



**UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE**  
**FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS**  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA E LITERATURA

**Estudo Contrastivo sobre Aspectos da Negação em Português e Inglês**

Dissertação para a obtenção do grau de Mestrado em Linguística na UEM

**Área de especialização:** Linguística Aplicada Educacional

**Candidato:**  
**Gaspar Nhabinde Júnior**

**Supervisor:**  
**Professor Catedrático Armando Jorge Lopes**

**Maputo, 2011**

## Estudo Contrastivo sobre Aspectos da Negação em Português e Inglês

Dissertação apresentada em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para obtenção do grau de Mestrado em Linguística Aplicada Educacional no Departamento de Letras e Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane.

**Candidato:** Caspar Nhabinde Júnior

**Supervisor:** Professor Catedrático Armando Jorge Lopes

Maputo, Julho de 2011

### O júri:

O Presidente

O Supervisor

O Oponente

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **DECLARAÇÃO**

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

Maputo, Maio 2011

## **Agradecimentos.**

É ético e saudável depois de uma jornada de trabalho, especialmente desta natureza, expressar a sua gratidão a quantos lhes prestaram colaboração ou concederam facilidades.

Em primeiríssimo lugar os meus agradecimentos vão ao meu supervisor, Professor Catedrático Armando Jorge Lopes, pelas sugestões e pelos apoios prestados incondicionalmente.

Em segundo lugar ao meu amigo e colega, dr. Carlitos António Companhia, pelos apoios prestados.

Finalmente aos meus familiares e a todos aqueles que tenham contribuído, de alguma forma para o enriquecimento e a conclusão deste trabalho.

Não obstante todos estes auxílios e encorajamento de inúmeros outros amigos e colegas, há, certamente, insuficiências e erros no meu trabalho. Por uma e por outras razões sou o único responsável.

## **Resumo**

O presente estudo faz uma análise contrastiva sobre a negação entre os sistemas do Inglês e Português. O estudo descreve comportamentos da negação nas duas línguas, com um enfoque nas diferenças existentes. O estudo faz uma abordagem nas áreas da morfologia e da sintaxe. O estudo é complementado com uma análise de erros. Esta análise está centrada nos aprendentes moçambicanos do inglês como língua estrangeira. O estudo procura mostrar que através da análise contrastiva é possível prever as áreas em que os aprendentes possam experimentar maiores dificuldades, durante o processo de ensino e aprendizagem da língua Inglesa.

## ÍNDICE

	Pág.
<b>Capítulo I -INTRODUÇÃO</b>	5
1.1. Contextualização de Pesquisa	5
1.2. Objectivos do Estudo	6
1.3. Hipótese de Investigação	6
1.4. Motivação e Relevância do Estudo	7
1.5. Organização	8
1.6. Limitações.	9
1.7. Definição de Conceitos Chaves	10
<b>Capítulo II – Revisão Bibliográfica</b>	12
2.1. Importância do Estudo da Linguística Contrastiva.	12
2.2. A Validação da Análise Contrastiva.	15
2.3. Transferência.	20
2.3.1. Hipótese da Análise Contrastiva	20
2.3.2. Posição Minimalista	21
2.4. Que Tipo de Relação Existe entre AC e AE?	25
<b>Capítulo III – Metodologia de Investigação</b>	28
3.1. Técnicas de Recolha de Dados	28
3.1.1. Teste Diagnóstico	29
3.2. Caracterização Geral dos Informantes	30
<b>Capítulo IV – Apresentação e Análise de Dados</b>	31
4.1. Análise Contrastiva	31
4.1.2. Posição dos Marcadores de Negação	31
4.1.3. Formação da Negação ao Nível do Léxico	33
4.1.4. Formas Negativas e Nom-assertive “quantificadores negativos”	34
4.1.5. Tag Question “interrogativas-tag”	35
4.2. Análise dos Erros do Corpus	37
4.2.1. Organização	37
4.2.2. Erros Lexicais	38
4.2.3. Erros a Nível da Frase Simples.	40

4.2.3.1	Tipo de Erros Cometidos na Tradução de Português para Inglês	42
4.2.4	Dupla Negação	45
4.2.4.1	Formas Negativas ou “Quantificadores negativos”	45
4.2.4.2	Erros Complexos	45
<b>Capítulo V – Conclusões e Recomendações</b>		49
5.1	Conclusão	49
5.2	Recomendações	51
<b>Bibliografia</b>		52
<b>Anexos</b>		i

## **Capítulo I – INTRODUÇÃO**

### **1.1. Contextualização da Pesquisa**

Moçambique é um país localizado na parte sudoeste da África e faz fronteira com países cuja maioria da população tem inglês como língua oficial. Esses países jogam um papel importante na vida econômica, política e social deste país. Facto este que torna a língua inglesa uma necessidade para os moçambicanos estabelecerem relações diplomáticas, trocas comerciais, formação acadêmica ao nível superior e acesso às novas tecnologias de comunicação. É com base nestes factores que o Ministério de educação decidiu incluir a disciplina de inglês no currículo do nível básico, sem, no entanto marginalizar o português que é a língua oficial.

Neste contexto, os programas educativos desenvolvidos devem procurar capacitar o aluno de competência lingüística que permitirão a interação em todas as áreas de conhecimento e de desenvolvimento.

Entretanto, embora tenha sido desenvolvido um programa alargado no sentido de adequar o ensino de inglês no nível pré-universitário procurando respeitar o contexto de aprendizagem do estudante muito ainda falta por fazer, há que tomar em consideração as particularidades linguísticas típicas do contacto que os estudantes mantêm com o inglês. Daí a importância da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira. Consciente deste facto resta-nos apenas sabermos daí tirar o máximo proveito. Importa conhecer as semelhanças. Importa consciencializar as diferenças. Este elemento de facilitação e de dificuldade que constitui a língua materna aleada á situação da sala de aula, onde todos nós, professores, nos esquecemos de fazer uma abordagem crítica do que passa á nossa volta, repensando os materiais de ensino e porque não as metodologias usadas. É nesta



perspectiva que nos propomos executar uma análise contrastiva seguida por uma análise de erros sobre a negação entre as línguas inglês e português.

## 1.2. Objectivos do Estudo

O nosso estudo tem como objectivo principal fazer uma análise contrastiva sobre alguns aspectos da negação do inglês em comparação com o português, com particular atenção para a dupla negação.

Como forma de melhor alcançarmos este objectivo geral, achamos importante definir como objectivos específicos os seguintes:

- (i) Mostrar o posicionamento da partícula de negação *não/not* nos dois sistemas.
- (ii) Demonstrar a variação polissémica dos prefixos na construção das palavras negativas nos dois sistemas.
- (iii) Descrever os diferentes comportamentos da negação ao nível morfológico e sintáctico

## 1.3. Hipótese de Investigação

Partindo da constatação de que, no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras ou segunda, os estudantes tenderão a transferir as formas e os significados da sua língua e cultura para a língua e cultura-alvo (cf. Lado, 1957), formulámos a hipótese segundo a qual os aprendentes que aprendem o inglês como língua estrangeira experimentarão maiores dificuldades onde os sistemas das duas línguas revelarem níveis de contraste altos.

#### **1.4. Motivação e Relevância do Estudo**

De entre várias razões que determinaram a escolha deste tema podemos destacar o seguinte: a vontade de buscar soluções para os problemas enfrentados no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa em Moçambique. A tentativa de desenvolver uma consciência sobre a vantagem do professor chegar às suas salas com uma informação, tão sólida quanto possível, sobre os aspectos mais problemáticos no ensino do inglês.

Como estudante do curso de linguística a nível de mestrado apareceu-me como excelente oportunidade para transmitir aos meus colegas professores de línguas os ensinamentos colhidos ao longo do curso bem como ao longo da minha curta carreira de docência. É neste contexto da sala de aulas que tomei consciência das dificuldades que os alunos enfrentam durante o processo de aprendizagem da língua inglesa, razões essas que julgo mais que suficientes para a realização do presente estudo. A maior contribuição das conclusões empíricas desta pesquisa situa-se no domínio pedagógico, no campo do ensino do inglês para os alunos do nível secundário. Ela poderá ajudar a compreender os aspectos relacionados com a identificação de prováveis áreas de dificuldade na aprendizagem de uma língua estrangeira, permitindo que os professores superem as situações inicialmente consideradas de difícil ultrapassar através da concepção dos materiais adequados e de técnicas didáticas apropriadas.

## **1.5. Organização**

O presente trabalho é composto por cinco capítulos. O primeiro faz uma breve introdução onde incluímos o objectivo do estudo bem como a hipótese de investigação. Em segundo lugar, no capítulo 2 faz-se uma abordagem teórica sobre vários aspectos relacionados com o estudo da linguística contrastiva, entre elas, o posicionamento tomado pelos diferentes autores sobre a importância da análise contrastiva, assim como os conceitos de línguas materna ou primeira, segunda e estrangeira. É neste capítulo que também discutimos a problemática da transferência no ensino de língua estrangeira (inglês) em confrontação com as teorias da análise contrastiva (AC) e análise de erros (AE), sustentado sempre que possível com alguns exemplos. No capítulo três apresentamos a metodologia adoptada para a presente pesquisa.

Já na parte central deste estudo, no capítulo quatro procedemos a uma análise contrastiva complementada com análise de erros dos aspectos que fizemos referência na introdução. Neste capítulo, descrevemos alguns aspectos que constituem dificuldades aos aprendentes, e apresentamos exemplos elucidativos de alguns tipos de contraste. Discutimos também os dados do corpus que sustentam a interferência da língua portuguesa sobre a língua inglesa no processo de ensino e aprendizagem com objectivo de verificar até que ponto os erros previstos pela AC constituem realidade.

Finalmente, o capítulo cinco reservados às conclusões e recomendações resgata os aspectos mais relevantes deste estudo e apresenta as recomendações para futuros estudos na área bem como as medidas a tomar para melhorar o sistema de ensino

## **1.6. Limitações.**

Ao elaborarmos este trabalho, reconhecemos que o material recolhido para constituir o corpus é limitado em vários aspectos. Para começar, o numero de exemplos propostos para a execução de uma análise constrativa mostra se relativamente reduzido se a intenção for de obter resultados definitivos. Em seguida, o número de fontes utilizadas também é limitado. Entretanto, acreditamos que, se o número de “sujeitos” fosse maior, mais seguras seriam as conclusões tiradas.

Outra limitação prende-se com o reduzido tempo disponibilizado para a realização deste tipo de estudo. E isto, é agravado pelas fragilidades económicos e burocráticas que os discentes têm de enfrentar na recolha de dados e ou de outra informação indispensável para a realização do estudo.

### **1.7. Definição de Conceitos Chaves.**

*Análise Contrastiva* (AC) é uma descrição explícita de como duas línguas, língua A e língua B, diferem na estrutura e no discurso.

*Análise de erros* (AE) investigação feita aos erros cometidos pelos aprendentes da língua alvo com objectivo de produzir material pedagógico apropriado.

*Aprendizagem* forma consciente de aprender uma língua com o enfoque nas regras gramaticais.

*Aquisição de língua* processo subconsciente que conduz à competência e que não depende do ensino de regras gramaticais.

*Aquisição de língua segunda* (L2) aprendizagem de uma língua como língua segunda.

*Estratégias baseada em língua primeira* (L1) são tentativas sistemáticas que o aprendente expressa ou codifica os significados na língua alvo, nas situações onde as regras sistemáticas apropriadas da língua alvo ainda não estão formadas.

*Erro* aplicação errada ou incompleta duma palavra, ou mesmo a sua omissão, na língua oral e escrita. Pode ser dado por ignorância, falta de atenção ou por a pessoa ter adquirido conhecimentos errados.

*Estratégia de evitação* é aparentemente causada por falta de vocabulário na aprendizagem de língua.

*Estratégias de aprendizagem* são actividades que o aprendente pode realizar com o propósito de melhorar a competência da língua alvo. Baseiam se nos traços do aprendente.

*Estratégias de comunicação* revelam as análises linguísticas da interlinguagem dos aprendentes. Baseiam-se nos traços da língua. Estas estratégias dão indicação de quão os conteúdos dos aprendentes na língua alvo são afectados pela língua nativa.

*Estratégia* é o caminho que o aprendente segue num ponto específico de tempo.

*Interferência* é uma transferência negativa. Ela não tem a ver com o nível ou com o grau de compreensibilidade.

*Língua Materna* é uma língua materna original com que o falante se identifica.

*Língua Estrangeira* é uma língua aprendida no espaço formal, mas que depois tem continuidade em ambientes informais.

'*Mistakes*' são desvios que resultam da limitação de memória, de estados físicos como cansaço, e de condições psicológicas como fortes emoções, são tipicamente ocasionais e prontamente corrigidos pelo aprendente quando assim os prestar atenção

*Negação* é uma operação que, actuando sobre uma expressão linguística, permite verificar quer a inexistência da situação ou entidade originariamente reportadas por essa unidade, quer o valor oposto da propriedade ou quantidade por ela designadas.

*Sobregeneralização* é o uso de um item gramatical para além dos usos aceites.

## **Capítulo II – Revisão da Bibliografia**

### **2.1. Importância do Estudo da Linguística Contrastiva**

A Linguística Contrastiva deve muito à linguística de Robert Lado, que em 1957 defendeu a importância do papel da língua materna na aquisição ou aprendizagem da língua estrangeira que culminou com a publicação nesse mesmo ano da obra “Linguistic Across Cultures” e que os estudiosos da linguística consideram tal publicação como o ponto de partida da linguística contrastiva “como ramo sistemático da ciência linguística” (Nikel 1972:2). Para isso, o método proposto por Lado desempenhou um papel preponderante, para a realização da análise comparada das línguas L1 e L2.

Lado (1957:vii) apresenta o seu livro.

The plan of the book rests on the assumption that we can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student.

E explica (1975:2):

[...] individuals tend to transfer the forms and meanings and the distribution of the forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture.

Com efeito, a Análise Contrastiva compara e descreve duas ou mais línguas, fazendo previsões dos pontos que poderão ser difíceis para um falante de uma língua A que aprenda a língua B, pressupondo que as semelhanças irão constituir um factor de facilitação e as diferenças um factor de dificultaçã.

Um outro aspecto salientado por Lado, é a propósito da interferência da L1 na língua alvo. Reconhecer a tendência das pessoas para transferirem “as formas e os significados, bem como a distribuição dessas formas e significados, da língua materna e a sua cultura para a língua e cultura estrangeira”.

Foi de facto com Lado que a ciência linguística começou a sentir a necessidade de fazer contrastar sistematicamente duas línguas diferentes: a língua materna e uma língua estrangeira. E se a linguística contrastiva teve como aplicação a aprendizagem de línguas estrangeiras para isso tornar uma realidade teve que adoptar uma metodologia como qualquer outra ciência.

A metodologia sugerida para uma análise contrastiva começa pela escolha de um modelo de gramática, segundo o qual as duas línguas são analisadas separadamente, dividindo-se “em três áreas menores e mais manejáveis: os níveis da fonologia, gramática e léxico, seguindo-se a utilização das categorias descritivas da linguística: unidade, estrutura, classe e sistema” (James, ob., cit.: 27-28) terminada esta fase, procede-se á comparação dos resultados obtidos em cada uma das línguas, deste modo chega-se à descoberta dos contrastes.

A vontade de buscar soluções para os problemas enfrentados no processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras motivou os estudos da análise contrastiva. “ o professor que tenha feito a comparação da língua estrangeira com a língua materna dos aprendentes terá maior consciência dos reais problemas da aprendizagem e pode com facilidade tomar medidas para os superar” (Lado, ob. Cit. :2). Com a planificação das suas aulas, e concepção dos materiais, técnicas didáticas a utilizar, o professor, com apoio dos dados obtidos através de uma análise contrastiva – seja ela empírica ou científica –



poderá acautelar e, de algum modo, superar situações que inicialmente consideradas de difícil ultrapassar. Daí que se diz que “a AC se preocupa mais com o ensino que com aprendizagem” (James 1980:12). O argumento de que AC preocupa se mais com o ensino que a aprendizagem circunscreve se na perspectiva de os estudos constrativos existirem independentemente dos aprendentes. Uma vez que, são os sistemas de cada uma das línguas, nas formas julgadas corretas, que o linguísta contrastivistas utiliza na sua análise. É por isso que o produto final desse estudo é importante para o professor para que deste melhore as suas estratégias de ensino. Nesta secção acabamos de apresentar uma abordagem teórica sobre vários aspectos relacionados com o estudo da linguística contrastiva. Na próxima subsecção apresentaremos as diferentes posições tomadas pelos diferentes autores em torno da importância da análise contrastiva e faremos menção aos conceitos de língua materna ou primeira, língua segunda e língua estrangeira.

## **2.2 A Validação da Análise Contrastiva**

Algumas correntes questionam o papel da linguística na resolução de alguns problemas pedagógicos, alegando que os linguístas não têm papel relevante na resolução desses mesmos problemas. Porém, outros há que acreditam na linguística como um domínio da ciência útil e com implicações no ensino de línguas. Tal é o caso de Hadlich (1965:426) que defende a importância da AC na previsão de desvios fonológicos e gramaticais. Carhom, concluiu, através de uma investigação por si realizada que num total de 732 erros de ordem de palavras na frase, encontrados no inglês de estudantes universitários suecos, 84,3% tinham sido previstos pela análise contrastiva (cf. 1973:47). A validação

mais vigorosa é a quando da publicação do artigo intitulado de “the exculpation of contrastive linguistics” por Carl James em 1971 que tinha como aspecto relevante contra atacar aqueles que diziam que a AC não consegue prever muitos erros que os aprendentes cometem devido a causas diferentes da interferência da língua materna. Modestamente, James reagindo a estes pronunciamentos, apenas chamou atenção pelo facto de que “AC nunca defendeu a idéia de que a interferência é a única fonte de erros” (p. 54) na realidade os críticos vinham atribuindo aos estudos constrativos aquilo que eles nunca tinham reivindicado. Além disso, James defende a idéia de que a análise contrastiva e análise de erros são dois ramos mutuamente exclusivos e alternativos da lingüística aplicada, contrariando deste modo, aquilo que os defensores da análise de erros procuravam crer. Por isso, o linguísta Bangor defende que “AC continuará a ser válida quer quando exercida na sua forma prognostica, quer na sua forma diagnóstica” (p. 55).

A AC como um meio diagnóstico ganha simpatia nalguns autores, a titulo de exemplo, Lee que diz “a análise contrastiva tem na verdade mais valor explicativo do que previsivo” (1971:16). Reconhecemos que a nossa maturidade ainda não é suficiente para tomar uma posição firme neste aspecto, mas de acordo com a nossa experiência diríamos que: A AC como meio para explicação de erros, ela desempenha um papel incontestável para o professor de línguas. Se bem que ela não consegue prever muito dos erros cometidos pelos aprendentes, pelo menos é consensual a idéia de que os erros causados pela interferência da língua materna não podem ser explicadas sem recurso à comparação entre duas línguas. Esta tarefa, porém, só pode ser levada a cabo por quem conheça minimamente a L1 dos alunos e a L2 que eles tentam aprender.

Repensando as afirmações do Lado, tantas vezes interpretadas de formas diferentes. Lado fala em *Will cause difficulty* e *will not cause difficulty* e em *tend to transfer*. Lado não diz que o aprendente errará sempre que a estrutura da língua alvo se afastar da estrutura da língua materna do aprendente, mas apenas que essas estruturas permanecerão fontes de dificuldade. Na verdade, Lado (1957:2) diz:

We assume that the student who comes in contact with foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficulty. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult.

Assim, uma tarefa dos estudos contrastivos aplicados será então a identificação de prováveis áreas de dificuldade na aquisição ou aprendizagem de uma língua estrangeira. A AC parte do pressuposto de que todo o aprendente, ao entrar em contacto com uma língua estrangeira, terá especial dificuldade com o estudo dos elementos que diferem dos da sua língua materna, o mesmo já não acontece com os elementos semelhantes.

No entanto é importante sublinhar que entre dificuldade e erro, entre a tendência de errar e erro, deve se considerar os factores extralinguísticos, uma vez que a semelhança entre as duas línguas favorece a transferência, levando muitas vezes a um considerável apoio na língua materna que encoraja a ocorrência do erro. Por outro lado, a diferença entre as línguas desfavorece a transferência, obrigando o aprendente ser reservado e cauteloso em relação à nova tarefa. Essa cautela resulta no sacrificar situações que levariam o aprendente a errar, aplicando desta forma a chamada estratégia de evitação o que faz crer que a dificuldade não seja necessariamente sinônima do erro.

Assim, dificuldade e erro nem sempre andam juntos. A verdade, porém, andam muito próximos. Há erros sintomáticos na língua alvo, incentivados não pela dificuldade, mas pela personalidade do aprendente, erros induzidos pela própria situação da sala de aula e erros de carácter linguístico – quer sejam de natureza intralingua, quer sejam de natureza intrelingua. Por outro lado há dificuldades muito grandes que o aprendente nem “ousa” tentar ultrapassar, evitando-as sendo a evitação maior ou menor consoante a personalidade do aprendente. E há que admitir que certas dificuldades de facto revelem se em erros.

Ao trabalhar ao nível da dificuldade, a Análise Contrastiva trabalhará também ao nível mais profundo do processo do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, permitindo centralizar os esforços na prevenção e correção dos erros realmente importantes que são o resultado da dificuldade.

A certeza de que é cada vez mais importante e necessário consciencializar o professor das dificuldades motivou-nos a realizar este trabalho, que se destina a formar professores de inglês no âmbito da consciência da língua e dos contrastes que apresenta com outros conhecimentos anteriores do aprendente. E essa consciencialização deve passar pelo estudo cuidadoso do contraste entre as línguas. Assim, o aprendente que aprende o inglês como língua estrangeira em Moçambique experimentará maiores dificuldades onde os sistemas das duas línguas revelarem níveis de contraste altos.

The major contribution of the linguistic to language teaching was seen as an intensive contrastive study of the systems of the second language and the mother tongue of the learner; out of this would come an inventory of the areas of difficulty which the learner would encounter and the value of this inventory

would be to direct the teacher's attention to those areas so that he might devote special care and emphasis in his teaching to the overcoming or even avoiding, of these predicted difficulty.(Pit Corder, 1981:5)

O posicionamento que temos vindo a tomar ao longo deste trabalho de que é importante centrarmo-nos na dificuldade e não no erro, uma vez que muitos erros são resultado da dificuldade, mas muitos não são. Muitos erros são produto de desatenção ou mesmo erros induzidos pelo material de ensino e o professor em situação da sala de aula.

Entretanto, para além das dificuldades interlinguais criadas por interferência da língua materna, há que salientar a inadequação científica de muitos materiais de ensino à disposição de professores e alunos. Assim, muitas vezes a dificuldade de aprendizagem junta-se frequentemente à dificuldade criada pelo professor, sendo que as explicações encontradas com recurso à gramática não são totalmente explícitas, onde o professor recorre a “regras” que não são, queixando-se depois de que os alunos tem dificuldades. Sendo assim, para além da adequação dos materiais, é importante capitalizar o conhecimento muitas vezes adquirido empiricamente.

Temos vindo, e certamente, continuaremos a usar os conceitos: língua materna (LM), língua primeira (L1), língua segunda (L2) e língua estrangeira (Le) ao longo deste trabalho. Porque não, um pequeno esclarecimento destes. Tal como define Lopes (2004: 70-73):

“Língua materna (LM) é a língua materna original com que o falante se identifica  
Língua segunda (L2) é a língua utilizada como uma língua oficial e língua franca na sua região ou no país em geral, Língua estrangeira (Le) é uma língua que o

falante moçambicano não usa na sua vida diária; a Le é aprendida na escola como disciplina” (i.e., o inglês e Moçambique)

Nesta secção acabamos de apresentar uma discussão a volta da teoria contrastiva e sua validação. Na secção que se segue veremos aspectos relacionados com a transferência e apresentaremos alguns exemplos explicativos.

### **2.3. Transferência.**

Não há dúvidas que o aspecto de transferência no ensino das línguas estrangeiras é consensual na comunidade dos linguístas. Sendo assim, é desta questão que iremos nos debruçar nesta secção.

Robert Lado, o precursor, da Análise Contrastiva diz “As pessoas tendem a transferir as formas e os significados, da sua língua materna e da sua cultura para a língua e a cultura estrangeira, tanto no aspecto de produção, quando tentam falar a língua, como no da recepção, quando tentam captar e compreender a língua e cultura, tal qual são praticadas pelos naturais” (1957:2)

A tendência de que Lado fala tem sido do interesse dos investigadores de todo mundo que reconhecem de forma unânime a existência deste fenómeno, embora seja diferente o grau da importância atribuída à produção de erros.

#### *2.3.1 Hipótese da Análise Contrastiva*

Nos anos 50 a teorização sobre a transferência se associa à hipótese da AC onde a transferência tem um papel omnipresente dentro da aprendizagem de línguas chegando-se a sugerir que o que se aprende e como se aprende depende em última instância da influência da L1, fazendo-se eco da teoria behaviorista a qual postula que ao aprender uma L2 o indivíduo tende a transferir as formas e significados da L1 e que as dificuldades

ou facilidades de aprender uma língua é consequência direta das diferenças e/ou semelhanças que existam entre a L1 e a L2. Neste sentido acreditava-se que nos casos em que houvesse semelhanças entre a L1 e a L2 do aprendente, o processo de aprendizagem da L2 seria facilitado, ocorrendo uma transferência positiva e, nas situações em que as estruturas linguísticas dos dois sistemas linguísticos apresentassem diferenças, o processo de aprendizagem seria prejudicado, ocorrendo uma transferência negativa ou interferência (cf. Ellis, 1986; Brown, 1994).

### 2.3.2. *Posição Minimalista*

Este, negava e/ou limitava ao mínimo qualquer possível influência da L1 na interiorização do novo sistema linguístico. Destacam-se entre os representantes Newmark & Raibel (1968). Segundo estes autores o aprendente recorre a L1 quando seus recursos da L2 não lhe permitem levar adiante seus propósitos comunicativos (aqui a transferência seria uma estratégia de uso da língua). Corder (1967) Selinker (1972), Nemser (1971). Defendendo deste modo, a hipótese de que o aprendente cria seu próprio sistema linguístico, sua interlíngua, mediante processos similares e idênticos, a chamada Hipótese da Construção criativa. Para Sharwood & Smith (1994), não cabia continuar acreditando numa aprendizagem linguística em termos de aquisição de hábitos.

Por sua vez (Santos 1998) defende que existem diferenças significativas entre a produção linguística de uma L2 e a do falante nativo da mesma língua e que certos tipos de erros são comuns na aquisição de uma L2 sem colocar em causa a L1 do aprendente. Esses erros são indicadores de processos de desenvolvimentos mentais encontrados na aquisição tanto da L1 assim como da L2.

No entanto, Lightbown & Spada (1998) consideram que o mesmo aprendente que recebe instrução formal com ênfase gramatical passa pela mesma sequência do desenvolvimento mental e comete o mesmo tipo de erro que o aprendente que adquire a L2 em contexto natural. Segundo estes autores o tempo que o aprendente vai gastar em cada estágio de desenvolvimento vai depender das características linguísticas da L1 do aprendente.

Entretanto, estes concordam que nem todos os erros são resultado da transferência. Outras vezes os erros cometidos pelos alunos são erros da intralíngua ou seja, muitos desses erros eram similares àqueles produzidos por crianças que estavam adquirindo uma L2 como L1, Dulay & Burt (1972), ou por transferência de aprendizagem, ou seja, o modo como o aluno é ensinado o leva ao erro, Selinker (1972), tal pode ser o caso da supergeneralização, quando o aluno generaliza o uso de uma regra para outros itens que não seguem a mesma regra.

É neste clima de insatisfação que Major (1987/2001) propõe o Modelo Ontogênico para a aquisição de uma L2 e estabelece inter-relação entre interferência e factores de desenvolvimento mental. De acordo com esse modelo, no início da aprendizagem, existem quase que somente processos de interferência, que com o decorrer do tempo diminuem, enquanto os processos mentais aumentam.

É por esta e outras razões que os estudos de interlíngua adoptaram uma perspectiva psicolinguística. Corder (1975; 1974), postula a existência de estratégias de processamento linguística.

Nos anos 60 e 70 tentou-se descobrir quais os processos responsáveis pelo desenvolvimento da interlíngua. Os dados empíricos obtidos sugeriram que nem todos os erros produzidos na aprendizagem são resultado da influência negativa (interferência) da LM do aprendente. Além das transferências existem outros factores tais como falsas generalizações, aplicação incompleta de regras ou hipercorreção. Esses factores se transformaram em categorias dos processos subjacentes ao desenvolvimento da IL, manifestação do papel activo e criativo do aprendente.

No decorrer do desenvolvimento de uma interlíngua nota-se a existência de um processo sistemático e dinâmico, pois ela evolui à medida que o aprendente recebe mais quantidade de “input” testa suas hipóteses sobre a L2. Teorias linguísticas de interlíngua sugerem que a testagem de hipóteses por si só não é suficiente para explicar seu desenvolvimento.



Neste contexto, Adjemian (1976) afirma que a interlíngua é uma língua natural que tem uma gramática permeável, constatada ao se observar que os aprendentes transferem propriedades gramaticais da L1 e, muitas vezes com o intuito de se comunicar e expressar suas ideias, generalizam ou usam propriedades da L2 de forma inadequada.

Pesquisas recentes sobre a questão mostram que a transferência se dá quando há algum grau de semelhança entre as duas (ou mais) línguas implicadas e que o falante de uma língua, aprendente de uma L2, percebe esta semelhança como tal e sente que o elemento que quer transferir é comum e não existe nenhuma exceção na sua língua.

Os resultados produzidos dos estudos contrastivos entre o português e espanhol revelaram que o português tem um papel na aquisição de uma considerável área da gramática do espanhol. Actuando no nível de intake, ele afecta a compreensão, o processamento e a retenção de uma série de regras da L2 que termina por afectar as escolhas feitas, deixando na interlíngua uma série de marcas, mais ou menos clara da LM dos aprendentes.

Como já fizemos referencia, a Análise Contrastiva compara e descreve duas ou mais línguas, fazendo previsões de quais os pontos que poderão ser difíceis para um falante de uma língua A que aprenda a língua B. Se a transferência da língua materna só tivesse efeitos positivos, os contrastivista não tinham razão de existirem ou por outras palavras, não se verificariam determinados erros que ocorrem na aprendizagem da língua estrangeira. Por exemplo.

(1) – a) \*John not speak English

b) \* I do not want that somebody interrupts me

São traduções literais das frases do português que equivalem a seguinte formulação (i.e. *João não fala inglês / Eu não quero que ninguém me interrompa*, respectivamente). As duas frases revelam que se verificou uma transferência negativa da língua materna. Os aprendentes certamente têm experimentado este tipo de problema ao longo dos seus estudos, que pode parecer correcta quando equiparadas com a estrutura da língua

materna. Mas estas situações só podem ser ultrapassadas através de um treino ou “de contacto continuo com a língua alvo”, defendido pelo Shumann, no seu modelo de aculturação. É do domínio de todos, os autores desta área, que estes erros são resultado do binômio ensino/ aprendizagem.

Aqui está a importância da Análise Contrastiva. O professor que estiver munido de conhecimento sobre as semelhanças e as diferenças dos sistemas das duas línguas ( língua materna dos aprendentes e língua estrangeira) estará certamente em melhores condições de não só prever a possível ocorrência destes erros mas sim de prevenir através de adoção de metodologias apropriadas ao lidar se com estes conteúdos.

Com base nos exemplos ( 1.a e 1.b) podemos explicar as causas dos erros cometidos pelos aprendentes. Aliás, os próprios aprendentes mostram que não ignoram o poder da interferência. Por caírem nos erros que ela motiva e provavelmente, por terem sido chamados atenção muitas vezes, mas devido a maior aproximação das estruturas das duas línguas eles acabam cometendo o mesmo tipo de erros repetitivamente.

Numa perspectiva contrastiva o frase (\*John not speak English que equivale *João não fala inglês*) o aprendente teria cometido este erro em inglês induzido pela estrutura sintática do português que para formação de frases negativas a partícula *não* encontra se sempre na posição pré-verbal (antes do verbo), enquanto em inglês a partícula *not* deve estar entre um auxiliar e o verbo principal. Em relação à frase \* I do not want that somebody interrupts me que é derivada da tradução da frase “*Eu não quero que ninguém me interrompa*”, o aprendente para além de ter sido induzido á erro divido a semelhança estrutural dos dois sistemas, o mesmo teria feito generalização pronome *ninguém* que pode significar em inglês (“ nobody”, “no one”, “anyone”, “anybody”). Paralelamente à este erro constatamos que o qprendente transferência para o inglês o pronome relativo *que*, que é aplicado de forma obrigatória em português neste tipo de frase.

Como já tivemos ocasião de fazer referencia que pretendemos com este trabalho executarmos uma Análise Contrastiva seguida por uma Análise de Erros. Para o capítulo seguinte propomos apresentar o posicionamento de alguns estudiosos sobre o tipo de relação existe entre a Análise Contrastiva versus Análise de erros. Assim, acabamos de

apresentar uma abordagem teórica sobre a transferência apoiando se nalguns exemplos. Na próxima secção iremos analisar o tipo de relacionamento existente entre AC e AE.

#### **2.4. Que Tipo de Relação Existe entre AC e AE?**

Os estudiosos desta matéria consideram que estas duas áreas, no âmbito do ensino das línguas têm em vista a busca das mesmas soluções “o objectivo de ambos é revelarem as dificuldades dos aprendentes” S. Johansson (1975:249). Embora em níveis e perspectivas diferentes, a tarefa de cada uma pode ser muito importante, uma vez que tanto a análise de erros bem como análise contrastiva devem servir para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras.

Se é verdade que as duas disciplinas comungam o mesmo objectivo, há que aceitar, que de acordo as situações, uma ou outra possa ser de menor ou de maior utilidade. Por exemplo, uma análise de erros pode revelar que certo tipo de erros ocorre com frequência elevada enquanto que erros de outro tipo ocorrem com frequência muito baixa. Isto pode não significar que haja dificuldades intrínsecas da L2, mas que o ensino a que os aprendentes foram submetidos se mostrou menos eficiente (cf. S. Johansson 1973: 57). Nestes casos, pode nalgumas situações produzir se conclusões desviantes se formos a tomar como base a análise de erros daí que a colaboração de outro tipo de investigação poderia fornecer-nos indicações exactas sobre a explicação a dar para os desvios em relação às normas da língua a aprender. Para isso só podemos recorrer à análise contrastiva.

A relação AC e AE é vista como sendo de complementaridade. Isto porque a AE trabalha com os erros existentes, com aqueles que foram de facto cometidos pelos aprendentes. Mas as previsões, indiscutivelmente úteis, que podem apontar para a ocorrência, repetida, de erros já anteriormente acontecidos só com a AC. Os dados sobre as quais a AE trabalha não legitimam os erros que não encontrou já cometidos. É por aqui que a AC ganha espaço. Comparando os dois sistemas, com análise contrastiva é possível prever aquelas dificuldades que AE não seria capaz de prever. É do domínio dos lingüistas que, de acordo os princípios teóricos da lingüística contrastiva, a dificuldade prevista pode traduzir-se em erros; a AC pode prever erros que a AE não prevê. Assim, o contrastivista

pode antecipar-se ao analista de erros, apesar de não ser possível ver confirmadas todas as suas hipóteses.

Fora de qualquer posicionamento que poderia ser tomado em relação a maior ou menor utilidade de cada uma das disciplinas, pensa-se que o importante é saber tirar o melhor rendimento do que as duas áreas possam oferecer para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Em resumo, diria que se a AE serve de “importante fonte para corroboração das análises contrastivas no que respeita às suas pretensões quanto à previsão de erros” Richards (1974:viii), os contrastivistas defendem que é, sim, aceitável nos casos em que a AC a priori se justifique, por razões válidas, que se deve olhar a análise contrastiva como um instrumento útil para os erros causados pela interferência da língua materna dos aprendentes. Deste modo, fica quase impossível proceder a uma AE sem recurso à comparação aos sistemas das duas línguas, língua materna do aprendente e língua estrangeira que o aprendente aprende.

Não é saudável tomar uma posição radical de que é “decididamente preferível pô-la [à AC] de parte e optar o caminho da AE, por garantir uma mais vasta cobertura dos erros e não se correr risco da não confirmação das previsões” Sah (1981:105). Em vez disso, é mais sensato concordar-se com Yarmohammadi (1973: 368) “... a análise contrastiva é um instrumento importante para diagnosticar potenciais dificuldades de aprendizagem. A análise de erros é crucial para traçar o mapa da área total de problemas de aprendizagem e para quantificar o grau de dificuldade de cada problema”. Daí que a ênfase deve ser dada na linguagem do aprendente, a análise contrastiva e a análise de erros correlacionam-se mutuamente (não podem ser separadas). Nesta secção anterior vimos alguns aspectos relacionados com as teorias da análise contrastiva e apresentamos diferentes posicionamentos tomadas pelos estudiosos da lingüística aplicada. No próximo capítulo vamos passar a apresentar dados ilustrativos da execução da análise contrastiva, sustentadas pelas respectivas explicações que faremos ao longo da apresentação. Sugerimos encerrar este capítulo apresentando uma análise de erros recolhidos do nosso corpus.

## **Capítulo III – Metodologia do Estudo**

Qualquer trabalho científico pressupõe uma orientação metodológica que defina a base sobre a qual se assenta a recolha e organização dos dados empíricos que constituem o corpus. Sendo assim, neste capítulo pretendemos apresentar a metodologia que presidiu à recolha e organização de dados empíricos. Por conseguinte, em 3.1 apresentamos as técnicas adoptadas para a recolha de dados; em 3.2. apresentaremos uma caracterização geral dos nossos informantes e, finalmente o teste diagnóstico usado para medir o nível de dificuldades dos nossos informantes.

### **3.1. Técnicas de Recolha de Dados**

Uma das preocupações na descrição do conhecimento linguístico dos falantes é a escolha de uma metodologia de recolha de dados apropriado capaz de captar de forma efectiva tal conhecimento. Com base neste pressuposto, decidimos recorrer ao uso do corpus por considerarmos que este procedimento dá acesso a dados que não podem ser manipulados através da introspecção, sendo uma base autêntica e útil para a descrição da competência linguística dos informantes.

Entretanto, para a realização do presente estudo, estabelecemos uma base empírica constituída 1 teste diagnóstico submetidos à 43 estudantes finalistas do nível pré-universitário (12<sup>a</sup> classe) secção de letras da Escola Secundaria Quisse Mavota . Trata-se de estudantes que de acordo à exigência dos curricula em vigor devem apresentar competências, tais como: saber ler, saber escrever e saber falar eficientemente na língua

inglesa até a conclusão do nível. É importante salientar que os estudantes realizaram o teste de acordo com o seu ritmo individual, não considerar-se que tenham estado sob qualquer tipo de pressão. Este facto pareceu-nos importante na medida em que os estudantes estiveram num ambiente de liberdade o que nos faz crer que puseram ao dispor todo o seu conhecimento da língua. Uma vez, o teste diagnóstico está organizado em categorias, lexical e sintáctica. Numa primeira fase, fizemos levantamento dos “erros” cometidos na categoria lexical como resultado da interferência do português sobre o inglês. Em segundo lugar, agrupamos tais erros” em níveis de frequência o que iria nos possibilitar verificar quais os erros que ocorrem com maior frequência, tomando como base a grelha tipológica de “erros” usada por Gonçalves (1997).

### **3.1.1. Teste Diagnóstico**

O teste foi organizado em três secções a saber: primeira secção, relacionada com a construção de palavras negativas com o uso de prefixo, morfologia. Segunda secção, relacionada com a organização frásica, sintaxe. Terceira secção, pedimos os alunos traduzirem algumas frases de português para inglês e vice-versa para avaliar o nível da interferência da língua materna na língua alvo.

### **3.2 Caracterização Geral dos Informantes**

Tal como referimos atrás, os informantes que responderam o teste diagnóstico são estudantes da 12<sup>a</sup> classe secção de letras da Escola Secundaria Quisse Mavota. Com objectivo de fazer uma caracterização do seu perfil sociolinguístico, fizemos um levantamento das variáveis sociolinguísticas destes informantes de onde constatamos o seguinte: dos 43 informantes, nota-se que a idade varia entre os 16 a 19 anos, sendo a idade média de 17 anos e são na sua maioria falante do português como língua materna. Em relação a sua proveniência, mais de metade é natural da cidade de Maputo e quanto ao sexo 67% são do sexo feminino.

## Capítulo IV – Apresentação e Análise de Dados

### 4.1. Análise Contrastiva

#### Descrição da Negação

A negação em inglês é uma unidade vasta que envolve palavras, expressões e frases. A maior parte da nossa descrição aqui vai restringir ao nível da frase simples.

#### 4.1.2. Posição dos Marcadores de Negação

##### 4.1.2.1 Colocação do *NOT/NÃO*

Para o português, a posição canônica do marcador de negação *não* encontra-se no início do constituinte que exprime o predicado precedendo sempre o primeiro elemento verbal independentemente do tipo da frase envolvido: declarativa, interrogativa e imperativa ou mesmo em condições quando a frase apresentar inversão da ordem *Sujeito-verbo*, Cf. Matos: 779. Isto é [ *subj. + não + predicado*]. Por sua vez no inglês a posição do marcador *not* esta entre um auxiliar, (operador) e predicado. Isto é [ *subj + aux. NOT + predicado*]. A introdução de um auxiliar para formação de frases negativas em inglês cria dificuldades na aprendizagem do inglês como língua estrangeira, particularmente aos alunos dos níveis baixos. Para tal analisemos o nível de contraste nos exemplos que se seguem.

(a) ( preverbal ) “João não fala inglês” John doesn’t speak English

\*John NOT speaks inglês

(b) “Daneille não é um editor” Daneille is not an editor

\*Daneille NOT is an editor

(c) “Fred não conduz” Fred can not drive

\*Fred NOT drive

Nas frases negativas, em português não é agramatical quando o marcador da negação *não* estiver posicionado no início da frase. O mesmo não acontece em inglês. Entretanto, assim como em outras línguas o português permite múltiplas negações num só frase.



Na frase (d), por exemplo, podemos constatar: primeira frase que começa com um marcador de negação *não* e a segunda frase que apresenta mais do que um marcador de negação, *não e ninguém*. Portanto, se formos a traduzir esta frase para o inglês o marcador da negativa *não* é eliminado. Assim, a frase só terá sentido se usarmos o pronome negativo *Nobody* ou *No one* que significa *ninguém* em português. Á luz desta explicação fica ilustrado contraste nestes dois sistemas. Todavia, não queremos com isto afirmar que em inglês não ocorre situações de múltipla negação, ocorrem sim, só que quando isso acontece a frase é categorizada como inglês não padrão. Como ilustra o exemplo seguinte “I didn’t say *nothing* to *nobody*” o que em português seria “ Eu *não* disse *nada* à *ninguém*”.

- (d) Não telefonou ninguém durante a tua ausência  
 \*not called nobody during your absence  
 “Nobody (no one) called when you were absent”

Tal como acontece com outras línguas o português não tem formas distintas para expressar os equivalentes do *not* e do *no* em inglês, ambas palavras significam *não*. Um outro contraste é o facto do inglês usar contrações no *not= (n’t)* na oralidade assim como na escrita informal, característica que português não tem. Veja os exemplos que se seguem:

- (e) “Maria *não* esta em casa”      Mary isn’t at home  
 \*Mary *n’t* is at home
- (f) “Pedro não gosta de maçãs”      Peter doesn’t like apples  
 \* Peter *n’t* like of apples

#### 4.1.3 Formação da Negação ao Nível do Léxico

Ao nível da palavra, ou do léxico, em inglês a formação da negação pode ser feita com adição dos afixos (*un, im, in, ir, di, a...*) no léxico.

Quadro 1 Adjetivos

Português	Inglês
feliz ----- <i>infeliz</i>	happy ----- <i>unhappy</i>
possível ..... <i>impossível</i>	possible ..... <i>impossible</i>
apropriada..... <i>inapropriado</i>	appropriate..... <i>inappropriate</i>
lógico ..... <i>ilógico</i>	logical..... <i>illogical</i>
relevante..... <i>irrelevante</i> .	relevant..... <i>irrelevant</i>
ordenado ..... <i>desordenado</i>	ordered..... <i>disordered</i>
típico..... <i>atípico</i>	typical..... <i>atypical</i>

Quadro 2 Verbos

Português	Inglês
gosto..... * <i>des</i> gosto “detesto”	like ..... <i>dislike</i>
arrumar ..... <i>des</i> arrumar	tidy ..... <i>un</i> tidy
atar ..... <i>des</i> atar	fasten ..... <i>un</i> fasten
embrulhar..... <i>des</i> embrulhar	wrap..... <i>un</i> wrap

Analisando os dados apresentados nestes dois quadros podemos compreender que alguns destes prefixos têm mais do que um significado comparado os dois sistemas. Se não vejamos, o prefixo **un**, na palavra *unhappy* que significa *infeliz* em português **un** equivale a **in** e na palavra *untidy* que significa *desarrumar* em português o prefixo **un** equivale **des**.

Encontramos ainda casos como *like/ dislike* que em inglês é possível formar a negação com adição do prefixo, mas quando passamos para português, *gosto* passa para *detesto* e não *\*des*gosto. Isto nos leva a concluir que não é sempre previsível determinar qual dos prefixos a usar e com qual radical, as regras sobre que prefixo negativo a usar em casos onde é possível usar mais do que um prefixo não é absoluto daí a necessidade de uma maior atenção na transmissão deste conteúdo.

#### 4.1.4. Formas Negativas e Nom-assertive “quantificadores negativos”

Em inglês a partícula de negação **not** é frequentemente seguida por um ou mais quantificadores negativos. A combinação do **not** com “quantificadores negativos”, na maior dos casos, a cada frase positiva tem duas frases negativas equivalentes.

4.1.4.1 Combinação do **not** com nom- assertive.

- a) We've had some lunch. “(Nós) tivemos almoço”
- (a.1) We haven't had *any* lunch. “(Nós) *não* tivemos almoço *nenhum*”
- (a.2) We've had *no* lunch. “(Nós) *não* tivemos almoço”
- b) He saw one man or the other. “Ele viu um homen ou o outro”.
- (b.1) He didn't see *either* man. “\*Ele *não* viu homen *algum*”
- (b.2) He saw *neither* man. “Ele viu homen *nenhum*.”
- (c) I've bought something for you. “Eu comprei alguma coisa para si.”
- (c.1) I haven't bought *anything* for you “Eu não comprei *nada* para si.”
- (c.2) I've bought *nothing* for you “\*Eu comprei *nada* para si”
- (d) I was speaking to somebody “ Eu estava falar com alguém.”
- (d.1) I wasn't speaking to *anybody* “ Eu não estava falar com *ninguém*.”
- (d.2) I was speaking to *nobody* “\*Eu estava falar com *ninguém*.”
- (e) I was speaking to someone “ Eu estava falar com alguém.”
- (e.1) I wasn't speaking to *anyone* “Eu não estava falar com *ninguém*.”.
- (e.2) I was speaking to *no one* “\* Eu estava falar com *ninguém*.”.

Quadro 3 Formas Negativas e Quantificadores Negativos

classe sintáctica	quantificador inglês	quantificador português	forma. negativa inglês	forma negativa português
determinante	<i>any</i>	<i>nenhum</i>	<i>no</i>	<i>não</i>
determinante	<i>either</i>	<i>ambos</i>	<i>neither</i>	<i>nenhum</i>
pronome	<i>anything</i>	<i>nada</i>	<i>nothing</i>	<i>nada</i>
pronome	<i>anybody</i>	<i>ninguém</i>	<i>nobody</i>	<i>ninguém</i>
pronome	<i>anyone</i>	<i>ninguém</i>	<i>no one</i>	<i>ninguém</i>

Uma análise contrastiva preliminar indica nos que alguns quantificadores negativos em inglês têm o mesmo significado em português, só para citar alguns exemplos, *anybody*; *nobody*; *anyone*; *no one*; que significam “ninguém” (cf. o quadro 3). Isto nos leva a compreender que o português ao nível do léxico não faz nenhuma distinção mas sim encontramos distinção ao nível do discurso.

#### 4.1.5. Tag Question “interrogativas-tag”

Esta é uma das sub categorias que parece ser muito escorregadio na aprendizagem do inglês como língua estrangeira pelos aprendentes Moçambicanos, porque apresenta estrutura sintáctica complexa e de difícil comparação com o português, e é muito pouco exercitado tanto em português assim como em inglês nas nossas aulas.

A pergunta seria, porque pouca atenção a esta sub categoria, que para nós parece importante tal como as outras. Será por falta de confiança por parte dos professores? Ou é pelo facto desta apresentar níveis de contraste altos? Se não vejamos.

As regras para formação das interrogativas-tag em inglês são:

- (1) as interrogativas-tag consistem em um operador + sujeito (uma partícula enclítica a preceder o sujeito ou uma expressão) nessa ordem teremos: *is he? isn't he? can't I? will you? could you not? did they not?*
- (2) O operador da frase é igual ao operador da expressão interrogativa.

I **haven't** met you, **have I?**

Para casos de frases sem operador recorre se ao do/does/did. Tal como se faz nas perguntas no geral. He knows you, **doesn't he?**

- (3) O sujeito da interrogativa-tag é o mesmo pronome que se repete como sujeito da frase.
- (4) Se a frase for positiva, o interrogativa-tag é negativa, e vice versa.

Para o português, “uma frase negativa pode ser seguida da expressão *pois não*, cuja ocorrência se restringe a domínios de polaridade negativa. Diz Matos:782 em Maria Helena Mira Mateus, a autora designa essas expressões de interrogativas-tag, e desempenham formas distintas conforme a polaridade das frases a que se adjungem é negativa ou positiva. Veja os exemplos que se seguem:

(a) John *didn't* see Mary, *did he?* “O João *não* viu a Maria, *pois não?*”

Neste exemplo podemos constatar o seguinte: a) a regra (1) diz que as “interrogativas-tag” consistem em um operador + sujeito não se observa em português, porque a expressão *pois não* usada em português traduzido para o inglês não significa *did he*. b) a regra (2) diz que o operador da frase é igual ao operador da expressão interrogativa. Para esta condição se verificar teríamos que ter a seguinte frase “\*O João não viu a Maria, *não viu?* O que a estrutura do português não aceita. c) a regra (3) diz que o sujeito da “interrogativa-tag” é o mesmo pronome que se repete como sujeito da frase. Para esta situação ser verdadeira teríamos a seguinte tradução “ \*O João não viu a Maria, ele viu? E esta é uma versão duvidosa para os falantes do português. E por fim a regra (4) que diz, se a frase for positiva, a expressão de interrogativa-tag é negativa, e vice versa. Aqui encontramos alguma semelhança, embora, para isso se verificar é necessário fugir da tradução fiel da frase ‘John *didn't see* Mary, *did he?* para ‘John *saw* Mary, *didn't he?*’ o que em português seria equivalente a dizer “ João *viu* a Maria, *não viu?*”

Nesta secção acabamos de apresentar alguns exemplos que ilustram os níveis de contraste entre os dois sistemas. Na próxima secção iremos discutir os dados do corpus, na tentativa de confirmar o que a análise contrastiva acaba de nos revelar.

#### 4.2. Análise dos Erros do Corpus

Todo o material reunido no corpus foi obtido através do teste diagnóstico escrito submetido a 43 estudantes, finalistas do ensino pré-universitário, 12<sup>a</sup> classe/ secção de letras da escola Secundária Quisse Mavota situada a 12 quilômetros do centro da cidade de Maputo, no dia 21 de Setembro de 2009.

Os enunciados dos testes foram elaborados pelo investigador, professor de inglês, com a preocupação é de testar a seguinte hipótese: *o aluno cuja língua materna é português ao aprender o inglês como língua estrangeira experimentará maiores dificuldades onde os sistemas das duas línguas revelarem níveis de contraste altos.* Tal circunstancia, encarada á luz da investigação que pretendemos realizar pode representar vantagens e desvantagens. Apresenta vantagens, uma vez que, através da análise de erros cometidos,

pode se ter uma idéia sobre a qualidade de inglês que os estudantes finalistas da 12ª classe/ secção de letras podem produzir. Por isso pode se dizer que os erros cometidos pelos estudantes são erros ‘reais’ ocorridos ao serviço das suas estratégias comunicativas. As desvantagens deste tipo de teste consistem na impossibilidade de obter ou não a confirmação de hipóteses adianta.

#### 4.2.1 Organização

Os erros coligidos foram aqueles que o investigador, dentro da sua competência linguística foi capaz de detectar. Porém acreditamos que existem erros que por desatenção momentânea, ou qualquer outro factor ocorrido durante a leitura dos testes possam ter ficado por assinalar.

Obedecendo a estrutura do teste diagnostico, no primeiro grupo trataremos dos erros lexicais, formação de palavras negativas através da adição do prefixo. Apresentaremos uma tabela que ilustra as respostas dos estudantes às questões colocadas e por fim faremos o respectivo comentário. No segundo grupo iremos apresentar erros relacionados com a estrutura da frase, este exercício consistiu em colocar 10 frases para o estudante assinalar as frases de julgasse correctas. No ultimo grupo, pedimos ao estudante para traduzir as frases escritas de português para inglês e vice versa. Para este grupo propomos seleccionar alguns exemplos para a nossa análise, onde iremos apresentar diferentes tipos de frases produzidas pelos estudantes em cada questão colocada.

#### 4.2.2 Erros Lexicais

Tabela 1, erros lexicais - formação de palavras negativas através da adição do prefixo.

happy		possible		appropriate		like		relevant	
inhappy	3	impossible	6	<b>inappropriate</b>	<b>4</b>	unlike	12	irrelevant	13
anhappy	0	notpossible	9	disappropriate	16	<b>dislike</b>	<b>21</b>	notrelevant	10
<b>unhappy</b>	<b>27</b>	ipossible	1	unappropriate	8	inlike	0	unrelevant	13
no happy	13	<b>impossible</b>	<b>27</b>	notappropriate	15	no like	10	<b>irrelevant</b>	<b>7</b>
Total	43	total	43	total	43	total	43	total	43

Nos dados apresentados na tabela 1, podemos concluir que para determinar qual dos prefixos a usar e com qual radical não é sempre previsível, e que as regras sobre que prefixos negativo a usar em casos onde é possível usar mais do que um prefixo não é absoluto. Daí que os estudantes apresentarem certa hesitação quanto ao modo de tratar os prefixos de negação *un*, *im*, *in*, *dis* e *ir*. O total numero de erros verificados é relativamente grande tomando em consideração o nível dos estudantes, que é da 12ª classe, e que tiveram no mínimo cinco anos de escolaridade, com inglês como uma disciplina curricular. Entretanto, isto não nos permite tirar conclusões de grande consistência. No entanto o quase equilíbrio dos erros – embora com a predominância de *in* e *ir* – é um factor digno de registo, pois demonstra que, quando captado, um elemento da L2 pode passar a formar parte dos elementos da comunicação disponíveis para a comunicação. Apesar dos dados nos levarem a concluir que tal caso confundiu os estudantes.

Senão vejamos alguns casos.

Em relação à palavra *happy*, 13 estudantes assinalaram a expressão *no happy* como negativa, o que corresponde a 30% deste tipo de erro. Uma breve análise leva-nos a crer que uma possível causa deste erro terá de ser procurada dentro da própria L2, uma vez que no português não há nada que aponta para a formação de palavras negativas como *nãofeliz* no lugar de *infeliz* ou antônimo de *feliz* tal é o caso que pretendemos defender. Naturalmente a primeira hipótese que nos surge é a de uma generalização da regra da formação da negativa a partir do uso da partícula *no* ou *not* que significa em português *não* para casos em que o *não* é usado para negação. A segunda hipótese, seria admitir que este grupo de estudantes não assimilasse a matéria sobre a formação de palavra por derivação que é tratada na área da morfologia. E como consequência, o emprego não consciencializado de expressões mais ou menos automatizadas da L2. O mesmo argumento pode servir para explicar o caso do *possible/ not possible*, este grupo de estudantes teria talvez seguido a regra de generalização para a formação da negativa a partir da partícula *not*. “Tal pode ser o caso da sobregeneralização, quando o aluno

generaliza o uso de uma regra para outros itens que não seguem a mesma regra”. (Selinker, 1972),

Ainda neste âmbito, os dados revelam-nos um fraco conhecimento do uso do prefixo *ir*, por exemplo com a palavra *relevant* apenas 16% dos estudantes é que responderam correctamente. O erro do tipo *irrelevant* pode ser associado à factores fonológicos que influenciam na produção do som /i/ quando adicionada na palavra *relevant*. Adicionado a isto, o factor interferência da L1 é um aspecto digno de registo, provavelmente aqui estamos perante estudantes cuja L1 é uma língua bantu daí a tendência de nasalizar a vogal [i]. Uma outra possível razão, não menos importante é aquela que já nos referimos a generalização, é possível que os 13 estudantes tenham confundido o uso do prefixo *in* com prefixo *ir* para este caso.

Em relação à palavra *appropriate* cuja negativa em inglês é *inappropriate*. O quadro revela que os estudantes têm muita dificuldade. Visto que só quatro estudantes responderam correctamente, num total de 43, o que corresponde a 9%. A explicação que podemos adiantar é de que se trata de um vocabulário pouco exercitado diferentemente do happy, possible e like. Todavia este argumento não é sustentável tomando em consideração o nível de escolaridade que os estudantes possuem. Sendo assim, teremos que nos socorrermos aos argumentos já apresentadas como, por exemplo, a regra da generalização dentro da L2, intralíngua. Mas podemos também considerar que os 16 estudantes que escolheram *desappropriate* como resposta correcta teriam o feito devido à interferência da L1 facto que confirma a hipótese de avançada por Adjemian (1976) ao afirmar que “os aprendente transferem propriedades gramaticais da L1 e, muitas vezes com o intuito de se comunicar e expressar suas ideias generalizam ou usam propriedades da L2 de forma inadequada”.



#### 4.2.3. Erros a Nível da Frase Simples.

Tabela 2 (frases negativas simples)

a)	Mary not goes to school by bus	26
b)	Fred goes not to school on foot	2
c)	Paulo doesn't goes to school by bicycle	24
d)	My sister does no go to school by train	10
e)	My brother does not go to everyday	16
f)	Julia no play basketball	16
g)	Robert play not basketball	2
h)	Elsa can no play basketball	8
i)	Fatima can not play basketball	35
j)	Luisa can't plays basketball	15

Em relação ao exercício cujos dados apresentamos na tabela 2, propomos tratar aquelas questões que os estudantes apresentam maiores dificuldades. O exercício consistia em o estudante assinalar com X a frase que julgasse correcta. Sendo assim, a nossa expectativa era de este ser capaz de assinalar correctamente as frases (e) *My brother does not go to school everyday* e a frase (i) *Fatima can not play basketball*. Uma vez que são as únicas frases correctas conforme as regras gramaticais da língua inglesa.

Vejamos então o que o quadro nos revela.

No universo de 43 estudantes apenas 35 assinalaram correctamente a frase (i), o que corresponde a 81%. Isto significa 19% não consideram como correcta a frase (i). facto que nos preocupa se olharmos para o nível dos inquiridos. Queremos lembrar que se trata de estudantes da 12<sup>a</sup> classe.

Ainda na mesma seqüência da nossa análise, a frase (e) é a que revelou que os estudantes apresentam maiores dificuldades. Dos 43 estudantes diagnosticados só e somente 16 é que assinalaram correctamente, o que corresponde a 37%. Isto quer dizer 63% dos estudantes não consideram a frase (e) como correcta. Estes números já nos dão uma indicação clara de que há problemas sérios no nosso sistema de ensino, em particular na disciplina de inglês. Alias, este foi o motivo que nos levou a estudar este problema. Como já fizemos referencias nas paginas anteriores é nossa tarefa como professores de

línguas fazemos uma abordagem crítica do que se passa à nossa volta, repensando os matérias de ensino e porque não as metodologias usadas. Daí que o conhecimento das técnicas da execução de uma análise contrastiva complementada com a permanente análise de erros pode ajudar o professor a superar as dificuldades que os estudantes apresentam durante o processo de ensino e aprendizagem do inglês nas nossas escolas.

Vamos então procurar as possíveis causas dos erros apresentados por estes estudantes:

Em relação a frase (a) \* *Mary not goes to school by bus*. Pensamos que os 26 estudantes que assinalaram esta frase considerando a correcta, teriam naturalmente sido influenciados pelo sistema da L1, traduzindo literalmente.

Uma vez que a frase \* *Mary not goes to school by bus* significa em português “A Maria não vai à escola de autocarro”. Já Lado tinha previsto este tipo de erros quando fala de “students tend to transfer...” No entanto é importante lembrar que entre dificuldade e o erro, entre a tendência de errar e o erro, á que ter em conta os factores extralinguísticos, uma vez que a semelhança entre as duas línguas favorece de facto a transferência, levando muitas vezes a um considerável apoio na língua materna que encoraja o erro. Queremos acreditar que os 26 estudantes caíram nesta armadilha. Os argumentos acima apresentados podem servir para justificar as causas da frase (f) \* *Julia no play basketball* em que 16 estudantes consideram como correcta.

Em relação à frase (c) \* *Paulo doesn't goes to school by bicycle* as causas que levaram os 24 estudantes a considerarem esta frase como correcta podem levar nos a concluir que os mesmos não prestaram atenção suficiente e que provavelmente teriam se esquecido da regra que diz “o uso do verbo *to do* como auxiliar é sempre acompanhado pelo verbo principal no infinitivo” logo estamos perante a erros da intralingua. Neste aspecto queremos concordar com (santos 1998) ao defender que “certos tipos de erros são comuns na aquisição de uma L2 não importando qual a L1 do aprendente. Esses erros são indicadores de processos de desenvolvimentos mentais encontrados na aquisição tanto da língua L1 assim como da L2”.

#### 4.2.3.1 Tipo de Erros Cometidos na Tradução de Português para Inglês

No exercício três pedimos aos estudantes traduzirem algumas frases selecionadas de português para inglês. Isto é, da L1 para a língua alvo. Entretanto, antes de entrarmos em detalhes queremos manifestar a nossa limitação de lidar-nos com certo tipo de erros que os estudantes foram revelando. Por isso, apelidamos esta categoria de “erros complexos”.

Nesta categoria fazem parte aqueles erros cuja correção poderia ser conseguida pelo reordenamento das palavras ou pela inserção de elementos gramaticais que esse reordenamento determinasse (e.g. introdução nas frases do operador **do** em certos casos, troca de posições dos elementos, omissão de certos elementos, generalização das regras gramaticais e mais). De algum modo, nalguns exercício os elementos fornecidos pelos estudantes são suficiente para a elaboração da frase correcta, sem necessidade de profundas alterações.

Os erros que agora vamos tratar são erros de generalização de regras gramaticais em relação ao uso do operador **do** e o verbo de modo **can** como auxiliares na construção de frases negativas em inglês.

As frases (a) *João não fala inglês*, o que significa em inglês “*John can not speak English*” e (c) *Fred não conduz*, que equivale dizer em inglês “*Fred can not drive*”. Pela sua natureza exigiam dos estudantes o conhecimento dos verbos de modo, neste caso concreto, **can**, que em inglês usa se para exprimir o que as pessoas são capazes de fazer ou habilidades.

Para a frase (a) os estudantes produziram as frases do tipo:

- \*John not/no speak English (16)
- \*?John doesn't speak English (14)
- \*John don't speak English (9)
- John can't speak English (2)
- \*John isn't speak English (1)

Para a frase (c) os estudantes produziram as frases do tipo:

- \*Fred not\no drive (16)
- \*Fred don't drive (13)
- \*Fred doesn't drive (10)
- Fred can't drive (2)
- \*Fred isn't drive (1)

Os dados que acabamos de apresentar revelam o carácter facilitador ou dificultador da transferência da L1. No universo de 43 estudantes, 16 se deixaram guiar pela estrutura da L1 ignorando deste modo as regras que regem a formação das frases negativas em inglês. Como conseqüências cometeram erros do tipo: \* John not/no speak English e \*Fred not\no drive que resultam da transferência da estrutura de português para inglês. O outro tipo de erro que os estudantes cometeram está relacionado com o uso do auxiliar *to do* na terceira pessoa do singular onde nove estudantes produziram frases do tipo “John don't speak English para frase (a) e 13 do tipo “Fred don't drive” para frase (c). aqui os alunos aplicaram de forma generalizada o verbo *to do* ignorando as mudanças necessárias, ao em vez de *don't* seria *doesn't* se fossemos a considerar como apropriado o uso do auxiliar *to do* neste contexto. Ainda nesta subcategoria registamos erros que julgamos terem sido causado pela forma como os alunos foram transmitido os conteúdos. por exemplo, os erros do tipo *John doesn't speak English* e do tipo *Fred doesn't drive* revelam um desajustamento no uso correcto dos auxiliares em inglês que podem ser o reflexo da má transmissão. Daí que 14 estudantes escreveram frases do tipo “*John doesn't speak English*” para a frase (a) e 10 escreveram “*Fred doesn't drive*” para a frase (c). Neste caso subscrevemos nos ao Dulay& Burt (1972), quando defendem que “nem todos os erros cometidos pelos alunos são de transferência, mas sim, erros intralíngua ou seja, muitos desses erros são similares àqueles produzidos por crianças que estão adquirindo

uma L2 como L1 ou por transferência de aprendizagem, ou seja, o modo como o aluno é ensinado o leva ao erro”.

#### 4.2.4. Dupla Negação

##### 4.2.4.1 Formas Negativas e “Quantificadores negativos”

A maioria dos erros reunidos sob esta designação consiste na má colocação dos quantificadores negativos assim como na redundância de elementos negativos nas frases. De uma maneira geral esses erros refletem as estruturas correspondentes do português. Alguns autores entre os quais Said Ali (1931) e Martins (1997), salientaram que no português medieval e clássico as palavras como *nada*, *nenhum* e *ninguém* ocorriam em contextos não negativos específicos - com predicados de dúvida e proibição, construções hipotéticas, condicionais e concessivas.” Nesta subcategoria propomos fazer uma análise de erros naquelas questões em que os estudantes revelaram maiores dificuldades. A não inclusão de outras questões não significa que estas sejam de menor importância para o presente estudo. Todavia é uma questão de metodologia.

##### 4.2.4.2 Erros Complexos

Esta subcategoria é assim designada por se tratar de erros cuja correção é por vezes aparentemente independente uma da outra, tais erros podem ser encontradas na área gramatical, lexical, ortografia, sintática ou morfossintática.

Analisemos os seguintes exemplos:

Em relação à frase (d) *Não telefonou ninguém durante a tua ausência*. A nossa expectativa era dos alunos produzirem frases como “*Nobody / No one called when you were absent*”. Entretanto, eles produziram as frases do tipo só para ilustrar alguns exemplos:

1) – (a) \* in your absent not call someone

(b) \* not telephoned no one today on your absence

Em (1a) leva-nos a concluir que o aluno teria cometido este tipo de erro na tentativa de transferir diretamente para a L2 da frase em português “Na sua ausência não telefonou ninguém”. \* *In your absent not call someone*. Afinal o que é que está errado? Primeiro há um erro lexical, o quantificador “someone” não significa *ninguém* em português, o que nos leva a reconhecer a existência de problemas em relação às escolhas feitas ao nível do léxico. Segundo, a ausência do uso do auxiliar na formação da negação em inglês nos revela o grão de dificuldade do aluno nesta área. Terceiro para além da escolha inapropriada do quantificador “someone”. A posição incorrecta do pronome revela nos problemas sintáticos que o aluno enfrenta.

Também em (1b) a complexidade é patente, \* *not telephoned no one today on your absence*. Aqui pensamos que o estudante teria em mente a frase “*Não telefonou ninguém na sua ausência*”. Facto curioso e preocupante é a introdução de um novo elemento que na nossa percepção não deveria fazer parte, uma vez que a frase em questão afasta a hipótese de usar o “*today*”, lembrando que o exercício consistia em estes traduzirem a frase (b) *Não telefonou ninguém durante a tua ausência*. Por conseguinte, para além da falta de propriedade na escolha do vocabulário, também existe erro de outra natureza, como por exemplo, no uso da preposição “*on*” no lugar da preposição *in*.

Outros erros são de tal natureza que se torna praticamente impossível adivinhar-se o que se quer dizer com as frases em que eles estão integrados. Se não vejamos:

Em relação a frase (h) *Nós não tivemos almoço nenhum*. A nossa expectativa era a dos estudantes traduzirem-na da seguinte forma. “*We haven’t had any lunch or we’ve had no lunch*”. Mas o que nos trouxeram é o seguinte:

1) – (c) \**We didn’t any lunch*

(d) \**We didn’t none lunch*

Tendo em conta o exercício, em relação ao primeiro exemplo fica-se sem saber se o estudante pretende exprimir algo como “*Nos não fizemos nenhum almoço*” o que é

comum ouvir se formos a tentar traduzir a frase “*Ahiswekanga txumo*” na língua Ronga, uma das línguas da província de Maputo. Isto porque em Ronga assim como em algumas línguas Moçambicanas que a palavra *almoço* não tem equivalência direta. Um outro aspecto preocupante é a omissão do verbo principal e a não concordância da partícula negativa *not* em relação ao quantificador negativo *any* o que viola a norma que diz “uma frase só pode ser interpretada como negativa quando um elemento negativo - o marcador de negação ou um sintagma negativo – tem escopo sobre o verbo que encabeça o predicado” (Gabreila Matos: 787 em Maria Mateus 2004). E mais, a concordância deve ser de forma que situações, em que mais de um constituinte negativo ocorrem num mesmo domínio sintático não produzam frases mal-formadas ou as diferentes instancias de negação se cancelem umas às outras e a expressão passe a ser interpretada como positiva. Em inglês, ocasionalmente duas negativas ocorrem numa mesma frase, quando isso acontece as duas negativas anulam se mutuamente e a frase passa a ser positiva, tal como ilustram os exemplos: *I can't not obey* (‘I have to obey’); *No one has nothing to offer to society* (‘Everyone has something to offer to soiciety’)

O exemplo (1d). \* *We didn't none lunch*. Viola este princípio. Uma vez que ficamos sem saber se o aluno ao usar a palavra *none* estaria ciente de que se trata de uma expressão negativa e com ela pretendia significar *nenhum*. Sendo que *none* pode ser um pronome negativo e ou advérbio quando este significar *de algum modo*. A primeira hipótese pode ser considerada, pois que *nome* como pronome significa *ninguém* e é verdade que pode significar *nenhum* ou *nada* quando se refere às coisas ou objectos. A outra questão que não constitui novidade na maioria dos erros cometidos é a má colocação dos quantificadores negativos, o que revela um desconhecimento total quanto ao seu uso. Este tipo de erros podem ser considerados de erros sintáticos.

A análise destes exemplos que acabamos de apresentar parece ser suficiente para demonstrar que seria pouco produtivo continuar o estudo de erros desta natureza, dada à complexidade que estes apresentam e da dificuldade de encontrar explicação sustentável. Queremos acreditar que mesmo com o auxílio dos próprios autores, alguns destes não chegariam nunca a ser devidamente explicados. Entretanto, não é matéria para desprezar, mas sim para estudos posteriores, uma vez que tem sérias implicações no acto

comunicativo, funcionando nalgumas vezes como obstáculo a que este se concretize. Assim, tais erros podem dar indicações ao professor no sentido de exercitar os estudantes a exprimirem-se com mais cuidado, procurando eles próprios julgar sobre a clareza daquilo que escrevem. Álias os exercícios que obrigam o aluno a escrever devem fazer parte das preocupações dos professores das línguas, particularmente quando os alunos se encontram nas classes avançadas da aprendizagem. Tal como é o caso em estudo.



## **Capítulo V – Conclusões e Recomendações**

### **5.1. Conclusão**

Ao fim desta pequena caminhada podemos constatar que o estudo construtivo que consiste em comparar sistema de duas línguas ou mais para encontrar as diferenças é importante para o ensino das línguas segundas e/ou estrangeiras quando complementada com o estudo da análise de erros.

O estudo poderá ser um instrumento bastante útil para os professores de língua, desde que eles estejam munidos de conhecimento sobre a gramática e conhecimentos linguísticos avançadas das línguas que lecionam. Contudo, um estudo desta natureza não resolve todos os problemas, é verdade, mas pode de alguma forma, melhorar também os resultados por parte dos estudantes.

O estudo mostra que a maioria dos erros se deve à grande influência da língua materna ou L1, validando o que o linguísta Robert Lado sempre defendeu “as pessoas tendem a transferir as formas e os significados, da sua língua materna e da sua cultura para a língua e a cultura estrangeira, tanto no aspecto de produção, quando tentam falar a língua, como no da recepção, quando tentam captar e compreender a língua e cultura, tal qual são praticadas pelos naturais” (1957:2)

À luz desta teoria, aprender uma língua estrangeira é, em parte, desenvolver uma capacidade de transferir /traduzir da L1 para a L2. Capacidade essa que significa exprimir em linguagem autêntica da L2 os pensamentos elaborados na L1. Ao defendermos esta teoria não pretendemos dizer que a língua materna dos aprendentes passe ocupar mais tempo lectivo do que é habitual. Trata-se de reconhecer um facto e de nos consciencializar de forma a tirar o maior proveito.

Outra conclusão que podemos sublinhar a partir deste estudo tem a ver com a relação de complementaridade entre AC e AE em relação ao carácter facilitador ou dificultador da transferência. Como a AE versa sobre a produção incorrecta dos aprendentes, detecta apenas aqueles aspectos em que a transferência é negativa. A conclusão sobre se houve transferência só é possível após a comparação das formas produzidas com as formas correspondentes da língua materna dos aprendentes. O caso em que a transferência funcionou de maneira facilitadora, passam despercebidos à AE porque a transcendem. É sob este ponto de vista que a AC apresenta vantagem sobre a AE, uma vez que poderá prever os casos de transferência facilitadora e negativa. É por isso que dissemos que o professor para além do conhecimento linguístico deverá aliar a sua experiência aos métodos mais variáveis para que se alcancem os objectivos preconizados. É importante que o professor saiba o que ensinar como ensinar e quando ensinar abandonando desta forma de ser um explicador de como a língua funciona e conseqüentemente criar condições para que o aluno desempenhe um papel activo no processo de ensino e aprendizagem.

Estamos cientes que não é tarefa fácil e é, por isso, que a presente pesquisa é ainda exploratória. Será necessário prosseguir com a investigação de modo a encontrar as verdadeiras causas para melhor ajudar o nosso aprendente a ultrapassar as dificuldades que enfrenta na aprendizagem da língua estrangeira.

## **5.2. Recomendações**

Ao longo do nosso trabalho, fomos deixando indicações sobre aquilo que nos parece possível ou necessário fazer-se com vista a assegurar-se maior eficácia na metodologia da língua inglesa para os aprendentes moçambicanos. Na verdade, há que assumir que nem a correcção atempada e mais indicada dos erros, nem a metodologia que vise à sua prevenção, nem a mais correcta escolha de métodos e dos materiais de ensino, nem uma mais cuidadosa elaboração dos programas poderão proporcionar a eliminação definitiva dos erros. No entanto, tudo isto pode contribuir para maior rendimento da aprendizagem e do ensino se um conjunto de medidas forem tomadas para os ajustamentos necessários, o reforço da formação do professor com vista a responder eficazmente a crescente necessidade dos aprendentes. Para que isso se consiga, uma das medidas passa pela introdução dos conteúdos relacionados com AE e AC no currículo actual nas escolas que se dedicam à formação de professores de línguas.

## **Bibliografia**

- Barba, F. da Silva (2005). *Introdução aos Estudos Linguísticos*. 14 Edição. Portes Editoras S. Paulo
- Burt, Marina K. & Kiparsky C. (1972) *The Gooficon: A repair manual for English*, Cambridge, Massachuseetts.
- Cooder, S. Pit (1981) *Error Analysis and Language*, Oxford, Oxford University Press.
- Cunha, Celso e Cintra, Lindley (1986), *Nova Gramatica do Portugues Contemporâneo*. Edições João Sá da Costa, Lisboa.
- Ellis, R. (1986) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch C. & Kasper G. (1983) *Strategies in Interlanguage Communication*, London and New York: Longman.
- Gomes da Torre, M. (1985) *Uma análise de erros. Contribuição para o ensino da língua inglesa em Portugal*. Universidade do Porto. PhD dissertação
- Gregg, K. (1989) *Second language acquisition theory: the case for a generative perspective*. In Gass, S.M. & Schachter, J. (eds.) *Linguistic perspective on second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Hornby A. S. & Cowie A. P. (1987) *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford University Press.
- James, C. (1988) *Second Language Acquisition*. Cambridge. CUP.
- James, C. (1988) *Errors in Language Learning and Use* London: Longman
- Kaznowski, Andrzej e Mioduszewska, Eva (1983), *Exercise in English: Structural and Transformational Syntax*. P. Navkowe, Warszawa.
- Krashen, S. D. (1985) *The input Hypothesis: Issues and Implication*. London: Longman.
- Lado, R. (1957) *Linguistic Across Cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991) *An introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.

- Lopes, A. J. (1982) Some Aspects of Portuguese Word Order and its Communicative Function. Tese de mestrado, University of York, UK.
- Lopes, A. J. (1986) Interlingual Discourse Transfer: Mozambican-Portuguese to English. Tese de doutoramento, University of Wales, UK.
- Lopes, A. J. (1997) Política Lingüística: Princípios e Problemas / Linguistic Policy: Principles and Problems, Maputo: Livraria Universitária.
- Lopes, A. J. (2004) A Batalha das Línguas: Perspectiva sobre Lingüística Aplicada em Moçambique/The Battle of Languages: Perspective on Applied Linguistics in Mozambique. Maputo: Livraria Universitária.
- Mateus, Maria Helena Mira; Brito, Ana Maria; Duarte, Ines; Faria, Isabel Hub; Matos Gabriela (2003) Gramática da Língua Portuguesa. Editorial Caminho, SA, Lisboa
- Mc Laughin, B. (1987) Theories of Second Language acquisition. London: Edward Arnold
- Ngunga, A. (2006) Estrutura do Trabalho Científico. Universidade Eduardo Mondlane. Faculdade de Letras e Ciências Sócios. Maputo.
- Quirk, Randolph; Greenbaun, Sidney; Leech, Geoffrey e Svartvik, (1980) A grammar of Contemporary English. Longman, Essex
- Radford, A.(1997) Syntax: A minimalist introduction. Cambridge University Press
- Richards, Jack C. (1974) Error Analysis: perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman
- Rio-Tio, Graça Maria (1998) Morfologia derivacional. Porto Editora. Porto.
- Selinker, L. (1987) Interlanguage . In Richards, J.(Ed). Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman Group Limited.
- Sridhar S. N. Contrastive analysis, error analysis and interlanguage: Three phases of one goal In Fisiak J. ed (1981) Contrastive Linguistic and the Language Teacher, England: Pergamon Press
- Towell, R. e Hawkins, R (1994) Approaches to Second Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Widdowson, H.G. (1984) Learning Purpose and Language Use. Oxford: Oxford University Press

Anexo 1

Teste diagnóstico

1. Coloque dentro de um círculo a palavra que equivale o negativo de:

“Happy”

- a) inhappy                      b) anhappy                      c) unhappy                      d) nohappy

“Possible”

- a) unpossible                      b) not possible                      c) ipossible                      d) impossible

“Appropriate”

- a) inappropriate                      b) disappropriate                      c) unappropriate                      d) notropriate

“like”

- a) unlike                      b) dislike                      c) inlike                      d) nolike

“relevant”

- a) irrelevante                      b) notrelevant                      c) unrelevant                      d) irrelevant

2. Assinala com X as frases que julgares correctas.

a)	Mary not goes to school by bus	
b)	Fred goes not to school on foot	
c)	Paulo doesn't goes to school by bicycle	
d)	My sister does no go to school by train	
e)	My brother does not go to everyday	
f)	Julia no play basketball	
g)	Robert play not basketball	
h)	Elsa can no play basketball	
i)	Fatima can not play basketball	
j)	Luisa can't plays basketball	

3. Traduza para inglês as frases seguintes:

a) João não fala inglês

.....

b) Daneille não é um editor.

.....

*Anexo 1*

c) Fred não conduz

.....

d) Não telefonou ninguém durante a tua ausência

.....

e) Maria não esta em casa

.....

f) Pedro não gosta de nacas

.....

g) Eu não quero que ninguém me interrompa

.....

h) (Nós) não tivemos almoço nenhum.

.....

i) Eu não comprei nada para si

.....

j) Eu não estava falar com ninguém

.....

4. Traduza para português as frases seguintes:

l) I wasn't speaking to anybody

.....

m) I wasn't speaking to anyone

.....

n) He isn't at school any more.

.....