



**Universidade Eduardo Mondlane**

**Faculdade de Letras e Ciências Sociais**

**Departamento de Linguística e Literatura**

**Anáfora Directa em Textos de Alunos Universitários  
Moçambicanos**

Dissertação apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português Como Língua Segunda

Cristiano Adalberto Paipo Mavangu

Maputo, Agosto de 2013

## DECLARAÇÃO

Declaro, por minha honra, que esta dissertação é produto da minha pesquisa pessoal, e declaro ainda que ela nunca foi apresentada para a obtenção de qualquer grau académico.

Maputo, Agosto de 2013

### **O Autor**

*Cristiano Adalberto Paipo Mavangu*

(Cristiano Adalberto Paipo Mavangu)

## DEDICATÓRIA

À minha mãe,

aos meus filhos

e à minha esposa

pela paciência, pelo perdão e carinho.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é produto da contribuição de personalidades académicas, instituições, amigos e colegas humildes que, de forma voluntária e com o espírito de solidariedade, abriram as suas portas e as suas mãos para dar o melhor de si. Sem esta solidariedade não seria possível chegar a este patamar. A todos eles, vai o meu gesto de reconhecimento e sincera gratidão.

Agradeço, de forma particular, aos meus espíritos ancestrais de Muatide que iluminaram os atalhos e carreiros sinuosos da pesquisa que gerou esta dissertação.

Agradeço à Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane e à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra por me terem aceite como estudante deste Curso de Mestrado em Ensino do Português Como Língua Segunda.

Agradeço, do fundo do meu coração, aos meus supervisores: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Cristina Macário Lopes (FL-UC) e o Prof. Dr. Henrique Nhaombe (FLCS-UEM) pela abertura, pelo sentido crítico, franqueza, paciência e pelo rigor e humildade científica, com que me brindaram durante as discussões sobre aspectos de conteúdo e de forma, de perspectivas de abordagem, ao longo desses longos meses de pesquisa e produção científicas, cuja marca indelével é este trabalho.

Agradeço, particularmente, à Professora Catedrática Perpétua Gonçalves, não só pelos proveitosos ensinamentos nas aulas, como também pelas valiosas sugestões que me beneficiei na fase inicial da selecção da bibliografia especializada para este trabalho.

Agradeço, igualmente, ao Professor Doutor Gregório Firmino e ao Professor Doutor Feliciano Chimbutane, pela forma modesta, didáctica e científica como moderaram os debates nas sessões de apresentação dos projectos de cuja pesquisa enformou este trabalho.

Agradeço, igualmente, a toda equipa de Professores do curso, tanto da UEM como os de Coimbra, pela integridade académica demonstrada ao longo do curso na FLCS-UEM na FL-UC.

Os meus agradecimentos são extensivos aos meus colegas Zimba, Keronice, Suely, Sofia, Célio, Cuna e Crisóstomo por terem sabido fazer do Mavangu um amigo e irmão com quem partilhar o conhecimento, mesmo em momentos mais duros da vida académica.

À minha mãe, à minha esposa e aos meus filhos, pela tolerância e compreensão do vazio que lhes causei nesses dois anos de insónias, vai o meu melhor e fraterno *ASANTE SANA*<sup>1!!!</sup>

---

<sup>1</sup> 'Muito obrigado' em Shimakonde, língua do grupo bantu falada no Nordeste de Moçambique

## RESUMO

Este trabalho busca fundamentos nas teorias da Linguística Textual e tem por objectivo analisar os textos escritos por estudantes universitários moçambicanos dos cursos de licenciatura em ensino do Português, Tradução Português/Francês e Tradução Português/Inglês, para verificar nesses textos se os alunos usam ou não a anáfora directa de harmonia com as regras da gramática de referência em Moçambique, a fim de identificar as causas e propor estratégias didácticas para a superação dos desvios. É uma pesquisa fundamentalmente indutiva e orienta-se pela perspectiva funcionalista, a qual encara a investigação como actividade que se estende do enunciado em direcção ao texto, através da *análise transfrástica* (Fávero & Koch, 2000: 13). O estudo serve-se de duas técnicas de pesquisa: a leitura exploratória dos textos escritos pelos estudantes, através da qual se fez a constituição do *corpus-base*, a matéria principal de análise; e o questionário de resposta fixa aplicado aos professores do ensino secundário geral, visando obter informação subsidiária para a fundamentação da análise dos primeiros dados. A análise dos dados revela haver desvios anafóricos ao nível morfossintáctico e semântico, onde a concordância entre o termo antecedente e o termo anafórico não é estritamente tida em conta, observando-se também a ocorrência de anáforas sem antecedente, bem como a ocorrência de repetição nominal sem variação do determinante que precede o nome antecedente em contextos em que tal deveria se verificar. Com o fim de superar os desvios linguístico - semânticos foram desenhadas estratégias didácticas que consistem no uso de pronomes de 3ª pessoa, a repetição nominal por definitivização e a substituição sinonímica. Estas estratégias foram postas em prática através das sequências didácticas sugeridas para o 2º ciclo do ESG. Cruzados os dados, concluiu-se que os desvios anafóricos têm a ver com a falta de abordagem explícita dos princípios de construção das cadeias referenciais; falta de exposição dos alunos aos materiais linguísticos de falantes/escreventes proficientes do português europeu; fraco domínio dos conteúdos da língua de referência por parte de alguns professores desses alunos.

**Palavras – Chave: Linguística Textual, Anáfora, Coesão, Cadeia Referencial**

## ABSTRACT

This work discusses fundamentals theories of *Textual Linguistic* and aims at analyzing the texts written by first year Mozambican university students, of bachelor degree in teaching Portuguese, Translation course from Portuguese into French and Portuguese into English, in order to examine if the students use or not the *direct anaphora* in harmony with the standard grammar of the European Portuguese (EP), in order to identify the causes and propose didactic strategies for overcoming the deviations. This is a fundamentally inductive research and *functionalist* oriented *approach*, which sees research as an activity that extends the enunciated in direction to the text through the *analysis* beyond the stage of sentence (Favero & Koch, 2000: 13). The study used two research techniques: the *exploratory reading* of texts written by students, through which it became the constitution of the *corpus-based*, the main subject of analysis; and the *questionnaire response sets* were applied to teachers of general secondary education, aiming at obtaining additional information for the reasoning of the analysis of the first data. The analysis of the data reveals that there are anaphoric deviations at the level of the morphosyntax, where the correlation between the term antecedent and the term anaphoric verb are not taken into account, noting also the occurrence of *anaphora without the antecedent*, as well as the occurrence of nominal *repetition without variation of the determinant which* precedes antecedent noun in context in which it should occur. With the aim of overcoming the linguistic-semantic deviations were designed didactic strategies that consist of the use of pronouns in 3<sup>rd</sup> person, the repetition rated by definiteness and synonym replacement. These strategies have been put into practice through the didactic sequences suggested for the 2<sup>nd</sup> cycle of ESG. Cross-Sectional data, it was concluded that the anaphoric deviations have to do with the lack of explicit approach principles of construction of referential subjects; lack of students exposure to materials of proficient linguistic speakers and writers of European Portuguese. Some teachers don't master the contents of instructional language for her students.

**Keywords: Textual Linguistic, Anaphora, Cohesion, Reference Chain**

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>A/Anaf</b>	-----	<b>anáfora/anafórico</b>
<b>AD</b>	-----	<b>anáfora directa</b>
<b>AN</b>	-----	<b>anáfora nominal</b>
<b>AP</b>	-----	<b>anáfora pronominal</b>
<b>AR/F</b>	-----	<b>anáfora por repetição ou fiel</b>
<b>AS/I</b>	-----	<b>anáfora por substituição ou infiel</b>
<b>ASA</b>	-----	<b>anáfora sem antecedente</b>
<b>ArtD</b>	-----	<b>artigo definido</b>
<b>ArtI</b>	-----	<b>artigo indefinido</b>
<b>CR</b>	-----	<b>cadeia referencial</b>
<b>CMS</b>	-----	<b>concordância morfosintáctica</b>
<b>CS</b>	-----	<b>concordância semântica</b>
<b>DetD</b>	-----	<b>determinante definido</b>
<b>DetI</b>	-----	<b>determinante indefinido</b>
<b>ED</b>	-----	<b>estratégia didáctica</b>
<b>EE</b>	-----	<b>ensino explícito</b>
<b>EI</b>	-----	<b>ensino implícito</b>
<b>ESG</b>	-----	<b>ensino secundário geral</b>
<b>FLCS</b>	-----	<b>Faculdade de Letras e Ciências Sociais</b>
<b>LB</b>	-----	<b>Língua Bantu</b>
<b>L1</b>	-----	<b>primeira língua/língua materna</b>
<b>L2</b>	-----	<b>Língua segunda</b>

<b>LT</b>	-----	<b>Linguística Textual</b>
<b>MINED</b>	-----	<b>Ministério da Educação</b>
<b>PE</b>	-----	<b>Português Europeu</b>
<b>PL2</b>	-----	<b>Português língua segunda</b>
<b>PRON</b>	-----	<b>Pronome</b>
<b>SD</b>	-----	<b>Sequência didáctica</b>
<b>SNant</b>	-----	<b>sintagma nominal antecedente</b>
<b>SNanaf</b>	-----	<b>sintagma nominal anafórico</b>
<b>SSD</b>	-----	<b>substituição sinonímica desviante</b>

## ÍNDICE

Declaração	I
Dedicatória	II
Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract	V
Lista de abreviaturas	VI
<b>Capítulo I - Introdução</b>	<b>01</b>
1.1. Apresentação e Delimitação do Tema	01
1.2. Objectivos	02
1.3. Relevância do Estudo	02
1.4. Problematização	04
1.5. Hipótese	06
1.6. Variáveis	06
1.7. Contribuição do Estudo	06
1.8. Estrutura do Trabalho	07
<b>Capítulo II - Enquadramento Teórico</b>	<b>08</b>
2.1. Revisão da Bibliografia	08
2.1.1. Concepções Sobre a Escrita	08
2.1.2. Concepções Sobre o Erro	09
2.1.3. Ensino Explícito e Ensino Implícito da L2	11
2.1.4. Breve Visão Sobre a Linguística Textual	13
2.1.4.1. Perspectiva Histórica	13
2.1.4.2. Texto e Discurso	14
2.2. Teoria de Base	16
2.2.1. Parâmetros de Textualidade	16
2.2.2. Coesão e Coerência: aspectos distintivos e complementares	18
2.2.3. Mecanismos de Coesão Textual	21

2.2.4. Coesão Referencial -----	23
2.1.4.1. Tipologia de Anáfora Directa -----	24
2.1.4.1.1. Anáfora Nominal -----	25
2.1.4.1.1.1. Anáfora Por Repetição ou Fiel -----	25
2.1.4.1.1.2. Anáfora Por Substituição ou Infel -----	26
2.1.4.1.2. Anáfora Pronominal -----	27
<b>Capítulo III - Metodologia de Pesquisa -----</b>	<b>29</b>
3.1. Método de Abordagem -----	29
3.2. Técnicas de Colecta de Dados -----	29
3.2.1. Leitura Exploratória dos Textos dos Alunos -----	29
3.2.2. Questionário de Resposta Fixa -----	30
3.3. População -----	31
3.3.1. Constituição da Amostra -----	31
3.3.2. Perfil Sociolinguístico dos Estudantes -----	32
<b>Capítulo IV - Apresentação e Análise de Dados -----</b>	<b>34</b>
4.1. Introdução -----	34
4.2. Apresentação de Dados -----	34
4.2.1. Apresentação dos Dados da Leitura Exploratória dos Textos -----	34
4.2.2. Apresentação dos Dados do Questionário de Resposta Fixa -----	36
4.3. Análise de Dados -----	38
4.3.1. Análise dos Dados da Leitura Exploratória -----	38
4.3.1.1. Uso Não Desviante e Desviante da Anáfora Directa -----	38
4.3.2. Análise dos Dados dos Professores Secundários -----	45
4.3.2.1. Perfil Sociolinguístico dos Professores -----	45
4.3.2.2. Análise das Respostas ao Questionário de Resposta Fixa -----	47
<b>Capítulo V - Estratégias Didácticas Para a Construção de Cadeias Referenciais -----</b>	<b>49</b>
5.1. Introdução -----	49

5.2. Sequência Didáctica 1: Explicitação do SN Antecedente e Termo Anafórico	---
-----	51
5.3. Sequência Didáctica 2: Identificação e Explicitação das Cadeias Referenciais	--
-----	53
5.4. Sequência Didáctica 3: A Semântica dos Det's que Precedem o $N_{ant}$ e $N_{anaf}$	----
-----	56
5.5. Considerações Finais	-----
	57
<b>Capítulo VI - Conclusões e Recomendações</b>	-----
	59
6.1. Conclusões	-----
	59
6.2. Recomendações	-----
	61
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	-----
	63
<b>ANEXOS</b>	-----
	67

## CAPÍTULO I

### 1. Introdução

#### 1.1. Apresentação e Delimitação do Tema

Muitos estudos do campo da *Linguística Textual* (doravante **LT**) tomam como matéria de investigação a análise dos *processos coesivos* ao nível do texto oral e escrito. Nos trabalhos resultantes destes estudos, destaque temático vai, especialmente, para o processo de *referenciação anafórica*, processo que se efectiva pela *activação, reactivação, manutenção, desactivação e introdução* de novas entidades até então não referidas no co-texto.

Os estudos, em referência, desenvolvem-se sob diferentes perspectivas, desde a perspectiva generalista de **Silva** (2004), o qual aborda ‘*A Progressão Referencial-Anafórica na Fala Cotidiana*’ no Português Brasileiro, passando por **Leitão** (2005), que estuda, especificamente, ‘*O Processamento do objeto Direto Anafórico*’, numa perspectiva Psicolinguística experimental; **Marcuschi** (2001), no seu trabalho ‘*Anáfora Indireta: O Barco Textual e Suas Âncoras*’, segue uma perspectiva cognitivista, enquanto **Roncarati** (2010), com ‘*As Cadeias do Texto Construindo Sentidos*’, segue uma perspectiva sociointeraccionista e cognitivista e, para não citar todos, **Rosário** (2007) procura usar os resultados dos seus estudos anafóricos nos sistemas de recuperação de informação, uma experiência que é consequência do desenvolvimento e uso massivo, ao nível planetário, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s).

É tendo em conta ao que já foi estudado anteriormente, que o nosso trabalho toma como pretexto a produção escrita dos estudantes moçambicanos ao nível da co-referência anafórica, elegendo como objecto de estudo ‘*Anáfora Directa em Textos de Alunos Universitários Moçambicanos*’. Este trabalho alicerça-se na leitura exploratória e crítica de um *corpus* de textos escritos por estudantes universitários, primeiros anos dos cursos de licenciatura em ensino de Português e cursos de Tradução Português/Francês e Português/Inglês. A *perspectiva funcional* é tida como a mais adequada para esta abordagem, por corresponder ao primeiro momento da *LT*, uma vez que a nossa acção seguirá o percurso que parte do enunciado em direcção ao texto através da *análise transfrástica*, como explicam **Fávero & Koch** (2000: 13).

Assim, por uma questão de objectividade metodológica, urge especificar e delimitar a extensão temática reescrevendo e fixando o tema com a seguinte redacção:

*Anáfora Directa em Textos de Alunos Universitários Moçambicanos: O Caso do 1º Ano dos Cursos das Ciências da Linguagem Ministrados na UEM.*

## **1.2.Objectivos**

Como linha orientadora, em termos de metas a alcançar, definiu-se como **objectivo geral**, *analisar textos escritos por estudantes universitários da UEM ao nível da referenciação anafórica, tendo em conta as restrições morfossintácticas e semânticas, de modo a detectar os contextos em que aparecem as inadequações anafóricas, visando a posterior superação desses desvios.*

Em seguida, este objectivo geral foi desdobrado nos seguintes **objectivos específicos**: (i) *identificar nos textos escritos pelos estudantes da UEM a ocorrência da anáfora directa, enquanto elemento linguístico que possibilita a continuidade temático-semântica e progressão textuais*; (ii) *analisar, em cada situação específica, a relação de co-referencialidade anafórica em termos de adequação ou não do termo anafórico, comparando cada estrutura com as estruturas que seguem o paradigma do PE*; (iii) *explicar as causas das violações das restrições morfossintácticas e semânticas na referenciação anafórica com base no conhecimento linguístico e na informação fornecida pelos professores de Português do 2º ciclo do ESG e o seu impacto na comunicação escrita e no aproveitamento pedagógico dos estudantes*; (iv) *propor estratégias didácticas para a construção de cadeias referenciais, visando a superação dos desvios detectados nos textos dos informantes.*

## **1.3. Relevância do Estudo**

A opção pelo tema em destaque alicerça-se no interesse que nos despertou a **Linguística Textual** e, especialmente, a *Coesão Referencial*, bem como no nosso desejo de contribuir para a melhoria da escrita coesa e coerente no sistema educativo moçambicano. Tal interesse surgiu nas aulas da *Pragmática* e da *Linguística Textual*, e quando, no fim desses dois módulos, o autor decidiu produzir um pequeno trabalho ensaístico para fins avaliativos, cujo tema foi o *Uso Desviante dos Termos Anafóricos nos Textos Escritos Por Estudantes Universitários Moçambicanos*, que agora decidimos reformular e ampliar.

A existência de um *corpus* de textos produzidos por estudantes universitários dos cursos de Licenciatura em Ensino de Português, cursos de Tradução Português/Francês e Português/Inglês, conservados na base de dados da FLCS-UEM, rico em materiais para análise; a existência de estudos sobre o Português de Moçambique (PM), particularmente, sobre os erros estudantis de diversificadas tipologias, deram consistência ao nosso interesse pelo tema.

O outro foco que despertou a nossa vontade de trabalhar neste tema foi o facto de termos constatado que os novos programas curriculares do 2º ciclo do ensino secundário geral (ESG), introduzidos em 2008 pelo Ministério da Educação (MINED), estão feridos de algumas incoerências, tanto ao nível dos objectivos, bem como ao nível dos conteúdos e das competências exigidas aos alunos na disciplina de Português, especialmente, no que concerne aos tópicos temáticos *anáfora*, *coesão* e *coerência*.

Por exemplo, enquanto um dos objectivos da disciplina de Português no ESG estabelece como meta “*Desenvolver as habilidades de escrita, garantindo a coerência e coesão e revelando o domínio das regras de textualização e de funcionamento da língua*”, o *Plano Temático IX* que tem a ver com o estudo dos textos literários (2º ciclo/ESG), recomenda a abordagem da *anáfora como figura de sintaxe na poesia*, e não como processo de referenciação anafórica, que visaria contribuir para a geração da coesão e coerência, enquanto fonte nuclear do significado e última finalidade de qualquer actividade de interacção verbal.

Por outro lado, a abundância de estudos referentes à LT, particularmente, sobre a *coesão referencial*, como os de **Alves** (2009), **Fávero & Koch** (2000), **Koch & Travaglia** (2000), **Koch** (2005; 2009 e 2010), **Leitão** (2005), **Nogueira** (2010), **Roncarati** (2010), **Silva** (2004), entre outros, sob diversificadas perspectivas teóricas, mostram como é ainda atraente e aberto a novas contribuições este campo de estudos linguísticos.

A estes estudos julgamos importante agregar a nossa modesta contribuição, que se particulariza por se enraizar na matriz da expressão escrita dos estudantes universitários moçambicanos, questionando as prováveis causas das violações às restrições morfossintácticas e semânticas no acto de construção de textos ao nível da coesão referencial, especialmente, da *anáfora directa*, através de uma *análise transfrástica* orientada por uma perspectiva *funcionalista*, que envolve estratégias linguístico-cognitivas e estratégias sociointeractivas, como bem explica **Koch** (2010:32).

Dada a tão propalada fraca qualidade do ensino moçambicano, pelos diversos segmentos da sociedade moçambicana, este estudo pode servir de base de apoio e reflexão para o estudante universitário, o professor de português do ESG e os técnicos curriculares, a fim de que estes possam modificar e adequar os conteúdos programáticos aos objectivos e às linhas orientadoras do currículo em vigor, favorecendo, assim, a uma escrita estudantil mais coesa e coerente.

#### **1.4.Problematização**

A leitura do *corpus* de textos escritos por estudantes universitários moçambicanos, permite verificar que elementos linguísticos enquadráveis na classe dos pronomes: pessoais da 3ª pessoa, tais como *ele(a)*, *eles(as)*, *a(s)*, *o(s)*, demonstrativos como *este(a)* e *estes(as)*, possessivos como *seu(s)*, *sua(s)*, nem sempre são empregues em estrita obediência às restrições morfossintácticas e semânticas a que estes pronomes estão sujeitos quando usados anaforicamente.

O que se verifica em tais textos é que, geralmente, o *termo anafórico* não traduz fielmente os traços morfossintácticos e semânticos do SN antecedente. Esta situação desviante abre oportunidade, recorrentemente, para ambiguidade e consequente dificuldade de interpretação ou de cálculo do significado por parte dos leitores do texto.

A constatação ora descrita é enquadrável na problemática da fraca qualidade do ensino formal moçambicano, facto reconhecido pelo respectivo MINED, o qual promoveu, em todo o país, um amplo movimento de reflexão sobre o fenómeno da baixa qualidade de ensino, especialmente, da escrita a partir do ensino básico.

Esta reflexão culminou com a revisão e reformulação do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG), com o objectivo de superar o fenómeno em referência. Para a prossecução deste objectivo foram definidos, entre outros, os seguintes princípios orientadores do novo currículo: Ensino Centrado no Aluno (ECA)<sup>2</sup>, Ensino Secundário Geral Integrado (ESGI)<sup>3</sup> e Ensino - aprendizagem em Espiral (EAE)<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup>Coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, actuando como sujeito activo na busca de conhecimento e na construção da sua visão do mundo. Aqui o professor funciona como um facilitador a quem cabe criar oportunidades educativas diversificadas que permitam ao aluno desenvolver as suas potencialidades (MINED, 2008: 15)

<sup>3</sup>Caracteriza-se por desenvolver, no aluno, um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de forma articulada com todas as áreas de aprendizagem, que compõem o currículo, conjugados com as actividades práticas e apoiado por um sistema de avaliação, predominantemente formativo (MINED, 2008: 17).

<sup>4</sup>os conteúdos e as aprendizagens são retomados em diferentes momentos do processo de ensino aprendizagem, isto é, nos programas, os temas sucedem-se de forma cíclica e gradativa de maneira a que estejam interligados, de um estágio para o outro (MINED, 2008: 18).

Em conformidade com estes princípios, o objectivo número um do PCESG, para o 2º Ciclo (doravante IIC) é o de levar os alunos a “*Comunicar fluentemente, oral e por escrito, em língua Portuguesa*” (p. 21). Para o efeito, os programas de ensino do IIC do ESG, no rol dos objectivos gerais na disciplina de português relevam a necessidade de “*Desenvolver as habilidades de escrita, garantindo a coerência e coesão e revelando o domínio das regras de textualização e de funcionamento da língua*” (MINED, 2008: 13).

Embora as políticas oficiais do Governo de Moçambique, constantes do PCESG de 2008, estejam orientadas para a melhoria e superação do insucesso escolar, o problema parece ainda continuar estacionário e longe de conhecer uma solução que satisfaça as linhas de intenções do PCESG, e no próprio PCESG transparecem algumas fissuras e incoerências ao nível da matriz temática dos programas de ensino. Considere-se exemplo disso a proposta de abordagem da *anáfora como figura de sintaxe na poesia*<sup>5</sup>, conhecimento que em nada pode contribuir para a aplicação dos parâmetros de textualidade, visando garantir a coerência e coesão do texto como reza o objectivo geral, acima citado.

Estudos pós-implementação do actual PCESG e a opinião de alguns segmentos da sociedade moçambicana, intermediados pelos órgãos de comunicação social como a rádio, a televisão, a imprensa escrita, mesas redondas e debates na Assembleia da República, parecem confirmar a continuidade do problema de baixa qualidade do ensino, cujas causas são relacionadas com a falta de recursos humanos qualificados (professores), falta de materiais didácticos, condições básicas para o normal decurso do ensino e aprendizagem, o sistema de avaliação de tipo semi-automática nos níveis de ensino básico e a “*diferença entre valores de parâmetros das gramáticas das L1 dos aprendentes do PE/L2, com particular destaque para o seu sistema de marcação casual*” (Gonçalves, 2010:123).

É tendo em conta a tudo isso, bem como as irregularidades observadas no *corpus* de textos escritos, que escolhemos o tema do presente trabalho, visando explicar as causas de tais desvios.

Assim, urge problematizar:

***O que está por detrás dos desvios ao nível da referenciação anafórica, observados nos textos escritos pelos estudantes universitários em referência?***

---

<sup>5</sup> Consiste na repetição de uma mesma palavra no início de cada verso do poema.

## 1.5.Hipóteses

As realizações linguísticas desviantes, descritas nas linhas acima, as quais constituem a preocupação central deste estudo, permitem conjecturar que:

- (i) os desvios, na referenciação anafórica, derivam da falta da abordagem desta matéria nos dois últimos anos do ESG; (ii) os problemas em alusão devem-se à pobreza dos estímulos no ambiente da aprendizagem da coesão referencial no IIC do ESG; (iii) tais desvios resultam da falta de domínio destes conteúdos por parte dos professores de Português do IIC do ESG.

## 1.6. Variáveis

As três hipóteses são todas de relação causal, pois, envolvem as *variáveis independente*<sup>6</sup>(x) e *dependente*<sup>7</sup> (y). Nas hipóteses desta pesquisa, a *variável* (x) traduz-se numa carência de algo (processo/acção, matéria, meio, estímulo, conhecimento), que provoca, determina ou influencia a ocorrência de um desvio à norma linguística de referência, caracterizável, neste caso, como o emprego inadequado dos elementos coesivos nos textos escritos por estudantes universitários de Moçambique; os referidos desvios à norma linguística de referência constituem a *variável* (y).

## 1.7.Contribuição do Estudo

Constitui uma contribuição deste estudo a concepção de *estratégias didácticas tendentes à construção de cadeias de referência anafórica* bem construídas, visando superar as dificuldades dos alunos moçambicanos na aplicação dos mecanismos de coesão referencial.

Além disso, lança-se um desafio aos técnicos pedagógicos e curriculares do MINED, para a necessidade destes incluírem, explicitamente, nos programas de Português, do 2º ciclo do ESG, o tema *anáfora directa*, como forma de se estabelecer coerência entre o tema em apreço e o primeiro objectivo geral da disciplina de Português neste ciclo, para que, de facto, se exija com fundamentos ‘*uma escrita coesa e coerente*’ aos formandos.

---

<sup>6</sup> É a variável causadora ou que se supõe influenciar a variável (y) (Gil, 2010: 43-44).

<sup>7</sup> É a variável que sofre a influência exercida pela variável (x) (Idem).

É nosso entendimento que aos aprendentes do PL2, ao nível do IIC do ESG, sejam ensinados explicitamente as regras de textualização, de modo que estes alunos passem do conhecimento intuitivo que detêm para o conhecimento consciente dos mecanismos que presidem a construção textual.

### **1.8. Estrutura do Trabalho**

O trabalho em curso desdobra-se em seis capítulos e cada capítulo apresenta um número determinado de subcapítulos.

Assim, o capítulo I é o da **introdução**, e começa com a apresentação e delimitação do tema, definição dos objectivos, relevância do estudo, problematização, definição das hipóteses, descrição das variáveis, a contribuição do estudo e a descrição da estrutura do trabalho.

O capítulo II, titulado **enquadramento teórico**, comporta duas partes: a *revisão da bibliografia* e a *teoria de base*, e cada uma dessas partes desdobra-se em vários subcapítulos.

O capítulo III descreve a **metodologia de pesquisa**, o método de abordagem, procedimentos metodológicos, técnicas de colecta de dados, descrição da população-alvo, critérios da constituição da amostra.

O capítulo IV faz a **apresentação e análise dos dados**, colectados via leitura exploratória dos textos escritos, e colectados via questionário de resposta fixa, confrontando a informação fornecida por este segundo grupo de informantes com os tipos de desvios anafóricos, visando a identificação e explicação das causas dos desvios.

O capítulo V comporta as **estratégias didácticas de construção das cadeias referenciais**, uma proposta que visa superar os desvios detectados; o capítulo VI, apresenta as **conclusões e recomendações**. Seguem-se, por fim, **as referências bibliográficas, os anexos**.

## CAPÍTULO II

### 2. Enquadramento Teórico

Este capítulo caracterizar-se-á por uma estrutura bipartida: a primeira parte deter-se-á na **revisão bibliográfica**, desdobrando-se em *concepções sobre a escrita, o erro, o ensino explícito e o ensino implícito da língua segunda* e, por fim, discorrerá sobre algumas concepções inerentes à *linguística textual*. A segunda parte centrar-se-á na **teoria de base** do trabalho, com ênfase para a coesão e coerência, mecanismos de coesão textual, coesão referencial e tipologias da anáfora directa.

#### 2.1. Revisão da Bibliografia

##### 2.1.1. Concepções Sobre a Escrita

Esta parte do trabalho expõe com brevidade algumas perspectivas teóricas sobre *a escrita coesa e coerente* a ter em conta na análise dos dados e na concepção das estratégias didácticas para a construção de cadeias referenciais. Orienta a abordagem deste subtema o facto de se ter verificado que muitos dos *desvios* detectados ao nível da coesão referencial, nos textos dos alunos moçambicanos, ocorrem no acto de construção escrita das cadeias anafóricas, em contextos semi-livres na sala de aula.

Para o efeito apoiamo-nos, primeiro, em **Fonseca** (1994:28), o qual caracteriza a escrita como forma de expressão “*institucionalizada, sujeita a normas que a fixam e unificam, estabilizando-a*”, e é em razão desta normatização e estabilização que a escrita tornou-se “*um comportamento cultural valorizado*”. Enquanto conduta de prestígio, a escrita “*participa do estatuto dos indivíduos, segundo o modo desigual por que a dominam*”.

Na linha da concepção acima, **Martins** (1996:66) encara o acto de *escrever* como “*um modo disciplinado de criar sentido, que requer aprendizagem*”. E refere ainda que enquanto saber processual, a escrita requer uma exercitação permanente, pois este exercício permite descobrir novas técnicas, novas capacidades, novos obstáculos.

Acreditando que este exercício de disciplina pode ser facilitado não só pela exposição dos aprendentes aos meios de ensino de diversificados tipos e formatos (os livros e outro material

escrito e visualizável), assim como pela exposição aos modelos positivos da língua-alvo, será prudente ensinar aos alunos as regras básicas de discursivização que possam assegurar o processo de construção de um texto coeso e coerente.

Para isso, urge levar os aprendentes a desenvolver a capacidade de articulação dos processos envolvidos na textualização como a *activação, reactivação, manutenção, desactivação* e nova *introdução* dos elementos temáticos do universo textual. Este exercício pode revelar-se ser de grande utilidade, se a fase de construção das cadeias anafóricas for seguida por um procedimento de revisão, a qual fixará a forma final do texto.

Reiteramos aqui a importância que deve ser dada à revisão do escrito ao longo de todo o processo da escrita e na etapa conclusiva da redacção, visto que muitos erros da escrita escolar são cometidos por informantes desta pesquisa advêm da falta de uma revisão final.

**Serafini** (1994: 90-91), falando sobre a escrita escolar, defende o *trabalho colaborativo* entre pares, enfatizando a necessidade de utilizar os alunos como correctores dos trabalhos dos seus pares, argumentando que:

*“os alunos são muito melhores como críticos de textos do que como produtores dos mesmos; a correcção de companheiros é um óptimo estímulo à escrita do que a do professor que é visto como um avaliador; a correcção entre companheiros permite o diálogo entre o autor e o corrector, (facto limitado na relação professor-aluno). Os pares podem proporcionar feedback relativo a diferentes versões de textos uns dos outros.”*

Esta visão enquadra-se nas estratégias interactivas e num ensino centrado no aluno como preconizam os actuais programas do ESG, particularmente, os de Português. Estas estratégias podem ser implementadas através de exercícios práticos de construção de cadeias referenciais de um conto tradicional, por exemplo, como forma de valorizar a oratura e passar à escrita a experiência da tradição oral adquirida ‘à volta da fogueira’, na família africana.

### **2.1.2. Concepções Sobre o Erro**

Este subtema surge como um suporte teórico subsidiário para a análise dos desvios detectados, ao nível da coesão referencial, nos textos escritos por alunos moçambicanos, e busca inspiração em trabalhos sobre o ‘erro’ de linguístas como **Gonçalves** (2007), que apresenta *taxionomias de erros* no quadro das teorias aquisicionistas e de ensino de L2, **Gonçalves** (1986), que faz a *análise de erros em construções de subordinação*, incidindo na frase completiva, relativa, final, condicional e temporal, **Gonçalves & Vicente** (2005), os quais analisam os *erros de ortografia*

com base nas produções escritas de estudantes universitários moçambicanos, **Stroud & Gonçalves** (1997) que discutem sobre o tratamento a ser dispensado ao *erro* estudantil e apresentam um *banco de erros*, **Siopa** (2010), que estuda as inadequações na escrita de estudantes universitários ao nível discursivo, particularmente, desvios ao nível do vocabulário, da coesão e da pontuação, **Azevedo** (2000) que discorre sobre as causas e tipologias de erros de aprendentes, entre outros.

Ao longo deste trabalho, os termos ‘*erro*’ e ‘*desvio*’ serão usados como sinónimos, para referir o emprego de elementos linguísticos sem observância estrita à norma de referência (PE), embora se reconheça a *polidez* humanizante que encerra o termo ‘*desvio*’ e a violência psicológica que traduz o termo ‘*erro*’. Esta postura apoia-se na concepção que considera *desvio* ou *erro* linguístico como um *item* linguístico que obedece a duas condições: (i) constituir ruptura à variante a que se supõe o desvio fazer parte; e (ii) não ser uma estrutura linguística plenamente integrada pela comunidade linguística de suporte (**Peres & Móia**, 2003:41).

Falando sobre os pontos de referência que permitem fundamentar o conceito de ‘*erro*’ ou ‘*desvio*’, **Stroud & Gonçalves** (1997: 23), explicam que “*a identificação de erros é possível apenas na medida em que eles se podem relacionar com uma norma clara e não ambígua*”. Assim, a norma da variedade padrão é “*prescritiva e obrigatória para o uso oficial da língua*” enquanto que a norma de uso geral [ou descritiva] “*pode, por diferentes razões, divergir da variedade padrão*”.

Nesta pesquisa, os desvios são demarcados comparando as formas linguísticas tidas como estando de acordo com a norma do PE, variedade do ensino formal em Moçambique, e as produções discursivas dos informantes deste estudo.

Este posicionamento apoia-se nas correntes propagadoras de uma visão de ‘*erro*’, que este trabalho caracteriza como *positiva e humanizante*, a qual encara o ‘*erro*’/‘*desvio*’ como “*parte integrante e inevitável daquilo que os aprendentes fazem durante o período em que adquirem a língua*” (**Stroud & Gonçalves**, 1997: 10); ou como “*fenómeno de integração de novos conhecimentos, fonte de informação para o professor, que irá nortear a sua acção junto de cada aluno, para ajudar a dominar a escrita*” (**Azevedo**, 2000: 65).

Desencorajar-se-á, neste escrito, a concepção que considera o ‘*erro*’ como algo indesejável, um subproduto reprovável do processo de ensino-aprendizagem.

Certo de que a identificação das prováveis causas dos desvios pode ajudar na intervenção didáctica, visando superar as limitações detectadas, destacar-se-ão algumas causas de erros, elencadas por **Azevedo** (2000:69), como a *fluidez das ideias* durante o registo escrito, que pode provocar a omissão de palavras ou fonemas, a repetição de um mesmo termo, e, *a falta de estratégias de releitura* do material escrito, permitindo a permanência de um *erro* corrigível pelo próprio aluno-escrevente.

De entre os tipos de erros propostos por **Gomes** (1989), (apud **Azevedo**, 2000:73), interessa adoptar para esta pesquisa os *erros morfossintácticos* e os *semântico-pragmáticos*, pelo facto destes tipos de erros convergirem com o objectivo deste trabalho, especialmente, os erros da *co-referência* especificados por **Siopa** (2010) na sua grelha de erros, e valorizar-se-á a concepção que defende que os erros de coesão são os que “*ocorrem sempre que é utilizado um mecanismo de coesão inadequado*” (**Spiegel**, 1992, apud **Azevedo**, 2000:78).

Em suma, *os erros de coesão referencial* constituem o cerne deste trabalho, pelo que o seu tratamento será enriquecido pela análise dos desvios identificados no *corpus*-amostragem deste estudo, mas sempre buscando fundamentos nas abordagens do campo dos estudos linguísticos.

### **2.1.3. Ensino Explícito e Ensino Implícito da L2**

Aqui procurar-se-á distinguir e caracterizar o *ensino explícito* (EE) e o *ensino implícito* (EI), bem como discutir a validade de cada um destes conceitos, com o recurso às teorias aquisicionistas da L2 expostas por **Ellis** (2002), **Gonçalves** (2007) e **Martins & Pereira** (a publicar).

As práticas de EE e EI têm propiciado debates discordantes sobre o ensino de L2. Uns linguístas defendem que ao aluno deve-se proporcionar o ensino de categorias e das regras combinatórias (*conhecimento explícito*), de modo a adquirir uma aprendizagem consciente de uma L2, outros entendem que se deve expor ao aluno uma diversidade de modelos positivos da língua-alvo, através de discursos de falantes/escreventes nativos/proficientes de modo a que estruturas e regras passem de forma automatizada e inconsciente a fazer parte do seu saber linguístico (*conhecimento implícito*). E **Ellis** (2002) defende que a “*instrução precisa de estar ligada, predominantemente, ao desenvolvimento do conhecimento implícito da L2, sem, contudo negligenciar o conhecimento explícito*”.

**Martins & Pereira** (no prelo:10) entendem que a “prática de estruturas e *consciousness-raising* não são tipos de instrução incompatíveis”, pois “nas práticas tradicionais de ensino da gramática em L2, estes tipos de instrução combinam-se, sendo a resolução de exercícios de repetição de estruturas muito frequentemente precedida de uma fase de explicação dessas mesmas estruturas, que pode ser de tipo *dedutivo* ou *indutivo*”.

**Aprática da estrutura** processa-se pelo isolamento de um dado fenómeno gramatical, produção de enunciados envolvendo esse fenómeno, repetição, em exercícios, dessa estrutura gramatical, visando produzir efeitos de um conhecimento procedimental ou uma automatização de estrutura para posterior uso espontâneo. As práticas *consciousness-raising*, também defendidas por **Ellis** visam desenvolver o conhecimento declarativo sobre um dado aspecto gramatical, tentando fazer com que o aluno o compreenda. Este processo inicia-se com o isolamento de um dado fenómeno gramatical; em seguida fornecem-se dados que o ilustram, acompanhados ou não de uma regra explícita; depois averigua-se a compreensão do fenómeno em causa; e, havendo incompreensão, fornecem-se mais dados e/ou explicações. Por fim, solicita-se aos alunos que formulem uma regra.

Embora unanimemente se considere a competência de uma L2 como uma questão de *conhecimento implícito* e que seja para este tipo de conhecimento que se deve orientar o objectivo final de qualquer projecto ou programa instrucional, há pesquisadores, como **Martins & Pereira** (no prelo:10), que defendem que “*A instrução directa sobre mecanismos formais da língua revela-se adequada e útil para todas as categorias da tipologia*” [respeitante a aprendentes da L2].

Este estudo considera necessário desenhar estratégias de ensino do PL2, capazes de acolher tanto a corrente defensora do EI (com recurso a textos de autores já consagrados), como a do EE (recurso à especificação das regras gramaticais e dos mecanismos de coesão referencial), com objectivo de, como aconselha **Gonçalves** (2007:64), “*fornecer aos aprendentes de L2 dados adicionais*”, que se considera poderem conduzi-los à revisão de hipóteses incorrectas sobre sua gramática na língua-alvo. Estas estratégias são particularmente importantes para os estudantes de nível avançado, cujas produções revelam a retenção e fossilização de traços gramaticais desviantes”.

## 2.1.4. Breve Visão Sobre a Linguística Textual

### 2.1.4.1. Perspectiva Histórica

A segunda metade da década de 60 do século passado, na Europa, especialmente, na Alemanha e na Holanda, trouxe ao mundo um novo ramo da Linguística que foi ‘*baptizado*’ com o nome de Linguística Textual, cujo objecto de estudo é o *texto* e não a *frase*, que ocupava a centralidade dos estudos até então. O *texto* é considerado “*a forma específica de manifestação da linguagem*” (Fávero & Koch, 2000:11).

Numa breve resenha histórica podemos perceber que a LT é uma disciplina herdeira da *retórica* tradicional, que se propunha a formular um “*conjunto de regras tendentes a orientar a produção de textos ‘bem formados’, globalmente subordinados à intencionalidade do efeito a alcançar junto do auditor/ouvinte*” (Lopes, 1984:90).

Este antepassado da LT apresenta um modelo explicativo da *gênese do texto* constituído por três fases, a saber: *inventio* (fase de acção preparatória, de planificação discursiva), *dispositio* (fase de especificação das regras que permitem dispor e ordenar os elementos linguísticos) e *elocutio* (fase que corresponde à produção/realização discursiva).

A *retórica* tradicional encara o *texto* como uma unidade global no processo comunicativo, obedecendo a sua constituição formal a regras específicas.

Lopes considera a actual Linguística Textual um ponto de convergência de diversas e heterogéneas contribuições teóricas que têm, no entanto, um denominador comum: o *texto* é encarado como unidade linguística de base, é “*a forma específica da existência da linguagem, ou o signo linguístico originário, uma vez que a intercomunicação se realiza através de textos e não de frases isoladas ou justapostas.*” (Lopes, 1984:91).

Qualquer falante ou escrevente produz e interpreta estruturas discursivas globais e extensas que não se confundem com um conjunto de frases desordenadas e desconexas. Esta visão permitiu transpor a barreira dos estudos linguísticos até então circunscritos à *frase* (gramática da frase), para centrar a sua atenção no estudo do *texto*, por via da *análise transfrástica*, superando deste modo a incapacidade descritiva e explicativa da *gramática frásica* face a fenómenos linguísticos de cariz sintáctico-semântica e semântico-pragmática, como, entre outros, a co-referência

discursiva, a articulação sequencial de frases através de conectores, o desenvolvimento temático do texto.

Desde a criação da expressão *Linguística Textual*, que remonta a **Coseriu** (1955), passando por **Weinrich** (1966, 1967), têm-se multiplicado estudos e publicações que favorecem, grosso modo, a transformação da LT numa área autónoma no quadro dos estudos linguísticos.

Se num primeiro momento o texto começou por ser encarado como mera sequência de frases ordenadas e interdependentes, num segundo momento sublinha-se já uma diferença qualitativa entre *frase* e *texto*: *o estudo do texto convoca não apenas a competência linguística dos falantes, mas também outros saberes, relacionados com as dimensões cognitivas e sócio-comunicativas* que presidem ao uso da língua. Assim, a investigação passa a ter em conta a relação entre texto e contexto, o que implica incluir dimensões pragmáticas da significação na análise dos produtos verbais.

Hoje, **Marcuschi**(1983) apud **Koch**, (2010:27) define a LT como “*o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais*”. Esta é a perspectiva teórica que será considerada ao longo deste estudo.

O objectivo central da LT consiste em “*estudar os tipos de relação que se podem estabelecer entre os diversos enunciados que compõem uma sequência significativa* (**Fávero & Koch**, 2000:13), e entre essas relações têm uma importância particular as relações co-referenciais, objecto deste estudo.

#### **2.1.4.2. Texto e Discurso**

Queremos, com o presente subtema, revisitar as linhas divergentes e convergentes que tecem as discussões de fundo teórico à volta dos termos *texto* e *discurso*, termos que são usados frequentemente como sinónimos.

Nas línguas como a alemã e holandesa, apenas existe o termo ‘*texto*’, a partir do qual, dada proeminência de estudos oriundos destes países, se criaram as denominações ‘*gramática de texto*’, ‘*linguística de texto*’. As línguas inglesa e românicas, a par do termo ‘*discurso*’, têm também o termo *texto*, muitas vezes usado para fazer referência ao ‘*discurso escrito*’, o que pode originar alguma confusão e ambiguidade terminológicas (**Fávero & Koch**, 2000:23).

**Silva** (2012: 17) diferencia *texto*<sup>8</sup> do *discurso*, explicitando que

*“o texto corresponde a um objeto verbal em cuja análise, por razões metodológicas, se abstraiu do contexto situacional, focando-se a atenção nas dimensões que dizem respeito às unidades linguísticas utilizadas, à concatenação, e à organização dos conteúdos que essas unidades representam. Já o discurso constitui um produto verbal empírico perspectivado como estando ancorado num contexto sócio-histórico singular, ou seja, numa situação de comunicação sempre única, que se caracteriza também por uma memória discursiva partilhada pelos sujeitos falantes.”*

**Lopes & Carapinha** (no prelo:1) defendem que

*“os dois termos não devem ser associados a dois modos de expressão verbal distintos (escrito vs. oral), mas a dois possíveis enfoques de um mesmo produto verbal, distintos mas complementares, sendo diferentes, são simultaneamente complementares: o ‘discurso’ corresponderia a uma entidade linguística empírica, diretamente observável, inserida no seu contexto de ocorrência, com todos os traços inerentes a essa inserção enquanto o ‘texto’ corresponderia ‘apenas’ ao material linguístico destituído de todos os traços inerentes à sua contextualização”.*

Na esteira de **Lopes & Carapinha** (no prelo) e **Silva** (2012), adoptamos, neste trabalho, uma visão integradora dos dois termos. Assim, um texto será considerado um produto verbal oral ou escrito, que emerge num determinado contexto comunicativo, reflectindo na sua materialidade linguística a dimensão enunciativo-discursiva que decorre da situação em que emergem.

Assim, neste trabalho, texto e discurso serão utilizados como sinónimos: um texto/discurso será, portanto, considerado como um fragmento verbal intencionalmente produzido por um falante, que configura um todo de sentido e desempenha uma determinada função comunicativa num dado contexto. E seguiremos a proposta de **Halliday & Hasan** (1973) apud **Fávero & Koch** (2000:38), que definem *texto* como “a realização verbal entendida como uma organização de sentido, que tem o valor de uma mensagem completa e válida num contexto dado” e pode ser caracterizado como “*unidade de língua em uso*”.

Neste sentido, a produção textual deve ser entendida como

---

<sup>8</sup> Segundo **Koch** (2010:25): (i) unidade linguística superior à frase; (ii) sucessão ou combinação de frases; (iii) cadeia de pronominalizações ininterruptas; (iv) cadeia de isotopias; (v) complexo de proposições semânticas.

segundo teorias accionais, texto é uma sequência de atos de fala; (ii) de acordo com vertentes cognitivistas, é um fenómeno primariamente psíquico, resultado, de processos mentais.

“uma actividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização de objetivos; é uma atividade intencional que o falante/[escrevente], de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando a dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; é uma actividade interaccional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidas na actividade de produção textual ” (Koch, 2010: 26).

Portanto, *texto* enquanto manifestação linguística empírica é produto de actuação coordenada e complementar de elementos de índole situacional, cognitiva, sociocultural e interaccional, todos eles concorrendo para a construção do sentido.

## 2.2. Teoria de Base

A segunda parte do *enquadramento teórico* propõe-se a expôr os conceitos que servem de base teórica na abordagem do tema deste trabalho ‘*Anáfora Directa em Textos de Alunos Moçambicanos*’. Assim, este capítulo comportará um subcapítulo sobre *Parâmetros de Textualidade*, o qual será constituído por especificações de diferentes conceitos relacionados com o tema, em seguida, apresentar-se-ão aspectos distintivos e complementares entre os conceitos de *coesão* e *coerência textuais*. Avançar-se-á depois para a clarificação da noção de *coesão referencial* e, finalmente, apresentar-se-á uma *tipologia de anáforas*, sendo explorada de forma mais aprofundada a *anáfora directa ou co-referencial*, uma vez que constitui o tema deste trabalho.

### 2.2. 1. Parâmetros de Textualidade

Qualquer produção verbal que configure um *texto* deve obedecer a parâmetros de *textualidade*. Esta deve ser definida como o “conjunto de propriedades que uma manifestação de linguagem humana deve possuir para ser reconhecida como ‘texto’”, aspecto que distingue texto de um conjunto desconexo de frases (Mateus et al., 2003: 87).

Em seguida destacaremos os seguintes parâmetros configuradores de um texto, ou propriedades de *textualidade*: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade, informatividade, conectividade (sequencial/coesão e conceptual/coerência).

Segundo **Lopes & Carapinha** (no prelo:7) a intencionalidade relaciona-se com o objectivo de uma produção verbal, pois, “*qualquer texto é o resultado de uma intenção cognitivamente configurada e verbalmente expressa por um locutor*”; isto significa que a intenção de qualquer locutor é a de produzir um texto/discurso bem estruturado e veiculador de mensagem significativa, essencial base interpretativa do texto.

No que se refere à **aceitabilidade**, **Mateus et al** (2003:87) explicam que é um parâmetro que se situa ao nível da atitude do alocutário/ouvinte/leitor, a qual se manifesta pela disponibilidade de aceitar a configuração do texto/discurso como um produto verbal semanticamente interpretável no quadro do conhecimento linguístico partilhado pelos membros da comunidade em que o texto foi gerado. O reconhecimento e a recepção do texto por parte do interlocutor significa, por outro lado, a manifestação da atitude de tolerância relativamente aos “desvios, rupturas, reformulações e imprecisões”.

Enquanto a intencionalidade e a aceitabilidade são propriedades que articulam a relação entre o texto/discurso e os interlocutores, a situacionalidade, intertextualidade e informatividade dão relevo a interdependência entre os discursos e os contextos de produção discursiva.

A **situacionalidade**, na perspectiva de **Lopes & Carapinha** (no prelo: 9) “refere o grau de adequação de um texto ao seu contexto de uso”. Com efeito, a relevância de um texto numa dada situação requer que os papéis sócio-interacionais dos interlocutores e outros factores de interacção verbal tenham sido acautelados.

Relativamente à **intertextualidade**, **Mateus et al** (2003:88) definem-na como “*relação entre um determinado texto e outros textos relevantes, que fazem parte da experiência anterior do locutor/escritor e do alocutário/ouvinte/leitor*”. A memória textual colectiva, grupal ou individual manifestam-se, prototípicamente, ao nível retórico, estilístico e semântico, de forma explícita ou implícita, num dado texto concreto, por intermédio de alusões, citações, remissões, comentários ou reformulações de textos que marcaram a experiência do autor.

A **informatividade** é o maior ou menor fluxo de informação nova, mas com certa relação temática e semântica com a dos segmentos textuais precedentes. “*O termo ‘informatividade’ designa precisamente o grau de ‘novidade’ de um texto. Quanto mais imprevisível for a*

informação veiculada, maior será o grau de informatividade desse texto” (Lopes & Carapinha, idem: 11).

No que tange à **conectividade**, pode-se afirmar que ela diz respeito à interdependência semântica entre dois segmentos textuais. De acordo com **Mateus et al** (2003: 88-89), “*existe conectividade entre uma ocorrência textual A e uma ocorrência textual B se as interpretações de A e B forem semanticamente interdependentes*”.

Assim, se a interdependência semântica entre textos é coberta pela sequencialização dos elementos linguísticos da superfície textual, estaremos perante a **conectividade sequencial ou coesão**; mas se, pelo contrário, a interdependência semântica entre os textos provier do conhecimento do mundo real ou possível, bem como da configuração do conteúdo e dos esquemas cognitivos que podem activar os saberes de que dispomos sobre o mundo, estaremos perante a **conectividade conceptual ou coerência** (Mateus et al, 2003:89).

### **2.2.2. Coesão e Coerência: aspectos distintivos e complementares**

As pessoas, quando falam ou escrevem, dispõem os diferentes elementos linguísticos (as palavras) numa dada ordem, numa sequência, visando estabelecer entre elas uma relação de sentido, uma relação que produza algum significado tanto para essas mesmas pessoas enquanto locutoras ou escreventes, como para as outras pessoas enquanto interlocutoras, ouvintes ou leitoras. As escolhas vocabulares que se fazem para desencadear um processo de produção verbal, são escolhas conscientes e intencionais, pois pretendem comunicar, e essa finalidade é alcançada mediante a aplicação de regras e padrões de combinação coordenada, concatenada e sequenciada dos elementos linguísticos adequados à intenção comunicativa.

Se tivermos em conta cada um destes termos (*coesão* e *coerência*), a adequada sequenciação, concatenação e ordenação ou a correcta combinação dos elementos linguísticos corresponderá à *coesão* (marcas linguísticas detectáveis na superfície textual), e a relação de sentido que cumpre a intenção comunicativa do locutor corresponderá à *coerência* (interpretabilidade do texto, o fundo/significado).

Contudo, os conceitos de *Coesão* e *Coerência* levantam, no seio dos estudiosos da LT, formulações teóricas multiformes e acesos debates que procuram assinalar as possíveis fronteiras

entre os dois conceitos, e participaram nesses debates alguns estudiosos mais representativos desse campo.

Assim, **Halliday & Hasan** (1976), apud **Koch & Travaglia** (2000:14-15), definem *coesão* como “um conceito semântico que se refere às relações de significado que existem dentro do texto e fazem dele um texto e não uma sequência aleatória de frases”. Mais adiante, estes autores afirmam que “a coesão é uma relação semântica entre dois elementos do texto, de modo que um deles tem de ser interpretado por referência ao outro, pressupondo-o”.

Concordam com esta perspectiva as linguístas **Lopes & Carapinha** (no prelo: 19), **Lopes & Rio-Torto** (2007: 72), **Koch & Travaglia** (2000:16), que explicam que a coberto do termo *coesão* repousam recursos linguísticos explicitamente manifestados na superfície textual, que formalmente instituem conexões semânticas entre segmentos textuais. Explicitam mais adiante que a ‘*coesão*’ é uma forma de estruturação dos constituintes da superfície textual, como eles se encontram relacionados entre si, numa sequência, através de marcas linguísticas; por outras palavras, a *coesão fomenta uma textualidade baseada na componente formal dos textos* (opondo-se à coerência enquanto textualidade baseada nas redes de informação criadas pelo texto).

E entre os mecanismos de sequencialização responsáveis pela conexão do significado das frases que formam um todo textual, ocupam uma posição de privilégio as *cadeias de referência e conectores*<sup>9</sup>. Uma cadeia de referência deve ser entendida como *conjunto de expressões que designam a mesma entidade no mundo criado pelo texto* [e actuando co-referentemente]. Lopes & Rio-Torto (p.85) esclarecem que numa *cadeia de referência*, um dos elos é uma expressão plena e referencialmente autónoma (o antecedente), os outros elos são expressões referencialmente dependentes, tipicamente pronomes e termos elípticos (termos anafóricos).

Embora reconheçam o valor semântico da coesão, **Koch & Travaglia** (2000:15) observam que somente as relações de *coesão* seriam insuficientes para fazer do texto um texto, visto que além da coesão o texto precisa também de um certo grau de *coerência*, a qual deriva das relações que se tecem entre os interlocutores, o conhecimento da situação ou do co(n)texto de comunicação por parte de todos os intervenientes.

---

<sup>9</sup> Não falaremos de conectores neste trabalho por não fazer parte deste estudo, mas Lopes & Rio-Torto(2007:74) incluem nesta categoria as conjunções, expressões adverbiais e preposicionais com função conectiva.

Estes autores fazem notar também que a *coerência* depende sobremaneira da interacção entre o texto, o autor/produtor desse mesmo texto e a entidade ouvinte ou leitora, a qual está em permanente actividade de busca da compreensão do texto. Defende-se, necessariamente, que há no texto algumas pistas que funcionam como guias para a entidade receptora na operacionalização do cálculo do sentido, visando estabelecer a *coerência*.

**Lopes & Rio-Torto** (2007: 75), **Duarte** (2003:115) e **Koch & Travaglia** (2000:38) partilham a concepção segundo a qual o receptor, enquanto intérprete do texto, com seu conhecimento do mundo, o conhecimento da situação de produção, bem como o domínio linguístico de que está equipado são factores relevantes na reconstrução da *coerência* de um determinado texto. Desta afirmação há que presumir que a coerência não é uma propriedade formal do texto, mas sim o resultado da interpretação que dele faz o ouvinte/leitor, com o recurso ao conhecimento do mundo.

**Lopes & Rio-Torto** encaram a *coerência* como um conceito que se fundamenta na ideia de “continuidade dos sentidos, como os componentes do ‘mundo’ textual, a configuração de conceitos e relações subjacentes à superfície do texto, são mutuamente acessíveis e relevantes”.

Esta visão, leva-nos à conclusão de que *coerência* e *coesão* diferem pelo facto desta última se apresentar como uma espécie de revestimento externo (forma) de um corpo textual constituído por enunciados/frases logicamente ordenados e concatenados e com alguma relação de significado, enquanto aquela (a coerência) se apresenta como a ‘zona’ subjacente ao revestimento externo (*o fundo*), que se traduz em sentido intencionalmente veiculado para que se produza com os efeitos desejados tanto para o(s) autor(es) como para o(s) destinatário(s) (participante(s) do processo comunicativo).

Alguns autores como **Adam** (1977), **Charolles** (1987 a) e **Marcuschi** (1983) apud **Koch & Travaglia** (2000:23), defendem a ideia segundo a qual os elementos linguísticos da coesão ajudam a estabelecer parcialmente a coerência do texto. E, mais adiante, **Charolles** (1987) esclarece que mesmo com a presença no texto dos referidos recursos linguísticos de coesão a coerência pode não ser plena. Mas se não houver ruptura entre o mundo criado pelo texto e o nosso conhecimento do mundo, pode haver *coerência* e os mecanismos de coesão estão tipicamente ao serviço da sua construção.

De acordo com **Charolles**, (apud **Koch & Travaglia**, 2000:25), as marcas de *coesão* que no texto têm, teoricamente, a função de facilitar a interpretação, isto é, de favorecer a construção da coerência, são as que, inversamente, podem fazer com que haja ‘incoerência’ numa sequência de frases quando se violam as suas especificidades de uso e função.

A visão ora exposta à volta da *coesão* é aquela que melhor pode, felizmente, acomodar a perspectiva adoptada na resolução/cálculo da anáfora directa e na proposta de estratégias didácticas para construção de cadeias referenciais, visando a superação dos desvios anafóricos. Posto isto, este trabalho centrar-se-á detidamente sobre a *coesão referencial*, na sua variante *endofórica* ou a *co-referência*, opção justificada pela sua relação com a *anáfora directa*.

### 2.2.3. Mecanismos de Coesão Textual

É importante que se volte, mais uma vez, a conceituar a coesão como um fenómeno respeitante ao “modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos” (**Koch**, 2010:45).

Esta organização sequencial do material linguístico visualizável na superfície de um texto, isto é, os mecanismos formais da língua que instituem nexos de sentido no interior do texto, são os factores de coesão de qualquer texto, e têm como função primordial a construção formal da rede semântica de um texto.

**Koch** distingue duas modalidades de *coesão*, que são a *remissão* e a *sequenciação*. A primeira, funciona, ora como (re)activadora do referente (matéria deste estudo), ora como ‘sinalizadora’ textual (não faz parte deste trabalho)<sup>10</sup>. O mecanismo de (re)activação de referentes no texto efectiva-se pelo processo de *referenciação anafórica* ou *catafórica*, o que garante a constituição de cadeias de referência. O material linguístico é de natureza léxico-gramatical e a co-referência é assegurada, principalmente, através do uso de pronomes e de sintagmas nominais anaforicamente interpretados.

---

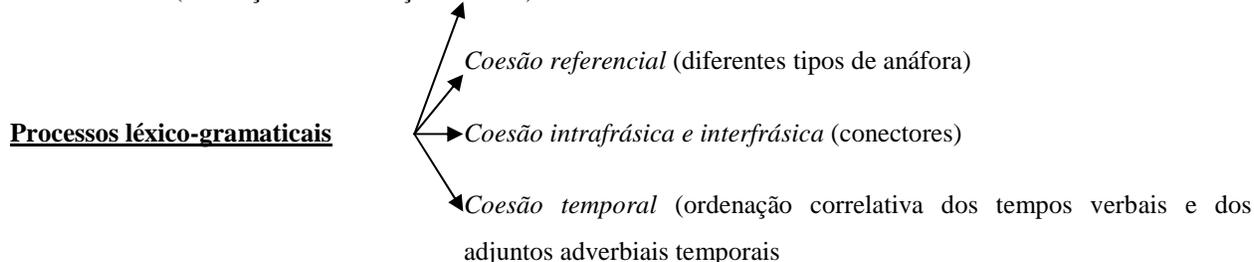
<sup>10</sup> A “sinalização textual” visa organizar o texto, fornecendo ao interlocutor ‘apoios’ para o processamento textual, através de “orientações” de tipo “como expliquei acima... primeiro, farei uma vénia ao lado esquerdo, onde estará posicionada a comitiva presidencial, junto ao Jardim Botânico, e depois, virarei à direita....” (exemplo do autor.)

O importante contributo da coesão na construção da coerência é vigorosamente afirmada e enfatizada pelas linguístas **Lopes & Carapinha** (no prelo: 21) ao explicar que

*os mecanismos de coesão tornam o trabalho cognitivo do interpretante bastante menos oneroso ao explicitar, sinalizar e instituir uma série de relações semânticas entre diferentes partes do texto, e optimizam a busca de coerência, isto é, a reconstituição mental do sentido do texto. Para além do mais, sendo a coesão um traço tão presente na maior parte dos textos/discursos que produzimos, encontramos aqui um forte argumento a favor da sua importância na comunicação linguística: se ela constitui um recurso efectivo para os falantes, é porque ela é responsável por grande parte das relações de sentido que se geram entre as várias partes que compõem o texto e que o tornam uma rede de interdependências conceptuais.*

Em seguida abordaremos com brevidade os cinco mecanismos de coesão textual ou processos léxico-gramaticais, mas aprofundaremos apenas aqueles que estão directamente ligados com o nosso tema. Eis os cinco mecanismos de coesão textual enunciados inicialmente por **Halliday & Hasan** (1976), apud **Lopes & Carapinha** (no prelo:22):

*Coesão lexical* (reiteração e substituição lexicais)



O presente trabalho focará, primeiro, de forma sumária os mecanismos de coesão lexical, intrafrásica e interfrásica, bem como a temporal; segundo, abordará de forma desenvolvida a *coesão referencial*, pois somente este mecanismo coesivo constitui o nosso objecto de estudo.

A *coesão lexical*, de acordo com **Lopes & Carapinha** (no prelo: 22-23) concretiza-se pela:

*Reiteração* lexical (repetição) está ligada, principalmente, à oralidade e à estratégia de manutenção do tópico discursivo (intensificação dos significados, apreender tópicos temáticos,

demarcar episódios na oralidade, estratégia infantil de transição na narrativa oral, função planificadora do discurso e função de *fillers*<sup>11</sup>);

*Substituição lexical* está ligada, principalmente, à escrita e, eventualmente, à estratégia de mudança de tópico discursivo (jogo de termos sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, merónimos e holónimos).

**Coesão intrafrásica e interfrásica:** a primeira forma de coesão designa ‘nexos de sentido que articulam orações no interior de uma frase complexa, enquanto que a segunda ‘ refere-se a nexos de sentido que interligam frases (simples ou complexas) que funcionam como enunciados sintaticamente autónomos no interior do texto. As orações e frases são interligadas por **conectores** como as conjunções e expressões de base adverbial, preposicional ou verbal com função conectiva (cf. **Lopes & Carapinha**, no prelo: 57).

**Coesão temporal**, segundo estas linguistas, “*prende-se com a expressão do tempo, quer através da ordenação correlativa dos tempos verbais, quer através da compatibilização entre tempos verbais e adjuntos adverbiais temporais*”.

#### 2.2.4. Coesão Referencial

O mecanismo léxico-linguístico que consiste na referência à entidade do mundo empírico ou do mundo possível, que possibilita a sequencialização referencial do texto chama-se **anáfora**.

**Brito et al** (2003:801) referem que “o conceito de **anáfora** não é uniforme”, pois não raras vezes este conceito tende a ser visto como o “*processo que consiste em utilizar uma forma linguística ou um vazio para remeter para algo que foi dito anteriormente (antecedente)*”; distinguindo-se, assim, da **catáfora**, por esta consistir em “*remeter para algo que é dito no discurso posterior*”.

Na perspectiva de **Lopes & Carapinha** (no prelo: 41) a **anáfora** é “um processo de construção da referência em que uma expressão referencialmente dependente, o *termo anafórico*, retoma, total ou parcialmente, o valor semântico-referencial de uma outra expressão, o *antecedente*, presente no co(n)texto verbal”.

---

<sup>11</sup> ‘*filler*’ designa sons, sílabas ou expressões que servem para preencher silêncios numa interacção verbal oral. É uma espécie de ‘bengala’ linguística que serve de apoio durante breves segundos e ganhar algum tempo para pensar melhor no que se vai dizer a seguir. P.ex.: ‘ah’, ‘portanto’, etc.

A posição do *antecedente* do termo *anafórico* é, canonicamente, uma posição anterior à do termo anafórico, isto é, o antecedente deve ser procurado no contexto discursivo anterior. Sendo assim, o processo de retoma do antecedente constitui uma estratégia que garante a continuidade semântico-temática que se refere aos elementos do mundo real ou possível devidamente referenciados no co-texto.

A estas concepções de anáfora associamos a de **Milner** (2003:94), apud **Silva** (2004:24), segundo a qual se pode dizer que “há relação de anáfora entre duas unidades **A** e **B**, quando a interpretação de **B** depende crucialmente da existência de **A**, a ponto de se poder dizer que a unidade **B** só é interpretável na medida em que ela retoma, inteira ou parcialmente, **A**”.

**Lopes & Carapinha** (no prelo) explicam que o conjunto de expressões utilizadas ao longo do texto, que remetem à mesma entidade do mundo, formando uma rede de nexos referenciais, é uma *cadeia referencial*, e esta é uma das principais características que distingue um *texto* de um conjunto de frases desconexas. Além disso, a *anáfora* apresenta-se como um mecanismo coesivo que melhor favorece a *informatividade*, pois inscreve na tessitura textual a informação dada (conhecida), a partir da qual se projectam os de *continuidade semântica* indispensáveis à aceitabilidade e coerência do texto.

#### 2.2.4.1. Tipologia de Anáforas Directa<sup>12</sup>

Nesta secção do nosso trabalho apresentaremos concepções sobre a anáfora comumente classificada como *anáfora directa*, aquela que constitui o tema desta pesquisa. No quadro da abordagem da anáfora directa e como forma de aprofundamento do tema, serão revisitadas as concepções atinentes às subvariedades anafóricas nominal e pronominal. Assim, a relação anafórica pode ocorrer entre SN antecedente (A) e pronome (B), ou ainda entre o SN1 antecedente (A) e SN2 (B). O processo de *retoma* de um referente explicitamente expresso na estrutura textual precedente é entendida por estudiosos da coesão referencial como *anáfora directa*, a qual pode ser **nominal ou pronominal**.

##### 2.2.4.1.1. Anáfora Nominal (AN)

---

<sup>12</sup> Não constituirá matéria deste estudo a variedade de anáfora conhecida como anáfora indirecta, bem como a catáfora, por não fazer parte do objecto de estudo da presente pesquisa.

Catáfora é “a remissão para a frente que se realiza preferencialmente através de pronomes demonstrativos ou indefinidos neutros (isto, isso, aquilo, tudo, nada) ou de nomes genéricos, mas também por meio das demais espécies de pronomes, de numerais e de advérbios pronominais.” Koch (2010:41)

Nesta secção pretende-se explicar como os enunciados linguísticos se interligam e se expandem com base nas retomas nominais, até se formar uma estrutura textual veiculadora de uma mensagem coerente.

**Figueiredo** (2001:395) considera o processamento da AN uma tarefa cognitiva complexa, pois este tipo anáfora directa impõe a necessidade de se aceder ao sistema conceptual por parte do sujeito, “*de modo a verificar-se qual a função de uma palavra, sua interpretação e relação com outras palavras no contexto de um certo uso linguístico*”.

Tal complexidade cognitiva torna-se mais evidente se se tiver em conta que o reconhecimento de ‘*sinais*’ anafóricos no universo textual, não só se efectiva pela *repetição* de um SN antecedente, como também pela *substituição* que envolve uma relação sinonímica entre os núcleos dos dois SN, por ditames da identidade total ou parcial dos nomes envolvidos.

De qualquer forma, em termos linguísticos, segundo **Figueiredo** (2001: 398) a AN “ou resulta de um prolongamento natural do antecedente por meio de *repetição* ou de *substituição*, o que se traduz em uma **anáfora correferencial**”.

**Brito et al** (2007:802) e **Figueiredo** (2001: 398), no quadro da classificação das manifestações da AN, distinguem a *anáfora fiel* e a *anáfora infiel*, cujas marcas prototípicas especificamos nas linhas abaixo.

#### 2.2.4.1.1.1. Anáfora Por Repetição ou Fiel

A anáfora por repetição ou fiel (AR/F) caracteriza-se pelas realizações que se actualizam nas formas de *definitivização* do determinante e *repetição do núcleo nominal do termo antecedente* (Figueiredo, idem). Por outras palavras, é a anáfora que se processa pela repetição do nome, embora o determinante varie tipicamente de *indefinido* (no SN antecedente) para *definido* (artigo ou demonstrativo), no termo anafórico (**Brito et al**, idem).

Considere-se o seguinte exemplo, onde ocorre uma anáfora por repetição ou fiel:

- (1) «Era **um** *cabeludo de estatura normal* em cujo rosto se lia o alcorão. **O/este** *cabeludo*, como um pássaro a acordar, levantou-se e foi até à cabine.» (BRV/02/EP3)

Os determinantes definido e demonstrativo, embora possam parecer comutar sem grandes diferenças aparentes, têm funções bem específicas.

(2) *Um* aluno teve a melhor nota da turma. *O* aluno é moçambicano.

(3) *Um* aluno teve a melhor nota da turma. *Este* aluno é moçambicano.

Em (2) o determinante definido projecta uma relação de unicidade com o antecedente: o aluno que é moçambicano é o mesmo aluno que teve a melhor nota da turma. Em (3) o determinante demonstrativo provoca uma cisão entre as duas frases, '*Este* aluno que é moçambicano' pode não ser o mesmo aluno que teve a melhor nota da turma. Aliás, o facto do demonstrativo pressupor o estabelecimento de um contraste no interior de um domínio, a relação de '*Este* aluno é moçambicano' pode, apenas, efectivar-se, a título ilustrativo, em contraste com '*Aquele* aluno é angolano'.

Diremos que a “*anáfora fiel assegura um bom desenvolvimento da identificação referencial e permite prever erros de interpretação quando vários objectos de discurso estão em concorrência na memória operativa*” (Figueiredo, 2001: 399).

E é com este entendimento que o nosso trabalho julga ser de capital importância propor estratégias de ensino da AR/F ao nível do IIC do ESG, com o objectivo de desenvolver nos alunos as capacidades e habilidades indispensáveis para a produção de uma escrita coesa e coerente no momento em que entram na universidade.

#### 2.2.4.1.1.2. Anáfora Por Substituição ou Infiel

Diferentemente da anáfora caracterizada pela repetição do nome, a *anáfora por substituição ou infiel* (AS/I) pode ser representada, segundo Brito *et al* (2003:802), “*por um aposto (uma expressão qualitativa), expressão de diferente significado, mas com a mesma referência, ou um hiperónimo que possa no contexto em causa, ser reconhecido como co-referencial*”.

Sob o ponto de vista de Figueiredo (2001:399-400), uma AS/I é aquela que “*se materializa por meio de um lexema substituto*”. Figueiredo refere ainda que o emprego de uma outra denominação para uma realidade idêntica traduz um ponto de vista particularmente subjectivo, podendo ser favorável ou crítica.

(4) *O jovem* moçambicano ganhou o prémio de melhor estudante no Brasil. *O moço/o rapaz* dignificou os africanos.

–Transparece no exemplo acima uma relação de *sinonímia* entre o núcleo do SN antecedente e o núcleo do SN anafórico.

Veja-se agora o exemplo (5):

(5) *A pomba branca* é símbolo da paz. *A/esta ave* é acarinhada em todo mundo.

– No caso vertente, a AS/I efectiva-se por via de *hiperonímia*, e é regra geral que o segundo termo funcione como inclusivo em relação ao primeiro, mas nunca o inverso, pois, pode não ser verdadeiro (Figueiredo, 2001: 400).

Atente-se de seguida em (6):

(6) *O Pedro* caiu de novo nas mãos da Polícia. *O/este patife* foi surpreendido com uma arma de fogo.

- Neste caso, a expressão nominal constante do segundo SN envolve um juízo de valor, uma avaliação crítica.

Em síntese, a anáfora por substituição nominal funda-se não só na noção de ‘*economia*’, como também na noção de ‘*rentabilidade*’, na medida em que permite a construção de reformulações parafrásticas com ajuda de substitutos sinonímicos. Esta categoria de AD, no quadro deste estudo, funciona como fonte de enriquecimento linguístico, na medida em que reforça e alarga o campo vocabular do aprendente do PL2, ainda com poucas alternativas de variação lexical no seu discurso.

#### 2.2.4.1.2. Anáfora Pronominal

Quando um pronome é o elemento linguístico que retoma o valor semântico-referencial do SN antecedente, diz-se que a *anáfora é pronominal*(AP).

Na AP, a retoma é assegurada pelos *pronomes* (pessoais, possessivos, reflexos e recíprocos) foneticamente realizados (Brito *et al*, 2003:803).

Os pronomes pessoais de 3ª pessoa (rectos ou obliquos) são invariavelmente considerados termos anafóricos, pois designam qualquer entidade referida no discurso anterior, enquanto que os pronomes de 1ª e 2ª pessoas designam sempre a pessoa que fala ou com quem se fala, sendo o seu valor referencial calculado por recurso ao contexto situacional e não por recurso ao contexto linguístico.

Eis alguns exemplos:

(8) **Maputo** e **Pemba** são cidades moçambicanas. *Elas* são Municípios costeiros.

(9) A bola foi encontrada pelo **Céu** e pela **Cristina**. *Esta* sugeriu que a bola fosse vendida, mas *aquela* não aceitou.

(10) **A Celis** viu **a professora** a passar pelo jardim. *Ela* cumprimentou-*a* de pé.

(11) **O Cels** regressou de Muatide. Agora[-] está a lavar *o seu* novo carro no quintal.

Os pronomes pessoais *ela* (*s*), os demonstrativos *esta* e *aquela* e o possessivo *seu* em (8), (9), (10) e (11) são foneticamente realizados, têm uma interpretação co-referencial e apresentam-se como entidades semanticamente dependentes, isto é, são *termos anafóricos*. Assim, os termos antecedentes ou referencialmente autónomos e os respectivos termos anafóricos ou semanticamente dependentes formam *cadeias de reterência*, pois, referem o mesmo objecto do mundo.

## CAPÍTULO III

### 3. Metodologia da Pesquisa

#### 3.1. Método de Abordagem

Esta pesquisa é explicativa e vai ser desenvolvida, fundamentalmente, através da utilização da *metodologia indutiva*. Propomo-nos identificar os tipos de desvios e os contextos da sua ocorrência, socorrendo-nos de uma análise comparatista dos dados colhidos ao longo da leitura exploratória dos textos escritos por estudantes universitários dos cursos das ciências de linguagem da FLCS da UEM.

A perspectiva metodológica indutiva parte das constatações mais particulares que são, no caso deste estudo, os desvios anafóricos identificados nos textos dos alunos e, por fim, faz-se a identificação de padrões dos desvios à norma do Português Europeu (PE). Confrontando os desvios com as formas linguísticas sancionadas pela norma, tentar-se-á identificar as causas dos desvios e, posteriormente, conceber estratégias didáticas, conducentes à superação dos desvios.

Ao longo deste estudo usar-se-á, de forma recorrente, no acto de análise de dados, *o método da comparação constante das formas desviantes com as formas linguísticas normatizadas, o qual consiste questionar permanentemente os dados brutos, confrontá-los com os modelos, examinar as hipóteses referentes às amostras documentando cada passo de forma positiva ou negativa.*

#### 3.2. Técnicas de Colecta de Dados

Neste trabalho a colecta de dados processou-se em duas etapas distintas: leitura exploratória dos textos escritos por alunos universitários de Moçambique e o questionário de resposta fixa, dirigido aos professores do ESG, IIC.

##### 3.2.1. Leitura Exploratória dos Textos dos Alunos

A Leitura Exploratória (**LE**) é uma técnica que consiste numa rápida busca de informação no material escrito pelos informantes, com o objectivo de verificar a existência ou não de usos desviantes da anáfora directa.

O trabalho de identificação dos desvios foi feito sublinhando a lápis os segmentos textuais que se mostrassem ‘estranhos’ ao pesquisador, por este relacionar tais segmentos com o padrão

linguístico de referência. Seguidamente, o pesquisador foi anotando à parte os segmentos tido como problemáticos e o código do autor do texto, onde se verificou o uso desviante da língua.

Este processo de leitura que buscava a confirmação da existência ou não do problema terminou com a constituição do *corpus* que serve de base de estudo desta dissertação. Estes primeiros dados são importantíssimos no quadro deste estudo, na medida em que especificam e ilustram as diferentes formas dos desvios, facultando evidências sobre a questão da pesquisa.

### **3.2.2. Questionário de Resposta Fixa (QRF)**

Esta segunda técnica de colecta de dados busca obter uma informação subsidiária ao nível dos professores de Português do segundo ciclo do ESG, sobre a abordagem ou não da coesão referencial neste ciclo.

O Questionário de Resposta Fixa teve em conta os aspectos éticos, pois foi garantido o anonimato do informante. O pesquisador apresentou-se primeiro à direcção de cada uma das três escolas seleccionadas, e em seguida explicou ao grupo de professores do 2º ciclo o objectivo e importância da pesquisa e a necessidade de obter a colaboração deles na resolução do QRF. A adesão à resolução foi voluntária, todos os que aceitaram colaborar, responderam às questões em casa, em ambiente privado e sem controlo directo do pesquisador e devolveram as fichas de respostas 24 horas depois da distribuição do Questionário de Resposta Fixa.

Esta técnica incluía os aspectos conceituais e temáticos que têm sido considerados prioritários na abordagem da anáfora. Foram também apresentadas aos professores diferentes estruturas frásicas, ou sequências de frases para eles avaliarem o grau da correcção linguística, atribuindo-se uma nota percentual a cada frase ou sequência de frases: 100% às estruturas correctas, 50% às estruturas problemáticas e, finalmente, 0% às estruturas que considerassem erradas ou inaceitáveis, tendo como base os conhecimentos linguísticos referentes à coesão referencial.

Por um lado, esta técnica será útil para se saber se os desvios identificados nos textos estudantis têm a ver com a componente externa aos processos individuais de aprendizagem da construção de cadeias de referência envolvendo anáfora, ou se são consequência da negligência dos próprios aprendentes. Por outro, permitirá não só conhecer o grau da parcialidade ou da imparcialidade dos procedimentos avaliativos dos professores, como também fornecerá uma informação

indicadora das possíveis fontes dos desvios, e do grau de domínio dos conteúdos por parte dos professores, o que vai favorecer a concepção das estratégias didáticas para a superação de tais desvios.

### **3.3. População**

A população a ser estudada comporta um universo de 60 estudantes universitários do 1º Ano dos Cursos de ensino de Português, Tradução Português/Francês e Português/Inglês. A escolha deste grupo de estudantes foi motivada pelo facto de ser constituído por estudantes que têm como seu objecto de estudo a *língua*, deles se esperando, por isso, que usassem esta ferramenta de comunicação, na escrita, com maior grau de competência.

Outra razão prende-se com o facto deste grupo estudantil se encontrar numa fase intermédia de escolaridade, isto é, acaba de concluir o ESG e está a entrar no ensino universitário. Daí o interesse do pesquisador em procurar saber com que potencialidades linguísticas estes alunos entram na universidade, particularmente, quanto aos conhecimentos atinentes à coesão referencial.

#### **3.3.1. Constituição da Amostra**

A mostra será extraída de um universo de 103 textos produzidos pelos estudantes acima referidos, em contexto semi-livre da sala de aula, na disciplina da Língua Portuguesa. Estes textos reportam-se a diversificadas intenções comunicativas, desde as simples respostas às perguntas dos testes, passando pelo resumo, síntese, redacção ou composição escrita resultantes de actividades avaliativas de tipo exame, textos identificados como livres e outros versando sobre os temas de identidade cultural, custo de vida, importância da língua, desemprego, namoro, aborto, descrição de episódios de viagens, corrupção, etc.

O primeiro critério usado para a constituição da amostra consistiu em descartar deste estudo 33 textos com designações de *teste*, *síntese*, *resumo* e *exame* por considerá-los desprovidos de originalidade, por se caracterizarem por tipos de discursos muito ‘desmarcados’ do nível de domínio linguístico dos alunos, isto é, discursos caracterizados por transcrições um tanto extensas dos enunciados e textos que serviram de base das perguntas das provas.

O segundo critério baseou-se no grau de frequência e relevância do fenómeno *anáfora directa*, no último conjunto de textos. Feita esta selecção, obtivemos uma amostra de vinte (20) textos produzidos por igual número de estudantes. Esta amostra pode ser considerada representativa para a análise do *corpus* de desvios dela extraído, visando uma posterior generalização dos resultados e consequente adopção de estratégias didácticas para a superação dos desvios.

### **3.3.2. Perfil Sociolinguístico dos Estudantes**

Maioritariamente os informantes cabem na faixa etária compreendida entre os 21 e 24 anos de idade (60%). Esta percentagem equivale, coincidentemente, ao número de alunos que têm a LP como sua L1 e os restantes 40% estão distribuídos de forma equitativa por aqueles que se declaram ter, cumulativamente, a Língua Bantu (LB) e a Língua Portuguesa (LP) como suas Línguas maternas (L1) e aqueles que consideram uma LB como sua L1.

Quanto à variável naturalidade, 60% dos alunos são naturais de Maputo, e uma parte menos representativa (40%) é oriunda de diferentes regiões, como se pode observar na tabela 1, abaixo.

A variável sexo expressa uma predominância relativa do sexo feminino (55%), contra 45% do sexo masculino. E o facto da maioria dos alunos ter a LP como sua L1, deveria indiciar uma vantagem relativa, em termos de competência linguística, em relação aos seus companheiros que têm uma L1 bantu.

A justificativa desta incongruência/não homogeneidade de situação pode ser encontrada no contexto multilingue em que os vários segmentos estudantis realizam as trocas linguísticas, em muitos dos casos, com total ausência de falantes nativos/proficientes que serviriam de modelo, facto agravado com a crescente crise da actividade de leitura de autores consagrados, no seio deste segmento populacional.

Portanto, quer os alunos que têm o Português como sua L1 quer aqueles cuja L1 é uma LB, todos cometem desvios similares no uso da *anáfora directa*, provavelmente, por frequentarem o mesmo contexto escolar e comunitário, onde recebem uma igual quantidade de estímulos e os mesmos modelos da língua-alvo tendencialmente desviantes.

A tabela1, abaixo apresentada, ilustra a distribuição dos estudantes por variáveis sexo, idade,naturalidade e língua.

Variável		Total	%	Global
<b>Sexo</b>	Masculino	9	45	20
	Feminino	11	55	
<b>Idade</b>	19-20	2	10	20
	21-22	6	30	
	23-24	6	30	
	25-26	1	5	
	27-28	0	0	
	29-30	0	0	
	31-32	1	5	
	33-34	0	0	
	35-36	2	10	
	37-38	1	5	
	39-40	1	5	
<b>Naturalidade</b>	Maputo	12	60	20
	Gaza	1	5	
	Inhambane	3	15	
	Sofala	1	5	
	Zambézia	1	5	
	Niassa	1	5	
	Brasil	1	5	
<b>Língua1/Materna</b>	LB	4	20	20
	Prt./B	4	20	
	Port.	12	60	

Tabalal (concebida pelo autor)

## CAPÍTULO IV

### 4. Apresentação e Análise de Dados

#### 4.1. Introdução

Neste capítulo faz-se a apresentação e a análise dos dados colhidos através das duas técnicas de pesquisa, isto é, a *leitura exploratória dos textos estudantis* e o *questionário de resposta fixa*, referentes a dois grupos distintos de informantes, mas factores indissociáveis do processo de ensino – aprendizagem.

Assim, de acordo com os objectivos da pesquisa, os dados colectados através da técnica de leitura exploratória dos textos dos alunos são os dados principais da pesquisa, sem os quais este estudo não teria sido levado avante. No que se refere à 2ª série de dados colhidos por intermédio do questionário de resposta fixa, e cujos informantes são os professores de Português do 2º ciclo do Ensino Secundário Geral, devem ser vistos como suplementares, uma vez que vão servir de complemento fundamentador da ocorrência ou não de usos de formas linguísticas desviantes.

Este posicionamento permite que sejam apresentados e analisados, primeiro, os dados primários, podendo, em seguida, ser convocados os dados do plano secundário para servirem de sustentáculos de alguns argumentos explicitativos das causas dos desvios.

Para o efeito, serão transcritos excertos do *corpus* de textos dos estudantes, nos quais é possível identificar a ocorrência de cadeias referenciais problemáticas que serão confrontadas com as formas sancionadas pela norma de referência. As realizações dos informantes que se enquadram nos modelos do PE podem servir de matéria de discussão, sobretudo quando produzidas por um informante que também comete desvios em contextos discursivos com alguma similaridade.

#### 4.2. Apresentação de Dados

##### 4.2.1. Apresentação dos Dados da Leitura Exploratória dos Textos

Relativamente a anáfora nominal e anáfora pronominal foram detectados nos textos escritos pelos informantes vários desvios relativamente aos seguintes padrões:

- (i) **O uso do determinante definido (DetD)** permite obter-se uma estrutura padrão com o formato **DetD+N DetD+N**, isto é, o **SNantecedente** é constituído por um artigo

definido que precede um nome, e esta sequência repete-se no **SNanafórico** sem a variação do determinante. Do *corpus* de textos foram detectadas seis (6) ocorrências desviantes ao padrão acima descrito, equivalendo a 28,5%;

- (ii) **usado determinante indefinido (DetI)** -as formas correctas podem ser enquadradas numa estrutura de tipo **DetI+N DetD+N**, isto é, o **SNantecedente** é constituído pelo **DetI+Nome**, e o **SNanafórico** comporta um **DetD** (artigo/pronome demonstrativo) +**Nome**. Este formato é que os informantes raramente usam nas suas construções. Ao contrário deste formato padrão foram detectadas dez (10) ocorrências desviantes, correspondendo a 47,6%.
- (iii) **Substituição sinonímica desviante (SSD)**, que ocorre quando entreo antecedente e o termo anafórico não existe nenhuma relação de identidade de sentido, não podendo, por isso, serem considerados co-referentes. Assim, na tabela2 reportam-se cinco (5) ocorrências que se afastam do modelo de referência, equivalendo a 23,8%.

**Tabela2 (autor)**

<b>Anáfora Nominal Directa</b>				
	<b>Repetição Lexical</b>		<b>Substituição</b>	<b>Total</b>
	<b>UDDetD</b>	<b>UDDetI</b>	<b>SSD</b>	
<b>Ocorrências</b>	6	10	5	21
<b>%</b>	28,5	47,6	23,8	100

A tabela3 (abaixo) reporta os casos desviantes das anáforas pronominais, distribuidos em quatro grupos problemáticos:

<b>Anáfora Pronominal Directa</b>				
	<b>CMS</b>	<b>CS</b>	<b>ASA</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Ocorrências</b>	23	7	6	36
<b>%</b>	63,8	19,4	16,6	100

- (i) A **concordância morfossintáctica (CMS)** é a área mais crítica: foram detectadas no *corpus* escrito dos informantes vinte e três (23) ocorrências desviantes que correspondem a 63,8%;

- (ii) **A concordância semântica** (CS) está representada por sete (7) ocorrências, isto é, 19,4% e caracteriza-se pela presença de nome indicador de grupo/colectivo em posição de antecedente, funcionando como instrução linguística que suporta a construção inferencial da co-referencialidade, e o termo anafórico, geralmente, é um pronome pessoal plural de 3ª pessoa;
- (iii) **A anáfora sem antecedente** (ASA) ocorre seis (6) vezes (16,6%), assim designada por não aparecer expresso no co-texto precedente o antecedente evocado pelo termo anafórico.

#### 4.2.2. Apresentação dos Dados do Questionário de Resposta Fixa

Os docentes de Português que responderam ao Questionário de Resposta Fixa (QRF) estão distribuídos por três escolas secundárias do ESG, afectos ao segundo ciclo e as escolas seleccionadas localizam-se na Província Nordestina de Cabo Delgado, nas cidades municipais de Montepuez (duas escolas: ESMIIC e ESQIIC) e de Pemba (uma escola: ESPIIC). Responderam ao Questionário de Resposta Fixa apenas os professores disponíveis nas escolas no período em que o pesquisador se deslocou a esses locais, e a crise de Professores de Português para o 2º cicloneza região, fez com que não se conseguisse o número desejado de cinco professores por escola.

A escolha destas escolas deveu-se ao facto de se encontrarem próximo do local de residência e de trabalho do pesquisador, por reunirem os requisitos básicos exigidos pela pesquisa, bem como pelo facto do trabalho de pesquisa nessas escolas não envolver custos financeiros insuportáveis.

Dos 11 professores, 8 (72,7%) têm L1 Bantu, 2 (18,1%) têm a LP como sua L1 e 1 não mencionou a sua L1. Dos 11 professores 9 (81,1%) formaram-se em ensino do Português e 2 (18,1%) não indicaram a área da sua formação; relativamente à instituição formadora, 8 (72,7%) foram formados pela UP (Universidade Pedagógica) e 3 (27,2%) pela UCM (Universidade Católica de Moçambique); 10(90,9%) desses professores têm um grau académico de nível superior e apenas 1 (9%) tem o nível médio; e quanto à experiência laboral, 3 (27,2%) têm mais de 20 anos de serviço, 5 (54,4%) docentes têm mais de 6 anos de serviço e apenas 1 (9%) tem 1 ano de serviço, 2 (18,1%) docentes não indicaram os anos de experiência(cf. anexo3).

No que tange ao conhecimento ou não do termo *anáfora*, os 11 professores responderam que conhecem o termo; quanto à inclusão ou não no programa do IIC do ESG, 10 (90,9%) docentes disseram que é tema do programa e 2 (18,1%) disseram que não faz parte do programa; Dos 11 informantes, 9 (81,8%) encaram anáfora apenas como figura de estilo na poesia, só 2 (18,1%) consideram anáfora como o processo de retoma de um SN antecedente e como estratégia de continuidade e coesão textual; 6 (54,5%) informantes consideram os pronomes pessoais de 3ª pessoa como os mais privilegiados candidatos a termos anafóricos e os restantes informantes distribuíram-se entre os pronomes demonstrativos (3 = 27,2%) e possessivos (1 = 9%); finalmente, 9 (90,9%) informantes consideram que o termo anafórico concorda com o seu antecedente em género e número e 1 (9%) diz que concorda apenas em género (cf. tabela 5).

**Tabela 5: Abordagem ou Não da Anáfora no 2º Cíclo do ESG**

Conheço a Anáfora como								e. Podem ser anafóricos os pronomes*			f. Termo anafórico só concorda com o antecedente em*			
a. Termo téc. Profissional		b. Conteúdo do Programa de Português		c. Conteúdo da LP n.º 11/12ª classes		d. Figura de estilo na poesia	e. Processo de retoma de SN antecedente	Pessoais		Demonstrativos: este (a), estes (as), aqueles (as), isso	Possessivos: seu(s), sua(s), teu(s), tua(s)	género	número	Género e número
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não			Ele(s)ela(s); a, as, o, os	Eu, tu, nós, vós					
11	0	10	1	8	3	9	2	6	0	3	1	1	0	9
Total		11		11		11		10		10				

\*A incompatibilidade de respostas reduziu o total de informantes de 11 para 10.

A tabela 6 reporta a avaliação do grau de correcção de enunciados feita pelos informantes docentes. Assim, aos enunciados **a.** e **j.** deveriam ser atribuídos a nota **0%**, mas apenas 1 (9%) informante fez para o enunciado **a.** e 8 (72,7%) fizeram o mesmo para o enunciado **j.**; aos enunciados **b.**, **c.**, **e.**, **f.**, **h.** e **i.** deveria ser atribuída a nota **100%**, conseguiram fazer isso 5 (54,4%) informantes para **b.**, 6 (54,5%) para **c.**, 0 para **e.**, 7 (63,6%) para **f.**, 5 (54,4%) para **h.** e 4 (36,3%) para **i.**; por fim, aos enunciados **d.** e **g.** deveria ser atribuída a nota **50%**, porém, assim fizeram apenas 2 (18,1%) informantes para o enunciado **d.** e igualmente 2 (18,1%) para **g.** Os restantes professores avaliaram com **100%** ou **50%** os enunciados com graves problemas de

correção e com a nota 0% ou 50% aos enunciados sem nenhum problema de correção linguística ou com pequenos problemas de correção (cf. Anexo2 e tabela6).

Em suma, esta incongruência desqualifica muitos desses professores, por exibirem um fraco domínio das regras básicas de construção de uma frase matriz ancorada na norma de referência em Moçambique, bem como por terem mostrado pouca sensibilidade aos enunciados semântico-pragmáticos, onde, por exemplo, o enunciado **a.** que carece de interpretabilidade foi considerado inaceitável por 5 (54,4%) dos 11 informantes e o enunciado **j.** também com o problema de inaceitabilidade, 8 (72,7%) dos informantes felizmente consideraram inaceitável.

**Tabela6: Avaliação do Grau de Correção de Enunciados Por Docentes do 2º ciclo do ESG\***

Enunciado	a.			b.			c.			d.			e.			f.			g.			h.			i.			j.		
	%	0	50	0	100	50	0	100	50	0	100	50	0	100	50	0	100	50	0	100	50	0	100	50	0	100	50	0		
Nº de informantes	4	5	1	5	4	1	6	4	1	0	2	7	0	0	9	7	2	1	0	2	8	5	1	4	4	6	1	1	0	8
Total	10			10			11			9			9			10			10			10			11			9		

\*Alguns informantes evitaram dar resposta a certas perguntas, por isso o total é de menos de 11 em tais perguntas.

### 4.3. Análise de Dados

Em termos organizacionais, esta secção cingir-se-á, fundamentalmente, à análise comparativa das construções anafóricas não desviantes e desviantes dos alunos, destacando, caso a caso, os contextos da sua ocorrência.

#### 4.3.1. Análise dos Dados da Leitura Exploratória

##### 4.3.1.1. Uso Não Desviante e Desviante da Anáfora Directa

Os estudantes que produziram o *corpus*-amostragem deste estudo não só construíram estruturas desviantes, mas também apresentaram construções discursivas enraizadas na gramática da língua de referência, neste caso, a norma do PE. Esta oscilação entre a produção de discursos enquadráveis na norma de ensino formal e as formas discursivas desviantes mostra que os aprendentes são detentores de um conhecimento linguístico em processo de estabilização, e não significa a falta total do conhecimento das regras que presidem à textualidade, exigindo para o efeito uma intensa actividade didáctica para a estabilização dos conhecimentos.

As estruturas textuais correctas caracterizam-se por apresentar um número razoável de laços coesivos e de concordância gramatical, facto que presta uma grande ajuda ao leitor, pois os nexos coesivos são, como temos vindo a defender, pistas claras na superfície textual para a actividade leitora de compreensão e interpretação desses textos.

É assim que **Dubois, et al** (1973:136) explicitam este entendimento ao definirem a *concordância* como

fenómeno sintáctico pelo qual um substantivo [nome] ou um pronome pode exercer pressão de alteração formal sobre os pronomes que o representam, os verbos de que ele é sujeito, e os adjectivos ou participios que a ele se referem. Como resultado dessa coerção formal, os referidos pronomes em causa recebem as marcas de pessoa, género e número, e os adjectivos e participios, as de género e número, os verbos as de pessoa e número em relação ao substantivo [nome] ou pronome [que funcionam como sujeito].

Sobre esta matéria **Peres & Mória** (2003:448) explicam que “existe concordância entre duas expressões linguísticas quando elas possuem determinadas propriedades em comum”, e desta coincidência das propriedades resulta a gramaticalidade do discurso, caso contrário teremos

construções agramaticais. A **concordância morfossintáctica** (CMS) é a terminologia que este estudo adota para se referir à correspondência entre os atributos *número*, *género* e *pessoa*, e cada um destes atributos apresenta um sistema de valores que mutuamente se opõem ao nível das categorias lexicais.

Assim, o atributo **género** tem dois valores: feminino e masculino; o **número** comporta os valores singular e plural, enquanto que a **pessoa** conta com três valores: 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup>.

Eis alguns excertos:

1.a) “Eu, pessoalmente, sou contra [a **corrupção**]<sub>SN Antecedente</sub> pois, penso que **ela** [CR]<sub>Pron anafórico</sub> não é justa...” (HTI/02/TF1)

b)\* “(...) esta [= **corrupção**] pode incentivar **aos criminosos** [R1] a cometerem mais crimes ainda. Porque **elas** (?) pensariam que com o dinheiro ou bens subordinariam **os outros** [= CRIMINOSOS?] (R2) que **os** [2] deixariam (...)”. (HTI/02/TF1)

c) \* “(...) existem **pessoas** que dizem serem religiosos (...), mas em contra partida **elas** sentam diante de **um pessoa** igual **ele** se obedecem aquilo que **ele** quer.” (AAF/02/TF1)

Em 1.a) o SN ‘**a corrupção**’ que serve de antecedente do pronome de terceira pessoa ‘**ela**’, e o respectivo termo anafórico, estão de harmonia com a gramática da língua de referência, tanto em número como em género. Esta situação de compatibilidade confere a gramaticalidade à frase 1.a).

Em 1.b) e c) temos construções marcadas por incompatibilidades sintácticas e semânticas entre os diferentes constituintes, tanto ao nível da selecção categorial inadequada do argumento do verbo *incentivar* (em 1.b)), quanto ao nível da concordância em género e número das categorias lexicais abertas (Nomes, adjectivos, etc) e das categorias lexicais fechadas (pronomes e determinantes).

Especificando, em 1.b) não ocorre a relação de co-referência que seria de esperar entre o SN antecedente OS CRIMINOSOS e o pronome de terceira pessoa do plural feminino ELAS, por se verificar a violação da regra básica da co-referencialidade segundo a qual o pronome anafórico concorda em género e número com o SN antecedente. A introdução de “**subordinariam OS OUTROS que OS deixariam**”, na segunda frase de 1.b), veio aumentar o grau de dificuldades de

interpretação desta construção. A quem se refere o SN *OS OUTROS*? A outro grupo de criminosos, ou, aos agentes que impedem a corrupção? A ser plausível esta última hipótese, então a reformulação deveria substituir o SN *OS OUTROS* pelo SN *UNIDADES ANTI-CORRUPÇÃO*, ou outro SN de sentido equivalente.

No que tange à construção 1.c), verificamos também que a regra de concordância do SN sujeito com o respectivo SAdj atributo quanto ao género foi violada, pois o SN *PESSOAS* é feminino, enquanto que o SAdj *RELIGIOSOS* é masculino. Uma falta de congruência gramatical de género observa-se igualmente entre o SN antecedente *PESSOAS* e o pronome pessoal *ELES* que ocupa a posição anafórica; a concordância intrassintagmática em género também não se efectiva conforme a regra gramatical que postula que os determinantes devem ter a marca de género e número correspondentes ao género e número dos nomes que acompanham.

Diferentemente do que se disse atrás, as construções que se seguem reportam uma modalidade de **concordância motivada na ideia** e não segundo a letra ou concordância literal (Peres & Mória, 2003:455). Esse tipo de concordância recebe o nome de **concordância semântica** (CS), a qual se caracteriza, nas construções dos informantes desta pesquisa, pela ocorrência de um SN designativo de grupo, conjunto ou colectivo em posição de antecedente, e um pronome de terceira pessoa de plural em posição de termo anafórico. Neste tipo de construção o SN antecedente não é N colectivo ou grupal, mas dele extraído por inferência baseado no significado do objecto de referência.

Das construções apresentadas, abaixo, apenas a construção (2) a. ilustra o uso padrão da língua de referência e as restantes construções constituem formas desviantes.

2. a)(...) *o nosso povo* tem de facto uma identidade cultural. *Ele* ainda preserva as suas línguas locais. - Adaptado pelo autor a partir de (4) a. - ACN/02/TI1

b)\* “O facto de *um casal* estar a namorar não significa [...] que *estes* irão casar.”  
MJT/02/TI1

c)\* “*A corrente a favor* usou como exemplo uma criança fruto de uma gravidez indesejada e procurou saber da *plateia* que futuro se esperaria dessa criança! *Estes*, foram mais longe ainda, dizendo que na maior das hipóteses, esta criança acabaria por ser marginalizada, concorrendo para o mundo do crime”. FRO/04/TI3

Na construção 2. a) o SN sujeito da frase 1 [**o nosso povo**] é portador da marca singular e este valor verifica-se tanto ao nível do termo anafórico [**Ele**], o núcleo do sujeito da frase 2, como ao nível da categoria lexical verbo que desempenha a função sintáctica de sujeito em cada uma dessas duas frases. Esta compatibilidade de elementos bem concatenados é o garante da gramaticalidade desta construção.

Em 2. b) e c), contrariamente à construção antecedente, temos construções agramaticais, pois em cada uma delas foi violada a regra de concordância em número do SN antecedente com função sintáctica de sujeito frásico, isto é, o [**um casal**]<sub>SUe</sub> [**plateia**]<sub>SU</sub>, respectivamente, em 2. b) e c), com os respectivos termos pronominais **ESTES**, que funcionariam como anafóricos.

Como se pode perceber o SN **UM CASAL** apesar de exibir o valor singular, refere-se a um **par**, e é a partir da ideia de *dois*, cognitivamente representada nas mentes dos construtores das frases que se chega ao valor plural de **ESTES**, que já não concorda nem com **UM CASAL** nem com **a PLATEIA**, mas sim, inferencialmente, com *os membros de um casal*, isto é, *marido e esposa ou namorados*, em 2. b) e com *os membros da plateia*, em 2. c).

Além deste desvio anafórico, nos textos dos alunos ocorrem realizações verbais em que o elemento linguístico em posição de termo anafórico está desprovido no co-texto de um SN antecedente, ou seja, de uma âncora para a viabilização da anáfora que permita a interpretação do texto. A este desvio chama-se, neste trabalho, **Anáfora sem antecedente (ASA)**, nome que deriva da falta, no co-texto precedente, do suporte linguístico independente conhecido como antecedente da anáfora.

Assim, o exemplo 3. a) é apresentado para servir de modelo positivo do uso de língua de referência por parte dos alunos, enquanto que as restantes construções ilustram os fenómenos dos desvios linguísticos.

3. a) “**A leitura** reveste-se de grande importância para o desenvolvimento do mundo técnico-científico. (...) **ela** permite ao indivíduo a aquisição de informação (...)” JBM/02/EP3

b) \* “Uma das principais causas que têm sido apontadas como sendo o núcleo do elevado custo de vida e pobreza total a que estão votadas as pessoas, [**todos os países/nos países subdesenvolvidos/desenvolvidos?**] é a corrupção que grassa **nestes países.**” JNR/02/TF1

c) \* “Por ser **Maputo** o centro de negócios e investimentos e apresentar, aparentemente um custo de vida baixo, as populações das outras províncias deslocam-se para *a mesma* [=a província de Maputo/este centro de negócios e investimentos?]” VFC/02/TF1

Em 3.a) o SN antecedente com a função sintáctica de sujeito frásico A LEITURA é compatível em termos morfossintáticos e semânticos tanto com o predicador verbal REVESTE-SE, como com o pronome anafórico ELA, que também concorda com o outro predicador verbal PERMITE da frase onde o pronome *ela* é núcleo do sujeito frásico.

A construção patente em 3.b), à semelhança a da 3.c), é agramatical. Esta agramaticalidade resulta da falta do termo de referência autónomo no co-texto precedente, o qual serviria de base interpretativa do termo semanticamente dependente expresso pelo termo anafórico [N]ESTES PAÍSES. O texto de onde foi extraído o presente excerto não possui título e o tema principal do texto é *o custo da vida*, de tal modo que qualquer esforço de inferenciação do antecedente de *NESTES PAÍSES* terá uma solução menos acertada e subjectiva.

Relativamente à construção 3.c), o SN antecedente do pronome demonstrativo ‘A *MESMA*’ não foi explicitamente expresso no universo discursivo. ‘*MAPUTO*’ foi referido como um centro de negócios e investimentos e não teve a qualificação de província, o que desqualifica o SN Maputo como o antecedente de ‘*a mesma*’. Mas a introdução do SP ‘*das outras províncias*’ denuncia a intenção do informante de querer considerar *Maputo* uma província, estatuto que ele não chegou a expressar. Se tivermos em conta o conhecimento partilhado sobre o mundo, poder-se-ia interpretar o texto. Porém, mesmo querendo validar esta hipótese, a agramaticalidade é insanável por não haver a concordância gramatical literal entre a anáfora e o seu antecedente.

Um outro desvio importante ocorre ao nível da anáfora nominal directa, especialmente, a violação da regra que postula que quando o determinante do nome for um artigo indefinido ao nível do SN antecedente, na anáfora o núcleo nominal deve ser precedido por um determinante artigo definido ou demonstrativo, o que se propõe formalizar do modo seguinte: ArtI+N ArtD/D+ N. A literatura especializada designa esse tipo de repetição de um mesmo nome de *anáfora por definitivização*.

Nesta parte à semelhança do procedimento de análise adoptado nos casos anteriores, temos em 4.a) o exemplo de uso linguístico não desviante dos informantes deste estudo, seguido de

exemplos de usos desviantes, como forma de mostrar a instabilidade linguística destes aprendentes.

4. a) “*A corrente a favor* [DO ABORTO] usou como exemplo ‘*uma criança* fruto de uma gravidez indesejada e procurou saber da plateia que futuro se esperaria *dessa criança*!’” **FRO/04/TI3**

b) \* “O nível de literacia *no*(=**em+o**)[NUM] indivíduo é desenvolvido através do contacto regular [DESSE INDIVÍDUO] com textos de diferentes índoles (...). Para que isto, aconteça é imperioso que *o mesmo* [O/ESTE/ESSE MESMO INDIVÍDUO] tenha gosto e necessidade de estar permanentemente em contacto, com qualquer, material escrito”. **OEA/04/EP1**

c) \* “Porque muitas vezes, o custo de vida elevado, tem sido consequência da baixa estabilidade económica *dos pais* [DE UM PAÍS] causada pela má **governação** do *mesmo*[DESSE]. - **TSL/02/TF1**

Em 4. a) temos um exemplo de uso não desviante. Neste exemplo, a repetição do SN antecedente não é literal na anáfora correspondente, pois efectuou-se uma variação do ArtI (*uma*) para o pronome demonstrativo d(*essa*), o que não é sem importância no quadro de valores semânticos de cada um destes Det's. A indefinição expressa através do ArtI '*uma*' refere-se a qualquer criança do macro-grupo de crianças não identificado, nem especificado pelo escrevente, enquanto que o determinante demonstrativo (d) '*essa*' para além de conferir o valor mostrativo-especificatório, determina e localiza a criança no universo de outras crianças, dando, ao mesmo tempo, a entender que a referida *criança* faz parte do universo de conhecimentos prévios partilhados pelo locutor/escrevente e pelo alocutário/leitor.

. As restantes construções de 4 são todas agramaticais.

A título ilustrativo, no enunciado 4.b) o informante introduz o referente através do empregado **DetD** (em) '*o*' em posição pré-nominal para referir um indivíduo não identificado, não referenciado previamente, num contexto em que deveria empregar o **DetI** (em) '*um*' [= **num**]. Ora, antes de empregar a expressão de reforço '*o mesmo*' que está muito distante do antecedente “[*n*]o indivíduo”, o aluno deveria passar por uma fase intermédia de especificação do antecedente através de uma retoma por definitivização, com recurso as formas pronominais demonstrativas '*deste/desse indivíduo*'; Só numa etapa posterior, provavelmente, fosse legítimo empregar a expressão '*o mesmo*'. Seria preferível recorrer mais uma repetição por

definitivização ou combinando as formas ‘*este/este mesmo indivíduo*’, visando a obtenção de efeitos enfáticos e de clareza, de harmonia com Cunha & Cintra (1999:336), os quais não enquadram a palavra *mesmo* na matriz dos pronomes demonstrativos, explicitando, no entanto, que “*mesmo*” pode ser usado por motivos de clareza ou de ênfase, reforçando assim, os demonstrativos em contextos como *esse mesmo/este mesmo*, ou como expressão elíptica que precede um nome (*o mesmo indivíduo/o mesmo homem*).

Na construção 4. c), o SN antecedente que é constituinte de um SP ‘*(d)os país*’, comporta de um artigo definido plural ‘*[(d)os]*’, em contexto semântico que exige um artigo indefinido singular, por se referir, inferindo a partir do co-texto discursivo, a um *país* não específico, não determinado, e não o plural do núcleo nominal *pai*, como parece sugerir o SP ‘*(d)os país*’. Postoisso, o núcleo anafórico do SP [*de um país*], que agora se propõe, poderá vir precedido por um determinante demonstrativo [*(d)esse*], para retomar a entidade anteriormente mencionada [*país*], já que nesta fase constitui um conhecimento partilhado, pelos intervenientes do processo comunicativo.

A anáfora pode ocorrer igualmente por *substituição lexical*. Neste caso, o núcleo do SN antecedente pode ser substituído por um termo de sentido equivalente, ou seja, um termo sinónimo. No *corpus* raramente ocorrem substituições sinonímicas, sendo provável tal se deva à insuficiência do vocabulário activo dos alunos, a avaliar pela monotonia lexical dos textos.

Contudo, é possível identificar no *corpus* alguns exemplos de contextos de ocorrência da *anáfora por substituição* (AS), ainda que tais casos se mostrem serem uma obra do acaso ou de inconsciência linguística dos alunos, como ilustra o uso normatizado no enunciado (5):

5. a) “*O BOENG 707 da TAP*, que nos levava, descolou, depois de embarque, quando eram exactamente dez horas. *O avião* levava cidadãos de diferentes países (...).”. BRV/02/EP3

Na construção 5 o SN antecedente ‘*O BOENG 707 da TAP*’, refere-se a um avião da TAP, isto é, um avião pertencente à companhia dos *Transportes Aéreos Portugueses*. Avaliando o valor semântico que a frase projecta, bem como a relação de sentido entre os dois termos, acima destacados, podemos considerar aceitável que o SN ‘*O AVIÃO*’ seja o termo anafórico do SN ‘*O BOENG 707*’, através de uma relação *desinonímia contextual*. Os dois SN’s são semanticamente compatíveis, mas não serão sinónimos em todos os contextos.

Numa outra perspectiva de leitura desse mesmo texto, o SN ‘O AVIÃO’ pode ser considerado um hiperónimo, termo superordenado ou de sentido geral, e o SN ‘O BOENG 707’ um hipónimo ou termo de sentido específico, o que passaria a constituir a **substituição hiperonímica** ou **substituição hiponímica**, matéria à margem deste estudo.

#### 4.3.2. **Análise dos Dados dos Professores Secundários**

Esta secção descreve, primeiro, o *perfil sociolinguístico* dos professores do 2º ciclo do Ensino Secundário Geral que responderam ao Questionário de Resposta Fixa, e, em segundo plano, analisa as respostas dadas por este grupo de professores, as quais se referem à abordagem ou não do tema *anáfora* e seu grau de aprofundamento no ESG, particularmente, no 2º ciclo. Por fim, são analisadas as respostas referentes à avaliação que estes informantes fizeram ao *corpus* de cadeias referenciais proposto pelo autor.

##### 4.3.2.1. **Perfil Sociolinguístico dos Professores**

Como ficou dito acima, o Questionário de Resposta Fixa, foi respondido por onze (11) professores que leccionam a disciplina de Português em três escolas secundárias da província nordestina de Cabo Delgado, sendo quatro (4) professores da Escola Secundária de Pemba, três professores da Escola Secundária de Montepuez e os últimos quatro (4) professores são da Escola Secundária 15 de Outubro, em Montepuez.

O contexto linguístico onde estes professores desenvolvem as suas actividades é multilíngue: as línguas do grupo linguístico bantu, constituem a maioria e a língua portuguesa é a única língua de origem europeia com maior projecção e expansão geográfica, facto justificado por ser a língua oficial, língua de acesso ao ensino formal e de unidade nacional em Moçambique.

Assim, 72,7% (8) dos informantes são falantes nativos das Línguas Bantu (LB), línguas maternas (L1) e apenas 18,1% (2) têm a Língua Portuguesa (LP) como sua L1, e 9% (1) nada declarou.

Este quadro linguístico permite presumir que a LP, enquanto instrumento e objecto de trabalho deste grupo profissional, é de uso intensivo no contexto escolar e, eventualmente, fora da escola. Em ambientes domésticos de muitas famílias é possível observar uma considerável utilização simétrica (nas áreas urbanas) e assimétrica (nas áreas suburbanas) das Línguas Bantu e da Língua Portuguesa (L2). Presume-se que à medida que se caminha das áreas urbanas para as áreas

suburbanas se reduza o número de falantes e a frequência da utilização da língua portuguesa e se aumente o número de falantes e a frequência da utilização das línguas bantu.

Quanto à formação académica, 90,9% (10) dos professores concluíram o ensino superior e 9,0% (1) o ensino médio, 81,8% (9) fizeram o curso de Português. Relativamente à instituição de formação, 72,2% (8) foram formados pela UP e 27,2% (3) pela UCM; no que se refere aos anos de experiência docente, 45,4% (5) trabalham há mais de 6 anos, 27,2% (3) mais de 10 anos e 9% (1) está no intervalo de 0-5 anos.

**Tabela4: Dados Sociolinguísticos dos Professores do 2º ciclo do ESG**

Distribuição de Docentes do 2º Ciclo por														
Escola			L1(a)		Área Formação		Instituição Formadora			Grau Académico		Experiência laboral (b)		
ES P	ESQ	ESM	B	Port	Port.	Outra	UP	UCM	Outra	Méd.	Super.	0-5	6-10	+ de 20
			4	4	3	8	2	9	2	8	3	0	1	10
T O T A L			11		10		11		11			9		

(a) Um informante da ESPIIC não indicou a sua LI, por isso o total é menos de 11.

(b) Dois informantes (ESPP2 e ESQP2) não indicaram os anos da experiência laboral.

#### 4.3.2.2. Análise das Respostas ao Questionário de Resposta Fixa

A análise destes dados será feita tendo em conta as respostas mais representativas e as respostas cuja lógica pode ser tomada como fonte influenciadora do uso desviante ou não desviante da anáfora directa por parte dos aprendentes do presente estudo.

Em relação ao conhecimento ou não do termo ‘anáfora’, 100% (11) dos informantes responderam positivamente; e quanto à inclusão ou não da anáfora nos programas do 2º ciclo, 90,9% (10) dos informantes responderam afirmativamente; no tocante à classe em que se dá esta matéria, 72,7% (8) dos inquiridos indicaram as duas classes do IIC; quando se perguntou se anáfora era dada como figura de estilo ou como mecanismo de coesão textual, 81% (9) dos informantes disseram que era dada como figura de estilo, resposta que ajuda a compreender a origem dos desvios anafóricos no discurso estudantil; no que toca a pronomes anafóricos, as respostas oscilaram entre os pronomes pessoais de 3ª pessoa, demonstrativos, possessivos, alguns

clíticos, correspondendo a 9,0% (1) para cada tipo, facto que mostra que neste domínio os professores têm imensas dificuldades; finalmente, sobre a concordância do termo anafórico com o seu antecedente, 81,8% (9) dos respondentes assinalaram o género, a pessoa e o número gramaticais.

Estes dados permitem concluir que no segundo ciclo do Ensino Secundári Geral a anáfora é abordada apenas como figura de estilo ao nível do texto poético, pois a anáfora como mecanismo de coesão textual não constitui o tema de ensino no ESG.

Uma das questões colocadas aos professores tem a ver com a identificação, num *corpus* de frases ou sequência de frases, através da atribuição de valores percentuais, às construções consideradas erradas (0%), certas (100%) e aceitáveis (50%). Com este exercício pretendia-se que o professor avaliasse o grau de correcção do *corpus* de frases. O valor percentual que cada professor atribuir a um dado enunciado vai servir de indicador para avaliar o grau de competência linguística que esse professor detém na matéria de coesão referencial e coerência.

Eis o *corpus* de frases da **secção 2** (Avaliação) do Questionário de Resposta Fixa (elaborado pelo autor):

- a. O Caetano trabalha na marinha de guerra. Ele é ministro dos negócios estrangeiros. ( )
- b. O Tico-Tico aprendeu a jogar com uma bola de trapos. O seu sacrifício foi recompensado. ( )
- c. Dois alunos chegaram à aula depois do professor. Este repreendeu-os diante da turma. ( )
- d. O governo diz que combate a corrupção, mas eles nunca indicaram os corruptos. ( )
- e. A chuva caiu em excesso este ano. Isso prejudicou as colheitas. ( )
- f. As basquetistas nacionais ganharam às suas congéneres da Nigéria por 105 pontos. ( )
- g. Cinco prisioneiros evadiram da cadeia civil. Mas os guardas não o viram a sair. ( )
- h. Cinco prisioneiros evadiram da cadeia civil. Os guardas viram-nos a sair. ( )
- i. No dia do aniversário do Paulo, o Zé ofereceu um sobretudo ao pai. O aniversariante recebeu a oferta com um sorriso de gratidão. ( )
- j. O computador faz maravilhas. Ele deseja casar-se em Dezembro com a filha do meu vizinho. ( )

Assim, em **a.e j**, temos sequências de frases inaceitáveis por falta de lógica interpretativa. Porém 36,3% (4) dos informantes deram a nota máxima (100%) à questão **a.**; enquanto que 72,7 (8) informantes atribuíram 0% à questão **j**. Na primeira questão os informantes não descobriram a inadequação do facto de estar a trabalhar na marinha de guerra e ao mesmo tempo ser Ministro

dos Negócios Estrangeiros, tendo apenas valorizado a correcção linguística; mas no segundo caso facilmente reconheceram que o computador, apesar de fazer maravilhas, é incapaz de se casar por se tratar de um ser [-HUMANO, +MÁQUINA] e o verbo ‘*casar*’ designa um ritual próprio de um ser [+HUMANO e – MÁQUINA].

Em **b.**, **c.**, **f.**, **h.** e **i.** temos casos de construções não desviantes tanto ao nível da co-referência anafórica, como ao nível da lógica interpretativa. No entanto, os informantes atribuíram valores diferenciados a essas construções em vez de lhes atribuir 100%. Assim, 45,4% (5) dos inquiridos atribuíram 100% à questão **b.**; 54,5% (6), atribuíram 100% à questão **c.**; 63,6% (7), 100% à questão **f.**; 45,4% (5), 100% à questão **h.**, 36,3% (4), atribuíram 100% à questão **i.**

Estas escalas de valores distintas reflectem distintos graus de conhecimento em que os professores se situam e os tipos de dificuldades que eles enfrentam na distinção das estruturas linguísticas que seguem a norma de referência em Moçambique.

Finalmente, as sequências frásicas **d.**, **e.** e **g.** apresentam desvios referentes à falta de concordância do termo anafórico com o seu antecedente. Porém alguns informantes atribuíram a nota zero a estas estruturas desviantes, em vez de 50%, como seria de esperar. Com efeito, 63,6% (7) dos docentes atribuíram 0% à questão **d.**; 81,8% (9) dos respondentes atribuíram 0% à questão **e.**, por fim, 72,7% (8) dos inquiridos atribuíram 0% à questão **g.**

Como se pode depreender, a partir destes dados, a acção avaliativa do docente pode influenciar sobremaneira o insucesso escolar dos aprendentes. Em parte, esta situação, como se demonstrou, provavelmente, deriva do fraco domínio desta matéria por parte dos professores e da lacuna que se observa no próprio programa curricular da disciplina em referência, caracterizada pela falta de especificação desta matéria. Por outro lado, o fraco domínio dos conteúdos por parte dos professores resulta da falta de formação na especialidade de Língua Portuguesa, pois, uma instituição de ensino superior como a Universidade Católica de Moçambique (UCM), por exemplo, etudo quanto sabemos, não forma professores de Português em Moçambique, mas alguns dos informantes que dão as aulas de Português no ensino secundário geral, declararam terem sido formados por esta instituição (27,2%).

## CAPÍTULO V

### 5. Estratégias Didáticas Para a Construção de Cadeias Referenciais

#### 5.1. Introdução

Fazer o levantamento dos desvios e analisá-los não é a finalidade deste estudo. A validade de todo o exercício feito até aqui, deve ser procurada nestas **estratégias didáticas** (doravante **ED's**) e **sequências didáticas** (doravante **SD's**) conducentes à superação dos desvios no acto de **construção de cadeias referenciais** (doravante **CR's**). O processo de activação, manutenção, reactivação, desactivação ou de reciclagem de referentes assume-se como o garante da continuidade temático-semântica, bem como da coesão e coerência textuais, por um lado, e o enriquecimento e o desenvolvimento do vocabulário dos alunos do 2º ciclo do ensino secundário geral, por outro lado.

A actividade de superação dos desvios anafóricos pode começar não do nada, visto que o conceito de pronome foi largamente propagado neste nível de ensino, ainda que no quadro da Linguística Textual apenas se considere que um pronome, especialmente, de 3ª pessoa pode configurar um termo anafórico, tal conceito de pronome pode ser levado em conta e aprofundado, argumentando com maior clareza, que a

*“a tarefa do pronome não é essencialmente de substituir um SN, visto que as relações de referência são efectuadas através da contribuição de elementos contextuais de ambos os constituintes dessas relações que trazem instruções de sentido para o estabelecimento da relação textual adequada”*  
(Koch, 2003: 24).

As Estratégias Didáticas vão desdobrar-se em diferentes etapas de construção das cadeias referenciais para superar os referidos desvios no emprego dos pronomes de 3ª pessoa com valores anafóricos. Este exercício resulta do entendimento de que a abordagem dos pronomes de 3ª pessoa e a articulação relacional com a categoria sintáctica SN, não se apoia em actividades didáticas explícitas de construção de textos com instruções de sentido, nos quais os referidos pronomes seriam semanticamente congruentes com os respectivos SN's antecedentes.

O outro pólo problemático tem a ver com o fraco conhecimento do valor semântico dos determinantes do nome, especialmente, a noção de *definitude* e *indefinitude* do determinante artigo, embora, teoricamente, distingam o artigo definido do artigo indefinido.

O conhecimento semântico do léxico também se mostra menos satisfatório, razão por que no *corpus* escrito dos alunos, raramente ocorre a *substituição lexical por sinonímia e por hiperonímia*, pois, os aprendentes parece adotar conscientemente a estratégia de evitação de construções envolvendo a substituição sinonímica e hiperonímica. Mas esta hipótese denota certa fraqueza, uma vez que o *corpus* textual produzido por estes estudantes revela aridez e a monotonia expressiva resultante da falta de variação lexical no universo discursivo.

A par disso, propomo-nos valorizar os conhecimentos adquiridos pelos aprendentes até então, e potenciá-los com recurso às contribuições do Ensino Explícito (EE), que **Martins & Pereira** (no prelo: 10) consideram mais adequado para os aprendentes da L2, independentemente da sua tipologia de bilinguismo, e com as do Ensino Implícito (EI) que, como defende **Ellis** (2002), qualquer instrução de L2 deve estar ligada ao Ensino Implícito sem, no entanto, negligenciar o Ensino Explícito.

Sem pretender preterir a contribuição dessas duas modalidades de ensino, as nossas estratégias didáticas para a construção de cadeias referenciais seguem a perspectiva do ensino explícito-dedutivo e explícito-indutivo, visando superar a resistência de algumas estruturas estranhas ao modelo linguístico de referência, em vias de fossilização nestas classes terminais (**Gonçalves**, 2007:64).

As **cadeias referenciais/cadeias anafóricas** visam ajudar a compreender o texto, e, ao nível prático, os professores, buscando ser criativos, poderão introduzir outras etapas interpretativas ajustadas à realidade contextual (Roncarati, 2010: 33-34). É com esta compreensão que defendemos que as cadeias referenciais não devem ser vistas como um modelo acabado/perfeito e pronto a ser ‘colado’, mas sim, um dos vários caminhos possíveis a seguir para que se produza a aprendizagem idealizada.

Socorrendo-nos de Van Dijk (1992) apud Roncarati (2010:139), as estratégias devem ser entendidas como “*conhecimento procedural (de como agir) que possuímos sobre a compreensão de discurso; tal conhecimento depende das características textuais, dos objetivos e do conhecimento do mundo*”.

Portanto, dada esta dependência em relação a formatos discursivos, as *estratégias* devem ser encaradas também como hipóteses de trabalho sujeitas a serem modificadas e actualizadas de harmonia com as tipologias discursivas.

Guiados por esta visão, **três estratégias e três princípios** são adoptados neste trabalho para a construção das cadeias referenciais no 2º ciclo do ESG: (1) **Estratégia Didáctica 1** - *o uso dos pronomes de 3ª pessoa gramatical/pronominalização*; (2) **Estratégia Didáctica 2** - *o uso da repetição nominal com a variação do determinante*; (3) **Estratégia Didáctica 3** - *o uso de substituição lexical por sinonímia e por hiperonímia/hiponímia*.

Estas três estratégias didácticas serão desenvolvidas recorrendo a **três princípios de referência anafórica**: (1) **activação** (introdução pela primeira vez de um referente no universo textual); (2) **reactivação** (retoma do referente através de uma forma anafórica); (3) **desactivação** (abandono do referente que estava em foco até então e introdução do novo referente).

## 5.2. Sequência Didáctica 1: Explicitação de SN antecedente e do Termo anafórico

As estratégias didácticas efectivam-se através de **sequências didácticas** (doravante SD's), as quais se apresentam como conjuntos de procedimentos didáctico-metodológicos, onde são sugeridas as tarefas em cada etapa da acção pedagógica, visando alcançar os objectivos previamente definidos.

A actividade principal desta Sequência Didáctica consiste em, a partir da observação de construções discursivas de extensão variável, identificar o constituinte SN antecedente ( $SN_{ant}$ ) e o SN anafórico/pronome anafórico ( $SN_{anaf}/PRON_{anaf}$ ), através de um procedimento comparatista (de comparação) entre as *estruturas-modelo* e as que formam a tarefa dada, explicar a relação semântica existente entre o constituinte  $SN_{ant}$  e o  $SN_{anaf}/PRON_{anaf}$ , e explicitar a correspondência do sistema de valores gramaticais entre estes constituintes. As regras gramaticais podem ser explicadas aos alunos no final da realização da tarefa.

Para o efeito, propõe-se que o professor apresente aos aprendentes realizações discursivas que incluam, de forma explícita, as categorias sintácticas SN pleno, isto é, SN com um núcleo nominal, e um SN constituído apenas por um pronome [PRON de 3ª p], a fim de viabilizar as linhas de intenções acima descritas:

- (1) Os gêmeos compraram uma bola. Eles gostam do futebol.
- (2) A mãe foi ao serviço. Ela trabalha no Hospital Provincial de Pemba.
- (3) Uma turma recebeu o material desportivo. A turma é fã do futebol onze.
- (4) A Lua torna as noites belas. O astro não aquece como o Sol.

A perspectiva interactiva, com os alunos dispostos aos pares, pode ser adoptada pelo professor para levar os alunos a identificar o SNantecedente (Ant) e o termoanafórico (TA), que pode ser um SN ou PRON, formalizando como se ilustra abaixo:

➤ EX<sub>1</sub>: [SN**Os gêmeos**]<sub>Ant</sub> compraram uma bola. [PRON**Eles**]<sub>TA</sub> gostam do futebol.

Enquanto os alunos discutem e colhem consensos sobre a melhor resposta aos pares, o professor satisfaz algumas dúvidas de compreensão da tarefa e, depois, solicita a um aluno para fazer a tarefa no quadro.

Supõe-se que o professor explique aos alunos que o SN<sub>ant</sub> ocupa sempre uma posição anterior à posição do SN<sub>anaf</sub>, que pode ser um PRON ou SN sem autonomia semântica, porque o significado da anáfora depende substancialmente do valor semântico do termo antecedente. Fazendo notar em seguida que tanto o SN<sub>ant</sub> como o SN<sub>anaf</sub> ambos se referem à mesma entidade/realidade do mundo. Espera-se que o professor ao usar a perspectiva indutiva que entendemos ser bastante acessível aos alunos, evite o recurso à metalinguagem técnica que pode constituir barreira à apreensão da matéria em questão.

Em seguida, o professor pedirá aos alunos para, de entre os dois constituintes, assinalar o constituinte semanticamente independente e o dependente, como se vê no exemplo:

➤ EX<sub>2</sub>: [SN**Os gêmeos**]<sub>Independente</sub> compraram uma bola. [PRON**Eles**]<sub>Dependente</sub> gostam do futebol.

Prevê-se que o professor explique que o PRON<sub>anaf</sub> [Eles] retomará por inteiro o valor semântico do SN<sub>ant</sub> [Os gêmeos], no quadro discursivo em que actuam co-referencialmente.

No passo seguinte, é de esperar que o professor solicite aos estudantes para conferirem ao SN<sub>ant</sub> e ao SN<sub>anaf</sub> os sistemas de valores de concordância em número: singular [sg], plural [pl]; em género: masculino [m] e [f], em contextos em que tais traços forem exigidos pela norma de referência em Moçambique, como se ilustra abaixo:

- **Ex<sub>3</sub>**:<sub>[SN Os gêmeos]<sub>[pl, m]</sub> compraram uma bola. <sub>[PRON Eles]<sub>[m, pl, 3ª p]</sub> gostam do futebol.</sub></sub>

Executada esta tarefa, será de desejar que o professor peça aos alunos para atribuírem o valor de concordância à forma verbal (V), seguindo o modelo:

- **Ex<sub>4</sub>**:**Os gêmeos**<sub>[vcompraram]<sub>[pl, 3ª p]</sub> uma bola. **Eles**<sub>[vgostam]<sub>[pl, 3ª p]</sub> do futebol.</sub></sub>

Depois desta tarefa, o professor pede aos alunos para atribuírem os traços de concordâncias aos determinantes que precedem o núcleo do SN<sub>ant</sub> conforme a norma do PE, como mostra o exemplo:

- **Ex<sub>5</sub>**:<sub>[SN [Det Os]<sub>[m, pl]</sub> gêmeos]<sub>ant</sub> **compraram** uma bola. **Eles** gostam do futebol.</sub>

Como actividade de aferição dos conhecimentos referentes à concordância morfossintáctica do SN<sub>ant</sub> com o correspondente termo anafórico, o professor pode pedir aos alunos para reescreverem os enunciados (2) a (4), alterando, onde a norma exigir, apenas os actuais valores de concordância morfossintáctica em número para os valores que lhes são opostos, de modo a conferir a gramaticalidade ao enunciado, como se mostra abaixo:

- **Ex<sub>6</sub>**:<sub>[SN [Det O]<sub>ant [m, sg]</sub> gêmeo]<sub>ant [sg, m]</sub> **comprou**<sub>[sg, 3ª p]</sub> uma bola. <sub>[PRON Ele]<sub>anaf [m, sg, 3ª p]</sub> **gosta**<sub>[sg, 3ª p]</sub> do futebol.</sub></sub>

Finalmente, o professor pede aos alunos para observar, novamente, a posição que ocupa o antecedente e o termo anafórico no EX6, procurando identificar a relação de sentidoexistente entre os dois termos. Tendo em conta o nível de escolaridade dos alunos, o professor evitará expor aos alunos, de forma minuciosa, as teorias de **referência** e da **anáfora**, bem como o uso da metalinguagem técnica complexa.

Porém, o professor explicará com uma linguagem simples que no EX6 o pronome [ELE] significa o SN [O GÊMEO], dizendo ainda que só podemos interpretar e compreender o que significa o pronome '*Ele*' se o relacionarmos com um elemento da frase anterior que, no caso vertente, é '*O gêmeo*'.

### 5.3. Sequência Didáctica 2: Identificação e Explicitação das Cadeias Referenciais

Esta é a etapa crucial das nossas Estratégias Didácticas, porque permite levar os alunos a identificar no universo textual os diversificados formatos das cadeias referenciais anafóricas construídas quer pela estratégia caracterizada pelo uso de *pronomes ou pronominalização*, quer pela estratégia processada através da *repetição nominal*, bem como pela estratégia de *substituição lexical* por sinonímia e hiperonímia/hiponímia.

Como tarefas para os alunos, foi construído, pelo autor, um texto com uma linguagem acessível, que a seguir apresentamos em quatro excertos, visando responder às necessidades didáticas no quadro deste trabalho.

Com efeito, o professor pode dividir a turma em pequenos grupos de três alunos cada, para realizar um trabalho colaborativo. Opta-se por este procedimento, porque assumimos que a estratégia colaborativa ou interaccionista uma vez bem aplicada para grupos de alunos menos numerosos, cria um ambiente de envolvimento e participação mais produtiva de todos, instaurando uma situação dialógica, onde a opinião de cada interveniente é respeitada, facto que contribui para a redução da inibição, ao mesmo tempo que promove, em cada participante, um espírito de inter-ajuda e autoconfiança.

A tarefa consistirá em identificar, primeiro, o SN<sub>antecedente</sub> (referência inicial = **R1**) e, em segundo lugar, todos os SN<sub>anafóricos</sub> que formam a cadeia de referência (CR+Nº da ordem dessa cadeia), cada termo anafórico será designado anáfora (A+Nº de ordem +C +Nº de ordem), o símbolo C significa *cadeia*. O termo da primeira menção/referência inicial (**R1**) é exterior à cadeia referencial (CR) e reescrevê-los à parte, servindo de modelo o formalismo seguinte:

- Ex<sub>7</sub>: (5) *Uma escola secundária do Nordeste de Moçambique*(**R1**) ganhou a **Taça de Moçambique**(**R1**), fase provincial. **A escola**(**A1C1**) ganhou **esta taça**(**A1C2**) graças à iniciativa de **dois gêmeos**(**R1**). De acordo com **o director da escola**(**R1**), **aquela taça** (**A2C2**) servirá de fonte de inspiração para elevar o nome **desta instituição de ensino**(**A2C1**) na área desportiva. Quanto **aos gêmeos**(**A1C3**), vai o nosso gesto de gratidão e o exemplo **deles**(**A2C3**) será seguido e valorizado.
- **CR1**- *Uma escola secundária...*(**R1**)(objecto da 1ª menção-introdução do tópico) *A escola* (**A1**) [reactivação/retoma por repetição nominal com variação do DetI para DetD/repetição por definitivização] (d) *a escola*(**A2**)[retoma por repetição nominal por definitivização] (d) *a comunidade escolar*(**A3**)(retoma por expressão definida) (d) *esta instituição de ensino* (**A4**)[retoma por substituição lexical com recurso à expressão sinónima];
  - **CR2** - *a taça de Moçambique* (**R1**) [introdução do novo tópico e desativação do anterior] *esta taça*(**A1**)[retoma por repetição nominal com variação do artigo definido para o Det demonstrativo] *aquela taça* (**A2**)[retoma por repetição

nominal com a variação do pronome demonstrativo em função da distância em função do universo discursivo];

- **CR3** - *dois gêmeos* (**R1**)[introdução do novo tópico] (*a*)*os gêmeos* (**A1**)[retoma por repetição nominal com a variação do Det numeral cardinal para DetD] (*d*)*eles* (**A2**) [retoma por pronominaização/uso do pronome de 3ª pessoa].

Os membros de cada grupo trocam opiniões na identificação dos constituintes de cada CR e buscam consensos no processo de realização da tarefa;em casos de não haver consensos, solicitam o apoio do professor.Em seguida o professor pede aos grupos a indicação de um porta-voz para cada excerto, e os três alunos, um de cada vez, apresentarão no quadro as CR's. Havendo algumas incompatibilidades nas respostas, os outros alunos propõem emendas e, por fim, o professor orienta o registo das conclusões.

- (6)Os gêmeos compraram uma bola de futebol para a turma. Os gêmeos são fãs do futebol. Eles são muito simpáticos e solidários. As suas aparências fisionómicas indiciam serem gêmeos gerados de um único óvulo (uniovulares).
- (7)A turma em que os gêmeos estudam gostou da iniciativa. Ela cantou “*parabéns*” aos meninos ofertantes. Alguns alunos da turma propuseram a constituição de duas equipas de futebol para disputarem a taça de turma. Esta taça chamar-se-á ‘*Solidariedade Gêmea*’, como forma de homenagear a aquelesdois colegas.
- (8) Um as meninas beijaram os gêmeos. Essas meninas gostam deles e, por isso mesmo, prometeram-lhesum bolo no dia dos seus anos. O bolo será cortado pelos aniversariantes e pelas garotas.

No final desta fase será desejável que o professor explicita **os princípios de construção das cadeias referenciais (CR's)** como a **activação** ou **introdução**, pela 1ª vez, de um tópico.A **reactivação/retoma/actualização** da informação anteriormente introduzida no co-texto, **desactivação** do tópico, e explicitação das **estratégias didácticas**, como o **uso da pronominalização /pronomes**, particularmente,osda3ª pessoa gramatical,a **repetição nominal** com ou a variação do determinante(indefinido no antecedente definido/demonstrativo na anáfora), **substituição lexical** por sinonímia e por hiperónímia,visando não só garantir a coesão e coerência, como também para enriquecer e desenvolver o vocabulário dos alunos.

#### 5.4. Sequência Didáctica 3: A Semântica dos Determinantes que Precedem o $N_{ant}$ e $N_{anaf}$

Nesta SD pretende-se explicitar os aspectos inerentes ao significado dos Determinantes que acompanham a categoria sintáctica N para formar o  $SN_{antecedente}$  e o  $SN_{anafórico}$ .

Para fins ilustrativos, o professor apresenta quatro enunciados. E em cada enunciado a segunda frase carece de um dos seguintes determinantes: **definido** (a, o, as, os); **demonstrativo** (este, esta, esse, essa, aquele, aquela, etc).

Seguidamente, o professor pede aos alunos para, aos pares, completarem o espaço em branco com um destes determinantes e especificando bem o Det do  $SN_{ant}$ , conforme o exemplo:

- Ex<sub>8</sub>: (9) [ $_{Det}$ **Uma**]<sub>[sg, f]</sub> nuvem escura está a esconder o Sol. Esta/A nuvem é um sinal de que vai chover.

Os alunos têm a alternativa de empregar, sem o risco de errar, o artigo definido ou o DetDem, desde que tenham compreendido o Ex<sub>8</sub>.

- (10) Um franco atirador assassinou o candidato democrata às eleições presidenciais. \_\_\_\_\_ criminoso conhecia muito bem a rota desse candidato.
- (11) Alguns alunos finalistas da 12<sup>a</sup> classe terão bolsas de estudo para o estrangeiro. \_\_\_\_\_ pré-universitários devem apresentar-se na Reitoria amanhã.
- (12) O Presidente do Município de Mocimboa da Praia vai recandidatar-se para mais um mandato. \_\_\_\_\_ Presidente conta apenas com o apoio dos pescadores e transportadores rodoviários.

Enquanto os alunos terminam o trabalho, o professor pede a três alunos, um de cada vez, para resolver o exercício no quadro, justificando a opção de emprego por um ou outro tipo de determinante.

Nesta parte final da sequência didáctica<sup>3</sup>, o professor pode explicitar as especificidades (semelhanças, diferenças semânticas) de alguns Det's, explicando que:

O artigo definido emprega-se para indicar unicidade, definitude ou o conhecimento prévio do ser mencionado, por parte dos participantes do acto comunicativo. Inversamente, o artigo indefinido indica a falta de conhecimento individualizado, por parte de um dos interlocutores (ouvinte/leitor)

do ser em causa, isto é, apresenta o ser expresso pelo N de maneira indeterminada, desconhecida. No processo de textualização uma vez apresentado o ser ou objecto, não há mais razão para o emprego do determinante indefinido, e o escritor/locutor deverá usar daí por diante, o determinante definido (Cunha & Cintra, 1999:328).

Um referente precedido por um determinante indefinido, só pode ser retomado por um SN precedido por um determinante definido (artigo ou PRON demonstrativo); um referente precedido por um determinante definido pode ser retomado por outro referente precedido por um determinante definido, que pode ser um artigo ou PRON demonstrativo (Koch, 2003:37).

Posto isto, e como actividade de aferição dos conhecimentos referentes a construção das CR's, o professor pode propor aos alunos, de forma individual ou aos pares, em contexto extra-escolar, a construção escrita de uma narrativa tradicional oral, que seja de domínio/escolha do aluno/par de alunos, colocando em destaque a diversidade das acções das personagens, no desdobramento temático e na localização espaço-temporal.

Pretender-se-á, com esta actividade de construção escrita de um texto de origem oral, verificar como o aluno introduz o tema/tópico e, como vai construir as CR's ao longo do texto (a activação, a reactivação, a desactivação dos referentes e a introdução de novos tópicos e a reintrodução de tópicos anteriormente focalizados).

Escolhe-se a tipologia textual narrativa de origem oral, visto que a narrativa é a instância discursiva rica em temas e ponto de convergência de experiências de vida pessoal das personagens, mas todas fundadas na memória colectiva de uma comunidade. Esta escolha da narrativa oral para trabalho de construção das cadeias referenciais ganha um valor acrescido quando se sabe que o ensino do Português, L2 da maioria dos alunos e dos professores desses alunos, efectiva-se num contexto social moçambicano, onde o principal veículo de transmissão da herança cultural é feita por via da oralidade, dos mais velhos aos mais novos.

## **5.5. Considerações Finais**

O capítulo V tem como título *estratégias didácticas para a construção de cadeias referenciais*, mas as etapas através das quais são desenvolvidas as ED's têm a designação *sequências didácticas*, por termos entendido que não seria prático abordar as ED's uma a uma, visto que nas

realizações linguísticas, quer com a função utilitária quer com a função estética e lúdica, as ED's entrelaçam-se no universo discursivo do falante/escrevente. Isto é, seria monótono construir um texto usando apenas uma das ED's (uso de pronomes anafóricos, ou recorrendo somente à repetição por definitivização, ou apenas a substituição lexical).

As frases propostas para a actividade de análise dos elos coesivos e das CR's são todas adaptadas pelo autor para esta finalidade, convencido de que poderão facilitar a compreensão dos alunos ou dos possíveis professores do nível a que se destinam estas propostas de ensino.

Para servir de subsídio ao trabalho docente de treinamento, consolidação dos conteúdos referentes a *anáfora directa* e a *construção de cadeias referenciais*, bem como para contribuir no enriquecimento do vocabulário dos alunos, foram propostos **exercícios de consolidação do uso da anáfora directa**, os quais apresentamos anexo 4 (cf. p. 71) e sua **resolução**, anexo 5 (cf. P. 74).

A proposta referente à produção de uma narrativa em contexto extra-aula/extra-escolar toma em consideração a liberdade que a actividade de criação exige, se comparado com o ambiente semi-livre que a escola/sala de aula impõe ao estudante. O ambiente extra-escolar pode ser propício à inspiração e para o desenvolvimento de um raciocínio baseado na observação do mundo, nas contribuições da experiência familiar, factos que podem garantir a promoção do espírito criativo e de uma escrita assente na realidade socio-cultural dos aprendentes.

## CAPÍTULO VI

### 6. Conclusões e Recomendações

#### 6.1. Conclusões

As abordagens linguísticas da componente *Linguística Textual*, principal âncora deste trabalho, forneceram ao autor deste estudo as bases teóricas e os modelos descritivos e de análise linguística dos textos dos alunos universitários moçambicanos. Estas ferramentas linguísticas ajudaram sobremaneira na abordagem do tema *Anáfora Directa em Textos de Alunos Universitários Moçambicanos: o caso do 1º ano dos cursos de licenciatura em ensino de Português, Tradução Português/Francês e Tradução Português/Inglês*. Particularmente, permitiram o conhecimento, um tanto profundo, dos modelos descritivos do tema *anáfora directa* e a *coesão referencial*, bem como as relações de sentido que as categorias gramaticais e lexicais estabelecem no processo de construção do universo discursivo.

Porque nosso objectivo consistiu em analisar os textos dos estudantes acima referidos, visando detectar usos desviantes ou não da anáfora directa, confrontando com as formas linguísticas normatizadas, a leitura exploratória e crítica do *corpus* de textos desses aprendentes permitiu verificar que o discurso dos alunos é instaurado, geralmente, com base na norma linguística adoptada no ensino formal em Moçambique, e que os casos considerados desviantes resultam de um processo normal de aprendizagem de uma L2, em contexto em que os falantes proficientes da língua-alvo são escassos.

Embora este seja o nosso reconhecimento em relação à situação linguística no país, também é nossa convicção de que ainda há espaço para a conjugação de esforços tendentes a superar de forma quantitativa e qualitativa os desvios de que o nosso estudo dá conta ao nível morfossintáctico, que se manifestam através da falta de observância estrita, ao nível da pronominalização anafórica, dos valores de concordância gramatical e semântica entre o termo anafórico e o seu SN antecedente, bem como a ausência do antecedente de um termo anafórico; o desvio caracterizado como concordância semântica, observa-se sempre que o SN que, normalmente, deveria ser validado como antecedente é constituído/formado por um núcleo nominal singular designativo de colectivo, grupo ou conjunto, e a anáfora é um PRON plural de 3ª pessoa.

No que se refere à anáfora nominal, ocorrem com frequência construções de repetição nominal sem a variação do determinante definido e, muito raramente, ocorre a repetição nominal com a variação do determinante indefinido, não se observando, assim, *arepetição por definitivização*. A *definitivização* é a forma prototípica da anáfora nominal, a qual se operacionaliza através da introdução de um SN indefinido (o artigo indefinido precede o núcleo nominal) em posição de antecedente e que a retoma desse SN antecedente é feita através de um SN definido (artigo definido precede o núcleo nominal).

Ora, enquanto o *artigo indefinido* tem a função de apresentar o referente ou uma entidade ainda não conhecida, o *artigo definido* tem a função anafórica ou de reactivar/‘lembrar’ uma entidade já conhecida e enunciado no universo discursivo precedente. Esta situação verifica-se também ao nível da *substituição lexical por sinonímia*. As outras tipologias de anáforas aqui não referidas não fazem parte da matéria deste estudo.

Relativamente à informação subsidiária fornecida pelos professores do segundo ciclo do ensino secundário geral, via do Questionário de Resposta Fixa, pode-se dizer que ela permitiu perceber que a anáfora directa não é matéria declaradamente de ensino neste ciclo e a maioria dos professores deste nível mostrou-se não conhecer este conteúdo 81,8% (= 9) de um total de 11 informantes e 90,9% (= 10) dos 11 professores conhecem a anáfora apenas como figura de estilo na poesia e esta resposta é confirmada pelo programa de ensino deste ciclo que recomenda que se dê a ‘anáfora como figura de sintaxe’ nas duas últimas classes do ESG. Quanto à avaliação de construções discursivas com desvios anafóricos e semântico-pragmáticos alguns informantes consideraram inaceitáveis as construções que seguem a norma de referência e outros, inversamente, consideraram aceitáveis construções feridas de desvios.

Conjugando estas constatações ao nível dos dois grupos de informantes (alunos e professores) podemos chegar às seguintes conclusões:

Em grande medida, o uso desviante da anáfora directa deve-se à falta de abordagem explícita dos princípios de construção das cadeias referênciais, uma abordagem que seria acompanhada de exercícios, que visassem o treinamento dos alunos na manipulação dos mecanismos de coesão referencial. Contudo, esta conclusão valida parcialmente a primeira hipótese, visto que apesar dos programas de ensino não se referirem explicitamente a anáfora directa, implicitamente o

tema é tido em conta, dado que os programas falam,entre os seus objectivos gerais, da necessidade de “*Desenvolver as habilidades de escrita, garantindo a coerência e coesão e revelando o domínio das regras de textualização e de funcionamento da língua*” (MINED, 2008: 13). Mas, possivelmente, devido a fraca visão e profundidade interpretativa deste objectivo, os professores não dão conta da existência no programa curricular do tema da anáfora ou da coesão referencial.

As dificuldades que os professores revelam na identificação das construções discursivas desviantes e não desviantes, somada à falta de exposição dos aprendentes aos materiais linguísticos de falantes/escreventes proficientes, constituem a outra origem dos desvios estudantis.

Este entendimento vem validar as duas últimas hipóteses do presente estudo. Pois, o facto de alguns professores terem considerado incorrectas as construções correctas, aceitáveis as construções não coerentes e inaceitáveis as construções coerentes, valida a suposição segundo a qual os desvios estudantis e o fraco domínio da matéria por parte dos docentes influencia negativamente a comunicação escrita e, conseqüentemente o rendimento pedagógico dos aprendentes. Como ficou dito atrás, os desvios estudantis abarcam também o campo semântico, o foco das realizações linguísticas, elemento fundamental das tocas comunicativas humanas; por outro lado, se um professor não distingue as formas linguísticas aceitáveis/inaceitáveis, correctas/incorrectas, esse professor pode, no nosso entender, estar a desfigurar toda uma geração de aprendentes do PL2.

## 6.2. **Recomendações**

O tema *Anáfora Directa* está prenhe de possibilidades e perspectivas de abordagem no contexto de ensino do PL2 em Moçambique. Nada do que dissemos é produto acabado e não existe uma única maneira de analisar o *corpus* de textos que serviu de fonte de inspiração e objecto de estudo deste trabalho. Aqui deixamos marcada a nossa (in)experiência e uma proposta de trabalho para outros pesquisadores que se mostrarem interessados pela *anáfora directa*.

Os passos ora dados permitem-nos, modestamente, recomendar o aprofundamento do estudo da *anáfora nominal por substituição lexical*, porque a consideramos deveras enriquecedora do vocabulário e da expressividade dos aprendentes, especialmente, dos aprendentes do PL2.

A outra recomendação vai para os técnicos curriculares em Moçambique, para que no acto de concepção dos programas da LP2 inscrevam de forma explícita o tema *anáfora/coesãoreferencial*, de modo que haja coerência entre este tema e objectivo geral do programa, que considera necessário o desenvolvimento das habilidades da escrita e o domínio das regras da textualidade.

Por último, as instituições vocacionadas em formar professores de português devem adestrar os seus formandos com as estratégias e perspectivas de manuseamento e interpretação dos programas de ensino, a fim de evitar o abandono de temas constantes do programa por parte dos professores devido as dificuldades de interpretação destes documentos de trabalho docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam**, Jean-Michel(2008),*A Linguística Textual: Introdução à Análise Textual dos Discursos*, São Paulo.
- Alves**, Sandra M<sup>a</sup> Leal (2009: 77),*O Uso da Anáfora Conceitual na Argumentação Escrita*,Signo,Santa Cruz do Sul.
- Azevedo**, Flora (2000), *Ensinar e Aprender a Escrever Através e Para Além do Erro*, Porto Editora, Porto.
- Boas**, António José Vilas (2001),*Ensinar e Aprender a Escrever: Por uma Prática Diferente*,Colecção Cadernos Pedagógicos, Edições ASA, Porto.
- Brito**, A. M<sup>a</sup>, **Duarte**, I. e **Matos**, G.,“*Tipologia e Distribuição das Expressões Nominais*”, In: **Mateus**, M<sup>a</sup> Helena Mira, et al. (2006),*Gramática da Língua Portuguesa*, 7<sup>a</sup> ed., Caminho, *Colecção Universitária*, Série Linguística Lisboa, pp.797-913.
- Carvalho**, N.F. de (1984), *Semântica Gramatical: A Significação dos Pronomes*. Alfa,São Paulo.
- Cunha**, C. & Cintra, L. (1999), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 15<sup>a</sup> ed., Edições João Sá da Costa, Lisboa.
- Dubois**, Jean, et al (2007), *Dicionário de Linguística*, 15<sup>a</sup> ed., Editora Cultrix, São Paulo.
- Duarte**, Inês, “ *Aspectos Linguísticos da Organização Textual*”. In: **Mateus**, M<sup>a</sup> Helena Mira, et al. (2003),*Gramática da Língua Portuguesa*, 5<sup>a</sup> ed., revista e aumentada, Caminho, *Colecção Universitária*, Série Linguística Lisboa, pp.85-122.
- Ellis**, R. (2002),*The place of grammar instruction in the second/ foreign language Curriculum*:In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 17-34). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Fávero**, L. L. & **Koch**, I. G. V. (2000), *Linguística Textual: Introdução*, 5<sup>a</sup> ed., Cortez Editora, São Paulo.

**Figueiredo**, Olívia M<sup>a</sup> (2001), “*Considerações Sobre o Emprego da Anáfora Nominal Em Textos de Alunos*”. In: Revista da Faculdade de Letras “LINGUAS E LITERATURAS”, Porto, XVIII, 2001, pp. 395-410

**Fonseca**, Fernanda Irene (org.), *et al* (1994), *Pedagogia da Escrita: Perspectivas*, Porto Editora

**Gonçalves**, P. (2007), *Pesquisa linguística e ensino do Português L2: Potencialidades das taxonomias de erros*. In: Linguística – Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, Vl. 2, pp. 61-76

**Gonçalves**, P. (Coordenadora: 2002-2003), *Projecto: A Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique. Corpus Escrito*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo.

**Halliday**, M.A. K. (2003), *Introduction To Functional Grammar*, Edward Arnold.

**Kleiman**, Angela (1997), *Textoe Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*, 5<sup>a</sup> ed., Pontes, Campinas, São Paulo

**Koch**, I. G. V. e **Travaglia**, L. C. (2000), *Texto e Coerência*, 7<sup>a</sup>ed., Cortez Editora, São Paulo.

**Koch**, I. G. Villaça (2005), *O Texto e a Construção dos Sentidos*, 8<sup>a</sup> ed., Editora Contexto, São Paulo.

**Koch**, I. G. Villaça (2010), *O Texto e a Construção dos Sentidos*, 9<sup>a</sup> ed., Editora Contexto, São Paulo.

**Koch**, I. G. Villaça (2009), *Introdução À Linguística Textual. Trajetória e Grandes Temas*, 2<sup>a</sup> ed., **wmfmartisfontes**, São Paulo.

**Koch**, I. G. Villaça (2003), *A Coesão Textual*, 18<sup>a</sup> ed. Contexto, São Paulo

**Leitão**, M. M. (2005), *O Processamento do Objeto Direto Anafórico no Português Brasileiro*. Tese de Doutorado em Linguística, Rio de Janeiro, UFRJ, FL.

**Lima**, José Pinto de (2007), *Pragmática Linguística*, O Essencial Sobre Língua Portuguesa, Editorial Caminho, Lisboa.

**Lopes, Ana C. Macário & Carapinha** (no prelo), *Texto, Coesão e Coerência*. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

**Lopes, Ana C. Macário & Rio-Torto, Graça** (2007), *Semântica. O Essencial Sobre Língua Portuguesa*, Caminho, Coimbra.

**Lopes, Ana Cristina Macário** (2005), *Texto e Coerência*. Revista Portuguesa de Humanidades, VI. IX-1/2, Faculdade de Filosofia da UCP, Braga.

**Maingueneau, Dominique** (1997), *Os Termos – Chave da Análise do Discurso*, 1ª ed., Gradiva, Lisboa.

**Marcuschi, L. A.** (2001), *Anáfora Indireta: O Barco Textual e Suas Âncoras*. Revista Letras, Curitiba, n. 56, pp. 217-258. Julho.

**Martins, C., & Pereira, I.** (no prelo), *Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes*. In C. Flores & P. Barbosa (coords.). *Actas do encontro “Múltiplos olhares sobre o bilinguismo”*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos.

**Martins, Mª Raquel Delgado et al - Org.** (1996), *Formar Professores de Português, Hoje*, Edições Colibri, Lisboa.

**Mateus, Mª H. Mira, et al** (2003), *Gramática da Língua Portuguesa*, 6ª ed., Caminho, Lisboa.

**Nascimento, Zacarias e Pinto, José M. de Castro** (2003), *A Dinâmica da Escrita: Como Escrever Com Êxito*, 2ª ed., Plátano Editora, Lisboa.

**Nascimento, D.M.** (2009), *O Papel da Instrução – Explícita e Implícita – No Ensino/Aprendizagem de Locuções Verbais em Inglês*, Porto Alegre.

**Peres, J.A. & Móia, T.** (2003), *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*, 2ª ed., Editorial Caminho, Lisboa.

**Raposo, Eduardo Paiva** (1992), *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem*, 2ª ed., Editorial Caminho, Lisboa.

**Roncarati, Cláudia** (2010), *As Cadeias do Texto. Construindo Sentidos*, Parábola Editorial, São Paulo

**Rosário**, L. A.da Rocha (2007), *Resolução de Anáforas e o seu Impacto em Sistemas de Recuperação de Informação*, Dissertação de Mestrado em Engenharia Informática, na Universidade de Évora.

**Silva**, M. Francisco da (2004), *A Progressão Referencial – Anafórica na Fala Cotidiana*. Dissertação de Mestrado Em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Paraná, Curitiba

**Silva**, Paulo Nunes da (2012), *Tipologias Textuais: Como Classificar Textos e Sequências*, Livraria Almedina, Coimbra.

**Stroud**, Christopher e **Gonçalves**, Perpétua – Org. (1997), *Panorama do Português Oral de Maputo, Vol.II, A Construção de Um Banco de “Erros”*, Caderno de Pesquisa nº 24, Maputo.

## **ANEXOS**

Anexo 1 - *Corpus* de enunciados dos estudantes universitários

Código do informante	Enunciados contendo usos desviantes da Anáfora Directa
1.OEA/04/EP1	<p>(1)“A criança para se integrar na sociedade em que <i>foi nascida</i>[nasceu] <i>ela</i> precisa aprender a língua falada <i>na mesma</i> [nessa sociedade]...</p> <p>(2)“A língua é um instrumento usado até na ciência, pois os cientistas <i>a</i> usam [-na/-no?]para divulgar os resultados das suas investigações.”</p>
2.JBM/02/EP3	<p>(1)“O nível de literacia <b>no[=num] indivíduo</b> é desenvolvido através do contacto regular [-desse indivíduo?]com textos de diferentes índoles: científico, recreativo, etc. Para que <i>isto</i>, aconteça é imperioso que <i>o mesmo</i> [este/o indivíduo?] tenha gosto e necessidade de estar permanentemente em contacto, com qualquer, material escrito.</p> <p>(2)Embora [o]‘<b>saber ler</b>’ seja condição necessária, <i>ela</i> [ele/o saber ler?] não é [-]suficiente para a formação do indivíduo. Portanto, é indispensável associá-la [lo?] ao factor ‘necessidade de ler ou gosto pela leitura’.</p> <p>(3)Como, se pode depreender <b>os factores</b>: ‘<b>saber ler e sentir a necessidade de ler</b>’ são indissociáveis na formação de qualquer indivíduo. Sem [estes factores?] <i>os quais</i>, não há nenhum desenvolvimento técnico-científico [...]”</p>
3.SJV/04/EP1	<p>(1)“A língua permite-nos também exteriorizar <b>aquilo</b> que constitui ou seja, que chamamos de <b>emoções</b>, seja ela, Uma paixão, afeição, dôr, tudo <b>aquilo</b> que vem contido no íntimo humano.”</p>
4. VMJ/02/EP3	<p>(1)A minha reflexão incidirá no tema acima referido[Vida urbana e vida rural], na tentativa de abordar <b>esta questão</b> nas vertentes em que <i>elas</i> são completamente diferentes.”</p>
5.CET/04/T13	<p>(1) ?<i>Com</i> o advento da globalização embora abra oportunidades inéditas a biliões de pessoas no mundo, <b>os seus efeitos colaterais</b>[?] contribuem em muito para o surgimento de manifestações em protesto à política monetária que a organização mundial de comércio procura impôr nos países em vias de desenvolvimento”.</p>
6.QLN/02/EP3	<p>(1)“Não me lembro direito que idade eu tinha, mas talvez uns treze anos ou até menos, quando <b>minha mãe ficou doente durante anos</b>, [...]. So sei que a partir <b>dessa altura</b> desgraça predominou no nosso quotidiano.</p> <p>(2)<i>Nessa altura</i> minha mãe[em que altura ela ficou doente ou antes?] vendia no mercado para ajudar a sustentar a casa, mas com a doença [ela] ficou internada em casa.</p> <p>(3)“<b>Ela</b>olhou para mim e disse: ‘não chore, eu estou bem e não vou morrer (...). Naquele momento a única preocupação [dela] eram os filhos que estavam condenados ao sofrimento. Porque pelo menos duas vezes <b>ele</b> acreditou que nunca mais viria o mundo, é o que <b>ela</b> conta.”</p>
7.JNR/02/TF1	<p>(1) “Se em tempos passados falar de fome, miséria, desemprego, criminalidade e marginalidade em alta, pestes doenças venéreas, [...], era apenas coisa de gabinete, actualmente mudou tudo. <b>Esta</b> resume-se, toda ela, em ‘custo de vida’”</p> <p>[...]</p> <p>(2)“Uma das principais causas que têm sido apontadas como sendo o núcleo do elevado custo de vida e pobreza total a que estão votadas as pessoas, [nos países subdesenvolvidos/desenvolvidos?] é</p>

	a corrupção que grassa <i>nestes países</i> .
8.TSL/02/TF1	(1) “Porque muitas vezes, o custo de vida elevado, tem sido consequência da baixa estabilidade económica dos <b>país</b> [de um país?] causada pela má <b>governança</b> do <b>mesmo</b> [= desse país]. (2) [ <i>Os governantes/Eles?</i> ] Alegam que a instabilidade económica, deve-se, (...) ao facto do país estar a sair duma guerra que durou muito tempo. Mas, <i>esse[a]</i> [isso?] não constitui o factor essencial para justificar o elevado custo de vida do país [...].”
9.HTI/02/TF1	(1)“Eu, pessoalmente, sou contra a <b>corrupção</b> pois, penso que <b>ela</b> não é justa; <b>esta</b> [= a <b>corrupção</b> ] pode incentivar a[os ] <b>criminosos</b> a cometerem mais crimes ainda. Porque <i>elas</i> [ <i>estes criminosos</i> ] pensariam que com o dinheiro ou outros bens subordinariam <b>os outros</b> [os defensores da justiça?], que[os quais?] <b>os</b> deixariam [impunes?] (...).”
10.YMT/02/TF1	(1) “ <i>As causas</i> da existência do custo de vida são várias mas <b>a</b> que se considera primordial é <b>o</b> [= a <b>causa?</b> ] da distribuição desigual dos recursos (...).”
11.AAF/02/TF1	(1)“... se um casal de jovens fizesse planos daquilo que é insencial no namoro, <i>elas</i> [ <i>este casal?</i> ]chegariam longe sem sexo ...” (2)“ O sexo antes do casamento trás para <b>as jovens</b> , em muitos casos, desgraças pois <b>ela</b> depara com sem querer, certos casos (...).” (3)“Nota-se hoje <b>peessoas</b> que não respeitam as suas tradições (...), não tomam remédios tradicionais pois <i>eles</i> julgam-se em outra identidade quando estão diante de muitas pessoas (...).” (4)“(...) existem <b>peessoas</b> que dizem serem <b>religiosos</b> (...), mas em contra partida <b>eles</b> sentam diante de <b>um pessoa</b> igual a <b>eles</b> e obedecem aquilo que <b>ele</b> quer.”
12.MJT/02/TH1	(1) “O facto de <b>um casal</b> estar a namorar não significa [...] que <i>estes</i> [este casal]irão casar.” (2)“Antes <b>o namora</b> [= <b>namoro?</b> ] era visto do ponto de vista sentimental, isto é, era um meio para atingir um fim (casamento). Hoje, <b>ele</b> é visto do ponto visto material, é por si só um fim e já não há meios para atingi- <b>los</b> .”
13.FRO/04/TH3	(1)“Num debate recentemente havido, duas correntes se notabilizaram com relação a materia, <b>uns</b> [participantes?]eram contra e [os] <b>outros</b> [ <i>participantes</i> ] [eram ]a favor [do aborto?]. (2)“ <b>A corrente a favor</b> usou como exemplo uma criança fruto de uma gravidez indesejada e procurou saber da <b>plateia</b> que futuro se esperaria dessa criança! <b>Estes</b> [=os participantes?], foram mais longe ainda, dizendo que na maior das hipóteses, esta criança acabaria por ser marginalizada, concorrendo para o mundo do crime. (3) <b>A corrente contra</b> concordou com os <b>seus</b> argumentos [= dela própria ou da corrente oposta?], mas não deixou de chamar a atenção dos riscos que poderiam advir de um aborto, ...”
14.ACN/02/TH1	“Será que o moçambicano possui uma identidade cultural que <i>lhe</i> é peculiar? [...]. Essa questão apresento- <b>o</b> por causa do fenómeno globalização. Este fenómeno está a causar sérios problemas a questão das identidades culturais dos povos.”
15.VAM/02/TF2	(1)“[...] <b>o tabagismo</b> é a principal causa de morte evitável em todo mundo. Estima-se que <b>o tabaco</b> cause aproximadamente 30% de todas as mortes entre 35-69 anos sobretudo nos países desenvolvidos. (2)Os jovens começam a fumar antes de 19 anos, por causa da promoção do <b>marketing</b> de problemas derivados do tabaco junto ao jovem público. <b>As publicidades</b> que são feitas passam a falsa imagem de que fumar está associado ao bom desempenho sexual [...].”
16.ZBM/02/TF2	(1)[ <i>O</i> ]“Lobolo é um ritual tradicional que condiciona a união de homem e mulher pelos laços conjugais e sem [este ritual] <b>ele</b> o homem se sente individado. [...] nos períodos pré-colonial e colonial [o pagamento do lobolo/deste ritual tradicional] <b>neste ritual tradicional</b> o pagamento para

	<i>o mesmo</i> era simbolico [...].”
17.BRV/02/EP3	<p>(1) “<b>O BOENG 707 da TAP</b>, que nos levava, descolou, depois do embarque [...]. <b>O avião</b> levava cidadãos de diferentes países [...].”</p> <p>(2) Sem que ninguém desse conta, <b>um passageiro</b> levantou-<i>se</i> do <i>seu assento</i> e dirigiu-<i>se</i> a uma hospedeira. Era <b>um cabeludo</b> de estatura normal em cujo rosto se lia o alcorão. Iamos quase todos dormentes.</p> <p>(3) Afinal, lá dentro, viajámos com <i>o [um]diabo!</i> <b>O cabeludo</b>, como um pássaro a acordar, levantou-<i>se</i> e foi até à cabine.</p> <p>(4) Empunhando, em cada mão, <b>um revólver</b> [-o cabeludo?] exigiu aos <b>pilotos</b> que desviassem <b>o avião</b> para o Aeroporto Internacional de Rabat, Marcos.</p> <p>(5) Como que fosse um sonho, muitos de nós ouvimos a discussão que <b>opirata</b> travava com <b>a tripulação</b>.</p> <p>Despertamos, <i>os revólveres</i> estavam apontados as nucas <i>dos pilotos</i> que, fingiam acatar as ordens <i>do pirata</i>.</p> <p>(6)[...] <b>Outros dois assaltantes</b> levantaram-<i>se</i> de <b>pistolas</b> em punho. Ficámos todos mais assustados ainda perante as fortes ameaças de disparos anunciados <i>pelos piratas</i>, caso alguém se mexesse.</p> <p>(7) Informadas as autoridades sobre a situação que se vivia <i>no aparelho</i>, pela <b>tripulação</b>, já se encontrava, no local, <b>um forte dispositivo policial</b> que, sem <i>os piratas</i> se aperceberem do engano, entrou <i>no avião</i>.</p> <p>(8) Num ápece, <i>os assaltantes do ar</i> estavam já algemados e lá fora <i>do avião</i> havia <b>uma forte presença militar</b>.</p>
18.ICM/02/TH1	(1) “ <b>Os valores culturais</b> são hábitos, maneira de ser, formas de estar ou expressar, usos e costumes que <b>as comunidade</b> praticam, preservam e valorizam. <b>Eles</b> [= os valores culturais?] identificam-se no dia a dia e se preservam quando <b>as comunidades</b> praticam- <i>as</i> e ensinam os mais novos a valoriza- <i>los</i> .”
19.VFC/02/TF1	(1) “Por ser <b>Maputo</b> o centro de negócios e investimentos e apresentar, aparentemente um custo de vida baixo, as populações das outras províncias deslocam- <i>se</i> para <b>a mesma</b> [= a província de Maputo/este centro de negócios e investimentos?]”
20.SDZ/02/EP3	(1) “(...) um companheiro da viagem ligou para mim a procura de saber o meu paradeiro, [este companheiro da viagem]ao que me explicou [onde ficava] o hotel em que [ele] se havia alojado.”

## Anexo 2 - Questionário de Resposta Fixa Para os Professores de Português do 2º Cíclo

### 1. Dados Pessoais do Informante

- Instituição de Ensino: \_\_\_\_\_
- Cíclo: \_\_\_ Disciplina que lecciona: \_\_\_\_\_ Classe: \_\_\_\_\_
- Assinale com (X) à opção que julgar adequada de entre as apresentadas abaixo:
- Língua materna/L1: Bantu ( ), Português ( ); Outra: \_\_\_\_\_
- Língua Segunda/L2: Bantu ( ), Português ( ); Outra: \_\_\_\_\_
- Grau Académico: Médio ( ), Bach. ( ), Lic. ( ), MA ( ) Outro: \_\_\_\_\_
- Formado em ensino de: Port.( ), Hist. ( ), Geog. ( ), Mat. ( ), Biol. ( ), QUI. ( ), Fís. ( ), Des. ( ), Ing.( ), Fr. ( ), TIC's ( ); Outra: \_\_\_\_\_
- Instituição de Formação: EFEP( ), IMP ( ), IMAP ( ), IFP ( ), ADPP ( ), IPI ( ),CFPP ( ), C FP/FE-UEM ( ), UP ( ), UEM ( ), UCM ( ), ISPU ( ), A POLITÉCNICA ( ), Outra: \_\_\_\_\_
- Experiência Profissional: 0-5 ( ), 6-10 ( ), 11-15 ( ), 16-20 ( ), 21-25 ( ), Mais de 25 anos ( )

### 2. Anáfora

2.1. Marque (X) à resposta que corresponda ao seu conhecimento, tendo em conta às perguntas, abaixo:

a) O termo 'anáfora' faz parte do seu vocabulário técnico-profissional?

- (i) Sim ( ); (ii) Não ( ).

b) A anáfora faz parte dos conteúdos programáticos da disciplina de Português?

- (i) Sim ( );(ii) Não ( ).

c) Esta matéria é dada:

- (i) na 11ª Classe ( ); (ii) na 12ª Classe ( ); (iii) nenhuma dessas alternativas ( ).

d) No ensino secundário geral (ESG) a anáfora é abordada como:

- (i) figura de estilo caracterizada pela repetição do mesmo termo (palavra) no início dos versos de um poema ( );  
(ii) processo de retomada um SN antecedente como estratégia de continuidade e coesão textual( );

e) Podem funcionar como termos anafóricos os pronomes:

- (i) **possuais** - *ele, ela eles elas* ( ); (ii) **possuais** - *eu, tu, nós, vós* ( ); (iii) **possessivos** - *seu, sua seus, suas* ( ); (iv) **demonstrativos** – *este, esta, esse, essa aquele aquela* ( );

- (vi)nenhuma dessas alternativas ( ).

f) a gramática portuguesa estabelece que o termo antecedente deve concordar sempre com o termo anafórico:

- (i) apenas em pessoa ( ); (ii) apenas em género ( ); (iii) apenas em número ( ); (iv) em pessoa, género e número ( ).

## 2. Avaliação

Dadas as frases abaixo, escreva entre parênteses (100%), se considerar correcta a relação entre elementos frásicos, (50%), se considerar problemática a frase ou sequência de frases e (0%), se considerar estrutura ilógica ou desviante.

- a. O Caetano trabalha na marinha de guerra. Ele é ministro dos negócios estrangeiros.( )
- b. O Tico-Tico aprendeu a jogar com uma bola de trapos. O seu sacrifício foi recompensado. ( )
- c. Dois alunos chegaram à aula depois do professor. Este repreendeu-os diante da turma. ( )
- d. O governo diz que combate a corrupção, mas eles nunca indicaram os corruptos. ( )
- e. A chuva caiu em excesso este ano. Isso prejudicou as colheitas. ( )
- f. As basquetistas nacionais ganharam às suas congéneres da Nigéria por 105 pontos. ( )
- g. Cinco prisioneiros evadiram da cadeia civil. Mas os guardas não o viram a sair. ( )
- h. Cinco prisioneiros evadiram da cadeia civil. Os guardas viram-nos a sair( )
- i. No dia do aniversário do Paulo, o Zé ofereceu um sobretudo ao pai. O aniversariante recebeu a oferta com um sorriso de gratidão. ( )
- j. O computador faz maravilhas. Ele deseja casar-se em Dezembro com a filha do meu vizinho. ( )

**Observação:** \_\_\_\_\_

### Anexo3: Grelha-síntese das respostas dos professores ao questionário de resposta fixa

Nº/PERGUNTA		RESPOSTA	INFORM ANTES	CÓDIGO	%	TOTAL
<b>I-DADOS PESSOAIS</b>	Língua materna	LB	8	ESPP3, ESPP4, ESQP1, ESQP2, ESQP4, ESMP1, ESMP2, ESMP3	72,7	11
		Port	2	ESPP1, ESQP3	18,1	
		-	1	ESPP2	9,0	
	Nível académico	Superior	10	ESPP1, ESPP2, ESPP3, ESPP4, ESQP1, ESQP3, ESQP4, ESMP1, ESMP2, ESMP3	90,9	11
		Médio	1	ESQP2	9,0	
	Curso	Port.	9	ESPP1, ESPP3, ESQP1, ESQP2, ESQP3, ESQP4, ESMP1, ESMP2, ESMP3	81,8	11
		Outro	2	ESPP2, ESPP4	27,2	
	Instituição Formadora	UCM	3	ESPP1, ESPP2, ESPP4	27,2	11
		UP	8	ESPP3, ESQP1, ESQP2, ESQP3, ESQP4, ESMP1, ESMP2, ESMP3	72,7	
	Exp. Laboral	0-5	1	ESQP4	9,0	11
		6-10	5	ESPP1, ESPP3, ESPP4, ESQP1, ESMP1	45,4	
+ 10		3	ESQP3, ESMP2, ESMP3	27,2		
<b>II-ANÁFORA</b>	2.1.a)	(i)	11	ESPP1, ESPP2, ESPP3, ESPP4, ESQP1, ESQP2, ESQP3, ESQP4, ESMP1, ESMP2, ESMP3	100 %	11
	b)	(i)	10	ESPP1, ESPP2, ESPP3, ESPP4, ESQP1, ESQP2, ESQP3, ESMP1, ESMP2, ESMP3	90,9	11
		(ii)	1	ESQP4	9,0	
	c)	(i)	5	ESPP1, ESPP3, ESPP4, ESQP2, ESMP1	45,4	11
		(ii)	1	ESQP3	9,0	
		(i) e (ii)	2	ESPP2, ESMP3	18,1	
		(iii)	3	ESQP1, ESQP4, ESMP2	27,2	
	d)	(i)	9	ESPP1, ESPP3, ESPP4, ESQP1, ESQP2, ESQP4, ESMP1, ESMP2, ESMP3	81,8	11
		(i) e (ii)	2	ESPP2, ESQP3	18,1	
	e)	(i)	1	ESQP4	9,0	11
		(i), (ii), (iii), (iv), (v)	2	ESPP2, ESPP4	27,2	
		(i), (ii), (iv), (v)	1	ESQP3	9,0	
		(i), (iii), (v)	2	ESMP2	27,2	
		(i), (iv), (v)	1	ESPP3	9,0	
		(i), (v)	1	ESMP3	9,0	
		(ii), (iii)	1	ESPP1	9,0	
		(iv)	1	ESQP2	9,0	
		(vi)	1	ESQP1	9,0	
	f)	(i), (ii), (iii), (iv), (v)	1	ESMP3	9,0	11
		(ii)	1	ESQP3	9,0	
		(iv)	9	ESPP1, ESPP2, ESPP3, ESPP4, ESQP1, ESQP2, ESQP4, ESMP1, ESMP2,	81,8	
	a)	50%	5	ESPP1, ESPP2, ESPP4, ESMP2, ESMP3	45,4	11
		100%	4	ESPP4, ESQP1, ESQP2, ESQP4	36,3	
0%		1	ESMP1	9,0		
-		1	ESQP3	9,0		
b)		100%	5	ESPP1, ESPP2, ESPP4, ESQP2, ESMP3	45,4	11
		50%	4	ESPP2, ESPP3, ESQP1, ESQP4	36,3	
		0%	1	ESMP2	9,0	
		-	1	ESQP3	9,0	
c)		100%	6	ESPP1, ESPP2, ESPP3, ESPP4, ESMP1, ESMP3,	54,5	

<b>III. AVALIAÇÃO DE CADEIAS ANAFÓRICAS</b>		50%	4	ESQP1, ESQP2, ESQP4, ESMP2	36,3	11
		-	1	ESQP3	9,0	
	d)	50%	2	ESMP1, ESMP3	27,2	11
		0%	7	ESPP1, ESPP2, ESPP3, ESPP4, ESQP1, ESQP2, ESMP2	63,6	
	e)	-	2	ESQP3, ESQP4	27,2	11
		0%	9	ESPP1, ESPP2, ESPP3, ESQP1, ESQP2, ESQP4, ESMP1, ESMP2, ESMP3	81,8	
		-	2	ESPP4, ESQP3	27,2	
	f)	100%	7	ESPP2, ESPP3, ESPP4, ESQP4, ESMP1, ESMP2, ESMP3	63,6	11
		50%	2	ESPP1, ESQP2	27,2	
		0%	1	ESQP1	9,0	
		-	1	ESQP3	9,0	
	g)	50%	2	ESPP4, ESMP3	27,2	11
		0%	8	ESPP1, ESPP2, ESPP3, ESQP1, ESQP2, ESQP4, ESMP1, ESMP2,	72,7	
		-	1	ESQP3	9,0	
	h)	100%	5	ESPP2, ESPP4, ESQP4, ESMP1, ESMP3	45,4	11
		50%	1	ESPP3,	9,0	
		0%	4	ESPP1, ESQP1, ESQP2, ESMP2	36,3	
		-	1	ESQP3	9,0	
	i)	100%	4	ESPP3, ESMP1, ESMP2, ESMP3	36,3	11
		50%	6	ESPP1, ESPP2, ESPP4, ESQP1, ESQP2, ESQP4	54,5	
-		1	ESQP3	9,0		
j)	100%	1	ESQP2	9,0	11	
	0%	8	ESPP2, ESPP3, ESPP4, ESQP1, ESQP4, ESMP1, ESMP2, ESMP3	72,7		
		-	2	ESPP1, ESQP3	27,2	

## Anexo 4 – Exercícios de consolidação do uso da anáfora directa

- I. Substitui, nos enunciados que se seguem, o termo a negrito por um dos seguintes pronomes: **ele (a), eles (as); este (a), estes (as), esse (a), esses (as), aquele (a), aqueles (as),** como mostra o exemplo que se segue abaixo:

**Exemplo:** (1) Muitos índios brasileiros eram caçadores e guerreiros. **Os índios** foram extirpados pelos colonizadores do Brasil.

**Resposta:** *Muitos índios brasileiros eram caçadores e guerreiros. Eles foram extirpados pelos colonizadores do Brasil.*

- (2) Um cometa é um astro de aspecto nebuloso e com um rasto luminoso. **O cometa** é visto de 72 a 72 anos.
- (3) Os cometas têm nomes próprios. Um dos **cometas** foi visto em Moçambique há bem poucos anos. **O cometa** foi baptizado com o nome do cientista que o descobriu.
- (4) Neste Domingo o Paulo irá ao futebol e a Ana ficará em casa a cuidar das flores do novo jardim. **A Ana** ama a natureza multicolor e **o Paulo** adora o futebol. Apesar destas diferenças, **a Ana e o Paulo** amam-se.
- (5) Algumas flores do jardim da Anasão vendidas na Europa. **As flores** transmitem uma sensação de alegria e felicidade.

- II. Escreva no espaço em branco o termo que retome o termo antecedente variando o artigo de *indefinido* para *definido*, ou utilizando o *determinante demonstrativo*, como ilustra o exemplo abaixo:

**Exemplo:** (1) Uma chuva miudinha caiu no vale da bacia de Muatide. \_\_\_\_\_ regou a horta dos meus avós.

**Resposta:** *Uma chuva miudinha caiu no vale da bacia de Muatide. A/esta chuva regou a horta dos meus avós.*

- (2) Uns malfeitores atacaram a pedradas o velho camionista. \_\_\_\_\_ feriram ligeiramente o velho camionista no braço esquerdo.
- (3) Um cão preto mordeu a filha do meu vizinho. \_\_\_\_\_ é um hóspede vadio nessa zona da cidade.

- (4) Um complexo turístico está em construção na bacia do Rovuma. \_\_\_\_\_ foi financiado por uma empresa petrolífera americana.
- (5) A Baía de Pemba é a terceira maior do mundo. \_\_\_\_\_ é também considerada uma das mais belas do mundo.

III. **Das três palavras apresentadas entre parêntesis, escolha apenas uma que considere sinónima do termo sublinhado em cada frase abaixo, e escreva a palavra escolhida no espaço em branco.**

**Exemplo:**(1) Os alunos da 12ª classe fizeram uma festa no Sábado. \_\_\_\_\_ estavam trajados de fatos brancos (rapazes, estudantes, jovens).

**Resposta:** Os alunos da 12ª classe fizeram uma festa no Sábado. Os estudantes estavam trajados de fatos brancos.

- (2) A Sheila ofereceu um computador ao marido como prenda de aniversário. \_\_\_\_\_ agradeceu este gesto com beijo (*namorado, esposo, amante*).
- (3) Este ano visitarei o monte Kilimanjaro. A \_\_\_\_\_ Kilimanjaro localiza-se na República Unida de Tanzânia (*serra, montanha, cordilheira*).
- (4) Os caçadores passaram por um caminho que os levou à casa do fazendeiro mais velho da região. \_\_\_\_\_ passa por três rios cheios de crocodilos (*estrada, caminho, atalho*).
- (5) A imprensa foi convidada para tomar parte do jantar do fim do ano no Palácio presidencial, em Maputo. \_\_\_\_\_ receberá os hóspedes da mais fina nobreza mundial (*residência, paço, vivenda*).

IV. **Escreva no espaço em branco a palavra de sentido mais geral, do termo destacado a negrito, em cada frase.**

**Exemplo:**(1) A Cabilda serviu-me uma **banana** ao almoço. Esta \_\_\_\_\_ é boa para sobremesa.

**Resposta:** A Cabilda serviu-me uma **banana** ao almoço. Esta fruta é boa para sobremesa.

- (2) A quinta dos meus pais tem **laranjeiras** e **tanjerineiras**. Estas \_\_\_\_\_ são híbridas.

- (3) O agricultor produziu **a couve, o alface e repolho** no vale do rio Zambeze. As \_\_\_\_\_ serão vendidas no mercado moçambicano.
- (4) **Um camião e um tractor** embateram-se, provocando mortes instantâneas dos condutores. Os dois \_\_\_\_\_ seguiam sentidos opostos.
- (5) Hoje comprei o **camarão, caranguejo e a lagosta** para servir aos meus convidados, neste fim de semana. Os \_\_\_\_\_ são uma delícia numa tertúlia entre amigos e familiares.

## **Anexo 5 – Resolução dos Exercícios de Consolidação do Uso da Anáfora Directa**

I.(2) Um cometa é um astro de aspecto nebuloso e com um rasto luminoso. Ele é visto de 72 a 72 anos.

(3) Os cometas têm nomes próprios. Um deles foi visto em Moçambique há bem poucos anos. Este cometa foi baptizado com o nome do cientista que o descobriu.

(4) Neste domingo o Paulo irá ao futebol e a Ana ficará em casa a cuidar das flores do novo jardim. Esta ama a natureza multicolor e aquele adora o futebol. Apesar destas diferenças, eles se ama.

(5) Algumas flores do jardim da Ana são vendidas na Europa. Elas transmitem uma sensação de alegria e felicidade.

II. (2) Uns malfeitores atacaram a pedradas o velho camionista. Os/estes malfeitores feriram ligeiramente o velho camionista no braço esquerdo.

(3) Um cão preto mordeu a filha do meu vizinho. Este cão é um hóspede vadio nesta zona da cidade.

(4) Um complexo turístico está em construção na bacia do Rovuma. Este/o complexo foi financiado por uma empresa petrolífera americana.

(5) A Baía de Pemba é a terceira maior do mundo. A/esta Baía é também considerada uma das mais belas do mundo.

III. (2) A Sheila ofereceu um computador ao marido como prenda de aniversário. O esposo agradeceu este gesto com um beijo.

(3) Este ano visitarei o monte Kilimanjaro. A montanha Kilimanjaro localiza-se na República Unida de Tanzânia.

(4) Os caçadores passaram por um caminho que os levou à casa do fazendeiro mais velho da região. O carreiro passa por três rios cheios de crocodilos.

- (5) A imprensa foi convidada para tomar parte do jantar do fim do ano no Palácio presidencial, em Maputo. O paço presidencial receberá rostos da mais fina nobreza mundial.
- IV. (2) A quinta dos meus pais tem **laranjeiras** e **tanjerineiras**. Estas fruteiras são híbridas.
- (3) O agricultor produziu **a couve, o alface e o repolho** no vale do rio Zambeze. As hortaliças serão vendidas no mercado moçambicano.
- (4) **Um camião e um tractor** embateram-se, provocando mortes instantâneas dos condutores. Os dois veículos seguiam sentidos opostos.
- (5) Hoje comprei o **camarão, caranguejo e a lagosta** para servir aos meus convidados, neste fim de semana. Os mariscos são uma delícia numa tertúlia entre amigos e familiares.

**Anexo 6:** Carta1 de autorização do depósito da Dissertação, escrita pela Professora Doutora Ana Cristina Macário Lopes (FLUC/Pt), a 7 de Junho, reenviada e recebida a 4 de Julho de 2013 por falha do sinal da rede

*“Caro Cristiano*

*Algo de estranho aconteceu: enviei-lhe o documento recebido no dia 7 de junho com comentários e correções, mas, pelos vistos, o Cristiano não o recebeu. Não entendo porquê. Aqui vai de novo em anexo. Julgo que não precisa de pedir adiamento, se lhe permitirem integrar entretanto as correções sugeridas.*

*Reproduzo, entretanto, o mail enviado mas não recebido:*

Parabéns, o trabalho está praticamente concluído. Reenvio o documento com comentários e correções.

*De novo reitero que julgo que deve desdobrar as siglas: dificultam a leitura. Apenas 2 questões: não há exemplos de anáfora directa com substituição hiperonímica? Não seria de recomendar brevemente, tendo em conta também a necessidade de alargamento do léxico dos alunos, exercício que envolvam não só substituição sinonímica, mas também substituição hiperonímica?*

*Pela minha parte, depois de integrar os comentários/sugestões, a tese pode ser entregue.*

*Gostaria de saber se a opinião do Professor Henrique Nhaombe vai no mesmo sentido.*

*Cordiais saudações,*

*Ana Lopes*

*PS: Por favor, acuse a receção deste mail.”*

**Anexo 7:** Carta<sup>2</sup> de autorização do depósito da Dissertação, escrita pela *Professora Doutora Ana Cristina Macário Lopes* (FLUC/Pt), a 4 de Agosto de 2013

*“Caro Cristiano*

*Reenvio o documento com alguns comentários e correções, relativamente aos anexos 4 e 5.*

*Por mim, pode entregar o seu trabalho. Felicito-o pelo trabalho empenhado!*

*Cordiais saudações,*

Ana Lopes”

**Anexo 8** – Carta de pedido de aceitação da Tese de Mestrado de Cristiano Adalberto Paipo Mavangu, escrita pelo Professor Doutor Henrique Nhaombe ao Director da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM

**Exmo Senhor Director da Faculdade de Letras e Ciências Sociais**  
**Universidade Eduardo Mondlane**

**Maputo**

Assunto: **Pedido de aceitação da Tese de Mestrado de *Cristiano Adalberto Paipo Mavangu***

Senhor Director,

Na qualidade de Supervisor da tese do *dr. Cristiano Adalberto Paipo Mavangu* do curso de Mestrado em Ensino do Português Como Língua Segunda, com o título “*Anáfora Directa em Textos de Alunos Universitários Moçambicanos*”, venho por este meio solicitar que a mesma seja aceite para a sua defesa pois reúne as condições e os requisitos necessários.

Sem mais, saudações académicas.

Maputo, 16 de Agosto de 2013

O Supervisor

---

Prof. Doutor Henrique Nhaombe