

LT 83

Universidade Eduardo Mondlane

FACULDADE DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE ERROS DA FRASE RELATIVA
PRODUZIDOS POR ESTUDANTES FALANTES DE PORTUGUÊS L1

DISSERTAÇÃO APRESENTADA EM CUMPRIMENTO PARCIAL DOS
REQUISITOS PARA O GRAU DE LICENCIATURA EM LINGUÍSTICA

POR

ELSA EDUARDA COSTLEY — WHITE PEREIRA

MAPUTO — 1991

LT.83

Errata

Na pág.2 (L.23) - onde se lê á deve ler-se é.

" " 3 (L.17) - " " " e " " é.

Nas págs.7 (L.13),10(L.14),12(L.4),13(L.24),14(L.21),
15(L.1),53(L.22) - onde se lê performance deve
ler-se performance.

Na pág.8 (L.17) - onde se lê aquisição deve ler-se aqui-
sição.

Na pág.10 (L.2) - onde se lê Então deve ler-se Então.

" " 10 (L,15) - " " " distracção deve ler-se dis-
tracção.

Na pág.13 (L.25) - " " " evitação " " evi-
tação.

Na pág.17 (título) - onde se lê Métodos " " Mé-
todos.

Na pág.22 (L.9) - onde se lê sintéctico deve ler-se sin-
tético.

Na pág.29 (L.9) - " " " sobre " " sob

" " " (L.16) - " " " Supoe-se " " Su-
põe-se.

Nas págs.30(L.20),32(L.15) onde se lê (N) " " (SN)

Na pág.41 (L.11) - onde se lê profissãõ deve ler-se pro-
fissão.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE ERROS DA FRASE RELATIVA PRODUZIDOS
POR ESTUDANTES FALANTES DE PORTUGUÊS L.1

Dissertação apresentada em cumprimento
parcial dos requisitos exigidos para o
Grau de Licenciatura em Linguística da
Universidade Eduardo Mondlane por
Elsa Eduarda Costley-White Pereira,

Departamento de Letras Modernas

Faculdade de Letras

Universidade Eduardo Mondlane

Maputo, Moçambique

1991

37-134.3(679)
P436d

04

F. LETRAS U. E. M.	
R. E.	23451
DATA	7/ Janeiro 1995
AQUIZICAO	02 esta
COTA	LT483

DECLARAÇÃO

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau e que ela constitui o resultado da minha investigação pessoal, estando indicadas no texto e na bibliografia as fontes que utilizei.

AGRADECIMENTOS

A realização de uma dissertação é o resultado de um trabalho individual de investigação, de estudo e de escrita. Mas, para a sua elaboração, contribui o apoio de muitas pessoas e instituições. Também este trabalho só foi possível graças à ajuda de amigos, professores e instituições a quem quero expressar o meu agradecimento.

À doutora Maria João Carrilho Diniz, minha supervisora, que leu pacientemente versões preliminares deste trabalho e me forneceu inúmeras informações bibliográficas e metodológicas, além de sugestões que levaram à formulação das hipóteses desenvolvidas nesta dissertação.

Ao doutor João Gomes da Silva, que me incentivou a importância do rigor e o valor do espírito crítico.

Ao doutor William Humbane, que me animou para o prosseguimento do trabalho.

Aos professores da 10ª classe da Escola Secundária Francisco Manyanga, que me apoiaram concedendo-me os trabalhos dos seus alunos para que esta dissertação tivesse lugar e pela disponibilidade que mostraram para responder às perguntas que lhes fiz.

Ao professor doutor Carl James, pelas críticas e sugestões que me teceu para o prosseguimento da dissertação.

Aos meus colegas da Escola Portuguesa e da Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane, pelo apoio e interesse demonstrado para a evolução deste trabalho.

Aos meus filhos, pela paciência e carinho que demonstraram por ficarem muitas vezes sem a minha atenção. Ao Zé, pela ternura, compreensão, pelo estímulo, pelo apoio para que este trabalho chegasse a bom termo.

Convenções e Símbolos utilizados

Símbolos

F - frase	SN - sintagma nominal
N - nome	Pron - pronome
SV - sintagma verbal	V - verbo
SP - sintagma preposicional	Prep - preposição
SU - sujeito	OD - objecto directo
OI - objecto indirecto	Loc - locativo
Oblíq - oblíquo	Gen - genitivo
Adj. Dem - adjectivo demonstrativo	Det - determinante
Esp - especificador	Rel - relativa
Sing - singular	Plur - plural
QU - que	Conj - conjunção
∅ - nulo	* - frase agramatical
A.C. - análise contrastiva	A.E. - análise de erros
L.A. - língua alvo	L.N. - língua nativa
L1 - língua primeira	L2 - língua segunda

Convenções

FM - Francisco Manyanga

EP - Escola Portuguesa

F13/91 - 13 - número da frase analisada; 91 - número do aluno que a realizou.

" " - transcrição da frase do aluno.

SUMÁRIO

O estudo que aqui se inicia tem como objectivo principal descrever e inferir as causas possíveis dos erros da frase relativa, produzidos por estudantes falantes nativos do Português.

Analisar-se-ão frases que envolvem erros na escolha do seu introdutor para a marcação de funções sintáctico-semânticas e erros de acordo em número no interior da frase relativa e entre a oração subordinante e a relativa.

O presente trabalho está organizado da seguinte maneira:

O capítulo I com uma Introdução e os Objectivos do trabalho.

O capítulo II com uma breve revisão da Literatura ligada ao erro.

O capítulo III apresenta os procedimentos utilizados para a recolha de dados.

O capítulo IV destina-se à análise dos erros com base na tipologia descrita por Mateus et al na Gramática da Língua Portuguesa para a descrição das frases relativas, seguida da explicação das possíveis causas dos mesmos.

O capítulo V é destinado à síntese das Conclusões a que se chegou com a elaboração do presente trabalho.

INDICE

	Pág.
CAPÍTULO I - Introdução	
1. Objectivos	1
2. Limitações	4
CAPÍTULO II - Revisão da Literatura	
1. A abordagem do erro na aprendizagem da língua	6
2. A importância do erro	12
CAPÍTULO III - Métodos de Investigação	
1. a) Selecção de Sujeitos	17
b) Resultados do Inquérito	18
2. Procedimentos na testagem	
a) Tipos de Testes	18
b) Resultados dos Testes	19
CAPÍTULO IV - Análise de Dados	
1. Quadro Sintético dos Erros	25
2. Descrição e análise dos erros	26
3. Síntese da análise dos erros	46
4. Explicação das causas dos erros	48
CAPÍTULO V - Conclusões	
1. Conclusões gerais	51
2. Recomendações	53
ANEXO I	55
ANEXO II	57
ANEXO III	58
ANEXO IV	59
ANEXO V	65
BIBLIOGRAFIA	66

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO ,

1. Objectivos

O presente trabalho tem como objectivo analisar os erros de frases relativas produzidas por alunos da 10ª classe, falantes nativos do Português, e encontrar uma explicação para a sua realização através do levantamento das suas prováveis causas.

A escolha da frase relativa foi motivada pelas seguintes razões:

- a experiência demonstra que alunos com o Português L1 produzem erros na realização deste tipo de frase na sua língua materna.
- ao se procurar elucidar as causas dos erros neste tipo de frases, pretende-se simultaneamente reflectir sobre a relação entre os processos da sua aprendizagem e a atitude do professor perante os mesmos e a pedagogia da língua, tendo em conta o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico do aprendente pois, há erros que se verificam por generalizações intralingues que podem originar ora produções aceitáveis, ora erros, os quais revelam os mecanismos e hipóteses subjacentes à sua produção.

Existem em Moçambique dois trabalhos de investigação que abordam o problema do erro em frases relativas do Português, produzidas por alunos bilingues. Tratam-se de trabalhos de Diniz (1986) que se debruça sobre alunos da 4ª classe de escolarização, falantes nativos de Tsonga; e de Gonçalves et al (1986) que por sua vez desenvolveram um trabalho mais alargado, de análise de erros em construções de subordinação, com alunos também da 4ª

classe, mas possuindo como língua materna o Nyanja, língua falada no norte do País.

Em ambos os trabalhos, entre as conclusões a que se chegou sobre as causas prováveis dos erros, confirma-se para alguns casos a interferência da língua materna e, para outros, a não sistematização das regras, a falta de domínio da língua Portuguesa e ainda, a oferta linguística de que o aluno é alvo.

Porém, no que concerne à produção de erros por alunos monolíngues em Moçambique, não foi ainda feito qualquer trabalho de investigação.

Nesta óptica, torna-se necessário fazer uma breve referência sobre a situação do Português em Moçambique.

Pelo facto de no País existir uma grande diversidade de línguas, pertencentes todas ao grupo das línguas Bantu, as quais apresentam marcadas diferenças entre si, após a independência, viu-se a necessidade de escolher uma língua que servisse de comunicação entre moçambicanos que não falam a mesma língua. Por razões de ordem quer política, quer pragmáticas, a escolha recaiu no Português, pois ele já estava minimamente divulgado por todo o País, facilitava a comunicação com o exterior na medida em que é uma língua internacionalmente conhecida, o material didáctico disponível tinha sido preparado para a sua divulgação.

Esta escolha, tem criado problemas na sua aprendizagem pois, a oferta linguística que recebe é pobre. Menos de 5% da população moçambicana tem o Português como L1, sendo os mais de 95% bilingues, isto é, aprenderam a falar Português depois de terem aprendido pelo menos uma outra língua.

Ora, a produção de erros é um fenómeno natural e universal, fazendo parte do processo de aprendizagem tanto de uma L2 como da língua materna. Esses erros podem ir desaparecendo se os aprendentes estiverem expostos a modelos correctos e a acções correctivas do meio, que permitam a descoberta da regra na sua totalidade.

Havendo tão poucos falantes natos do Português em Moçambique, os pontos de referência para estes, são outros falantes não natos, que por sua vez também não dominam a língua padrão. Dentre esses pontos de referência pode-se salientar os meios de comunicação social, que possuem um efeito psicológico no ouvinte, os próprios professores, que na sua grande maioria são bilingues pelo que, a oferta linguística apresenta desvios da norma, não havendo paralelamente uma acção correctiva profunda.

É, dentro desta perspectiva, que se pretende levar a cabo este trabalho, no sentido de verificar por um lado, até que ponto os aprendentes que tiveram uma aprendizagem formal da língua, dominam as estruturas da relativização e por outro lado, quais as hipóteses que estão subjacentes à produção dos seus enunciados, tendo em conta toda a influência sócio-cultural, psicológica e linguística de que o aprendente é alvo.

A descrição dos erros será feita segundo a Tipologia da frase relativa apresentada por Mateus et al (1989), uma vez que as autoras tecem a sua descrição partindo da relação entre a interpretação sintáctica e a interpretação semântica da frase e por se considerar que a reflexão assente nesta base permite melhor explicar os mecanismos intervenientes na produção da frase relativa

pelo material que foi analisado.

Apresentar-se-ão em primeiro lugar as limitações verificadas na elaboração do trabalho seguida de uma reflexão sobre a análise do erro e a sua importância de acordo com algumas perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem da língua. Indicar-se-ão posteriormente os procedimentos utilizados para a elicitação de dados e respectivos resultados. Proceder-se-á de seguida à análise dos erros e à apresentação das suas possíveis causas. Finalmente, apresentar-se-ão as conclusões gerais do trabalho.

2. Limitações

Numa situação de comunicação oral, quando o locutor (aprendente) produz uma mensagem, o meio auditório (professor/ouvintes) imediatamente reage e, através desta reacção, o aprendente muitas vezes fica informado sobre o grau de correcção dos seus enunciados, as hipóteses por ele formuladas são confirmadas ou desmentidas, podendo ter a oportunidade de as reformular.

Ora, na situação de comunicação escrita, o emissor e o receptor estão distanciados, pelo menos em espaço e, tal percepção não é imediata, cabendo ao aprendente o papel de rectificar por si as hipóteses que julgar erradas, o que nem sempre acontece por diversas razões: falta de tempo, falta de atenção, nervosismo ou até ignorância. Nesta perspectiva, o facto de o material de análise ser exclusivamente escrito pode ser entendido como limitação. Por outro lado, o próprio trabalho de investigação aqui desenvolvido sofreu algumas limitações nomeadamente a falta de uma análise mais profunda como seria de desejar,

pelo que ele não pode considerar-se acabado; podendo no entanto ser uma contribuição para os professores de Português, no sentido de conhecerem algumas das áreas de maior complexidade para os aprendentes no que respeita à estrutura da relativização, de forma a modificarem as suas estratégias de ensino.

O material analisado, apresenta alguns erros de frases relativas associados a outros erros, o que dificultou o seu enquadramento na classificação de erros proposta. São erros do tipo:

"Os computadores é uma coisa que daqui á uns anos só se trabalha com isso."

"Os computadores é uma coisa que nós podemos fazer o que queremos com ele como por exemplo desenhar, fazer musica, escrever, etc."

"Para exercer esta profissão é preciso saber investigar o caso de que se trata porque apesar de os advogados (defesa e acusação) podem defender uma pessoa sabendo que este é culpado dum certo crime mais que agido por uma razão e podem ainda acusar uma pessoa a uma coisa que não tenha feito."

CAPÍTULO II.

ERRO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA

1. - A abordagem do erro na aprendizagem da língua.

Ao se falar de ensino de uma língua, importa reflectir no erro pois a atitude perante ele é determinada pela perspectiva que se adopta ao se ensinar uma língua.

Com o surgimento da noção de língua como um sistema, a L2 era vista como uma justaposição de dois sistemas. Considerou-se por isso, durante muito tempo, como sendo a influência da língua materna a principal causa dos erros na L2.

Investigações recentes sobre a aprendizagem de língua contribuíram para reexaminar o conceito de erro dentro de uma teoria de aprendizagem.

Segundo Norrish (1983) "no campo de investigação da aquisição da L1 torna-se claro que em alguns estágios de aprendizagem de uma língua materna, as crianças formulam hipóteses sobre as formas da sua língua e estas hipóteses baseiam-se na informação que elas já possuem sobre a sua língua."

Nesta perspectiva, Norrish estabelece distinções entre tipos de comportamento anómalo da língua: o erro, a falha (1) e o lapso. O erro representa um desvio sistemático quando o aprendente ainda não aprendeu uma determinada forma da língua e consistentemente usa-a inadequadamente.

(1) Tradução da autora para "mistake"

Quando essa forma é usada de uma maneira inconsistente, umas vezes bem, outras mal, trata-se de uma falha. Um outro tipo de uso incorrecto da forma, que não pode ser considerado nem erro, nem falha, e que pode acontecer a qualquer pessoa, dependendo de factores como falta de concentração, perda de memória, fadiga, etc, é o lapso. Muitos professores parecem sentir que existe um outro tipo comum de falha - o deslize, originado pela falta de atenção do aprendente na aula.

Nesta perspectiva, os erros são uma parte não só inevitável, mas necessária no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que fornecem ao professor informações úteis sobre a "performamce" do aprendente e sobre os seus próprios métodos de ensino.

De acordo com Corder (1967) "os erros são importantes em três aspectos diferentes: para o professor, pois dizem-lhe até que ponto do objectivo o aprendente conseguiu progredir, e conseqüentemente o que lhe falta aprender; fornecem ao investigador uma evidência de como a língua é aprendida ou adquirida, que estratégias ou procedimentos o aprendente utiliza na descoberta da língua e, são indispensáveis ao próprio aprendente, na medida em que a produção de erros é como um mecanismo que ele utiliza para aprender, uma forma para testar as suas hipóteses sobre a natureza da língua que está a aprender."

Ao tentar analisar as causas dos erros que são produzidos é importante observar a distinção entre ensinar e aprender, pois nem sempre o que o professor ensina é o que o aluno aprende. Portanto, não se pode atribuir essa não aprendizagem apenas à falta de atenção do material de ensino. Os erros podem advir da escolha do material, mas

também podem ter origem na ordenação dos exemplos da língua ou do processamento desses materiais pelo aluno.

Segundo Bialystok (1981) "investigações sobre L2 documentam vários factores que afectam o sucesso que permite ao aprendente o domínio da língua alvo. Tais factores podem estar relacionados com: - características do aprendente (atitudes, aptidão para a aprendizagem da língua, motivação, etc); - características da situação de aprendizagem (período de exposição à língua, método de ensino utilizado, etc)."

Segundo Cook (1969) "quando a criança entra na fase da criatividade linguística, ou seja, quando começa a revelar algum domínio do sistema da língua e a aplicá-lo, fica sujeita a desvios das normas." Por exemplo, quando a criança diz "fazi" (em vez de fiz) ou "vesto" (em vez de visto), Cook considera que estes "erros" são uma parte do processo de aquisição e demonstram aquilo que a Gramática interna da criança ainda não possui.

Erros como os referidos nunca ocorreriam se a gramática se caracterizasse por uma absoluta regularidade. Não teriam lugar na língua infantil a sobregeneralização e a ignorância de restrição de regras.

As irregularidades traduzem-se também nas dificuldades internas da língua alvo, e dão origem a erros intralingues, responsáveis por considerável quantidade de desvios.

Richards (1974) chama-lhes "erros de desenvolvimento", como sendo aqueles que mostram a tentativa de o aprendente construir hipóteses acerca da língua alvo.

Charles Fries (1945) estabeleceu a análise contrastiva como uma componente integral de metodologia do ensino de

uma língua alvo, afirmando que "os materiais mais efectivos no ensino de línguas estrangeiras se baseavam numa descrição científica da língua a ser aprendida cuidadosamente, comparada a uma descrição paralela da língua nativa."

De acordo com Schridhar (1981) os primeiros estudos contrastivos foram conduzidos num esquema estrutural, insistindo na descrição própria das línguas sem qualquer comparação entre elas.

Com o surgimento da Gramática Generativa Transformacional, de que Chomsky é o mentor, a Análise Contrastiva ganhou um fundamento mais seguro relativamente às hipóteses estruturalistas anteriores, na medida em que ela forneceu uma base mais sólida para comparabilidade determinada pelos seus três aspectos fundamentais: 1) a hipótese da base universal - que parte do pressuposto que todas as línguas são iguais, facilitando o estabelecimento de diferenças e semelhanças numa maneira uniforme; 2) a distinção entre estrutura profunda e estrutura de superfície - permitindo à A.C. captar e representar as intuições dos bilingues sobre a equivalência de tradução de enunciados entre as duas línguas; 3) a descrição rigorosa e explícita do fenómeno linguístico - adaptando modelos matemáticos para a descrição da língua natural, tornando as descrições mais rigorosas e explícitas.

Contudo, o uso deste modelo não resolveu o problema da A.C. que preconizava explicar os erros observados e prever aqueles que poderiam vir a observar-se.

Porém, nem sempre acontecia tal como a A.C. pressupunha: nem sempre os erros previstos chegavam a materializar-se,

nem sempre a Língua Materna era geradora dos erros.

Surgiu então uma perspectiva diferente face ao erro: considerá-lo inevitável e necessário ao invés de o eliminar ou impedir.

Foi Pit Corder quem em 1967 sugeriu uma nova maneira de encarar os erros cometidos pelos aprendentes da L.A., justificando a sua proposta na base das semelhanças entre as estratégias usadas pelas crianças ao aprenderem a sua L.N. e os aprendentes de L2. Tal como a criança, o aprendente de L2, tenta hipóteses sucessivas sobre a natureza da L.A. e por isso, os erros são uma parte necessária no processo de aprendizagem. Introduz a distinção entre "erros" e "mistakes". Os "mistakes" como sendo desvios devidos a factores de performance como fadiga, limitações de memória, distração, etc. Acontecem por acaso e são prontamente corrigidos pelo aprendente quando deles se apercebe. Os erros são sistemáticos, característicos do sistema linguístico do aprendente numa dada etapa de aprendizagem.

Corder, ao distinguir erros de "mistakes", considera que nem todos os erros são observáveis e que o elemento crucial ao descrever o sistema do aprendente é a interpretação correcta do seu enunciado, o que deve ser feito reconstruindo o enunciado correcto da L.A. fazendo corresponder ao enunciado equivalente na L.N. do aprendente. Isto deve ser complementado com uma explicação psicológica em termos das estratégias do aprendente e o processo de aprendizagem.

Surgiu então uma tentativa relativa à abordagem teórica para o ensino de língua a que linguistas e pedagogos referem como Análise de Erros.

A A.E. permitiu colocar a A.C. numa perspectiva diferente cabendo-lhe ocupar-se da comparação das línguas a nível da gramática, fonética e léxico, no sentido de identificar as "áreas de tensão" entre as duas línguas de forma a prever, mas não a evitar, alguns problemas na aprendizagem. Porém, a A.E. surgiu com um carácter ainda tradicional como tentativa de satisfazer as necessidades práticas do professor na aula, pois acreditava-se que ela ao identificar as áreas de dificuldade para o aprendente poderia ajudar a: 1) determinar a sequência de apresentação dos itens alvos nos manuais e nas salas de aula, em que os itens difíceis seguiriam os mais fáceis; 2) decidir sobre a ênfase a dar na explicação e prática requeridas pelos vários itens na L.A.; 3) elaborar lições e exercícios remediais e 4) seleccionar itens para testar a proficiência do aprendente..

Nesta base, começou um interesse mais sério na A.E., pois alguns estudiosos verificaram que muitos erros para além dos que se deviam à interferência interlíngua, não podiam ser descritos pela A.C. pois, a A.E. permitia observar outro tipo de erros frequentemente cometidos pelos aprendentes, como os erros intralingues, originários das estratégias de ensino-aprendizagem usadas.

Segundo Richards (1974) "na análise de tipos de erros observados na aquisição do Inglês como L2, concluiu-se que há erros que não derivam de transferências de outra língua. São os erros intralingues ou de desenvolvimento que reflectem a competência do aprendente, num estágio particular, e ilustram as características gerais da aquisição da língua. As suas origens encontram-se dentro da própria estrutura do Inglês e através da referência à

estratégia pela qual a língua é adquirida e ensinada. Eles não podem ser descritos como simples falhas de memorização de um segmento da língua ou como lapsos ocasionais na performance, devidos a limitações de memória, fadiga, etc. Em alguns aprendentes eles representam a competência gramatical final, em outros podem ser indicações de competência transicional. Pode ser que a estratégia de aprendizagem esteja parcial ou totalmente dependente dos métodos pelos quais está a ser ensinado."

Com base nestes fundamentos se argumentou que não havia necessidade de uma comparação, à priori, de gramáticas e que, uma análise baseada em erros era de igual modo satisfatória, mais vantajosa e consumia menos tempo. Porém, a evidência experimental não apoiou esta posição extrema.

2. - Importância do erro.

Investigações de alguns linguistas revelaram que tal como há erros que não se verificam com as previsões da A.C., há outros que não se apresentam na A.E. e que a A.E. tinha o papel não só de servir de base para testar as previsões da A.C. mas também, de completar os seus resultados.

Corder (1981) estabeleceu uma distinção entre os objectivos teóricos e práticos da A.E. A A.E. tradicional, como se viu, ligava-se ao objectivo aplicado de corrigir e erradicar erros dos alunos como a tarefa mais importante para explicar uma teoria da aprendizagem

do aprendente. "O estudo dos erros sistemáticos feitos pelos alunos da L.A. fornecem um conhecimento válido sobre a natureza das estratégias de aprendizagem da L.A. e as hipóteses empregues pelos aprendentes e a natureza dos sistemas comunicativos funcionais intermédios ou a linguagem por eles construída." Deste modo, o aspecto teórico da A.E. podia fornecer conhecimento sobre o processo de aquisição da língua em geral.

Corder, ao distinguir erros de "mistakes" considera que nem todos os erros são observáveis, isto é, o uso produtivo pelo aprendente da L.A. não é um procedimento seguro para a recolha de dados, pois a A.E. tradicional seguia um método uniforme consistindo dos seguintes passos: 1 - recolha de dados; 2 - identificação dos erros; 3 - classificação em tipos de erros; 4 - declaração da frequência relativa dos tipos de erros; 5 - identificação das áreas de dificuldade na L.A.; 6 - terapia.

Ora, Corder sublinha que os enunciados que superficialmente são bem formados e aceites mas são produzidos por um conjunto de regras diferentes às da L.A., ao que ele chama "enunciados erradamente cobertos", devem ser considerados parte dos dados da A.E. Ou a performance do aprendente pode estar correcta por acaso, devido à aprendizagem holofrástica ou, pela evitação sistemática de estruturas-problema pelo que, os erros (cobertos ou não) não devem ser considerados certos ou errados por si mas como evidência de um sistema correcto ou errado. O elemento crucial ao descrever o sistema do aprendente e que deve ser feito, é reconstruir o enunciado correcto da L.A., fazendo corresponder ao

enunciado equivalente na L.N. do aprendente. Isto deve ser complementado com uma explicação psicológica em termos das estratégias do aprendente e o processo de aprendizagem.

Por sua vez, Norrish (1983) apresenta alguns factores como sendo causa de erros, quer de aprendentes ao aprenderem a sua L.N., quer de aprendentes de L2 e que são, entre outros, "a ordem geral de dificuldades, pois alguns itens apresentam-se mais difíceis relativamente a outros; as analogias falsas, motivadas pela ignorância da restrição de regras; a sobregeneralização, em que o aprendente porque já domina determinada regra, aplica-a em qualquer situação semelhante; a aplicação incompleta de regras, motivada talvez por uma repetição de exercícios sem explicação prévia das diferenças entre os casos."

Deste modo, incluiu-se no método da A.E. a análise da fonte de erros e a determinação do distúrbio causado pelo erro.

Tendo como base a distinção proposta por Corder de que os "mistakes" são devidos a factores de performance, sendo por isso casuais e prontamente corrigidos pelos aprendentes quando deles se apercebe e que, os erros são sistemáticos, característicos do sistema linguístico do aprendente numa dada etapa da aprendizagem, revelando portanto a sua "competência transicional" referindo-se aos sistemas intermediários construídos pelo aprendente no processo da sua aprendizagem da língua, levou a uma mudança de atitude face ao erro, à aprendizagem e à pedagogia das línguas.

É dentro da perspectiva de que o falante nativo também

produz erros na sua performance da língua materna, tal como Corder prevê, revelando a sua competência transicional, bem como tendo em conta outros factores quer sociais, quer culturais, que contribuem para tal, que se pretende desenvolver este trabalho, fazendo a reconstrução do enunciado correcto da língua padrão e compará-lo ao seu equivalente na linguagem do aprendente, de modo a perceber as implicações subjacentes à produção dos mesmos.

No processo ensino-aprendizagem centrado no aluno deve proceder-se a uma cuidadosa investigação dos erros. Acontece porém, que por vezes, o diagnóstico do erro se reveste de dificuldade, dada a complexidade que apresenta e que pode ser motivada por diversos factores.

Assim sendo, pode-se concluir que os erros se revestem de uma importância capital, na medida em que permitem observar os mecanismos utilizados pelo aprendente para as estruturas que se revestem de maior complexidade na aprendizagem da sua língua, cuja norma neste caso, é a do Português Padrão Europeu, da qual o aprendente se encontra muito distanciado.

NOTAS

1. Os termos "error" e "mistake" são traduzidos para Português pela mesma palavra: erro.
2. Norrish atribui a "error" e "lapse" significados coincidentes com os de Corder, mas reserva para "mistake" aqueles casos em que o aprendente revela hesitação entre a forma correcta e a incorrecta.
3. Atribui-se à língua nativa o mesmo significado que língua materna e à língua alvo o mesmo que língua segunda (L2).

CAPÍTULO III

MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO

1. a) Selecção de Sujeitos

Os dados neste trabalho apresentados foram obtidos a partir de testes de elicitação de informação, efectuados por 144 alunos monolíngues da 10ª classe da Escola Secundária Francisco Manyanga e 25 alunos da Escola Portuguesa do Maputo.

A opção por estes dois grupos teve como suporte a suposição de um certo domínio da língua, dado a existência de um período relativamente longo de aprendizagem formal da mesma.

A selecção dos alunos partiu de um pré-inquérito sociolinguístico no qual responderam a algumas questões pertinentes que determinaram a sua escolha, tais como: em que língua comunica com os familiares e com os amigos; qual a origem geográfica dos pais; que outras línguas fala para além do Português; onde reside; onde fez o ensino primário; em que ano entrou para a escola (ver Anexo I).

Tendo em conta uma reflexão sobre a relação entre os processos de aprendizagem e a atitude do professor relativamente aos mesmos, a 10ª classe e a faixa etária compreendida entre os 16 e os 20 anos, foram as variáveis que serviram de comparação entre os grupos. Os níveis social, económico e cultural também serviram para a comparação, na medida em que aprender a língua é apenas uma parte do desenvolvimento global da sociedade. Ela permite expressar sentimentos, ideias, desejos de uma forma socialmente aceite. É o meio através do qual o

falante adquire valores culturais, morais, logo, a sua identidade social. Neste sentido, a sua exposição a modelos linguísticos é diversificada.

A utilização de um certo código linguístico requer o conhecimento e a adequação dos códigos sociais e culturais que condicionam essa utilização. A competência de comunicação implica, não só a competência linguística, como também exige o conhecimento das regras psicológicas, sociais e culturais que determinam o tipo de discurso e as circunstâncias da sua utilização num determinado quadro social.

b) Resultados do inquérito

Através do inquérito verificou-se que a maior parte dos inquiridos de ambos os Corpura começou a estudar por volta dos 7 anos de idade. Todos eles são falantes nativos do Português, por diversas razões:

- é a língua materna ou de comunicação dos seus progenitores na sua grande maioria;
- cerca de 1/3 dos pais dos alunos é oriunda do norte de Moçambique, e portanto não tem necessidade de comunicar na língua nativa por se encontrar fora das suas regiões, preferindo comunicar com os seus filhos em Português;
- cerca de 1/3 dos pais dos alunos é natural de Maputo, vivendo portanto na urbe e, de igual modo, não necessitando de comunicar na língua nativa;
- cerca de 1/3 dos pais dos alunos é oriunda de Portugal.

2. Procedimentos na testagem

a) Tipos de testes

Foram utilizados dois tipos de testes de elicitaco de informao, nomeadamente:

- i) uma composio escrita de tema livre para ambos os Corpura;
- ii) um teste de preenchimento de espaos para os alunos da Escola Portuguesa do Maputo.

b) Resultados dos testes

Tomou-se como teste de elicitaco de informao basicamente a composio escrita livre, por se entender que neste tipo de situao de comunicao o aluno se encontra mais concentrado e por isso, mais cuidadoso com os seus enunciados.

A ocorrncia de erros na frase relativa do material da FM varia de 1 a 3 por aluno. Das 213 frases relativas recolhidas de 144 alunos, 22 apresentavam erro, ou seja, na ordem dos 10%. Por outro lado, apenas 1 aluno produziu ao longo do seu trabalho uma nica frase relativa, na escolha do introdutor (F10), frase essa errada. Em contrapartida, 14 alunos produziram s frases correctas, oscilando entre 2 a 8 frases relativas de marcao de sujeito, como por exemplo:

"Ao lado havia uma casa que tinha uma criao de cavalos."

"Um dia alcanaremos a paz que  uma flor."

Relativamente aos alunos da EP, nos 25 trabalhos livres elaborados no se observou erro, tendo produzido frases relativas correctas que variam de 3 a 8 por aluno, na escolha do introdutor para a marcao sintctica de SU, OD, OI, Obliq e no acordo quer em nmero, quer em pessoa entre os constituintes, como se pode observar nos

seguintes exemplos extraídos do material:

"O amor é uma ferida que custa a cicatrizar." (SU)

"Felizmente nem todos os jovens com problemas económicos, familiares, de falta de emprego, etc, procuram uma solução no suicídio; existem os que têm esperança em melhores dias." (SU)

"A vida é como uma fantasia, que gostam de partilhar com mais alguém...." (OD)

"Existem certos países onde a escola é como uma nascente de água (Obliq), em que o período de descanso não excede no calendário dos estudantes mais do que duas a três semanas." (Obliq)

"Ofereci uma rosa a quem eu mais adorava." (OI)

Pelo facto de não se terem observado erros nos trabalhos escritos livres destes alunos, adoptou-se outra forma de elicitación de dados: o teste de preenchimento de espaços, que visava um objectivo: verificar até que ponto, sem explicitación da regra mas apresentando todos os introdutores (pronomes) da oraçào relativa, o aluno saberia realizar as frases, num tempo limitado.

O resultado foi de ocorrência de 4 erros, sendo 3 na marcaçào sintáctica de OD (F2, F3, F4) e 1 na marcaçào de genitivo (F1).

Os 3 erros verificaram-se em alunos diferentes, o que pode levar a considerar que eles não dominam todas as estruturas da relativizaçào, pois não se observou utilizaçào desses introdutores no seu trabalho livre, podendo dar a indicaçào de uso de estratégia de evitaçào. Por outro lado, o aluno que produziu o erro na marcaçào do genitivo poderá ter cometido um lapso, pois utiliza correctamente o mesmo pronome noutras frases no

seu trabalho livre, como por exemplo:

"Estive com a senhora, cuja filha é minha colega."

"Visitei o monumento, cujo nome há muito conhecia."

Após a apresentação dos procedimentos seguidos para a obtenção dos resultados, apresentar-se-á no capítulo seguinte, a descrição e análise das frases.

Analisar-se-ão frases que registaram maior ocorrência de erros na medida em que esse facto é revelador das áreas de dificuldade do aluno na realização da oração relativa.

A análise situa-se basicamente a nível da estrutura de superfície dos enunciados, procedendo-se à descrição e interpretação das relações sintagmáticas que se estabelecem entre os constituintes das frases mal formadas pelos alunos, remetendo-se para as regras de organização sintáctica do Português Europeu.

As frases estão agrupadas de acordo com as várias realizações dos pronomes produzidos pelos alunos tendo como base a tipologia descrita por Mateus et al. Tais realizações têm em conta a escolha lexical do introdutor, a função sintáctico-semântica que estabelece na frase, ao seu antecedente e à concordância que estabelece com os elementos com que se relaciona na própria oração relativa e / ou entre a relativa e a subordinante.

Uma vez que a descrição que se pretende desenvolver tem por base uma interpretação sintáctico-semântica das frases, considerou-se não destacar cada tipo de erro, mas analisá-los como um todo pois na generalidade eles se mantêm interligados, causando a agramaticalidade das frases. Analisar-se-ão, portanto, as frases e os erros que aí se verificam de acordo com a distribuição

proposta.

Assim sendo, as frases encontram-se agrupadas segundo as realizações dos pronomes em que se verificou maior ocorrência de erros. Dependendo dos casos, a análise será feita a uma só frase ou a um conjunto de frases.

Foi inicialmente elaborado um quadro contendo os principais erros observados (ver anexo V).

Após o seu agrupamento e respectiva sistematização optou-se por adoptar o quadro sintéctico que consta na página a seguir à tipologia da frase relativa descrita por Mateus et al, por melhor se enquadrar nessa descrição e permitir visualizar as realizações dos alunos, podendo dar indicações sobre as estruturas em que há maiores dificuldades. Neste quadro, apresentam-se em paralelo, as estruturas do Português Europeu e as construções dos alunos, indicando-se o número de frases que corresponde a cada uma dessas estruturas, bem como o total de erros verificado relativamente às mesmas. Deste modo, o quadro constitui a base de referência da caracterização e análise de erros que se segue.

A análise encontra-se organizada da seguinte maneira:

- caracterização das estruturas mal formadas, estabelecendo-se as regras que os alunos aplicam, diferentes do Português Europeu;
- interpretação do erro, formulando-se hipóteses que poderão estar na origem da realização dos alunos;
- caracterização da estrutura segundo o Padrão, Português Europeu.

Em anexo apresentam-se todas as frases com erro observadas nos corpura bem como as suas possíveis equivalentes em Português Padrão Europeu.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DE DADOS*

Neste capítulo começar-se-á por apresentar a tipologia da frase relativa proposta por Mateus et al e posteriormente far-se-á a sistematização dos erros seguida da sua análise, tendo sempre em conta a tipologia acima mencionada. Para uma melhor análise e compreensão apresenta-se na página seguinte um quadro sintético com a distribuição dos pronomes, de acordo com as restrições e as realizações produzidas pelos alunos. Nos casos em que não se observa erro, a realização é portanto considerada nula \emptyset .

Debruçar-se-á apenas sobre as relativas restritivas, uma vez que só ocorrências deste tipo de frase se verificaram no material analisado.

De acordo com Mateus et al, há dois tipos de orações relativas:

i) orações relativas com antecedente:

- restritivas

(1) vi o rapaz que te cumprimentou.

- apositivas

a) de SN

(2) o rapaz, que encontrei ontem, é teu aluno.

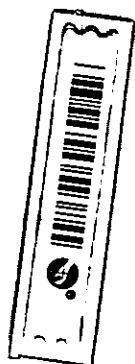
b) de E

(3) o rapaz é teu aluno, o que me espantou.

ii) orações relativas sem antecedente ou livres:

(4) Quem trabalha, come.

Segundo Mateus et al, os morfemas que podem surgir numa relativa restritiva - os morfemas QU - são: que, quem, o qual (a qual, os quais, as quais), cujo (cuja, cujos,



cujas), quanto (quantos, quantas), onde. Estes morfemas podem ter na oração a que pertencem diferentes funções sintácticas: sujeito, objecto directo, objecto indirecto, obliquo.

No entanto, eles apresentam algumas restrições, segundo Mateus et al:

Que - usa-se como SU e OD, quer o antecedente seja [+ humano] ou [- humano];

- com a preposição a marca o OI
- regido de várias preposições marca o Obliq.
- com a preposição de marca o Genitivo, sendo nestes dois últimos casos (obliq e genit) sensível à natureza [+/-humana] do antecedente.

O qual - usa-se nalguns casos como obliq e as construções com este pronome são marcadas, reforçando o valor anafórico relativamente ao antecedente.

Quem - com a preposição a usa-se como OI (referente a antecedentes [+humano]) e,

- quando precedido da Prep de, marca também o Gen.

Quanto - pode servir de SU, OD e obliq, no plural tem flexão de género.

Onde - usa-se unicamente como obliq com valor de Loc.

Cujo - marca o genitivo e tem flexão de género e de número.

O antecedente da oração relativa pode assumir várias formas:

- um SN
- um N sem Det. explicito, mas presumivelmente com determinante nulo, de valor universal.
- um pronome como tudo, nada ou como aquilo e isso.
- um Det. de um SN cujo N não tem realização lexical.

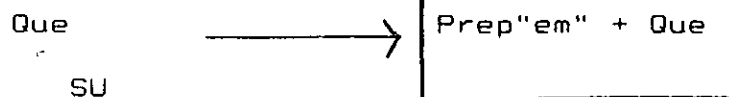
Quadro Sintético dos erros

Estrutura em Português Padrão Europeu				Realização dos Alunos	Frases		Total de Frases com erro
					F.M	E.P	
INTRODUTOR	I QUE	1. Que SU		Prep "em" + Que	A		1
		2. Que OD		Onde	B		1
		3. Que Obliq	3.1. + Prep "em"	Onde	D		3
				Que	E		1
		4. Que OI	4.1 + Prep "a"	∅			
	5. Que GEN	5.1 + Prep "de"	∅				
	II ONDE			Que	F		3
	III O QUAL			Que	G		1
				Prep "sem" + Qual		H'	2
				Prep "sem" + qual		I'	1
				Prep "em" + qual	J		1
	IV QUEM	1. Quem OD OI		∅			
		2. Quem GEN		Que	L		1
		3. Quem Obliq.		Que	M		1
	V CUJO			Cujo + o.		N'	1
VI QUANTO	1. Quanto SU		∅				
	2. Quanto OD		∅				
	3. Quanto Obliq		∅				
ANTECEDENTE	SN		∅				
	N		∅				
	Pron.	Tudo		Tudo + Que	O		4
		Nada		Nada +	P		1
		Aquilo		∅			
		isso		∅			
ESP. de NOME	DET		uns + que	Q		1	
	Adj. Dem.		outros + que	R		1	
CONCORDÂNCIA	Entre os Constituintes da Rel. SU Sing + V Sing		SU Sing + V plur	S		1	
	Entre a oração subordinante e a Pral. ant SN Sing + OJ SU Sing + V Sing		ant SN Sing + OJ SU Plur + V	T		1	

A=25 B=6 C=4 D=12,10,29 E=1 F=28,13,11 G=22 H'=2,4 I'=3

J=15 K=21 M=2 N'=1 O=20,7,17,19 P=3 Q=5 R=5 S=2 T=6 L=5

2. Descrição e análise dos erros

Realização do pronome Que

25/125 * " foi-se empoleirar num carro em que ia na
direcção da floresta."

De acordo com Mateus et al, o que usa-se como SU quer o antecedente seja [+ humano] ou [- humano].

Observando a F25 verifica-se que o aluno utiliza correctamente o pronome de marcação de SU mas, provoca a agramaticalidade da frase ao anteceder o pronome de preposição "em".

O aluno parece saber que o verbo ir é regido de preposição. Parece também conhecer a expressão fixa em Portug. Europeu: "ir em direcção a".

Porém, uma hipótese pode ser colocada relativamente ao emprego da prep. "em": ao fazer referência ao antecedente "carro" que possui valor locativo na oração subordinante, o aluno mantém essa marcação anafórica na oração relativa.

O aluno podia ter produzido uma das alternativas seguintes em Port. Europeu, de acordo com o valor semântico que pretendia atribuir ao enunciado:

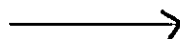
25' Foi-se empoleirar num carro que ia na direcção da

floresta, (para assinalar que o carro se dirigia no mesmo sentido da floresta).

25" Foi-se empoleirar num carro que ia em direcção à floresta, (para salientar que o carro se dirigia para a floresta).

Provavelmente o aluno pretendia produzir a 2ª frase, mas pretendia simultâneamente marcar o SP locativo anterior; essa intenção é então compensada colocando a Prep "em" entre as duas orações.

Que



Onde

SU

6/7 * " Passei uma semana nos Pequenos Libombos, onde também foram-me muito agradáveis."

Relativamente a esta frase pode-se constatar dois erros:

- na escolha do introdutor;
- na concordância em número na realização da estrutura:

ant

SN

+ QU

+ SV

sing

SU

sing

Proceder-se-á à análise dos dois tipos de erro na medida em que parece estarem relacionados.

O aluno não faz a marcação do elemento da frase anterior (subordinante) a que o pronome se refere. Por outro lado, parece pretender destacar "o lugar" onde passou a semana, pelo que utiliza o pronome onde que possui valor locativo. Esta hipótese parece ser a mais provável pois que, ao destacar "o local" onde passou. (SP) o aluno

não estabelece a concordância em número entre o antecedente (semana) sing , o SU da oração subordinada (semana) e o V.(ser).

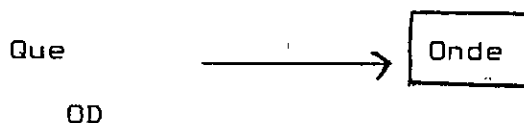
Outra razão que leva a considerar esta hipótese como sendo a mais provável reside no facto de no interior da relativa, o aluno realizar concordância entre o V e o Predicativo, o que confirma que ele pretendia , de facto, destacar o SP..

Seria possível fazer corresponder esta frase, em Port. Europeu, às seguintes equivalentes:

6 ' Passei uma semana nos Pequenos Libombos, o que também me foi agradável."

6 " Passei uma semana, que também me foi agradável, nos Pequenos Libombos.

Tendo em conta o antecedente, se o aluno tencionava emitir um comentário a toda a proposição anteriormente enunciada, deveria produzir a F 6' que é constituída por uma oração subordinante e outra apositiva de F. Se, pelo contrário, pretendia enfatizar o OD da oração anterior e suj. da oração que introduz, então deveria produzir a F 6", que constitui uma relativa apositiva de SN.



4/7 * " E uma semana depois recomecei a treinar basquetebol onde havia parado por algumas das minhas colegas de equipa se encontrarem no

período de exames."

Nesta frase verifica-se erro na escolha do introdutor. Nesta escolha, o aluno não tomou em conta o seu antecedente. Usa o pronome onde que possui valor locativo em lugar do pronome que para a marcação sintáctica de OD. Procurando encontrar uma explicação para o erro podem-se colocar as seguintes hipóteses:

- O aluno parece não reconhecer que a forma verbal da oração subordinante se apresenta sobre a forma perifrástica (recomecei a treinar).
- O aluno parece considerar OD a sequência (a treinar basquetebol).
- O aluno associa a actividade "treinar basquetebol" a um espaço físico. Ao estabelecer esta associação atribui um valor locativo ao OD, usando o pronome onde, o que cria agramaticalidade à frase. Supoe-se tratar de um problema de natureza semântica, pois o aluno não parece desconhecer o valor locativo do pronome onde mas, por outro lado, parece ignorar as restrições relativamente ao seu uso.

Havia duas alternativas em Port.Europeu para a realização da frase de acordo com o valor sintáctico-semântico que se pretendesse atribuir ao enunciado:

- 4' E uma semana depois recomecei a treinar basquetebol, que havia parado, por algumas das minhas ..., em que o pronome que exerce a função sintáctica de OD com valor explicativo relativamente ao seu antecedente.

reforçando o valor anafórico do antecedente.

A frase que a seguir se passará a analisar não se enquadra na realização proposta. Contudo, parece oportuno apresentá-la nesta descrição, por fazer utilização do mesmo tipo de Introdutor (onde):

F10/29 * " Fui à cidade de Lichinga. Onde gostei também porque passei ao lado de muitos amigos e familiares meus."

O elemento que, superficialmente, parece causar agramaticalidade à frase, é o sinal de pontuação colocado entre a oração subordinante e a relativa. A oração assim iniciada seria uma relativa restritiva sem antecedente, o que não parece corresponder à intenção expressa pelo enunciado. Deste modo, considera-se a frase agramatical. A própria oração relativa não respeita a ordem linear segundo a qual os constituintes devem ocorrer.

O aluno ao usar o verbo gostar, parece ignorar tratar-se de um verbo de regência preposicional, obedecendo à estrutura: "gostar" (+ Prep "de"), exigindo OD.

Relativamente à escolha do Introdutor, poderá considerar-se a hipótese de o aluno ignorar as regras de construção relativa ou até os próprios pronomes, bem como a relação semântica que se estabelece entre a oração subordinante e a subordinada, pois, no desenvolvimento do seu trabalho escrito, o aluno produziu apenas esta frase relativa, a qual apresenta erros.

Seria, no entanto, possível, fazer corresponder esta

frase às seguintes equivalentes em Port. Europeu:

10' Fui à cidade de Lichinga, onde gostei também de estar, porque

10' Fui à cidade de Lichinga, do que também gostei, porquê ; em que a relativa seria uma apositiva de F.

29/16 * " De vez em quando, aos fins de semana, iamós à matiné na companhia de amigos ou também a uma festa onde tivessem nos convidado."

Nesta frase observa-se que o aluno não faz a marcação sintáctica de Obliq, portanto não toma em conta o antecedentē a que o pronome se refere.

Também aqui se pode inferir que o aluno pretendeu destacar "o local" onde a festa decorreu (SP) e não propriamente a festa (N). Daí o uso do introdutor onde, uma vez que o verbo "ir" implica uma referência de lugar. A causa do erro pode residir no facto de o aluno desconhecer que os verbos ir e convidar são preposicionais obedecendo às seguintes estruturas: "ir" (+ Prep "a" ou "para") e "convidar" (+ Prep "para" ou "a").

No processo de encaixe das frases, essas preposições devem aparecer antepostas ao verbo.

Seria possível fazer corresponder a frase às seguintes equivalentes em Port. Europeu:

29' De vez em quando, aos fins de semana, iamós à matiné na companhia de amigos ou também a uma festa a que nos tivessem convidado.

29'' De vez em quando, aos fins de semana, iamós à matiné na companhia de amigos ou também a uma festa à qual nos tivessem convidado.

29''' De vez em quando, aos fins de semana, iamós à matiné na companhia de amigos ou também a uma festa para a qual nos tivessem convidado.

Realizações do Pronome Onde

Onde → Que

28/54 * " Eu tive a oportunidade de conhecer vários países onde o custo de vida é elevado mas que a classe dos professores é a mais privilegiada, tem carros, casa, regalias, etc."

13/91 * " Eles vivem em Izulwini que é uma zona que faz muito calor."

Nestas duas frases observa-se a omissão da preposição para a marcação sintáctico-semântica de locativo.

Tratando-se de locativos situacionais nos dois casos, seria possível usar o pronome Que precedido da Prep"em" (+ Que), pois o que estabelece a marcação de Loc é a Prep e não propriamente o Pron.

O único Pronome que possui valor locativo é Onde.

Analisando a F 28 constata-se que o aluno utiliza o pronome relativo Que com referência ao SN que se encontra em posição imediatamente posterior ao seu enunciado.

Parece que o aluno pretende marcar o enunciado " a classe dos professores privilegiada " mas, olvidando-se de que essa classe existe em " vários países " que é, de facto, o antecedente a que o pronome se deve referir.

Por outro lado, pode pretender marcar uma certa oposição, o que se pode deduzir pelo uso da conj. adversativa "mas" que estabelece essa relação entre "custo de vida elevado" e "classe de professores privilegiada" num certo lugar. Para referir este lugar, o aluno podia ter usado o Pron onde, uma vez que não parece desconhecer estas duas possibilidades de marcação de locativo pois na sua 1ª realização relativa, a construção está correcta. Pode tratar-se de um lapso de colocação da Prep "em".

Poder-se-ia fazer corresponder a esta frase, às seguintes equivalentes em Port. Europeu:

28' Eu tive a oportunidade ... mas onde a classe de Professores é a mais privilegiada ...

28'' Eu tive a oportunidade ... mas em que a classe de professores é a mais privilegiada.

Relativamente à F 13 observa-se que o aluno produz uma 1ª relativa correcta, com função de sujeito e que parece possuir um valor enfático, mas erra na 2ª construção na marcação do locativo.

De igual modo, nesta frase, o aluno demonstra conhecer o pronome que pode realizar essa função mas omite a Preposição que o deve anteceder para a sua marcação locativa. Pode tratar-se de um lapso. Na oralidade esta marcação não é muito nítida pelo que, poder-se-á tratar de uma transposição do código oral para o escrito.

Existem 3 opções para marcar a função, em Port. Europeu:

13' Eles vivem em Izulwini que é uma zona onde faz muito calor.

13'' Eles vivem em Izulwini que é uma zona em que faz muito calor.

13''' Eles vivem em Izulwini, onde faz muito calor. , em que produziria apenas uma relativa.

Um outro tipo de frase é aqui enquadrado por revelar a mesma escolha de introdutor que as anteriores, embora seja de natureza diferente, pois é uma frase que para além de resultar do encaixamento de duas frases simples, exige o movimento do SP para a posição inicial da frase. Trata-se da frase seguinte:

11/32 * " O único sítio que fui, foi à praia."

Superficialmente, o erro reside na omissão da preposição a anteceder o pronome relativo.

Passemos porém, à sua análise:

- a frase apresenta o verbo ir que é um verbo preposicional, obedecendo à estrutura "ir" (+ Prep "a") pelo que, a regência é estabelecida por uma preposição, logo, "ir" (+ SP).

O erro verificado na frase pode residir na estrutura que foi atribuída ao verbo ir (+ "SN" e não + "SP"). Por outro lado, o que parece criar dificuldade é a própria constituição do SP ("Prep" + Que e não "Prep" + SN), que ao realizar o movimento para o início da frase deixa de ser sentido como complemento da mesma.

Importa apresentar de uma forma simplificada os mecanismos de encaixamento das frases relativas com antecedente, o que pode permitir a compreensão do erro cometido, no que respeita ao movimento.

Uma frase relativa resulta do encaixamento de uma frase simples no (SN) de uma outra frase (a sua subordinante), desde que ambas contenham um SN com a mesma referência.

Pode-se pressupor que a frase acima poderá conter, na perspectiva do aluno, em estrutura subjacente as seguintes frases simples:

1. O único sítio foi a praia.
2. Eu fui a (o único sítio).

Estas duas frases simples possuem um SN idêntico com a mesma referência (o único sítio) mas desempenhando a função de complementos (Predicativo na F 1 e Circunstancial na F 2), o que, de qualquer modo, possibilita o encaixe de uma na outra.

Dada esta condição, o encaixamento da frase relativa proceder-se-á da seguinte forma:

- o SP (o único sítio) da F 2, que é comum à F 1, vai desaparecer (apagar-se) e será substituído pelo pronome relativo que. Deste modo, a F 2 cujo SP é (o único sítio) passa, após o seu encaixe na F 1, a ter como SP, o pronome relativo que, resultando a seguinte frase complexa:

3. O único sítio que eu fui foi à praia.

Ora, a estrutura que a frase apresenta não é comum em

Português Europeu. Por se tratar de um verbo de regência preposicional o que constitui o predicado da oração relativa, no processo de encaixe, essa preposição, neste caso (a) deve aparecer anteposta à forma verbal, antecedendo portanto, o pronome. A frase resultante deste processo de movimento, seria em Port. Europeu, a seguinte:

4. O único sítio a que fui, foi à praia.

Por se tratar de um SP locativo, essa marcação poderia ser estabelecida por outro pronome relativo (onde), que possui essa propriedade, em que a frase apresentaria a seguinte forma:

5. O único sítio onde fui, foi à praia.

Nesta forma, o SP aparece focalizado, podendo aparecer, em contexto neutro, na posição final da frase:

6. A praia foi o único sítio onde fui.

Realizações do Pronome Quem

Quem → Que

F 2/325 * " Encontrei o Dinho, que havíamos estudado juntos na Escola Primária."

Nesta frase observam-se os seguintes erros:

- utilização incorrecta do pronome que, que possui valor

semântico [- humano] em lugar de quem, com característica [+ humano];

- omissão da preposição "com" para a marcação de Obliq.
- falta de concordância entre o sujeito e o verbo

Tais erros podem ser explicados pelo facto de o aluno não conhecer a função sintáctica do pronome. Por outro lado, parece desconhecer a característica semântica das preposições que devem anteceder os Introdutores. A preposição "com" estabelece uma relação de associação e, por desconhecer esse facto, o aluno ao pretender realçar a reciprocidade de acção "estudar com", utiliza o adjectivo juntos e, usa a forma verbal na 1ª pessoa do plural sem estabelecer a concordância entre o SU e o V no interior da oracção.

O aluno possuía duas alternativas para a realização da frase em Port. Europeu:

2' Encontrei o Dinho, com quem havia estudado na Escola Primária.

2'' Encontrei o Dinho, haviámos estudado juntos na Escola Primária; em que usaria apenas o adjectivo para realçar a reciprocidade de acção, deixando de produzir a relativa.

Realizações do Pronome o qual / a qual

O qual → Prep "sem" + qual

A frase que apresenta a estrutura acima foi retirada do

Corpus da E.P. produzida por um aluno na elaboração de um teste de preenchimento de espaços: ,

2/5 * "Este produto sem qual não posso passar, faz-me bem à pele."

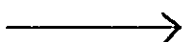
A frase apresenta erro de omissão do artigo "o".

Pode considerar-se que o aluno cometeu um lapso, na medida em que a resolução do teste obedeceu a uma rigorosa limitação de tempo. Como se pode verificar no Anexo II , foi facultada uma lista de Pronomes, cabendo ao aluno a sua selecção para o preenchimento dos espaços. Dai se poder inferir que o aluno cometeu um lapso na omissão do artigo, causando a agramaticalidade da frase. Por outro lado, este tipo de erro não ocorreu no trabalho escrito livre do aluno.

A frase equivalente em Port. Europeu seria:

2' Este produto sem o qual não posso passar, faz-me ...

O qual



Prep "sem" + que

Do mesmo modo que a anterior, a frase que apresenta esta realização, foi extraída do Corpus da E.P. produzida pelo aluno na elaboração do teste de preenchimento de espaços:

3/9 * "Este produto sem que não posso passar, faz-me bem à pele."

Nesta frase, verifica-se erro na escolha do Introdutor.

O aluno devia ter usado o Pronome "o, qual".

O erro parece residir no facto de o aluno não reconhecer a relação semântica que se estabelece entre o antecedente e a oração subordinada. O Pronome "o qual" possui a faculdade de marcar a frase realçando o valor anafórico do antecedente.

Por desconhecer a propriedade sintáctica do Pronome, o aluno optou pelo uso do Pronome neutro que, causando agramaticalidade à frase.

Devia ter produzido em Port. Europeu a seguinte frase:

3' Este produto sem o qual não posso passar, faz-me bem à pele.

A qual → Prep "em" + qual

15/222 * "Encontrei a profissão na qual penso ter vocação."

Nesta frase observa-se erro na escolha da Preposição que antecede o Pronome.

A frase equivalente em Port. Europeu seria:

15' Encontrei a profissão para a qual penso ter vocação.

O erro verificado parece residir na estrutura preposicional atribuída à expressão verbal "ter vocação" (+ Prep "em" e não + Prep "para").

Em Port. Europeu, a frase contém, na sua estrutura subjacente duas frases simples encaixadas:

1. Encontrei a profissão.
2. Penso ter vocação para a profissão.

No processo de encaixe de uma frase na outra realizam-se mecanismos de transformação que implicam o movimento do SN

Seguindo os passos desse processo, observar-se-ia o seguinte:

- Encaixe da F 2 na F 1:

3. Encontrei a profissão, penso ter vocação para a profissão.

- Movimento do SN que contém o mesmo referente da oração subordinante para a posição inicial da frase:

4. Encontrei a profissão, para a profissão penso ter vocação.

- Substituição do SN pelo Pronome relativo o qual, que marca a oração, reforçando a carga semântica anafórica relativamente ao seu antecedente:

5. Encontrei a profissão para a qual penso ter vocação.

De facto, foi apenas a estrutura preposicional atribuída à forma verbal, levando o aluno a seleccionar a Preposição "em", o que causou a agramaticalidade da frase.

A qual → Prep. "com" + qual

21/337 * " Ser médica foi e ainda é a profissão com qual sempre sonhei e talvez continuarei sonhando."

Relativamente a esta frase observa-se omissão do artigo "a" que antecede o Pronome.

O aluno parece conhecer a estrutura preposicional do

verbo "sonhar" (+ Prep "com").

O erro verificado pode ser entendido, como um lapso.

A frase equivalente, em Port. Europeu seria:

21' Ser médica foi e ainda é a profissão com a qual
sempre sonhei e talvez ...

Realizações do Pronome Cujo

Cujo → Cujo o

A frase que apresenta erro na utilização deste Pronome foi extraída do Corpus da E.P. num teste de preenchimento de espaços:

1/17 * " A rapariga, cujo o pai conheceste ontem, é
esquizofrénica."

O erro reside na colocação do determinante "o" a seguir ao Pronome.

Pode-se considerar o erro verificado como um lapso por parte do aluno, na medida em que noutras frases em que devia usar o mesmo pronome, o erro não ocorre.

A frase equivalente, em Port. Europeu, seria:

1' A rapariga, cujo pai conheceste ontem, é
esquizofrénica.

Antecedente

Nada → Nada + o que

3/5 * " Ela ao ver aquilo ficou muito triste e nada fez o que a mãe havia mandado."

Nesta frase verifica-se erro na omissão da Preposição "de" que deve anteceder o Pronome.

O erro parece residir no facto de o aluno não tomar em conta o antecedente, pois o Pronome que refere-se ao objecto directo (aquilo). Por outro lado, a estrutura que o aluno parece atribuir à forma verbal "não fazer nada" (+ "Det" e não + Prep "de") cria dificuldades ao inverter a forma verbal para "nada fazer".

O aluno tinha duas alternativas para a realização do enunciado, em Port. Europeu:

3' Ela ao ver aquilo ficou muito triste e não fez nada do que a mãe havia mandado.

3'' Ela ao ver aquilo ficou muito triste e nada fez do que a mãe havia mandado.

Tudo → Tudo + Que

20/326 * " Fazíamos tudo sozinhos, cozinhávamos, procurávamos tudo que precisávamos."

Nesta frase verifica-se erro na omissão do pronome "o".

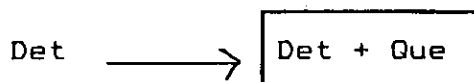
A realização do erro parece residir por um lado, na estrutura que o aluno atribui ao verbo "precisar"

(+ SN e não + Prep "de") e, por outro lado, ao facto de não tomar em conta o antecedente da oração para marcar a sua função sintáctica na oração que o Pronome introduz. Para a primeira hipótese uma explicação que pode ser considerada, é o movimento do Pronome relativo para a posição inicial da frase, dificultando a correcta realização da estrutura do verbo "precisar" (+ Prep "de").

Em Port. Europeu, podia-se fazer corresponder à frase, as seguintes:

20' Fazíamos tudo sozinhos, cozinávamos, procurávamos tudo o que precisávamos.

20'' Fazíamos tudo sozinhos, cozinávamos, procurávamos tudo aquilo de que precisávamos.



5/7 * " Encontrei uns que eu já não fazia ideia, outros que ainda me lembrava."

De acordo com Mateus et al, quem usa-se como OI referente a antecedentes [+ humano] e, quando precedido da Preposição "de" marca também o Genitivo.

Nesta frase, o aluno produziu duas orações relativas apresentando ambas os mesmos erros:

- escolha incorrecta do morfema relativo, devendo ter usado quem que possui a característica semântica [+ humano];
- omissão da Preposição "de".

O erro parece residir na estrutura que o aluno atribui aos verbos "fazer ideia" (+ "SN" ou "Det" e não + Prep "de") e "lembrar" (+ "SN" ou "Det" e não + Prep "de"). Por outro lado, o movimento do Det para a posição inicial da frase parece criar dificuldade.

Em Port. Europeu, a frase contém, em estrutura subjacente, duas frases simples encaixadas na oração subordinante:

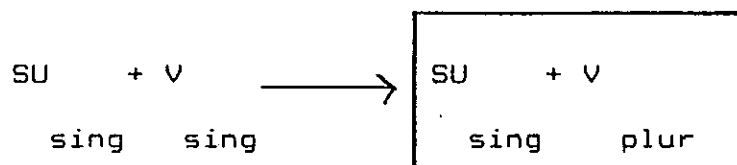
1. Já não fazia ideia de uns.
2. Ainda me lembrava de outros. ; em que uns e outros funcionam respectivamente como Especificador e Quantificador do SN.

Ora, o processo de encaixe das frases na oração subordinante implica o movimento do Det para a posição inicial da frase e, conseqüentemente a Preposição de regência do verbo passa a ocupar uma posição anterior ao verbo. Tais Det referem-se a SN [+ humano] pelo que, o Pronome que introduz a relativa deve ser quem e não que; ficando a frase na seguinte forma:

- 5' Encontrei uns de quem já não fazia ideia, outros de quem ainda me lembrava.

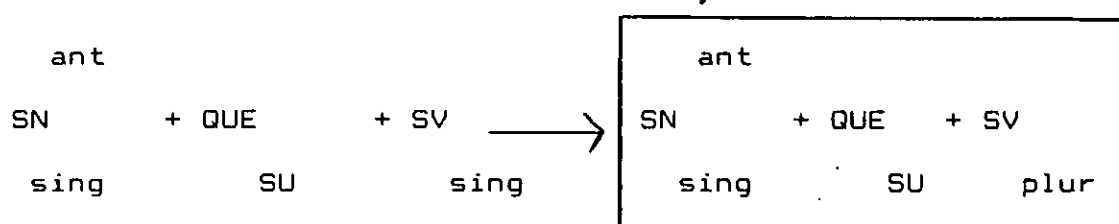
Concordância

Entre Constituintes no interior da relativa



Remete-se para a análise e interpretação da F 2

Entre Oraçãõ Subordinante / Oraçãõ Relativa



Remete-se para a análise e interpretação da F 6.

3. Síntese da Análise dos erros.

Pretende-se, após a análise, relacionar os dados obtidos no material analisado, de forma a obter uma visão geral dos principais erros detectados e as principais causas prováveis dos mesmos.

É, no entanto, de se notar que os problemas não residem só na realização das estruturas de Relativização, mas num nível mais complexo de organização dos enunciados, observando-se nas composições dos alunos da E.F.M. a ausência de uma estrutura frásica coesa.

Apesar de não ter sido esse o objectivo, foi possível detectar ao longo do trabalho realizado, que estes alunos possuem um domínio fraco da sua língua no que respeita à organização do discurso, revelando desconhecer as principais regras que regem a ligação entre os constituintes da frase.

Em alguns casos resultaram textos que, pela sua própria organização frásica, afectaram a análise de erros que se

propunha realizar. (1)

Os dados numéricos em termos de percentagem de erros e não erros por aluno não são analisados particularmente, pois a média de ocorrência de frases incorrectas varia de 1 a 3 por aluno, o que permite considerar que qualquer erro é representativo do conjunto.

Das 213 frases recolhidas em 144 alunos da F.M. , 22 apresentavam erro ou seja na ordem dos 10% . Esta percentagem parece indicar um certo domínio das estruturas da Relativização. Porém, este índice refere-se aos erros cometidos pelos alunos nas frases que realizam e estas representam uma parte limitada das estruturas de Relativização possíveis em Português.

Assim sendo, este resultado não pode ser tomado em absoluto, pois revela que o índice de erro no restrito campo de frases relativas realizadas pelos alunos, não é muito elevado.

Convém observar que apenas 1 aluno produziu ao longo do seu trabalho uma única frase relativa, que apresentava erro. Por outro lado, 14 alunos produziram apenas frases correctas oscilando entre 2 a 8 frases relativas.

Das frases correctas mais de 1% são restritivas cujo introdutor exerce a função de sujeito.

No entanto, no que respeita ao introdutor com função sintáctica de Obliq e de OD, a percentagem de erros foi

(1) Exemplo: " ... pois a realidade que levamos hoje em dia só com base nos conhecimentos científicos ou mesmo em geral que devemos profissionalizar a nossa indústria ..."

elevada. Não se observou erro nas relativas restritivas livres, produzidas pelos alunos.

Do material analisado pode-se concluir que os erros se localizam fundamentalmente nas orações restritivas, observando-se:

- o uso generalizado do pronome "que" em contextos onde eram necessários "onde" ou "o qual"
- a sobregeneralização do pronome "onde" em contextos em que era necessário "que"
- a omissão da preposição a anteceder o pronome
- a omissão do artigo
- a falta de concordância verbal em número com sujeito plural / singular.

No que respeita aos alunos da E.P. não se observou erro, nos 25 trabalhos escritos livres por eles elaborados.

No entanto, no teste de preenchimento de espaços, verificaram-se 4 erros na selecção dos pronomes relativos "cujo" e "o qual".

4. Explicação das causas dos erros.

Após a síntese dos principais erros verificados no material analisado, apresentar-se-ão algumas explicações que poderão estar na origem da realização dos mesmos. Os factores que intervêm na produção de qualquer enunciado são vários. A sua análise não será feita isoladamente pois se considera que a sua actuação é interdependente. Importa, porém, recordar que a oração relativa se

caracteriza como sendo uma frase de encaixe na estrutura da subordinação. Este processo de transformação de duas frases simples numa complexa implica o uso, quer de pronomes, quer de preposições. Os pronomes relativos (Introdutores), nas orações relativas, podem vir regidos de preposições, em que estas mantêm uma relação semântica com os Pronomes. As Preposições não são, na oração relativa os introdutores.

Pôde constatar-se nas realizações dos alunos, um uso generalizado dos pronomes que e onde para marcar qualquer função sintáctica, o que revela que o aluno não conhece a função sintáctica dos pronomes.

Por outro lado, nos casos em que era necessário o uso da preposição para marcar a função sintáctica do Introdutor, ela encontra-se omissa ou substituída.

Verificou-se ainda uma falta de concordância verbal em número com o sujeito.

Em trabalhos anteriores de análise de orações relativas desenvolvidas junto de alunos falantes de Português como L2 observaram-se erros de idêntica natureza atribuídos em alguns casos à não sistematização das regras, à interferência da língua materna, à falta de domínio da Língua Portuguesa (Diniz, 1986) ou ainda, noutros casos, a dificuldades intrínsecas do sistema Linguístico Português, (Gonçalves, 1986).

Porém, os alunos inquiridos para esta análise, possuem o Português como L1 e tiveram um ensino formal da Língua, pelo que os erros parecem ser provocados por dificuldades do próprio sistema pois em qualquer língua existem sempre estruturas cuja realização apresenta mais dificuldades.

Para além deste factor de ordem linguística existem os factores de ordem sócio-cultural, e pedagógica que contribuem para a realização dos erros.

Por um lado, o contacto que os alunos mantêm com falantes de diversas línguas interfere de forma negativa na sua língua materna, pois a oferta linguística que sofre é pobre.

Sendo pobre a oferta linguística, os alunos têm poucas possibilidades de assumirem um domínio perfeito da língua.

Por outro lado, a falta de domínio pode também ser explicada por uma razão de ordem pedagógica:

- o ensino das estruturas da relativização não foi sistematizado ao longo do processo da sua aprendizagem, embora o estudo da frase complexa seja iniciado na 5ª classe de Escolarização.

Tal falta de sistematização pode dever-se ao facto de não se realizarem exercícios estruturais com regularidade. O facto de os professores se confrontarem com turmas muito grandes, pode dificultar a prática da língua, de forma que possa em particular e pontualmente corrigir os erros detectados.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES

1. Conclusões gerais

As conclusões aqui tecidas estão na base da análise comparativa que se estabeleceu entre os trabalhos desenvolvidos pelos alunos de ambos os Corpura.

Pode dizer-se que os erros cometidos pelos alunos da F.M. correspondem aos que são produzidos por alunos do 7º Ano da E.P., alunos cujo nível etário está compreendido entre os 12 - 13 anos, não possuindo portanto, a sua competência linguística formada.

Relativamente aos alunos do mesmo nível de escolaridade da E.P., observou-se que em realizações livres, sem limitação estrita de tempo, produziram correctamente as frases relativas, apenas se verificando falhas numa situação de limitação de tempo, que à partida, condiciona psicologicamente o inquirido.

Contudo, o facto de os alunos da E.P. não terem cometido erros no seu trabalho livre, não permite afirmar que dominam as estruturas da relativização, na medida em que realizaram apenas parte de todas as estruturas que seria possível realizar. Não se pode porém, pôr de lado, a hipótese de utilização de uma estratégia de evitação, ao construírem só determinado tipo de estruturas por não dominarem todas as estruturas da relativização.

Para inferir até que ponto o erro é abordado e tratado na aula, procedeu-se a um questionário a alguns professores das duas escolas (ver anexo IV).

Das respostas dos professores da F.M pôde concluir-se que o erro era tratado de uma forma muito superficial.

Para confirmar ou desmentir esta conclusão prévia solicitou-se o procedimento da correcção de algumas das composições do Corpus e daí se confirmou uma correcção relevativa em que os professores se limitaram à detecção do erro fazendo apenas correcções ocasionais limitadas a erros ortográficos e lexicais.

Relativamente aos professores da E.P., constatou-se que a correcção do erro é uma constante preocupação até ao 8º ano, na medida em que a partir do 9º Ano o programa visa o estudo de Obras literárias, o que pressupõe que o conhecimento das estruturas de funcionamento da língua já deve estar adquirido. Embora o professor se confronte com erros, sobretudo de natureza lexical, não desenvolve uma didáctica correctiva, pelo menos na sala de aula.

Fazendo uma análise ao programa de Português das 10ª e 11ª classes da F.M pôde verificar-se que os seus objectivos estão bem definidos, constando até de um tempo para "exercícios estruturais para automatização das frases subordinadas que expressam modalidades lógicas, em função das dificuldades reveladas pelos alunos".

Porém este trabalho é desenvolvido esporadicamente, pois os professores confrontam-se com o problema de "cumprir o programa."

Após a análise do material confirma-se, portanto, a hipótese de que alunos falantes nativos de Português, produzem erros na construção da frase relativa, na sua língua materna.

2. Recomendações

O facto de a análise ter consistido sobre um Corpus exclusivamente escrito, em que a obediência à norma padrão é habitualmente mais rigorosa, eliminou diversos aspectos dinâmicos do processo de aprendizagem da língua. Para muitos estudantes, o acesso ao Português escrito restringe-se aos livros escolares quando os há, ou aos textos de apoio que lhes são fornecidos.

Esta análise de erros fornece apenas alguns dados preliminares do ensino-aprendizagem do Português em Moçambique, pelo que, seria útil fazer recolhas orais em diferentes partes do País tendo em conta as variáveis meio urbano / meio rural / nível de escolaridade, bem como analisar frases de jovens do interior de Portugal que não tenham tido acesso à escolarização, e de estudantes brasileiros do mesmo nível etário, de forma a se chegar a conclusões mais definitivas sobre as dificuldades na aplicação da norma europeia e desvios sistemáticos dessa mesma norma, relativamente às orações relativas.

Em relação aos alunos da FM seria interessante proceder a um tratamento correctivo no sentido de se verificar se resultariam sucessos na sua performance da língua materna. Dever-se-ia centrar a atenção nos métodos e estratégias usados pelos professores de Português do ensino secundário, bem como proceder-se à elaboração de Gramáticas e manuais de apoio para os alunos e, de igual modo, incentivar os hábitos de leitura nos jovens.

A interdisciplinaridade é um dos objectivos da educação. Seria vantajoso que ela fosse implementada na sua

totalidade pelo que, a correcção do erro não devia ser tarefa exclusiva do professor de língua, mas de todos os professores.

Limitações de ordem vária impediram que este estudo alcançasse o grau de aprofundamento desejado e desejável. Considera-se que o mesmo material poderá vir a ser retomado por outros (ou pelo mesmo) investigadores que sobre ele se debruçam com outras perspectivas.

Espera-se, no entanto, que o estudo contribua para uma maior compreensão das áreas de complexidade para os aprendentes, de forma a permitir uma melhor planificação dos programas de ensino do Português.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO

1. Como te chamas?
2. Que idade tens?
3. Que classe frequentas?
4. Como ocupas os teus tempos livres:

Lendo?	<input type="checkbox"/>	banda desenhada
	<input type="checkbox"/>	ficção científica
Não	Sim	<input type="checkbox"/> livros de aventuras
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> livros policiais
		<input type="checkbox"/> revistas
		<input type="checkbox"/> outros

5. Achas agradável e proveitoso o tempo que passas na escola? Porquê?
6. A que carreira profissional desejarias dedicar-te? Porquê?
7. No teu estudo do Português, tens pensado na sua importância para as tuas realizações futuras? Justifica a tua resposta.
8. De que depende o teu interesse / desinteresse pelo Português:

Português:	Não	Sim
- Do tipo de aulas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Do ambiente da turma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Da simpatia e / ou competência do teu professor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Da facilidade / dificuldade que tens no seu estudo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Como preferes as aulas:
- | | Não | Sim |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - Expositivas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Dialogadas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Em trabalho individual? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | Não | Sim |
|---|--------------------------|--------------------------|
| - Em trabalho de grupo? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Qual a origem geográfica dos teus pais? | | |
| 11. Em que língua falas com a tua família? | | |
| 12. Que língua usas para te comunicares com os amigos? | | |
| 13. Onde fizeste o ensino primário? / Quando? | | |
| 14. Que línguas falas para além do Português? | | |
| 15. Qual das línguas (que falas) achas mais difícil?
Porquê? | | |
| 16. Qual achas mais fácil? Porquê? | | |
| 17. Com quem vives? | | |
| 18. Onde moras? | | |
| 19. Sabes que são necessárias determinadas condições para
que o aproveitamento escolar seja positivo. Achas que
tens: | | |

- | | Não | Sim |
|---------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Afectivo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Bom ambiente familiar | | |
| Económico | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Lugar favorável ao teu estudo? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Tempo disponível para o realizares? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ANEXO II

Teste de preenchimento de espaços

Emprego dos pronomes relativos

Servindo-te dos pronomes relativos que te são apresentados, completa as frases como achares mais conveniente.

Pronomes: que / quem / o qual / cujo / cuja / quanto /
/ quanta.

1. O homem _____ eu vi era alto.
2. A pessoa _____ me apresentaste e com _____ te vais encontrar é muito rica.
3. _____ estuda sabe.
4. Este é o rapaz _____ dei o livro.
5. Este produto sem _____ não posso passar, faz-me bem à pele.
6. A rapariga _____ pai conhecestes ontem, é esquizofrénica.
7. Eis ali o homem _____ carácter muito aprecio.
8. Isto é _____ posso dizer-te.
9. O aluno _____ aplicação te gabei, ficou dispensado do exame do complementar.
10. Ainda não me decidi _____ oferecer o calendário.

Nome -

Ano -

Em que língua começaste a escolarização? -

ANEXO III

Questionário

No acto de correcção dos trabalhos escritos,
habitualmente:

1. Faz a correcção dos erros?
2. Como faz a correcção?
3. Quando faz a correcção?
4. Faz a análise do erro?
5. Em que circunstância faz a análise do erro?

No seu período lectivo:

1. Faz exercícios estruturais?
2. Sobre que estruturas incidem?
3. Faz didáctica correctiva?
4. Em que circunstâncias a faz?

ANEXO IV

Quadro das frases analisadas

Nota - No canto superior esquerdo da primeira coluna está indicado o número da frase analisada; o número entre parêntesis no fim de cada frase representa o número do aluno segundo a ordem de correcção da Composição/Teste de preenchimento de espaços. Na segunda coluna estão representadas as frases possíveis equivalentes em Port. Europeu.

Frase do aluno (FM)	Equivalentes
F1. Até que chegou o dia <u>que fiz amizade com uma rapariga...</u> (325)	Até que chegou o dia <u>em que fiz amizade...</u>
F2. Encontrei o Dinho, <u>que havíamos estudado juntos na ...</u> (325)	1. Encontrei o Dinho, <u>com quem havia estudado...</u> 2. Encontrei o Dinho, <u>havíamos estudado juntos na ...</u>
F3. ...ficou muito triste e nada fez <u>o que a mãe havia mandado.</u> (5)	1. ...e nada fez <u>do que a mãe havia mandado.</u> 2. ...e não fez nada <u>do que a mãe havia ...</u>
F4. ...recomecei a treinar basquetebol <u>onde havia parado...</u> (7)	1. ...a treinar basquetebol, <u>que havia...</u> 2. ... <u>o qual havia...</u>

Frase do aluno (FM)	,Equivalentes
<p>F5. Encontrei uns <u>que eu já não fazia ideia</u>, outros <u>que ainda me lembrava</u> (7)</p>	<p>Encontrei uns <u>de quem já não fazia ideia</u>, outros <u>de quem ainda me ...</u></p>
<p>F6. Passei uma semana nos P. L. <u>onde também foram-me muito agradáveis</u>. (7)</p>	<p>1. ...nos P.L., <u>o que também me foi muito agradável</u>.</p> <p>2. Passei uma semana, <u>que também me foi muito agradável</u>, nos P.L.</p>
<p>F7. <u>Tudo que esteja nos braços do mar</u>, ele aconchega... (6)</p>	<p>1. <u>Tudo o que esteja...</u></p> <p>2. <u>Tudo aquilo que esteja nos braços do...</u></p>
<p>F8. Os computadores é uma coisa <u>que daqui á uns anos só se trabalha com isso</u>. (343)</p>	
<p>F9. Os computadores é uma coisa <u>que nós podemos fazer com ele o que queremos...</u> (343).</p>	

Frase do aluno (FM)	Equivalentes
<p>F10. Fui à cidade de Lichinga. <u>Onde gostei também porque passei...</u> (29)</p>	<p>1. Fui à cidade de Lichinga, <u>onde gostei também de estar...</u></p> <p>2. Fui à cidade de Lichinga, <u>o que também gostei...</u></p>
<p>F11. O único sítio <u>que fui</u> foi à praia. (32)</p>	<p>1. O único sítio <u>a que fui</u> foi à praia.</p> <p>2. O único sítio <u>onde fui</u>, foi à praia.</p>
<p>F12. ...receber um telefonema de Maputo, <u>onde os pais pediam o meu regresso...</u> (43)</p>	<p>1. ...receber um telefonema de Maputo, <u>em que os pais ...</u></p> <p>2. ...telefonema, <u>no qual os pais ...</u></p>
<p>F13. Eles vivem em Izulwini que é uma zona <u>que faz muito calor...</u> (91)</p>	<p>1. ...Izulwini que é uma zona <u>em que faz...</u></p> <p>2. ...<u>onde faz muito...</u></p> <p>3. Eles vivem em Izulwini, <u>onde faz muito...</u></p>
<p>F14. ...investigar o caso <u>de que se trata...</u> acusar uma pessoa a uma coisa <u>que não tenha feito</u> (76)</p>	

Frase do aluno (FM)	,Equivalentes
F15. Encontrei a profissão <u>na qual penso ter vocação.</u> (222)	Encontrei a profissão <u>para a qual penso ter vocação.</u>
F17. ...para poder ajudar no quanto for possível <u>todos que sofrem,</u> os necessitados. (265)	<p>1. ...para poder ajudar no quanto for possível <u>todos os que sofrem...</u></p> <p>2. ...no quanto for possível <u>todos aqueles que sofrem...</u></p>
F19. ...pois <u>tudo que pudesse fazer</u> divertia-me (301).	<p>1. ...pois <u>tudo o que pudesse fazer,</u> me divertia.</p> <p>2. ...pois <u>tudo aquilo que pudesse fazer,</u> me divertia.</p>
F20. Fazíamos tudo sozinhos, cozinhavamos, procurávamos <u>tudo que precisávamos,</u> etc. (326)	<p>1. Fazíamos...<u>tudo o que precisávamos,</u> etc.</p> <p>2. Fazíamos...<u>tudo aquilo de que precisávamos,</u> etc.</p>
F21. ...e ainda é a profissão <u>com qual sempre sonhei</u> e talvez ... (337)	...é a profissão <u>com a qual sempre sonhei...</u>

Frase do aluno (FM)	•Equivalentes
<p>F22. As disciplinas que mais me impressionaram foi a <u>Biologia</u>, o Inglês, Matemática e Português <u>que nela tenho várias dificuldades.</u> (339)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. As disciplinas que mais me impressionaram foram a Biologia, o Inglês, a Matemática e o Português, <u>em que tenho várias...</u> 2. As disciplinas ...e o Português, <u>na qual tenho várias...</u>
<p>F25. Foi-se empoleirar num carro <u>em que ia na direcção da floresta.</u>(125)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Foi-se empoleirar num carro <u>que ia em direcção à floresta.</u> 2. ...num carro <u>que ia na direcção da floresta.</u>
<p>F28. Eu tive a oportunidade de conhecer vários países onde o custo de vida é elevado mas <u>que a classe dos professores é a mais privilegiada,</u> tem carros, casa, regalias, etc. (54)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ...mas <u>onde a classe dos professores...</u> 2. ...mas <u>em que a classe dos professores...</u>

Frase do aluno (FM)	•Equivalentes
F29. De vez em quando aos fins de semana iam os à matiné na companhia de amigos ou também a uma festa <u>onde tivessem nos convidado.</u> (16)	De vez em quando aos fins de semana iam os à matiné...festa <u>para a qual nos tivessem convidado.</u>
Frase do aluno (EP)	Equivalentes
F1. A rapariga, <u>cujo o pai conheceste ontem</u> , é esquizofrénica. (17)	A rapariga <u>cujo pai conheceste ontem</u> , é ...
F2. Este produto <u>sem qual não posso passar</u> , faz-me bem à pele. (5)	Este produto <u>sem o qual não posso passar</u> , faz-me bem à pele.
F3. Este produto <u>sem que não posso passar</u> , faz-me bem à pele. (9)	Este produto <u>sem o qual não posso passar</u> , faz-me bem...
F4. Este produto <u>sem qual não posso passar</u> , faz-me bem à pele. (12)	Este produto <u>sem o qual não posso passar</u> , faz-me bem à pele.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, V. M. (1979) : Questões de Psicologia e Pedagogia. Biblioteca do Educador Profissional, Livros Horizonte.
- Ball, R. (1971) : Pedagogia da Comunicação, Publicações Europa-América.
- Benveniste, E. (1971) : La Phrase Relative, Problème de Syntaxe Générale. In Problèmes de Linguistique Générale, Paris, Gallinard.
- Brito, A. M. B. (1988) : A Sintaxe das Orações Relativas em Português. Estrutura, mecanismos interpretativos e condições sobre a distribuição dos morfemas relativos. Porto.
- Burt, M. K. (1971) : From Deep to Surface Structure. An Introduction to Transformational Syntax. New York: Harper & Row Publishers.
- Chomsky, N. (1965) : Aspects of Theory of Syntax. Cambridge: M. I. T. Press.
- Cook, V. J. (1973) : " Relative Clauses ". Iral.
- Corder, S. P. (1967) : " The Significance of Learner's Errors ". In Iral V/2-3 (1967) : 161-170.
- " " " (1974) : " Error Analysis ". In: Allen, J. P. B. / Cord S. P. (eds): Techniques in Applied Linguistics (The Edinburg

Course in Applied Linguistics,
vol.3 : 122-154.)

- Corder, S.P. (1981) : Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press.
- " " " (1981) : Language Distance and The Magnitude of the Learning Task, in S. P. Corder (1981): pp. 95-102.
- Cuesta, P. V. e Luz, M. A. M. (1971) : Gramática da Língua Portuguesa. Lexis, Edições 70, Lisboa.
- Cunha, C. e Cintra, L. (1984) : Nova Gramática do Português Contemporâneo Edições João Sá da Costa, Lisboa.
- Diniz, M. J. C. (1986) : Análise de erros na Frase Relativa. Dissertação de Licenciatura (não publicada). Universidade Eduardo Mondlane.
- Fillmore, C. J. (1986) : The Case for Case. In Universals in Linguistic Theory (E. Bach and R. T. Harms Eds.), New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Ganhão, F. (1989) : " O Papel da Língua Portuguesa em Moçambique " , comunicação ao 1º Seminário Nacional sobre o Ensino da Língua Portuguesa, 1979.

- Girard, Denis (1975) : Linguística Aplicada e Didáctica das Línguas , Armand Colin,
Lisboa, Editorial Estampa, Lda.
- Gonçalves, P. e Ngunga, A. (1986) : Análise de Erros em construções de Subordinação,
Universidade
Eduardo Mondlane.
- James, C. (1972) : The Diagnosis and analysis of error
- some insights from Linguistics
Audio-Visual, Language Journal
vol.10 nº 2 pp. 75-79.
- " " (1980) : Contrastive Analysis. London.
Longman.
- Jr., C. M. J. (1976) : Estrutura da Língua Portuguesa.
Editora Vozes. Lda. Petrópolis
R.J.
- Lado, R. (1975) : Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teacher. Ann
Arbor: the University of Michigan
Press.
- Lamy, A. (1981) : Pédagogie de la Faute et Enseignement de la Grammaire - extrait de la Pédagogie de la Faute et Enseignement de la Grammaire.
Paris, Belc.
- Levenston, E. A. (1971) : Over-indulgence and under-representation - aspects of Mother-tongue Interference.
In: Nickel, G. (ed.):
Papers: 115 - 121.

- Lopes, O. (1971) : Gramática simbólica do Português.
Lisboa, Fundação Calouste
Gulbenkian, Centro de Investigação
Pedagógica.
- Lyons, J. (1976) : Novos Horizontes em Linguística, São
Paulo , Cultrix.
- Mateus, et al (1989) : Gramática da Língua Portuguesa.
2ª edição, Lisboa: Caminho.
- Moreau, M. L. () : L'homme que je crois qui est venu.
Qui , Que: relatifs et conjonctions.
In langue Française nº 11,
Université Liège.
- Nickel, G. (1971) : Variables in a hierarchy of
difficulty. Iral. vol.9, nº 3,
Agosto, pp. 219-227.
- Norrish, J. (1983) : Language Learners and their
errors. London: Macmillan Press.
- Oller, J. W. (1971) : " Difficulty and Predictability".
The P. C. C. L. L. U. papers, pp.
: 79-98.
- Radford, A. (1981) : Transformational Syntax. Cambridge
textbooks in Linguistics,
Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1974) : Error Analysis : Perspective
on second language
acquisition. London. Longman.
- Ross, J. R. (1970) : Gapping and the order of
constituents. Progress in
Linguistics. Mouton: Paris, pp.
249-259.
- Rutherford, W. (1980) : Aspects of Pedagogic Grammar in

- Applied Linguistics, vol. 1.
nº1.
- Schachter, J. (1974) : An error in Error Analysis
learning, vol. 24, nº 2, pp.
205-214.
- " " (1979) : Reflection on error production.
Interlanguage Studies Bulletin,
vol. 4, nº 1, pp. 15-25.
- Sridhar, S. N. (1981) : Contrastive Analysis, Error
Analysis and Inter-language:
three phases of one goal. In:
Fisiak, J. (1981).
Contrastive Linguistics and
Language Teacher. Oxford:
Pergamon Press, pp. 207-241.
- Stockwell, R. P. (1977) : Foundations of Syntactic
Theory, University of
California, Los Angeles,
Prentice-Hall, INC.
- Todorov, T. D. O. (1972) : Dicionário das Ciências da
Linguagem, Publicações Dom
Quixote.
- Whitman, R. L. (1970) : Contrastive Analysis: Problems
and Procedures. Language
Learning, vol. 20 nº 2, pp.
191-197.