das taxonomias de erros. *Linguística - revista de estudos linguísticos da Universidade do Porto* (pp. 61-76). Porto: Universidade do Porto.
- Gonçalves, P. (2010a). Estruturas problemáticas e estratégias de ensino do português na universidade. In Gonçalves, P. *O Português por estudantes universitários: descrição linguística e estratégias didáticas* (1ª ed., pp 15-49). Maputo: Texto Editores.
- Gonçalves, P. (2010b). *A génese do português de Moçambique* (1ª ed.). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Gonçalves, P. (2013). Variedades regionais portuguesas. In Raposo, E., B., P., Nascimento, M., F., B., do, Mota, M., A., C., Segura, L., & Mendes, A. *Gramática do português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, P. (2015). *Afinal, o que são erros de português*. In Gonçalves, P., & Siopa, C. (Orgs.). *Didáctica do português L2 caderno de pesquisa nº 1* (pp. 21-36). Maputo: Cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira.
- Justino, V. (2010). *Estudo Comparativo dos padrões de colocação dos pronomes clíticos*

- nos discursos oral e escrito do português de Moçambique, trabalho do seminário de linguística comparada: O português em África.* Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (não publicado).
- Justino, V. (2011). *A distribuição e a expressão gramatical do futuro do conjuntivo no português de Moçambique.* Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Letras. [Dissertação de Mestrado].
- Justino, V. (2015). *Futuro do conjuntivo de verbos irregulares e modo verbal em orações condicionais.* In Gonçalves, P., & Siopa, C. (Orgs.). *Didáctica do português L2 caderno de pesquisa nº 1* (pp 59-70). Maputo: Cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications.* New York: Longman.
- Leffa, V., J. (1998). Metodologia do ensino de línguas. In Bohn, H., I. & Vandresen, P. (Eds.). *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras* (pp. 211-236). Florianópolis: UFSC
- Leite, C., & Pacheco, N. (2008). Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural. *InterMeio: revista do programa de pós-graduação em educação* (pp. 102-111). Campo Grande: MS.
- Lima, R. (2011). *Gramática normativa da língua portuguesa.* (49.^a ed.). Rio de Janeiro: José Olympio.
- Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In Doughty, C., & Williams, J. (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Machava, B. (1994). *A colocação do pronome pessoal átono em frases subordinadas no português de Moçambique.* Maputo: Universidade Eduardo Mondlane [Tese de Licenciatura].
- Mapasse, E. (2005). *Clíticos pronominais em português de Moçambique.* Lisboa: Universidade de Lisboa. [Dissertação de Mestrado].
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologias científicas* (5^a. ed.). São Paulo: Atlas.
- Martins, A. M. (2013). *Posição dos pronomes pessoais clíticos.* in Raposo et al. (orgs.), *Gramática do Português* (2229– 2302). vol. 2, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mateus, H., M., M., Brito, A., M., Duarte, I., & Faria, I., H. (2003). *Gramática da língua portuguesa.* Lisboa: Editora Caminho.

- Oliveira, M., A. (2011). A observação e a intervenção na construção dos saberes e no processo de aquisição da escrita. *X congresso nacional de educação – EDUCERE*. Curitiba: PUCP.
- Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação uma prática diária* (2ª ed). Lisboa: Editorial Presença.
- Peres, J., & Mória, T. (1995). *Áreas críticas da língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Raposo, E., B., P., Nascimento, M., F., B., do, Mota, M., A., C., Segura, L., & Mendes, A. (2013). *Gramática do português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, E., D., & Reis, I., A. (2002). *Análise descritiva de dados* (1ª ed.). Minas Gerais: UFMG
- Ribeiro, A., C., & Ribeiro, L., C. (2003). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. (1ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Richards, J., C. (1985). *The context of language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J., C., & Rodgers, T., S. (1986). *Approaches and methods in language teaching* (1ª ed.). New York: Cambridge University Press.
- Rubin, J. (1975). What the — good language learner can teach us. *TESOL Quarterly* (pp. 41 - 51).
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International review of applied linguistics* (pp. 209–31). s/l.
- Semedo, M., B. (1997). *A colocação dos clíticos no português em Maputo*. Maputo: INDE.
- Shermis, M. D. S. & Di Vesta, F. J. (2011). *Classroom assessment in action*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Siopa, C. (2006). Ensino do português na universidade em Moçambique: Trabalhos oficinas de gramática. *XXI encontro da associação portuguesa de linguística* (pp 659-674). Lisboa: APL.
- Siopa, C. (2010). Estruturas problemáticas e estratégias de ensino do português na universidade. In Gonçalves, P. (Org.) *O português por estudantes universitários: descrição linguística e estratégias didáticas* (1ª ed., pp 73-96). Maputo: Texto Editores.
- Siopa, C. (2015a). Aperfeiçoar a escrita em português na universidade em Moçambique. *Revista Científica da UEM* (pp. 52-66). Série Ciências Sociais, Vol. 1, n.º 1.

- Siopa, C.. (2015b). Regência verbal: preposição “A”. In Gonçalves, P., & Siopa, C. (Orgs.). *Didáctica do Português L2 Caderno de Pesquisa nº 1* (pp 71-73). Maputo: Cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira.
- Siopa, C., & Pereira, L., Á. (2017). Escrever português como segunda língua: percepções e experiências de aprendizagem de estudantes universitários. *Indagatio Didactica* (pp. 351–366). s/l.
- Siopa, C. (2020). *Para uma modelização didática da escrita académica - A recensão crítica em português língua segunda*. Aveiro: Universidade de Aveiro [Tese de Doutoramento].
- Stroud, C. (1997). Os conceitos linguísticos de “erro” e “norma”. In Stroud, C., e Gonçalves, P. (Org.). *Panorama do português oral de Maputo volume II - a construção de um banco de “erros”* (pp. 8-32). Maputo: INDE.
- Valenzuela, S., T., F. (2007). *O uso de dispositivos didáticos para o estudo das técnicas relativas ao estudo de sistemas lineares no ensino fundamental*. Mato Grosso do Sul: UFGMS. [dissertação de mestrado].
- Vieira, S., R. (2003). Colocação pronominal nas variedades europeia, brasileira e moçambicana do Português: para a definição da natureza do clítico. In Brandão, S., F., & Mota, M., A. (Orgs.) *Análise contrastiva de variedades do Português* (pp. 37-60). Rio de Janeiro: In-Fólio.
- Vieira, S., R., & Vieira, M., F. (2018). Ordem dos clíticos pronominais no português de São Tomé e no português de Moçambique. In Brandão, S., F. (Org.). *Dois variedades africanas do Português: variáveis fonético-fonológicas e morfossintáticas* (pp. 277-320). São Paulo: Edgard Blücher Ltda.
- Wache, F., M. (2017). Os clíticos pronominais no português de Moçambique: Seleção e colocação (pp. 149–171). In Monteiro, A., Siopa, C., Marques, J. A., & Bastos, M. (Org.). *Ensino da língua portuguesa em contextos multilingues e multiculturais: Textos selecionados das VIII Jornadas da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Wache, F., M. (2018). *O Português em (de) Moçambique: Áreas de ruptura*. Maputo: Real Design Editora.

Referências Bibliográficas Online

Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *The Asian EFL journal* (pp. 9-24). Extraído de <https://www.asian-efl-journal.com>. Consultado a 05 de Junho de 2021.

Nicoadala, C., A. (2017). *Pronomes clíticos no português de Moçambique - a análise do uso e colocação dos pronomes clíticos no português de Moçambique: no ensino aprendizagem da língua portuguesa 1º e 2º ciclo do ensino secundário geral 25 de Setembro-Quelimane*. Disponível em <http://nicoadala02.blogspot.com>. Consultado a 08 de Abril de 2021.

ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO E DE CONFIDENCIALIDADE

Eu, _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar das *oficinas gramaticais* sobre a *colocação pronominal*. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro, e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso de uma pesquisa sobre o Ensino do Português em Moçambique. Fui informado(a) dos objectivos estritamente académicos do estudo que, em linhas gerais, pretende *propor um instrumento didáctico que ajude a solucionar os problemas que os alunos do ESG encontram na colocação do pronome clítico*. Com este termo, assumo ter sido esclarecido que:

1. poderei preencher alguns instrumentos de recolha de dados a serem usados exclusivamente na pesquisa intitulada “*O Ensino da Colocação Pronominal: Subsídios para uma Intervenção Didáctica Aplicada ao Ensino Secundário Geral*”, desenvolvida por António Marcos;
2. para efeitos de confidencialidade, o uso das informações por mim oferecidas está submetido às normas éticas, por isso, os meus dados pessoais manter-se-ão anónimos e o meu nome codificado;
3. apenas o pesquisador e o seu supervisor terão acesso e poderão analisar os dados por mim fornecidos;
4. me posso retirar das oficinas gramaticais a qualquer momento, sem prejuízo para o meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

E eu, _____, declaro, por meio deste termo, que tomei conhecimento de que meu educando participará das *oficinas gramaticais* sobre a *colocação pronominal*, pelo que, autorizo este acto. Para constar, firmo o presente termo com a minha assinatura.

Maputo, ____ de _____ de 2021

Assinatura do(a) participante:

Assinatura do encarregado

ANEXO II

Exmo Senhor Director da Escola Secundária Josina Machel,

Eu, António Marcos, estudante da Faculdade de Letras e Ciências Sociais (FLCS) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), envolvido num projecto de investigação no âmbito do mestrado em Ensino de Português como Língua Segunda, venho por meio deste texto pedir autorização para a realização de uma oficina gramatical sobre a colocação pronominal que terá a duração de três semanas e que será aplicada aos alunos da 11^a classe. Visto que a colocação pronome clítico tem sido um problema nas produções textuais dos alunos, a oficina gramatical que se pretende aplicar insere-se no contexto de uma pesquisa subordinada ao tema “*O Ensino da Colocação Pronominal: Subsídios para uma Intervenção Didáctica Aplicada no Ensino Secundário Geral (ESG)*”, cujo objectivo é de *propor um instrumento didáctico que ajude a solucionar os problemas que os alunos do ESG encontram na colocação do pronome clítico*, pelo que, pede deferimento.

21 de setembro de 2021

António Marcos

Inquérito Sociolinguístico

Caro(a) aluno(a), o presente inquérito está inserido numa pesquisa sobre o Ensino de Português em Moçambique. Os dados recolhidos serão usados exclusivamente para efeitos desta pesquisa.

1. Nome completo: _____
2. Turma _____ 3. Idade _____ 4. Sexo _____ 5. Naturalidade: _____
6. Qual a escola que frequentas? (*assinala com X apenas uma opção*)
 Secundária Josina Machel Colégio Kitabu
7. Qual foi a primeira língua que aprendeste? _____
8. Qual é a língua que usas com maior frequência? _____
9. Qual o local de aprendizagem do português: (*assinala com X apenas uma opção*)
 Casa Escola
10. Indica outras línguas que falas, para além das que já referiste: (*Assinala com um X as opções que correspondem à tua situação*):
 Língua bantu. Indica qual: _____
 Inglês Francês Outra, qual: _____

OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!

Teste de Produção Provocada

Caro(a) aluno(a), o presente inquérito está inserido numa pesquisa sobre o Ensino de Português em Moçambique. Pretende-se com este teste que sejas capaz de formar frases em que ocorram os verbos pronominais (*lavar-se, casar-se, calar-se, lembrar-se, assustar-se, etc.*) antecidos das palavras a negrito de forma a verificar o conhecimento que tem relativamente ao uso destes verbos em frases. Os dados recolhidos serão usados exclusivamente para efeitos de pesquisa.

Forma frases com os elementos dados e que comecem com a palavra sublinhada. Segue o exemplo:

Nunca / **Sentar-se.**

Nunca me sentei ao lado de uma donzela como tu.

- Não / **Lavar-se**
-

- Jamais / **Calar-se.**
-

- Nunca / **Zangar-se.**
-

- Ninguém / **Queixar-se.**
-

- Nada / **Formar-se.**
-

- Porque / **Sentir-se.**
-

- Embora / **Adaptar-se**
-

- Que / **Lembrar-se.**
-

- Quando / **Esquecer-se.**

- Pois / **Assustar-se.**

- Se / **Abster-se.**

- Como / **Afastar-se.**

- Quem / **Abraçar-se.**

- Todos / **Envolver-se.**

- Algo / **Libertar-se.**

OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!

ANEXO V

COLOCAÇÃO PRONOMINAL

GUIÃO DE TRABALHO

ETAPA 1: OBSERVAÇÃO, ANÁLISE E AGRUPAMENTO DE FRASES

Caro(a) aluno(a), nesta etapa pretende-se que sejas capaz de observar as frases abaixo (a - v) e que agrupes as mesmas em função das suas semelhanças e diferenças. Isto permitir-te-á formular as (possíveis) regras que se possam verificar nestas frases.

Atenta nas frases abaixo:

- (a) Não o maltratei.
- (b) Nunca se queixa nem se aborrece.
- (c) Nada a perturba.
- (d) Jamais te importunei.

- (e) Há pessoas que nos querem bem.
- (f) Nenhuma que nos odeie.
- (g) Conheces o homem por quem te apaixonaste?

- (h) Quando nos viu, afastou-se.
- (i) Se me ensinares o caminho, chegarei lá.
- (j) Reagimos porque nos agrediram.

- (k) Sempre me lembro dele.
- (l) Já se abrem as portas das lojas e dos bancos.

- (m) Nada lhe agradava ali.
- (n) Algo o incomoda?

- (o) Quem se apresenta?
- (p) Por que vos entristeceis?

- (q) Realizar-se-á, em maio, uma reunião de prefeitos.
- (r) Falar-lhe-ei a teu respeito, na primeira oportunidade.

- (s) Vai-se a primeira pomba despertada!
- (t) Diga-me isto só, murmurou ele.

- (u) Todos corriam a ouvi-lo.
- (v) Começou a maltratá-la.

1. Preenche o quadro abaixo, indicando os contextos em que ocorrem os pronomes clíticos antes dos verbos.

	CONTEXTOS	COLOCA (X)	INDICA AS FRASES (Alíneas)
Os pronomes clíticos são colocados antes do verbo quando ocorram, antes, as seguintes palavras:	Advérbios		
	Preposições		
	Adjectivos		
	Palavras negativas		
	Pronomes possessivos		
	Substantivos		
	Pronomes relativos		
	Conjunções coordenadas		
	Conjunções subordinadas		
	Artigos definidos		
	Pronomes indefinidos		
	Interjeições		
	Locuções conjuncionais		
	Pronomes interrogativos		

2. Apresenta as tuas conclusões, preenchendo as frases abaixo.

Os pronomes clíticos são usados antes dos verbos quando ocorram, antes, as seguintes palavras:

Não ocorrendo uma palavra que atraía o verbo, o pronome clítico pode ocorrer _____ dele.

2. Que tempo(s) verbal(ais) é(são) usado(s) nas frases em q) e r)?

3. Considerando a resposta dada acima, por generalização, pode-se afirmar que:

Se o tempo verbal usado nas frases q) e r) é _____, logo o pronome clítico tem de ocorrer _____, desde que não haja uma palavra que o atraía.

ETAPA 2: REFORMULAÇÃO DAS REGRAS GRAMATICAIS E CONSOLIDAÇÃO

Caro(a) aluno(a), nesta etapa pretende-se que sistematizes no teu caderno as regras que se verificam em cada grupo de frases apresentadas na etapa um (1). Esta reformulação orientada à consolidação dos conhecimentos sobre a colocação do pronome clítico em frases deve ser feita com base em consultas às gramáticas fornecidas pelo professor. Para reforçar a consolidação, ser-te-á fornecida uma ficha informativa-síntese a ser usada para reforçar as tuas anotações.

Com base numa gramática faz os exercícios abaixo:

1. Responde no teu caderno às seguintes perguntas:

- Quais são os padrões de colocação pronominal das frases vistas na etapa um (1)? Explica com base na gramática dada pelo professor.
- Lê a seguinte ficha informativa e compara com as informações que recolheste.

FICHA INFORMATIVA SOBRE COLOCAÇÃO PRONOMINAL

Deves recordar, em primeiro lugar, que a colocação pronominal, na Língua Portuguesa, se restringe praticamente à perfeita disposição dos pronomes oblíquos átonos: me, te, se, o, a, lhe, nos, vos, os, as, lhes. Ou seja, restringe-se ao uso correcto e prescrito dos pronomes clíticos (me, te, se, o, a, lhe, nos, vos, os, as, lhes, etc.) de acordo com a norma europeia (Português Europeu – PE). Para tal, importa recordar que há alguns factores (contextos) que determinam a posição do pronome clítico, fazendo-o, por isso, estar antes, entre ou depois do verbo.

LEMBRETE

Os pronomes oblíquos desempenham a função de complemento do verbo, possuindo uma forma *átona* (são partículas sem acento gráfico, que se colocam antes ou depois do verbo, como se fossem uma sílaba a mais desse verbo;) e uma *tónica* (vêm sempre regidas de preposição), conforme se pode ver no exemplo abaixo:

Ex.: Ela ama-**me**. (a negrito, pronome oblíquo átono).

Ela ama a **mim**. (a negrito, pronome oblíquo tónico).

1.ª PESSOA

- singular: *me* (forma átona); *mim* (forma tónica)
- plural: *nos* (forma átona); *nós* (forma tónica)

2.ª PESSOA

- singular: *te* (forma átona); *ti* (forma tónica)
- plural: *vos* (forma átona); *vós* (forma tónica)

3.ª PESSOA

- singular: *o, a, lhe, se* (formas átonas); *ele, ela, si* (formas tónicas)
- plural: *os, as, lhes, se* (formas átonas); *eles, elas, si* (formas tónicas).

Quanto à posição, os pronomes oblíquos átonos, em relação ao verbo, podem estar:

(i) depois do verbo (ÊNCLISE).

Ex.: Calei-me.

(ii) antes do verbo (PRÓCLISE).

Ex.: Eu não me calei.

(iii) no meio, ou seja, entre o radical e a terminação do tempo verbal (MESÓCLISE). Esta colocação só se verifica nas formas do *futuro do presente* e nas do *futuro do pretérito*.

Ex.: Calar-me-ei / Calar-me-ia.

No entanto, estas posições não se verificam de qualquer maneira. **Há regras** que regem estas construções. **Repara nas regras que a seguir se apresentam:**

PRÓCLISE

Os pronomes átonos estarão em próclise quando:

1. as orações contiverem uma palavra negativa (*não, nunca, jamais, ninguém, nada, etc.*)
Ex.: Não vos disse que tínhamos aulas? / Nunca o vi tão calmo.
2. as orações forem iniciadas com pronomes e advérbios interrogativos
Ex.: O Pedro já foi à escola? Quem o levou à escola, hoje?
Tínhamos um trabalho de física. Como o faríamos, se não fosse pela ajuda do professor?
3. quando ocorrem as conjunções subordinativas.

Ex.: Prefiro que me façam feliz do que receber dinheiro.
4. o verbo vier antecedido de certos advérbios (*bem, mal, ainda, sempre, só, talvez, etc.*) ou expressões adverbiais, e não havendo pausa que os separe.

Ex.: Sempre me lembro dele quando passo por aqui. / Eles só me dizem besteiras.
5. o sujeito da oração, antes do verbo, contém o numeral *ambos* ou algum dos pronomes indefinidos (*tudo, todo, alguém, outro, qualquer, etc.*).
Ex.: Ambos se sentiam humildes e embaraçados. / Alguém lhe bate nas costas.
6. nas orações disjuntivas (quando se usam as conjunções coordenativas disjuntivas: *ou... ou, ora... ora, quer... quer*).
Ex.: Das duas uma: ou me compras um celular ou o comprarei.
Ou ele se corrige ou lhe voltarão as costas.
7. nas orações onde conste a palavra *só*, no sentido de apenas, somente.
Ex.: Só me ofereceram um copo d'água.

MESÓCLISE

Os pronomes átonos ocorrem em mesóclise somente no futuro do presente e no futuro do pretérito, desde que antes do verbo não haja palavra que exija a próclise.

Ex.: No dia 08/07/2021, far-se-á o teste de português.

Dar-te-ei a minha gramática da sorte para que te prepares para o exame de português.

Ou seja, se o verbo estiver no futuro do presente ou no futuro do pretérito, importa mencionar que, neste contexto, pode dar-se a mesóclise. Eu calar-me-ei / Eu calar-me-ia.

ÊNCLISE

De acordo com a norma padrão, quando se tem frases iniciadas pelo verbo, o pronome clítico não a pode iniciar, dando-se, por isso, a ênclise.

Ex.: Vendo-me de longe, escondeu-se, porque não havia pago a dívida que tinha).

Portanto, a frase, sendo iniciada pelo pronome clítico (ex.: me vendo de longe, escondeu-se, porque não havia pago a dívida que tinha*), estaria incorrecta (agramatical).

Assim, os pronomes átonos estarão em ênclise:

1. nas orações reduzidas de gerúndio, quando nelas não houver palavras atractivas.
Ex.: O Paulo foi embora, mostrando-se furioso com a atitude da Marta.
2. junto ao infinitivo não flexionado, precedido da preposição *a*, em se tratando dos pronomes *o*, *a*, *os*, *as*.
Ex.: Todos corriam a ouvi-lo. / Começou a maltratá-la.

COLOCAÇÃO DOS PRONOMES ÁTONOS NOS TEMPOS COMPOSTOS (participios passados)

Nos tempos compostos, os pronomes átonos, de acordo com a norma padrão, juntam-se ao verbo auxiliar e jamais ao participípio, podendo ocorrer, de acordo com as regras já estudadas: a próclise, a ênclise ou a mesóclise.

Ex.: Os amigos tinham-no prevenido. / Nunca a tínhamos visto.

COLOCAÇÃO DOS PRONOMES ÁTONOS NAS LOCUÇÕES VERBAIS

Em locuções verbais, os pronomes clíticos podem estar antes ou depois do verbo principal (na sua forma nominal: infinitivo e gerúndio).

1. Verbo auxiliar + infinitivo.
Ex.: (a) Posso fazer-te uma pergunta?
(b) Posso te fazer uma pergunta?
2. Verbo auxiliar + preposição + infinitivo.
Ex.: (a) Ele deixou de me visitar, desde que o pai viajou.
(a) Ele deixou de visitar-me, desde que o pai viajou.
3. Verbo auxiliar + participípio passado.
Ex.: (a) À medida em que percorrermos a prateleira, vou te indicando os melhores livros.
(a) À medida em que percorrermos a prateleira, vou indicando-te os melhores livros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bezerra, R. (2015). *Nova gramática da língua portuguesa para concursos*. (7.ª ed.), São Paulo: Método.
Cegalla, D. P. (s/d). *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. Brasília: Companhia Editora Nacional.
Cunha, C. & Cintra, L. (2006). *Breve Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: João Sá da Costa.
Lima, R. (2011). *Gramática normativa da língua portuguesa*. (49.ª ed.). Rio de Janeiro: José Olympio.
Mateus et. al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa: Editora Caminho.

2. Com base nas informações recolhidas, selecciona o padrão de colocação pronominal presente nas frases que a seguir se apresentam, tendo em conta os elementos sublinhados.

- (1) Ele nunca se queixa, nem reclama da vida. É uma pessoa sempre grata.
a. () Próclise b. () Mesóclise c. () Ênclise.
- (2) Calar-me-ei pelo bem de todos.
a. () Próclise b. () Mesóclise c. () Ênclise.
- (3) Diga-me onde foi que nos desencontrámos – questionou ele.
a. () Próclise b. () Mesóclise c. () Ênclise.
- (4) Nada lhe fazia mal, pois era um homem forte.

a. () Próclise b. () Mesóclise c. () Ênclise.

(5) Peço imensas desculpas. Jamais te quis importunar.

a. () Próclise b. () Mesóclise c. () Ênclise.

(6) Procure alguém de confiança e peça-lhe ajuda.

a. () Próclise b. () Mesóclise c. () Ênclise.

(7) Há pessoas aqui no Bairro que não nos querem ver felizes.

a. () Próclise b. () Mesóclise c. () Ênclise.

(8) Dir-me-iam por onde andavas, se os recompensasse.

a. () Próclise b. () Mesóclise c. () Ênclise.

(9) Começaram a maltratá-los, logo que começaram as suas actividades laborais.

a. () Próclise b. () Mesóclise c. () Ênclise.

(10) Não te alarmes, falar-lhe-ei a teu respeito.

a. () Próclise b. () Mesóclise c. () Ênclise.

(11) Esta é a mulher de quem te falei.

a. () Próclise b. () Mesóclise c. () Ênclise.

3. Tendo em conta as frases referidas no ponto anterior, diz em que contextos foi usado cada padrão.

PADRÃO	CONTEXTO DE USO
Próclise	
Mesóclise	
Ênclise	

4. Tendo lido a ficha informativa, lê o texto em anexo e responde às perguntas que te são colocadas.

COVID-19

Actualmente vive-se um ambiente de incerteza que se vai alastrando um pouco por todo o globo terrestre. Isto deve-se à covid-19, uma doença que terá surgido no fim de 2019, causando mortes, danos na economia e sobrecarga do sistema sanitário dos países afectados.

Até princípios de 2020, muitos em Moçambique duvidavam que esta pandemia se intensificaria neste e noutros países subdesenvolvidos, pois este tipo de doenças nunca nos tinha afectado como hoje a covid-19 nos afectou. Assim, em Moçambique, embora se verifique um nível alarmante de casos positivos, sobretudo com a entrada de diferentes variantes desta pandemia, acredita-se que se está num bom caminho, tendo-se vacinado grande parte de indivíduos que se encontravam em risco de exposição. Pensa-se que esta vacina poderá minimizar os impactos desta doença, embora se tenha verificado que a prevenção através do uso da máscara e da higienização das mãos com água e sabão sejam os métodos mais eficazes para colmatar este problema.

Neste sentido, exorta-se a todos os moçambicanos para que se empenhem na prevenção desta doença e na disseminação da mensagem de sensibilização, assim como se espera que jamais se deixem levar pelos pseudo-cientistas que disseminam desinformação, causando a morte de muitos indivíduos. Far-se-á o possível nesta luta, acreditamos.

Previna-se da covid-19.

Texto feito pelo autor.

4.1. Sublinha no texto os verbos que foram usados com os pronomes clíticos.

4.2. Transcreve-os na tabela que se segue, sem te esqueceres de colocá-los no local correspondente à regra que se verifica.

PADRÃO	TRANSCRIÇÃO DOS VERBOS E PRONOMES PESSOAIS
Próclise	
Mesóclise	
Ênclise	

4.3. Tendo em conta as passagens retiradas do texto e os conhecimentos que já adquiriste sobre a colocação do pronome clítico, apresenta, no quadro em anexo, uma possível fórmula que evidencie os diferentes padrões de colocação pronominal. Segue o exemplo:

PASSAGEM RETIRADA DO TEXTO	FÓRMULA
(...) Porque se fez (...)	Conjunção subordinada + pronome clítico = próclise.
Cala-te	Verbo + pronome clítico = ênclise
Calar-me-ia	Verbo + pronome clítico + desinência verbal = mesóclise

1.1. Escolhe, entre as duas opções abaixo, a que te parece ser a mais correcta.

- (1) (a) () Jamais o vi tão risonho.
(b) () Jamais vi-o tão risonho.
- (2) (a) () Quando ele vai-me buscar?
(b) () Quando me vai ele buscar? .
- (3) (a) () O José não se fez à festa, embora o tivesse convidado.
(b) () O José não se fez à festa, embora tivesse o convidado.
- (4) (a) () Neste momento, só me convém vê-la.
(b) () Neste momento, só convém-me vê-la.
- (5) (a) () Tudo faz-se em prol da evolução da humanidade.
(b) () Tudo se faz em prol da evolução da humanidade.
- (6) (a) () Das duas uma: ou se faz um bolo, ou se faz um *croissant*.
(b) () Das duas uma: ou faz-se um bolo, ou faz-se um *croissant*.
- (7) (a) () Amanhã, venderei-lhe um creme para a pele.
(b) () Amanhã, vender-lhe-ei um creme para a pele.
- (8) (a) () De tão ocupado que ele estava, apenas nos víamos ao jantar.
(b) () De tão ocupado que ele estava, apenas víamo-nos ao jantar.
- (9) (a) () Fez-se um bolo para o aniversário do Paulo
(b) () Se fez um bolo para o aniversário do Paulo.
- (10) (a) () Ele ficou a fazer-lhe um cozido à portuguesa.
(b) () Ele ficou a lhe fazer um cozido à portuguesa.

Inquérito de Percepção

Caro(a) aluno(a), o presente inquérito é destinado aos alunos que desenvolveram as oficinas gramaticais sobre a colocação do pronome clítico. Este inquérito está inserido numa pesquisa sobre o Ensino de Português em Moçambique e, por isso, as tuas respostas são muito importantes. Os dados recolhidos serão usados exclusivamente para efeitos de pesquisa.

Nome Completo: _____

Selecciona com (X) apenas uma opção.

1. Aprendeste, na escola secundária, os padrões de colocação pronominal? (Assinala com X apenas uma opção)

- () Não aprendi
- () Aprendi, mas pouco
- () Aprendi
- () Aprendi bem
- () Aprendi muito bem

2. Achas que a “*colocação do pronome clítico*” é difícil?

- () Sim
- () Não

2.1. Explica porquê.

3. Pensas ser necessário ensinar a colocação pronominal com base em exercícios?

- () Sim
- () Não
- () Às vezes

4. Pensas ser necessário ensinar a colocação pronominal com base na consulta de gramáticas?

- () Sim
- () Não
- () Às vezes

5. A oficina gramatical em que participaste ajudou a resolver os teus problemas com colocação pronominal?

- () Sim, ajudou.
- () Não, não ajudou.
- () Ajudou a resolver alguns problemas.

5.1. Se a tua resposta foi positiva, indica quais foram os principais problemas que a oficina ajudou a resolver?

6. Que padrão de colocação pronominal julgas ter sido devidamente esclarecido.

() Próclise () Mesóclise () Ênclise () Todos () Nenhum

7. No texto que produziste, ainda tiveste dificuldade na colocação pronominal?

() Tive muitas dificuldades; () Tive algumas dificuldades; () Não tive dificuldades

7.1. Se tiveste dificuldades, explica porquê?

8. Assinala com (X) a avaliação das oficinas gramaticais em que participaste?

5 (Muito bom) 4 (Bom) _____ 3 (Suficiente) 2 (Insuficiente) _____ 1 (Muito insuficiente)

Observações:

Obrigado pela tua colaboração!