



UNIVERSITY OF THE
WITWATERSRAND,
JOHANNESBURG

**“ALUNOS ESCOLARIZADOS EM INGLÊS QUE
APRENDEM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA NA ÁFRICA DO SUL:
TRANSFERÊNCIAS SINTÁTICA E MORFOLÓGICA**

*ENGLISH SCHOOLED STUDENTS LEARNING PORTUGUESE AS FOREIGN
LANGUAGE IN SOUTH AFRICA: SYNTACTIC AND MORPHOLOGICAL
TRANSFERS*

Hwajin Sung

Trabalho de investigação em Estudos Portugueses para cumprimento dos requisitos para
o grau de Licenciatura através do Mestrado em Português

*A dissertation submitted to the Wits School of Literature, Language and Media, Faculty of
Humanities, University of the Witwatersrand in fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Portuguese*

Joanesburgo

2020

RESUMO

A língua portuguesa é cada vez mais popular, sendo alvo de grande procura na África do Sul, um país que conta com a proximidade geográfica de alguns países lusófonos. Além disso, sendo a África do Sul um país onde o português conta com o estatuto de língua não oficial, é imperativa a realização de estudos sobre a aquisição da língua portuguesa por falantes escolarizados em inglês, uma vez que, como mencionado em diversos estudos, a transferência da Língua Materna (LM) é uma das estratégias frequentemente usadas pelos alunos para aprenderem uma língua não materna.

Assim, o presente estudo tem como objetivo identificar os erros mais comuns de sintaxe e morfologia cometidos pelos alunos que estudam a língua portuguesa como língua estrangeira e que têm o inglês como “home-language”, nos diferentes níveis de proficiência. Mais concretamente, serão investigados os tipos de erros mais comuns de sintaxe e morfologia e a relação entre as duas línguas no momento da transferência, os erros mais comuns em cada nível de proficiência e os erros cometidos pelos alunos que estudaram ou têm estudado mais do que uma língua europeia, além de identificar os motivos que levam a essas transferências.

A necessidade deste estudo assenta na falta de estudos sobre o português como língua estrangeira na África do Sul, bem como no facto de poucos pesquisadores terem investigado sobre os alunos escolarizados em inglês que aprendem português, realidade esta que se opõe à aprendizagem de inglês por alunos com português como língua materna, que conta com muito mais investigação realizada.

Assim, a presente investigação permitir-nos-á entender alguns dos erros sintáticos e morfológicos mais comuns da língua portuguesa cometidos pelos aprendentes escolarizados em inglês, a partir de um estudo realizado com 21 participantes do nível A2, B1 e B2, na Universidade de Witwatersrand, em 2020, em Joanesburgo, na África do Sul.

Palavras-chave: português língua não materna; aquisição; transferência; erros; sintaxe; morfologia; morfossintaxe; níveis de proficiência

ABSTRACT

The Portuguese language is increasingly popular, being the target of great demand in South Africa, a country that has the geographical proximity of some Portuguese-speaking countries. Furthermore, since South Africa is a country where Portuguese has the status of a non-official language, it is imperative to carry out studies on the acquisition of Portuguese by English schooled speakers, since, as mentioned in several studies, mother tongue transfer (LM) is one of the strategies often used by students to learn a non-mother tongue.

Thus, the present study aims to identify the most common errors of syntax and morphology made by students who study Portuguese as a foreign language and who have English as their “home-language”, at different levels of proficiency. More specifically, the most common types of syntax and morphology errors and the relationship between the two languages at the time of transfer will be investigated, the most common errors at each level of proficiency and the errors made by students who have studied or have studied more than one European language, in addition to identifying the reasons for these transfers.

The need for this study is based on the lack of studies on Portuguese as a foreign language in South Africa, as well as the fact that few researchers have investigated students schooled in English who learn Portuguese. The reality is the converse as the learning of English by students who have Portuguese as a mother tongue has had much more research done.

Thus, the present investigation will allow us to understand some of the most common syntactic and morphological errors of the Portuguese language made by English schooled students”, based on a study carried out with 21 participants from level A2, B1 and B2, at the University of Witwatersrand, in 2020 in Johannesburg, South Africa.

Keywords: Portuguese non-native language; acquisition; transfer; errors; syntax; morphology; morphosyntax; proficiency levels

DECLARATION

University of the Witwatersrand, Johannesburg

School of Literature, Language and Media

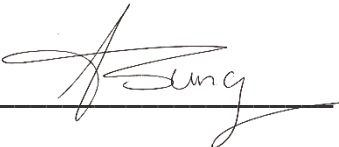
SENATE PLAGIARISM POLICY

Declaration by Students

I HWAJIN SUNG (Student number: 1081225) am a student registered for MASTERS IN PORTUGUESE STUDIES in the year 2020. I hereby declare the following:

- I am aware that plagiarism (the use of someone else's work without their permission and/or without acknowledging the original source) is wrong.
- I confirm that ALL the work submitted for assessment for the above course is my own unaided work except where I have explicitly indicated otherwise.
- I have followed the required conventions in referencing the thoughts and ideas of others.
- I understand that the University of the Witwatersrand may take disciplinary action against me if there is a belief that this is not my own unaided work or that I have failed to acknowledge the source of the ideas or words in my writing.

ETHICS CLEARANCE NUMBER: H20/07/44

Signature: 

Date: 30th of April 2021

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos à minha Supervisora Marta Campos pelo total apoio, orientação científica, pelas opiniões e críticas, disponibilidade, motivação, confiança e amizade ao longo desta jornada. Sem a sua presença, esta pesquisa não teria sido possível, pelo que estou sinceramente agradecida.

Ao professor Joel Coelho pela disponibilidade e verificação linguística desta investigação.

A todos os alunos de português que permitiram a realização do estudo por dedicarem algum do seu tempo para participarem no meu estudo.

À minha irmã, Harim Sung, ao meu namorado, Kurt Webster, e à sua família, ao meu amigo Avathar Soni-Naidoo e a todos os amigos que estiveram ao meu lado durante esta fase, pelo companheirismo, força, motivação e apoio em certos momentos difíceis.

Por último, tendo consciência que sozinha nada disto teria sido possível, dirijo um agradecimento especial aos meus pais.

ÍNDICE

RESUMO	i
ABSTRACT	ii
DECLARATION	iii
AGRADECIMENTOS	iv
LISTA DE ABREVIATURAS	vii
CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 2 : ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
2.1 O ensino de Língua Portuguesa na África do Sul.....	5
2.1.1 A língua portuguesa na África do Sul	5
2.1.2 Ensino de Português como Língua Estrangeira	7
2.2 Níveis de proficiência e competências	9
2.3 Língua Materna (LM) e Português Língua Não Materna (PLNM): definição de conceitos	13
2.3.1 Língua Materna	13
2.3.2 Português Língua Não Materna	16
2.4 Sintaxe e Morfologia	25
2.4.1 A morfologia	26
2.4.2 Sintaxe	55
2.5 Transferência.....	76
2.5.1 Análise de erros.....	80
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	89
3.1 Métodos	89
3.2 Questionário sociolinguístico	90
3.3 Métodos visuais.....	91
3.4 Considerações éticas	94
CAPÍTULO 4: RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	96
4.1 Caracterização sociolinguística dos participantes.....	97
4.1.1 Informação geral	97
4.1.2 Experiências relativas às línguas	101
4.1.3 Experiências relativas ao português.....	109
4.2 Os erros sintáticos e morfológicos encontrados nos dados:	110
4.2.1 Erros sintáticos encontrados nos dados de cada nível:	110
4.2.2 Erros morfológicos e morfossintáticos encontrados nos dados de cada nível:	127

4.2.3 Erros comuns de transferência encontrados nos dados e em diferentes níveis de proficiência:.....	140
4.2.4 Erros encontrados nos participantes com uma língua e com mais de uma língua estrangeiras.....	143
CAPÍTULO 5: CONCLUSÃO	146
BIBLIOGRAFIA	148
ANEXOS	163
Anexo A. Formulário de consentimento	163
Anexo B. Ficha de informação do participante – Nível de proficiência A2	164
Anexo C. Ficha de informação do participante – Nível de proficiência B1	165
Anexo D. Ficha de informação do participante – Nível de proficiência B2	166
Anexo E. Amostra 1 Produção escrita de Nível de Proficiência A2	167
Anexo F. Amostra 2 Produção escrita de Nível de Proficiência B1	168
Anexo G. Amostra 3 Produção escrita de Nível de Proficiência B2.....	169
Anexo H. Questionário Sociolinguístico	170

LISTA DE ABREVIATURAS

GU – Gramática Universal

L2/ LS – Língua Segunda

LE – Língua Estrangeira

LH – Língua de Herança

LM/ L1 – Língua Materna

LNLM – Língua Não Materna

PL2 – Português Língua Segunda

PLE – Português Língua Estrangeira

PLH – Português Língua de Herança

PLNM – Português Língua Não Materna

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

Existem muitos estudos sobre a aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira por aprendentes nativos de alemão, chinês e espanhol (Lu, 2010; Sousa, 2011; Taveira, 2014; Rodrigues, 2017), mas não existem muitos sobre os aprendentes com inglês como língua materna. Faltam também pesquisas sobre a aquisição de uma segunda língua por aqueles que aprendem o Português Língua Estrangeira numa fase mais avançada da vida em África.

A língua portuguesa tem ganho destaque nos países de língua inglesa, onde tem sido reconhecida em termos do seu valor cultural, educacional, potencial económico e político. A própria língua está a tornar-se popular e muito procurada, no entanto, é necessária a realização de estudos sobre a aquisição da língua portuguesa por falantes nativos ou escolarizados em inglês. Segundo o *Ethnologue* (2019), o português é a sexta língua mais falada no mundo e tem o estatuto de língua oficial em 8 países (Angola, Brasil, Cabo Verde, Timor-Leste, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe), além de também ser falado em Macau (China) e Goa (Índia) (Azevedo, 2005). Ainda segundo o *Ethnologue* (2019), o português ocupa atualmente o 6º lugar no ranking das primeiras línguas mais faladas e o 15º lugar no ranking das segundas línguas mais faladas do mundo.

A África do Sul é um país multicultural e reconhece 11 línguas como línguas oficiais, sendo uma delas o inglês (Banda, 2009). Além das 11 línguas oficiais, existem outras que, como o português, têm o estatuto de línguas não oficiais (Pan South African Language Board, 1999). Em algumas universidades sul-africanas estão a oferecer o curso de português tendo a Universidade de Witwatersrand, em 2019, iniciado uma pós-graduação (*Honours*) em Estudos Portugueses e no ano de 2020 principiado o curso de Mestrado.

Desta forma, não havendo muita pesquisa sobre a aprendizagem de português como língua estrangeira em países de língua oficial inglesa, é importante saber como é aprendido o português na África do Sul, além de ser fundamental investigar sobre a influência que a transferência exerce na aprendizagem de português por alunos cuja

“home-language” é o inglês, sendo esta uma das estratégias mais usadas na aprendizagem de uma segunda língua. Este termo *“home-Language”* usado na África do Sul significa que os alunos são escolarizados em inglês, independentemente da língua que usam em casa e não há um conceito paralelo em português, por isso utilizar-se-á *“língua de escolarização”* em português para nos referirmos à *“home-Language”*.

Assim sendo, será importante analisar e descobrir como ocorrem as transferências, uma vez que a língua portuguesa está a ser cada vez mais procurada. Portanto, esperamos que os resultados desta investigação possam ajudar no futuro a melhorar as metodologias de ensino de português como língua estrangeira, tentando concentrar maior esforço e atenção nas circunstâncias em que os erros ocorrem.

Os objetivos principais desta investigação são os seguintes:

- Identificar as áreas de transferência da língua inglesa em alunos que aprendem o português como língua estrangeira em termos de sintaxe e morfologia na aquisição do português;
- Distinguir os erros mais comuns cometidos em cada um dos níveis de proficiência;
- Identificar os erros mais comuns entre os alunos que aprenderam/aprendem uma língua europeia e os que aprenderam/aprendem mais do que uma língua europeia;
- Determinar as causas/fatores que levam às transferências;
- Determinar a relação da transferência da língua inglesa para o português.

Desta forma, o objetivo deste trabalho será explicar como ocorre a transferência da língua inglesa ao aprender português, pelo que nos propomos a responder às seguintes questões de investigação:

1. Quais são os erros de transferência da língua inglesa cometidos pelos alunos que aprendem português como língua estrangeira em termos de sintaxe e morfologia?
2. Quais são os erros mais comuns cometidos pelos participantes em cada um dos níveis de proficiência?

3. Quais são os erros comuns entre os alunos que aprenderam/aprendem uma língua europeia e os que aprenderam/aprendem mais do que uma língua europeia?
4. Que fatores / causas levam às transferências?
5. Qual é a relação da transferência da língua inglesa para o português?

Esta investigação é constituída por 5 capítulos. O capítulo 1 refere-se à introdução, onde se explicam o tema, os objetivos e as questões da investigação.

O capítulo 2 refere-se ao enquadramento teórico necessário para melhor se entender os conceitos fundamentais em que assenta este estudo. Este segundo capítulo divide-se, também ele, em cinco partes, sendo que na primeira parte se apresentam uma descrição da língua portuguesa na África do Sul e sobre o ensino de português como uma língua estrangeira; na segunda parte, são expostas as competências que são necessárias para que os aprendentes de uma língua estrangeira atinjam cada nível de proficiência; na terceira parte, são definidos os conceitos e teorias sobre a aquisição de uma língua materna e de uma língua não materna, sendo feita uma referência à forma como o processo de ensino e aprendizagem das línguas é abordado no documento regulador das Línguas do departamento de Educação da África do Sul; na quarta parte, são destacados os conceitos de morfologia e sintaxe da língua inglesa e portuguesa; finalmente, na quinta e última parte, são abordados os conceitos de transferência e as causas que levam aos erros, além de serem apresentados alguns estudos realizados por outros investigadores sobre erros de transferência cometidos na aprendizagem da língua portuguesa.

O capítulo 3 é dedicado à metodologia aplicada nesta investigação, sendo ainda apresentados os questionários sociolinguísticos dos 21 participantes sul-africanos, bem como todos os passos das amostras usadas no estudo por cada nível de proficiência.

No capítulo 4 destaca-se a recolha e a análise de dados, estando este capítulo dividido em 3 partes. Na primeira parte, é feita a caracterização sociolinguística dos participantes; na segunda parte, são analisados os erros sintáticos e morfológicos encontrados nos dados; na terceira e última parte, são analisados os erros sintáticos e

morfológicos mais comuns, a área em que a maioria dos erros de transferência foram encontrados, os erros mais comuns cometidos por nível de proficiência, os erros encontrados entre os alunos que só têm aprendido português e os alunos que têm aprendido outras línguas europeias, além de português, além de serem analisados os diferentes fatores que contribuem para a ocorrência dessas transferências do inglês para o português.

A conclusão constitui o capítulo 5, onde são apresentados os pontos finais desta investigação e elucidará sobre as respostas obtidas neste estudo. Por último, são apresentados a bibliografia e os anexos.

CAPÍTULO 2 : ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 O ensino de Língua Portuguesa na África do Sul

Muitos estudantes aprendem português como língua estrangeira, o que é considerado um desafio para alguns deles. Isso ocorre, porque a língua portuguesa possui uma estrutura sintática completamente diferente da língua inglesa. Assim, esta revisão da literatura discutirá a política educativa da língua portuguesa na África do Sul, o seu contexto de ensino como língua estrangeira, assim como as terminologias e as teorias sobre o ensino de português para falantes de inglês, bem como as dificuldades encontradas no processo de transferência de uma língua para a outra.

2.1.1 A língua portuguesa na África do Sul

Os portugueses chegaram à África do Sul em três vagas. Os primeiros a imigrarem para o país, desde o final de 1800 até 1970, foram os madeirenses¹, que geralmente tinham muito baixos níveis de competência de trabalho e de literacia. Os madeirenses começaram a emigrar da Madeira para a Cidade de Cabo a partir do final de 1800, porque tentavam ganhar a vida no Cabo como jardineiros ou pescadores; a segunda vaga aconteceu entre os anos 40 e 80 do século XX, quando os portugueses residentes em Portugal continental, que eram relativamente qualificados, emigraram para a África do Sul, isto porque, o regime de Salazar, o Estado Novo, encorajou ativamente a emigração durante os anos 60 devido ao elevado número de desempregados; a terceira vaga partiu das antigas colónias de Portugal com os portugueses residentes em Angola e Moçambique a emigrarem para a África do Sul durante a segunda metade da década de 1970 por causa do colapso súbito dos regimes coloniais portugueses nesses países 1975 (Glaser, 2010). Neste sentido, os muitos portugueses que emigraram para a África do Sul criaram o maior grupo de língua minoritária de emigrantes na África do Sul.

¹ A Madeira é uma pequena ilha atlântica que faz parte de Portugal.

Embora o português não seja reconhecido nas 11 línguas oficiais da África do Sul, segundo defendem Barnes e McDuling (1995), com o número de falantes de português no país, a língua poderia ser classificada como a "décima segunda" língua sul-africana.

Na África do Sul, são reconhecidas 11 línguas oficiais desde a primeira constituição democrática de 1996, momento em que o inglês, o africâner e as línguas africanas foram reconhecidas como línguas oficiais na África do Sul com garantia de usufruírem do mesmo status (Banda, 2009).

Além das 11 línguas oficiais², o português e outras línguas são línguas não oficiais³ também usadas na África do Sul (Pan South African Language Board, 1999). Segundo Banda (2009), o português é língua oficial em seis países africanos como sejam Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial. Assim, a promoção do multilinguismo na África do Sul permite incentivar o uso da língua dos países vizinhos no país.

Segundo Barnes e McDuling (1995), o português não era oferecido no ensino básico e era uma disciplina opcional do currículo do ensino secundário, existindo apenas uma escola de ensino secundário em Joanesburgo a oferecer o português. A nível do ensino superior, o português foi oferecido em algumas universidades sul-africanas durante alguns anos, mas na década de 90, devido às restrições financeiras, todos os departamentos de português tiveram de encerrar, exceto na Universidade da UNISA. Isso mostra que, naquela época, o papel da educação no apoio ao português era muito limitado e todo o potencial não era explorado (Barnes e McDuling, 1995). No entanto, tudo isso mudou quando o multilinguismo foi implantado no país.

Para além das 11 línguas oficiais incluídas no currículo nacional sul-africano e de acordo com as opções das disciplinas para o estudo de uma *"second additional language"*, também se poderia adotar uma das 14 línguas não oficiais. Isto permite que os alunos tenham a oportunidade de aprender línguas oficiais e não oficiais a nível de *home-language*, de *first additional language* e de *"second additional language"*, o que é

² As 11 línguas oficiais são isiNdebele, isiXhosa, isiZulu e siSwati, Sesotho, Sepedi, Setswana, Tshivenda, Xitsonga, Inglês e Africâner. (Departamento de Arte e Cultura)

³ As línguas não oficiais usados na África do Sul são: alemão, grego, guarati, hindi, português, tâmil, telegu, urdu, árabe, hebraico, sânscrito e, assim por diante. (Pan South African Language Board)

importante para o enriquecimento linguístico, uma vez que aprender línguas diferentes da língua materna pode permitir aos alunos participarem nas suas comunidades e no mundo, além de também ensinar os alunos sobre a cultura associada a essas línguas.

A política educativa do Departamento de Educação da África do Sul incentiva o multilinguismo, ou seja, o aluno deve aprender uma língua estrangeira, mantendo e desenvolvendo a sua “*home-language*” ao mais alto nível. Isso permite que o aluno leia, escreva e fale na “*home-language*” e, também, noutras línguas. O Currículo Nacional incentiva os alunos a aprenderem, pelo menos, duas línguas até ao 12º ano (DoE, 2008).

Atualmente, existem muitas escolas sul-africanas que oferecem a língua portuguesa como língua estrangeira, quer nos níveis primário, quer secundário (Cidade do Cabo, Durban, Joanesburgo e Pretória). Como Barnes e McDuling (1995) referem, a UNISA era a única universidade que oferecia a língua portuguesa antes da implementação da política das línguas estrangeiras. Hoje, há mais do que uma universidade a oferecer português ao nível de *major* e, na Universidade de Witwatersrand, também existem estudos pós-graduados, como sejam, a Pós-graduação e o Mestrado em Estudos Portugueses. No ano letivo de 2020, a Universidade da Cidade do Cabo também abriu um programa de estudos pós-graduados, como seja o *Honours*. Estas são algumas das grandes mudanças no desenvolvimento e implementação do ensino da língua portuguesa como língua estrangeira na África do Sul.

2.1.2 Ensino de Português como Língua Estrangeira

Embora o inglês seja falado globalmente, não se pode presumir que o inglês será a única língua falada globalmente em termos de economia e negócios (Heugh, 2007). O número de línguas faladas no mundo está a mudar pouco a pouco. Segundo o *Ethnologue* (2019), a língua mais falada é o mandarim, sendo a segunda língua mais falada o inglês. O português é a 6ª língua mais falada no mundo e é a 15ª segunda língua estrangeira mais aprendida no mundo. De acordo com *The translation company* (2011) o número de falantes da língua portuguesa no sul do continente africano está a aumentar:

“In the estimations done by The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) shows that Portuguese and Spanish are the most rapidly growing European languages after English. The estimates show that Portuguese has the most potential for growth as an international language in southern Africa and South America. It is guessed that African countries that speak Portuguese will have a combined population of 83 million by 2050. Overall, the Portuguese-speaking countries will have 335 million people by 2050.” (The translation company, 2011)

Como mencionado, a língua portuguesa, de acordo com a política de ensino das línguas, é uma das línguas não oficiais que está a ser ensinada na África do Sul.

Em entrevista concedida ao iOL, o antigo secretário de Estado Português das Comunidades Portuguesas no Exterior, Dr. José Luís Carneiro, afirmou que existiam em 2018 cerca de 200 000 portugueses a viver na África do Sul e, que gostaria de promover a língua portuguesa no mundo, e dar a todos os sul-africanos a oportunidade de aprenderem esta língua, pois o seu ensino está a aumentar nas diversas instituições internacionais em todo o mundo. Ele também afirmou que o ensino da língua portuguesa está a aumentar na África Austral e a descoberta desta língua na África do Sul aumentou quase 30% entre 2016 e 2017 (Daniel, 2019).

Além disso, em muitas escolas da África do Sul (públicas e privadas) o ensino da língua portuguesa é oferecido como segunda língua estrangeira *“second additional language”*. Como já mencionado, em algumas universidades da África do Sul, como a Universidade de Pretória, a Universidade de Witwatersrand e a Universidade da Cidade do Cabo é oferecido o curso de português como *major*. É uma evidência de que a língua portuguesa está a ser reconhecida e requerida em todo o país.

2.2 Níveis de proficiência e competências

O ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) encontra-se organizado por níveis de proficiência linguística, tendo por base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação (QECR, 2001) é uma referência europeia que é utilizada em outros países não europeus para analisar o nível de competência numa determinada língua. O QECR desempenha um papel importante nas aprendizagens das línguas:

“Para executar as tarefas e as atividades necessárias para lidar com as situações comunicativas em que estão envolvidos, os utilizadores e os aprendentes utilizam um certo número de competências adquiridas ao longo da sua experiência anterior.” (QECR,2011)

De acordo com a legislação, o funcionamento do PLNM está organizado por níveis de proficiência definidos no QECR (A1 a C1) e pelos grupos de nível de proficiência linguística (iniciação, intermédio e avançado). No entanto, não considerar estes níveis de proficiências dentro de cada grupo e nível poderá levar os alunos a não alcançarem as competências aquando da aprendizagem da língua. Desta forma, é importante aplicar e saber as seguintes correspondências entre os níveis de proficiências, definidas no QECR e os grupos de nível de proficiência linguística definidos na legislação. Neste estudo o foco estará nos níveis A2, B1 e B2:

Níveis de proficiência (definidos no QECR)	Grupos de nível de proficiência linguística em PLNM
A1	Iniciação
A2	
B1	Intermédio
B2	Avançado
C1	

Tabela 1: Grupo de nível de proficiência linguística (QECR,2001)

Descrição geral de competências para os níveis de proficiência A2, B1 e B2

No quadro abaixo apresentam-se as descrições gerais das competências para os níveis de proficiência linguística A2, B1 e B2, com base no QECR.

A2	• É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (e.g. informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). • É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
B1	• É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). • É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
B2	• É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. • É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.

Tabela 2: Descrições gerais das competências para os níveis de proficiência linguística (QECR, 2001)

Descrição da Compreensão Escrita para os níveis de proficiência A2, B1 e B2

No quadro abaixo apresentam-se os descritores de desempenho, os respetivos conteúdos e os géneros textuais para os alunos de PLNM nos níveis A2, B1 e B2, com base no QECR.

A2	• Escreve notas e mensagens simples relativas a necessidades essenciais. • Reescreve palavras e pequenas expressões de um texto curto. • Escreve pequenas notas sobre necessidades do quotidiano. • Recorre a frases simples para descrever pessoas, lugares e coisas. • Escreve sobre assuntos do quotidiano, acontecimentos do passado e planos futuros, usando frases simples articuladas. • Encadeia frases simples numa sequência linear, usando conectores básicos. • Transmite o que pretende dizer, com razoável precisão, em textos sobre assuntos quotidianos e que lhe são familiares, mas, quando aborda outros assuntos, tem de fazer concessões de sentido.
B1	• Escreve textos simples e coesos sobre temas que lhe são familiares, sobretudo sobre os seus interesses, articulando séries de frases. • Produz uma escrita corrente inteligível, respeitando, em geral, grande parte das convenções ortográficas. • Escreve descrições simples e pormenorizadas sobre assuntos conhecidos e sobre os seus interesses. • Escreve relatos simples e articulados de experiências, incluindo a descrição de sentimentos e de reações e dando opiniões. • Escreve narrativas reais ou ficcionais. • Resume informações factuais sobre rotinas familiares, gostos e interesses. • Relata informações factuais sobre o seu quotidiano e explica algumas ações. • Reescreve pequenas passagens escritas, usando as mesmas palavras e a mesma ordem do texto. • Explica, com razoável precisão, os pontos centrais de uma ideia ou de um problema.

	• Escreve, com razoável à-vontade, sobre assuntos menos habituais e que não estão relacionados com a sua área de interesse. • Expressa o seu ponto de vista sobre assuntos mais abstratos e temas de carácter cultural, como filmes, música e literatura, por exemplo. • Constrói uma sequência linear de informações, estabelecendo relações de similitude, oposição, causa, consequência, enumeração, adição, justificação, expansão, etc.
B2	• Produz uma escrita clara, respeitando a organização de parágrafos convencional e usando a ortografia e a pontuação de modo razoavelmente preciso. • Escreve textos pormenorizados, de modo claro, relativos a diversos temas do seu interesse. • Sintetiza e avalia informações e argumentos de diferentes fontes. • Descreve, pormenorizadamente e de modo claro, acontecimentos e experiências pessoais ou das suas áreas de interesse, construindo um texto coeso e coerente e respeitando as convenções estabelecidas para o género textual. • Escreve resenhas de filmes, de livros ou de peças teatrais • Escreve ensaios ou relatórios, desenvolvendo uma argumentação lógica e equilibrada, destacando os aspetos que considera mais importantes e relevantes, e avaliando diferentes pontos de vista ou diferentes soluções para um problema. • Sintetiza informações e argumentos retirados de várias fontes. • Relata notícias e exprime eficazmente os seus pontos de vista por escrito.

Tabela 3: Descrição da Compreensão Escrita para os níveis de proficiência (QECR,2001)

2.3 Língua Materna (LM) e Português Língua Não Materna (PLNM): definição de conceitos

2.3.1 Língua Materna

A língua materna pode ser descrita em três perspectivas diferentes (Gagné, Daems, Kroon, Sturm & Tarrab, 1987). “A *língua materna 1*” ocorre num ambiente onde a criança a usa com a sua família. A “*língua materna 2*” ocorre no conceito político-cultural, o que quer dizer que a língua se relaciona com a língua usada no país para se comunicar e identificar, enquanto que a “*língua materna 3*” ocorre no conceito educacional, a criança adquire o conhecimento da língua usada na fase de socialização na escola (Gagné et al., 1987).

Pokorn (2005) explica que, embora a Língua Materna (LM) seja uma língua adquirida dentro da família, a definição é mais complicada quando a criança vive numa família que fala línguas diferentes. Skutnabb-kangas (2000), acrescenta uma possibilidade em que os pais possuam contextos multiculturais e não tenham a mesma LM. Neste sentido, Crystal (1994), adiciona que além de Língua Materna e Língua Primária, outros termos são adaptados, como “*língua da casa*”, que é a língua utilizada para comunicar com a família. Esta língua pode ser igual ou diferente da língua usada em público e não ser falada pela família.

O termo LM levou os investigadores a proporem alguns critérios que ajudariam na definição desse conceito. Sequeira (2007), citando Cuq (1991) fornece 3 critérios:

1. **Primazia** é a primeira língua compreendida e aprendida.
2. **Domínio** é a linguagem mais bem dominada.
3. **Associação** é a língua de pertença a um grupo social.

Skutnabb-Kangas e Phillipson (1989) esclarecem que, para quem fala apenas uma língua não há dificuldades de saber a sua língua materna, contudo os critérios só são necessários no caso de quem não se lembra da sua língua materna, ou seja, a

primeira língua adquirida, como filhos que vivem fora do país, onde a língua não é usada, ou no caso dos filhos adotivos. Isso significa que, embora não tenham competência linguística da primeira língua e tenham uma competência melhor na segunda língua, ainda é considerada como língua materna.

Segundo Sim-Sim (1998), a língua materna é um sistema espontâneo adquirido naturalmente durante a infância, altura em que a mãe usa a língua para comunicar com a criança. Deste modo, a autora afirma que, quando uma criança ou um falante adquire a sua língua materna já aprende os componentes linguísticos naturalmente, como é o caso da pronúncia, da formação das palavras, do uso das palavras, das regras e dos seus significados. A aquisição da língua materna é muito semelhante em todas as línguas, pois ocorre de forma informal e rápida.

De acordo com De Bot, Lowie, Verspoor & Verspoor (2005), a primeira língua pode passar a ser a menos dominante como no caso dos emigrantes. Isto quer dizer que a criança começa a utilizar a língua dominante do país onde reside, mesmo que os pais utilizem a primeira língua. Nestes casos, a primeira língua torna-se uma segunda ou terceira língua. Os autores acrescentam que a continuidade do uso da primeira língua é muito importante para definir o conceito de LM (De Bot et al., 2005). Spinassé (2006) define que a aquisição da LM se relaciona com os conhecimentos linguísticos, valores pessoais e sociais:

“De uma forma geral, contudo, a caracterização de uma Língua Materna como tal só se dá se combinarmos vários fatores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida em primeiro lugar, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia a dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, a língua com a qual ele se sente mais à vontade... Todos esses são aspetos decisivos para definir uma L1 como tal.” (Spinassé, 2006)

2.3.1.1 A aquisição/aprendizagem de língua materna

A forma como a língua é adquirida é uma questão polémica que tem sido abordada pelas teorias behaviouristas e inatistas.

A teoria do behaviourismo acredita que a aprendizagem e o meio ambiente são a base de como a língua é adquirida. Johnson (2004) afirma que a perspetiva “(...) *saw learning as the ability to infer linguistic patterns from the examples given to the learner through his environment*”. Isto quer dizer que, a aquisição da linguagem para o behaviorista relaciona-se com o ambiente em que a criança está integrada, porque a criança adquire uma língua por um processo que envolve a imitação, a prática e as recompensas das pessoas neste ambiente.

Por outro lado, Faria (1996), uma defensora da teoria inatista, afirma que, “um ser humano, em condições normais de exposição à língua falada pelos falantes da comunidade em que está inserido, é capaz, com base nos princípios constitutivos da sua faculdade inata para a linguagem verbal, de formular hipóteses sobre o funcionamento da sua língua materna e, progressivamente, de fixar os respetivos parâmetros fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos”. Segundo a autora, enquanto na teoria do behaviourismo a língua é adquirida na aprendizagem e no impacto do meio ambiente, na teoria do inatismo, os seres humanos já nascem com a predisposição inata que lhes permitem aprender uma língua, no caso das crianças, isto permite-lhes exercitar o que ouvem, o que é conhecido como Gramática Universal de Chomsky.

Chomsky (1998) defende que a aquisição da linguagem é uma norma universal, porque as crianças em todos os lugares desenvolvem a linguagem de maneira muito semelhantes, em tempos curtos e com pouca ajuda. Desta forma, o autor argumenta que não é aprendida, mas é adquirida com uma predisposição linguística inata que se pode associar ao ambiente. Lennerberg (1967) refere que existe um período crítico e apoia a ideia de Chomsky de que a linguagem é inata. A combinação do período crítico e do inatismo funcionam bem quando a criança é estimulada no momento certo, que vai dos dois anos à adolescência.

Com base em diferentes abordagens e teorias, Lightbrown e Spada (2004) afirmam que as duas teorias fazem parte e ajudam na aquisição da linguagem. É evidente que algumas crianças usam a imitação e a prática na aprendizagem de competências linguísticas simples, como aprender o significado das palavras, mas na aprendizagem linguística complexa, as crianças não podem depender apenas da imitação e da prática, pois precisam de processar o que ouvem. Portanto, Lightbrown e Spada (2004) defendem que, na teoria behaviourista se envolvem a aquisição do vocabulário e dos morfemas gramaticais e na teoria inatista a aquisição da gramática complexa.

2.3.2 Português Língua Não Materna

Muitos investigadores têm debatido amplamente sobre a diferença entre Segunda Língua (L2) e Língua Estrangeira (LE). Os dois conceitos são normalmente diferenciados de acordo com o estatuto da língua e o contexto em que são adquiridos. Com a existência de muitos estudos e diferentes perspetivas, não é possível ter apenas uma única definição e os conceitos não são completamente claros no que diz respeito à aprendizagem de uma segunda língua, termo que, muitas vezes, é utilizado para designar uma língua aprendida depois da língua materna (Gallison e Coste, 1983; Leiria, 2004; Saville-Troike, 2006; Spinassé, 2006). Assim, como apresentado no estudo de Ellis (1997), o termo L2 do referencial teórico está relacionado à aquisição de uma outra qualquer língua que não seja a língua materna, neste sentido, aprender uma qualquer língua não nativa, independente de contexto e *status*.

Segundo Ellis (1997), o termo Segunda Língua (L2), é um termo utilizado para designar qualquer língua que se aprenda depois da língua materna, pode ser naturalmente num país onde essa língua é oficial ou uma língua que se aprende por meio de instrução da escola, e que pode ser a terceira ou quarta língua, dependendo do número de língua(s) materna(s) que o falante já aprendeu. A aquisição de uma L2 e a aquisição de uma LE são semelhantes, pois são adquiridas por indivíduos que já possuem os conhecimentos linguísticos da sua língua materna (Spinassé, 2006).

No contexto do ensino de português surge o conceito de Português Língua Não Materna (PLNM, que, segundo Flores (2013), é um termo muito generalista e inclui diferentes tipos de aquisição, de aprendizagem e de domínio da língua portuguesa. A autora apresenta três conceitos dentro do de PLNM como sejam, o Português Língua de Herança (PLH), o Português Língua Segunda (PLS) e o Português Língua Estrangeira (PLE):

“(...) ao português falado pelos filhos de emigrantes portugueses que residem ou regressaram de um país de emigração, ao português adquirido pelos filhos de imigrantes residentes em Portugal, ao português aprendido por falantes estrangeiros num curso de Português para Estrangeiros ou ao português falado,” (Flores, 2013)

Assim e segundo Flores (2013), o Português Língua de Herança é o português falado pelos filhos de emigrantes portugueses da segunda ou terceira geração que vivem e nasceram noutros países, que não Portugal. Esta língua é apenas falada no meio familiar e a comunidade emigrante portuguesa; o Português Língua Segunda é o português adquirido pelos filhos de imigrantes com outra nacionalidade, que estão a viver num país onde o português tem estatuto de língua oficial como os países lusófonos. Esta língua é falada num contexto escolar e o Português Língua Estrangeira é o português aprendido pelos estrangeiros num curso de português para estrangeiros num país onde a língua não é oficial, como é o caso da África do Sul. Por isso, este estudo usará o termo Língua Estrangeira (LE) para se referir ao português aprendido na África do Sul.

No contexto inglês, entretanto, não existe um termo equivalente que diferencia o conceito de *Inglês Língua Segunda*, *Inglês Língua Estrangeira* ou *Inglês Língua de Herança* (Flores, 2013). Leiria (2004), afirma que o termo “Segunda Língua (L2) é “um termo genérico” que não diferencia entre a aquisição de uma Segunda Língua (ensino) e a aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Devido ao termo L2 ser suficientemente genérico e estar associado ao ensino e à aprendizagem de uma outra língua, que não é a primeira língua, o termo L2 será equivalente à Língua Não Materna (LNM), que na África do Sul poderá, maioritariamente, traduzir-se pelo que o sistema educativo

nacional denomina de “*home-language*” ou “*first additional language*”, dependendo da Língua Materna de cada aluno, quando chega ao sistema educativo sul-africano.

Os termos Língua Estrangeira (LE) e Língua Segunda (LS) são termos que se referem a uma língua que não é a primeira do falante. Neste sentido, o termo LE significa qualquer língua aprendida, depois da língua materna, e o termo LS a uma língua que é aprendida em contexto formal e informal, pois tem estatuto de língua oficial no país onde o aluno vive com outra LM. Ambas as línguas são adquiridas para comunicar e permitir um processo de socialização. Outro facto comum é que os falantes de ambas línguas, já possuem os elementos linguísticos da LM. A diferença existe na função da língua, ou seja, a LS tem que ser dominada pelo falante para usar a língua diariamente, porque esta língua desempenha um papel na integração na sociedade. Por outro lado, a LE não precisa de ser dominada tão intensamente como a LS, porque não é fundamental para a integração na sociedade (Spinassé,2006).

No mesmo sentido, Ellis (1985 e 1994) cita que o falante adquire a LS, quando “*a língua desempenha um papel institucional e social na comunidade*”, enquanto a LE está no ambiente onde a “*língua não desempenha um papel importante na comunidade e é aprendida principalmente em sala de aula*”.

Gallison e Coste (1983), concentram no conceito “ensino” das LNM entre a segunda língua (L2) e a língua estrangeira (LE):

“Applied linguistics and the teaching of languages often use the triple opposition “mother tongue / second language / foreign language” insofar as this opposition defines two modes of teaching that are irreducible to one another: the teaching of mother tongues on the one hand, teaching of non-native languages, on the other. (Gallison and Coste ,1983)”

Leiria (2004) argumenta que a LE é aprendida na educação formal e, na maioria dos casos, o ensino da LE é realizado por falantes não nativos. Acrescentando ao argumento de Leiria, Sequeira (2007) afirma que a LE pode ser estudada nas escolas ou aulas privadas, fora do país onde a língua é uma língua oficial. Por outro lado, Saville-Troike (2006) afirma que a LE não é usada na comunidade do aluno e não é uma língua

oficial, mas pode ser estudada nas escolas e para comunicar com as outras pessoas que falam essa língua.

Para Spinassé (2006), LE e LS são muito semelhantes, pois são desenvolvidos por indivíduos que já adquiriram outra língua, ou seja, adquiriram a competência linguística utilizada para adquirir a língua materna. Para a autora, a diferença entre LS e LE assenta no papel da linguagem. Segundo Saville-Troike (2006), LS é uma língua oficial do país ou dominante numa sociedade, ou seja, fundamenta o meio de instrução, empregos e outras funções essenciais. Geralmente a LS é adquirida por estrangeiros que estão num país onde a língua é oficial. Leiria (2004) indica que a LS é a língua oficial e é utilizada na escola e desempenha um papel importante para viver no país. É uma língua que se aprende sem ter aulas na escola, pois já facilita muito *input*, por ser a língua oficial do país. A autora dá como exemplo dos falantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), onde o português tem estatuto de língua oficial, diferenciando-se do contexto e aprendizagem da LE.

Neste caso, a distinção entre os dois conceitos baseia-se no domínio sociolinguístico. A “aquisição” e a “aprendizagem” são os processos utilizados para se referir ao desenvolvimento linguístico do falante (Bento, 2013). Segundo Madeira (2008) e (Gass & Selinker, 2008), a LS está associada ao processo de “aquisição” e a LE está associada ao processo de “aprendizagem”. Devido à LS ser adquirida num processo passivo e em ambientes formais e informais onde a língua é nativa, por outro lado, a LE é aprendida no contexto escolar e é um processo ativo e formal. No mesmo sentido, de acordo com Carrilho (2015), a aprendizagem é um processo formal que surge no contexto formal, nas escolas. Por outro lado, a aquisição é um processo informal que surge espontaneamente nos ambientes e situações não escolares (Carrilho, 2015).

O conceito de LS é associado ao de aquisição, porque permite aos falantes utilizarem a língua em qualquer ambiente e desenvolver as suas capacidades dentro de um ambiente informal. A LE associa-se ao conceito de aprendizagem, porque os falantes aprendem a língua no contexto escolar com as regras gramaticais da língua. Não obstante, para muitos investigadores, os dois processos de segundas línguas, não são muito claros de distinguir (Bento, 2013).

Enquanto muitos investigadores discutem apenas LNM relacionando-os com LE e LS, surgiu recentemente um novo conceito, que é a Língua de Herança (LH), que foi ignorado em muitos estudos passados (Gass & Selinker, 2008).

À Língua de Herança são dados muitos sinónimos como: língua dos emigrantes; língua da comunidade, língua dos indígenas, língua ancestral, ou seja, uma língua que não é oficial no país (Kondo-Brown 2005; Shin, 2010). Em relação às comunidades de emigrantes portugueses no mundo Pires, Pereira, Azevedo e Ribeiro (2014) citam que os emigrantes portugueses estão espalhados um pouco por todo o mundo, principalmente na Europa, América do Norte, América do Sul e África do Sul (Pires & Pereira & Azevedo e Ribeiro, 2014).

Montrul (2012) define o termo LH como a língua falada pelos emigrantes e os seus filhos que não vivem no seu país. Isso porque, como mencionado anteriormente, existem muitas comunidades portuguesas que residem em diferentes partes do mundo. Os autores utilizam o termo LH para designar os falantes depois da primeira geração de emigrantes portugueses. Da mesma forma, Polinsky (2008) define LH como uma língua que o indivíduo aprendeu primeiro, mas não adquiriu a língua completamente por causa da mudança para uma outra língua dominante. Flores e Barbosa (2011) afirmam que a LH só é adquirida na família e esta língua não é utilizada no país onde a família reside, sugerindo que muitos lusodescendentes de segunda e terceira geração apresentam o português como primeira língua, porque é a língua utilizada no contexto familiar, usada pelos pais (Flores & Barbosa, 2011). Conforme referido antes, existem cerca de 200 000 portugueses a viver na África do Sul, sendo que muitos têm, neste país multilíngue, o Português como Língua de Herança.

A África do Sul é um país que promove o multilinguismo e tem 11 línguas oficiais e outras línguas não oficiais. De acordo com a Política das Línguas do departamento de Educação, desde 1997 que a aprendizagem de línguas na África do Sul é obrigatória, existindo a possibilidade de serem estudadas em três níveis: *Home-Language*, *First Additional Language* e *Second Additional Language*.

Home-Language, ou seja, a primeira língua ensinada institucionalmente ao aluno, que pode ser a língua falada em casa ou não, pois muitas vezes os alunos apresentam

diferentes línguas maternas. Maioritariamente, a *Home-Language* ensinada na África do Sul é o inglês e será referida como língua de escolarização.

A *First Additional Language*, é uma língua oficial oferecida no currículo como uma segunda língua (L2) para os alunos, que pode ser a sua 3ª ou 4ª língua, dependendo da(s) língua(s) materna(s). Os alunos são menos fluentes nesta língua do que na “*home-language*”, mas normalmente conseguem falar, ler e escrever nessa língua. Esta língua também é selecionada de entre as 11 línguas oficiais da África do Sul e, maioritariamente, é o africâner ou o isiZulu.

A *Second Additional Language* é uma língua estrangeira que faz parte do currículo e que os alunos aprendem como uma 3ª, 4ª ou 5ª língua, dependendo sempre do número de LM que apresentam, quando chegam ao nível de instrução oficial (Stein (2017) cita DOE, 1997).

De acordo com Probyn (2005), durante o apartheid, em 1975, o governo tentou implementar um sistema de duas línguas de meio de instrução nas escolas secundárias africanas, em que a metade dos conteúdos das disciplinas deveriam ser ensinados em inglês e outra metade em africâner.

Embora a política de educação promotora do bilinguismo (DoE, 1997) promova que a língua do meio de instrução possa ser uma língua materna durante os anos de pré-escola (*Grades R-3*), é amplamente aceite que esta política não foi ativamente implementada. Efetivamente, no documento curricular nacional, revisto em 2002, para os alunos do ensino básico é oferecida a possibilidade de a instrução ser realizada na língua materna até o 3º ano do 1º ciclo, após o qual, o inglês se torna meio de instrução para todos os alunos do país, exceto para os alunos que têm o africâner como língua materna, que podem optar por continuar a estudar a sua língua. Além disso, o Currículo de 2005 não obrigou a implementar as mudanças do currículo anterior em termos da língua de instrução. Isto fez com que os professores continuassem a usar o inglês como meio de instrução. Como consequência, a maioria dos alunos da África do Sul aprendem em inglês, não tendo a possibilidade de o fazerem na sua língua materna.

Ferreira-Meyers e Horne (2017), citam:

“Unfortunately, the narrow implementation of the policy has undermined multilingual education for several reasons, first and foremost because of the early transition to English

medium instruction for a majority of African language-speaking students, resulting in poor learning outcomes. Very often, access to languages beyond English and Afrikaans is not guaranteed, meaning that historically inherited horizontal bilingualism has, to a large degree, been maintained. In short, little has changed in providing upliftment and equity to indigenous African languages at school level.” (Ferreira-Meyers & Horne, 2017)

Neste sentido, Gough (1996) cita Schuring (1993) para apresentar as estimativas que indicam que aproximadamente 45% da população da África do Sul comunica em inglês, tendo uma LM ou LH africana, ao passo que a percentagem do inglês como LH é cerca de 10% da população. Na África do Sul, o inglês funciona como uma língua franca por ser uma língua usada pelo governo, pelas empresas, pela educação e pelo comércio. Quase em todas as escolas primárias, secundárias e no ensino superior, o inglês é o meio de instrução “preferido” e o mais usado. As outras línguas que são oferecidas como meio de instrução são o africâner e o isiZulu (Gough (1996) cita Mesthrie 1993).

O português na África do Sul é denominado como Língua Estrangeira, ou seja, Português Língua Estrangeira (PLE). Conforme mencionado anteriormente, o termo L2 equivale ao português língua não materna e dentro da PLNM existem PLS, PLE e PLH. Na África do Sul, o português não inclui o PLS, porque o português não é uma língua oficial do país. Conforme afirma Flores (2013), muitos investigadores não diferenciam conceitos entre Língua Segunda e Língua Estrangeira, porque ao abordar ambos, estes têm o mesmo processo de aprendizagem e todos os alunos têm uma forma de aprender uma língua não nativa.

Com base em estudos anteriores, a aquisição da L2 é frequentemente comparada à aquisição da primeira língua, sendo que Lightbrown e Spada (2004) indicam que há diferença entre a aprendizagem da LE por um adulto e a aquisição da LM por uma criança, devido ao facto de terem características pessoais diferentes e condições de aprendizagem diferentes. Não obstante, os aprendentes de uma L2 têm a vantagem de aprender uma língua, porque já possuem uma primeira língua e já adquiriram os conhecimentos linguísticos desta primeira língua. Neste sentido, os aprendentes com mais idade têm mais maturidade cognitiva para aprender uma L2.

A L2 é uma língua aprendida pelo ser humano de forma diferente da primeira língua (L1), pois essa aprendizagem ocorre durante o fim da infância, adolescência ou idade adulta e, depois da primeira língua ter sido adquirida (Ortega, 2013).

2.3.2.1 A aquisição/aprendizagem de uma de uma Língua Estrangeira

De acordo com Ortega (2013), a L2 pode ser adquirida tanto em *“naturalistic context”* ou em *“instructed context”*. Os alunos que aprendem uma L2 em contexto *“naturalistic context”* aprendem-na em ocasiões informais, no próprio país da língua, na vizinhança cultural onde a língua é falada, na escola com os colegas e no local de trabalho, onde há pessoas que falam essa mesma língua. Assim, estes alunos aprendem a língua em *“naturalistic context”* e também em *“instructed context”*. Por outro lado, os alunos que aprendem a língua por meio de *“instructed context”*, na escola, na universidade e em aulas privada, sujeitam-se a um processo mais formal de aprendizagem do que de aquisição. A maioria das pessoas que aprendem uma L2 a partir de uma mistura de experiências *“naturalistic”* e *“instructed”*, fazem-no devido à globalização, pois precisam de aprender outras línguas por diferentes razões como sejam, viagens, empregos, migração, casamento e estudos (Ortega, 2013).

Existem várias teorias propostas por vários investigadores para explicar como é que a linguagem humana é adquirida e, por isso, também existem inúmeras teorias de diferentes investigadores e definições (Bock e Mheta, 2014). Uma das teorias que explicam a aquisição da linguagem é o behaviourismo e essa teoria relaciona-se com a aprendizagem da L2. Os behaviouristas acreditam que todo o comportamento é resultado da formação dos hábitos das pessoas no seu ambiente. Isso significa que ao aprender uma língua, todos os hábitos e comportamentos levam a adquirir essa língua. Ao aprender a L2, os behavioristas acreditam que a primeira língua já estava implicada na formação de um hábito que leva à transferência positiva e negativa (Skinner, 2011; Bock e Mheta, 2014).

Os behavioristas encaram a aprendizagem como uma mudança de comportamentos influenciados pela criação de estímulos e respostas do meio-ambiente.

Na aprendizagem da L2, os behavioristas argumentaram que o falante de LM já tem o conhecimento da língua estabelecida e pode aprender uma L2, o que o leva a proceder a transferências positivas e negativas. Por outro lado, também existe a teoria da Análise Contrastiva (CA) que é conhecida por comparar a aprendizagem da LM com a L2. Os pré-requisitos da análise contrastiva são explicados por Lado (1957):

“The book is based on the assumption that we can predict and describe the patterns that will cause learning difficulties and those that will not cause difficulties, systematically comparing the language and culture to be learned with the student's native language and culture. In our view, the preparation of updated teaching and experimental materials must be based on this comparison.” (Lado, 1957)

A Gramática Universal (GU) proposta por Noam Chomsky (1965) é outra teoria que explica a aquisição da linguagem que usa o mesmo modelo na LE. Nesse modelo, Chomsky propôs que todo o ser humano nasce com a capacidade de adquirir a linguagem que lhe é inata, e para adquirir a linguagem é necessário estar exposto a essa mesma linguagem. As crianças adquirem a sua competência da LM desde tenra idade, o que se aplica também à aprendizagem da L2 (White, 1989 e 2003).

No entanto, Saville-Troike (2006) argumenta que, apesar da competência inata estar presente na primeira língua, não se pode assumir que o mesmo acontece quando da aprendizagem de uma L2. Saville-Troike (2006) apresenta 4 sugestões a este respeito:

1) Os alunos possuem acesso inteiro à GU quando aprendem línguas, ainda que já dominem a sua LM, isto quer dizer que o aluno de uma L2, com os conhecimentos da LM já possui competência para aprender a L2;

2) Os alunos possuem um acesso limitado à GU, através de alguns elementos, isto significa que, o aluno de uma L2 já tem conhecimento das línguas e a transferência da LM para L2 em diferentes níveis linguísticos é normal. No entanto, uma vez que o aluno já domina o conceito, ele só precisa de saber a forma da língua-alvo;

3) Os alunos possuem acesso indireto à GU com a experiência da sua língua materna, isto significa que, enquanto as crianças adquirem a LM na interação com as

outras pessoas, os alunos de uma L2 podem adquirir uma boa competência linguística com textos escritos e redes sociais;

4) Os alunos não possuem nenhum acesso à GU e aprendem competências completamente diferentes que não são usadas na primeira língua, isto significa que para os alunos de uma L2 é impossível obter uma proficiência idêntica à das pessoas nativas, pelo que o nível de proficiência será diferente entre os dois. Certas pessoas adquirem a competência linguística aproximada a um falante nativo, mas em muitos casos produzem transferências errôneas, onde as estruturas são diferentes daquelas produzidas pela língua do falante nativo e, acabam por repetir esse erro, sucessivamente, tornando-o naquilo a que se denomina de fossilização.

2.4 Sintaxe e Morfologia

Antes de discutir como é que a sintaxe e morfologia do português funciona, é importante discutir como é que funcionam a sintaxe e a morfologia em inglês, uma vez que este estudo se centra nos alunos que possuem o inglês como língua de escolarização / *“home-language”*.

Todas as línguas partilham os mesmos domínios linguísticos, como sejam, o léxico, a fonética, a fonologia, a semântica, a sintaxe e a morfologia. No entanto, neste estudo, os únicos focos a serem investigados serão a sintaxe e a morfologia.

A morfologia é o estudo das palavras e como estas são compostas. A morfologia em inglês é mais simples do que em algumas línguas europeias. No entanto, as palavras são definidas como unidades gramaticalmente menores, independentes e podem consistir em mais do que uma unidade significativa (Bock e Mheta, 2014). Nem todas as unidades de significado são gramaticalmente independentes, como é o caso dos morfemas, que são as unidades menores que contam com um significado, que não podem ser mais divididas e que, muitas vezes estão dependentes de outros morfemas. Em todas as línguas, os morfemas são usados como uma unidade mínima significativa para criar uma palavra. Os morfemas podem ser divididos em morfemas livres e morfemas presos (Bock e Mheta, 2014).

A morfologia e a sintaxe têm relações gramaticais que podem ser expressas morfolologicamente ou sintaticamente como parte da estrutura da frase (Fromkin, Rodman & Hyams, 2007). De acordo com Fromkin, Rodman e Casanova (1993), muitos linguistas têm feito uma distinção entre morfologia e sintaxe desde há muitos anos. Ao estudar a morfologia de derivação e composição, é evidente que alguns aspetos da morfologia têm implicações sintáticas, uma vez que os substantivos podem derivar de verbos, verbos de adjetivos, adjetivos de substantivos, etc. Isso significa que a morfologia também depende da sintaxe (Fromkin & Rodman e Casanova, 1993).

A sintaxe em *Language, Society and Communication* (Bock & Mheta, 2014) é definida como a disciplina linguística que estuda como é que as frases se formam, segundo as suas regras. Centra-se na estrutura gramatical das frases, na forma como as palavras e as frases se organizam para criarem orações (Bock & Mheta, 2014). Uma outra definição de sintaxe dada por Faria, Pedro, Duarte e Gouveia (1996) relaciona a sintaxe a aspetos como a ordem linear, como sejam as relações gramaticais e os processos de as marcar, bem como a estrutura dos constituintes. Neste estudo, a nível da sintaxe, focar-nos-emos apenas em unidades como palavras e frases.

2.4.1 A morfologia

Todas as línguas têm um sistema morfológico diferente, logo o sistema morfológico do inglês é diferente do português. Como mencionado acima, um morfema é uma unidade mínima indivisível de significado com função gramatical. Esta função refere-se às unidades que indicam o tempo (passado, presente, futuro), número (singular, plural) e pessoa (1ª pessoa, 2ª pessoa, 3ª pessoa) (Bock e Mheta, 2014). A morfologia é o estudo das categorias gramaticais e analisa as formas das palavras, que podem ser divididas por um sistema aberto ou um sistema fechado (Faria, Pedro, Duarte & Gouveia, 1996).

O sistema aberto corresponde a um número de palavras ilimitado, que pode ser desenvolvido ao longo do tempo e a este sistema pertencem os nomes, os adjetivos, os advérbios e os verbos.

O sistema fechado corresponde a um número de palavras limitado, que não pode ser desenvolvido e ao qual pertencem os pronomes, os artigos, as preposições e as conjunções.

Entende-se que o termo palavra é um item vocabular abstrato e esta palavra pode ter algumas propriedades morfossintáticas como o nome, o verbo, o género e o número. No exemplo da língua portuguesa:

- a) comprei um lápis.
- b) comprei dois lápis.

Os exemplos acima, usam a mesma palavra “lápis”, mas com diferentes propriedades, pois em (a) “o lápis” realiza-se no singular, enquanto em (b) a mesma palavra “lápis” surge aplicada a uma frase no plural. Assim, ambas as palavras são iguais morfologicamente, mas diferentes em termos morfossintáticos, já que a sintaxe permite classificar “lápis” em (a) com a característica de singular e em (b) com a característica de plural (Faria, Pedro, Duarte & Gouveia, 1996).

2.4.1.1 Morfema em Inglês

O morfema em inglês pode ser classificado segundo a perspectiva de Bock e Mheta (2014):

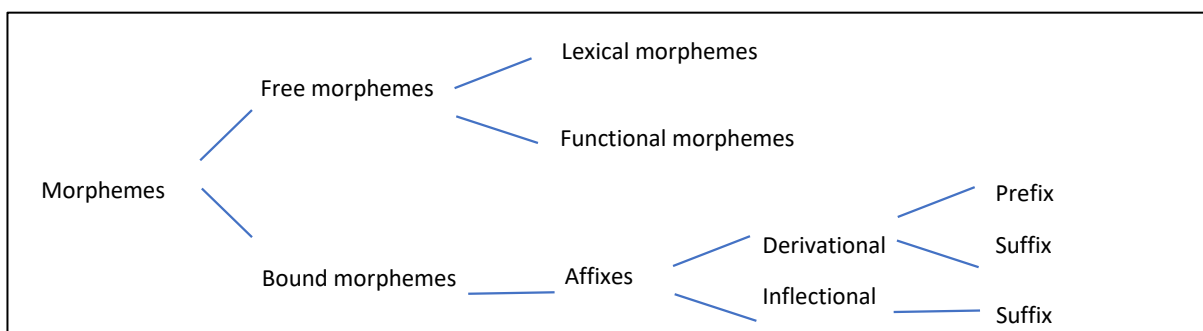


Figura 1: Morfema em inglês (Bock & Mheta, 2014)

Os morfemas como *boy*, *man*, *desire* e *gentle* podem funcionar por si próprios e são conhecidos como morfema livres. No morfema lexical incluem-se os nomes, os

verbos, os adjetivos e os advérbios. O morfema funcional abarca a preposição, os pronomes, os artigos, os verbos auxiliares, as conjunções, os demonstrativos, os quantificadores e os comparativos (Fromkin, Rodman & Hyams, 2007).

Outros morfemas como *-ness*, *-ly*, *dis-* e *un-* não funcionam por si próprios e formam sempre parte de outras palavras. Estes afixos são conhecidos como morfema presos. Os afixos que surgem antes de outro morfema como os casos de *dis-* e *un-* são conhecidos como prefixos. Os afixos que aparecem depois de outro morfema como *-ing*, *-ly* e *-er* são conhecidos como sufixos (Fromkin, Rodman & Hyams, 2007).

A palavra *“dance”* em inglês pode ter vários afixos como, *-ing*, *-er* e *-s*, o que muda o significado da palavra e afeta a sua forma gramatical (Bock & Mheta, 2014):

“dancing”, o sufixo *-ing* indica o tempo progressivo e mostra que a pessoa está a dançar no momento da fala.

“dancer”, o sufixo *-er* muda o significado da palavra de um verbo para um nome.

“dancers”, o sufixo *-s* não afeta o significado da palavra, mas mostra o número (plural).

Os exemplos aqui apresentados demonstram que a colocação afixal segue determinadas regras morfológicas e morfossintáticas que, segundo Fromkin, Rodman e Casanova (1993), são a nível da:

1. Morfema derivacional
2. Morfema flexional
3. Concordância entre nome e determinante
4. Concordância de antecedente do pronome
5. Concordância dos pronomes
6. Concordância verbal

2.4.1.1.1 Morfema derivacional

Os morfemas derivacionais frequentemente alteram a classe gramatical de uma palavra. Assim, o verbo *“to read”* pode transformar-se em substantivo *“reader”* quando adicionamos o morfema derivacional *-er*. Assim, *“read”* é um verbo, mas *“reader”* é um

substantivo. No entanto, existem alguns morfemas derivacionais que não alteram a categoria gramatical de uma palavra, como por exemplo, os prefixos derivacionais re- e un- que, em inglês, geralmente não mudam a categoria da palavra à qual estão ligados. Assim, tanto “happy” quanto “unhappy” são adjetivos (Öz, 2014).

Existe um número indefinido de morfemas derivacionais. Por exemplo, a seguir estão alguns sufixos derivacionais que implicam uma mudança da classe gramatical:

Substantivo a adjetivo	-ful (<i>help</i> → <i>helpful</i>), -al (<i>recreation</i> → <i>recreational</i>), -ish (<i>boy</i> → <i>boyish</i>), -ic (<i>alcohol</i> → <i>alcoholic</i>), -ous (<i>virtu</i> → <i>ous</i>)
Verbo a substantivo	-ance (<i>accept</i> → <i>acceptance</i>), -ation (<i>accuse</i> → <i>accusation</i>), -er (<i>play</i> → <i>player</i>), -ion (<i>predict</i> → <i>prediction</i>), -ist (<i>reform</i> → <i>reformist</i>)
Adjetivo a advérbio	-ly (<i>clear</i> → <i>clearly</i> ; <i>exact</i> → <i>exactly</i>)
Substantivo a verbo	-fy (<i>glory</i> → <i>glorify</i>), -ize (<i>moral</i> → <i>moralize</i>), -ate (<i>vaccine</i> → <i>vaccinate</i>)
Adjetivo a substantivo	-ness (<i>sad</i> → <i>sadness</i>), -ity (<i>specific</i> → <i>specificity</i>), -ism (<i>feudal</i> → <i>feudalism</i>), -dom (<i>free</i> → <i>freedom</i>)
Verbo a adjetivo	-able (<i>drink</i> → <i>drinkable</i>), -ive (<i>act</i> → <i>active</i>), -ory (<i>migrate</i> → <i>migratory</i>)
Adjetivo a verbo	-ize (<i>modern</i> → <i>modernize</i> , or <i>modernise</i> in British English), -en (<i>dark</i> → <i>darken</i>)

Tabela 4: Morfemas derivacionais que implicam mudança da classe gramatical (Fromkin, Rodman & Casanova, 1993)

Em contraste, alguns sufixos e afixos derivacionais não causam uma mudança na classe gramatical das palavras e os prefixos nunca mudam a sua categoria, como se pode ver na seguinte tabela:

Substantivo a substantivo	-ship (<i>friend</i> → <i>friendship</i>), -ity (<i>human</i> → <i>humanity</i>), -dom (<i>king</i> → <i>kingdom</i>), dis- (<i>advantage</i> → <i>disadvantage</i>), ex- (<i>wife</i> → <i>ex-wife</i>), auto- (<i>biography</i> → <i>autobiography</i>)
Verbo a verbo	un- (<i>do</i> → <i>undo</i>), re- (<i>write</i> → <i>rewrite</i>), dis- (<i>like</i> → <i>dislike</i>), auto- (<i>destruct</i> → <i>autodestruct</i>)
Adjetivo a adjetivo	-ish (<i>yellow</i> → <i>yellowish</i>), -like (<i>red</i> → <i>redlike</i>), a- (<i>moral</i> → <i>amoral</i>), il- (<i>legal</i> → <i>illegal</i>), in- (<i>expensive</i> → <i>inexpensive</i>), un- (<i>happy</i> → <i>unhappy</i>), semi-

	(<i>annual</i> → <i>semiannual</i>), dis- (<i>agreeable</i> → <i>disagreeable</i>), sub- (<i>conscious</i> → <i>subconscious</i>)
--	---

Tabela 5: Morfemas derivacionais que não mudam na classe gramatical das palavras (Fromkin, Rodman & Casanova, 1993)

O sufixo *-able* é um morfema que se pode juntar a qualquer verbo em inglês para derivar num adjetivo com significado de um verbo. Isto quer dizer que, *-able* significa uma coisa “*able to be*”, como nas palavras *acceptable*, *laughable*, *changeable*.

De acordo com Fromkin, Rodman e Hyams (2007), o prefixo *-un* em inglês significa “*not*” e, quando se junta a um adjetivo, forma uma qualidade negativa, como por exemplo:

(1a) *Desirable – undesirable*

(1b) *Likely – unlikely*

(1c) *Inspired – uninspired*

(1d) *Happy – unhappy*

A palavra (1a) *Undesirable* significa “*not desirable*”, algo que não é desejável. A palavra (1d) *Unhappy* significa “*not happy*”, que não está feliz. Como podemos ver nos exemplos acima, as palavras que começam com *-un* tem o mesmo significado que “*not*” em inglês.

Contudo, existem algumas exceções em que não se aplicam esta regra, como nas palavras seguintes:

(2a) *Sad – unsad**

(2b) *Brave – unbrave**

O exemplo de (2a) e (2b), entende-se que significa “*not sad*”, que não está triste e “*not brave*”, que não é corajoso, mas muitas palavras monossilábicas como os exemplos apresentados não são corretos gramaticalmente (Fromkin, Rodman & Hyams, 2007).

Há outros prefixos como *-dis*, *-a*, *-na* que indicam uma qualidade negativa, como por exemplo: *dislike*, *atypical*, *anti-aircraft* (Packer, 2001).

2.4.1.1.2 Morfema Flexional

Os morfemas flexionais nunca mudam a categoria gramatical (classe gramatical) de uma palavra. Os morfemas flexionais na língua inglesa não criam palavras separadas, simplesmente modificam a palavra em que ocorrem para indicar as propriedades gramaticais como a pluralidade, com o “-s” na palavra *magazines*, ou o pretérito, com o “ed” na palavra “*barbecued*”. O inglês apenas tem oito morfemas flexionais, como podemos confrontar no quadro que a seguir se apresenta:

English Inflectional Morphemes	Added to	Examples
(1) -s plural	Nouns	<i>She has got two guitars</i>
(2) -’s possessive	Nouns	<i>Sara’s hair is long</i>
(3) -er comparative	Adjectives	<i>Sara has longer hair than Darcy</i>
(4) -est superlative	Adjectives	<i>Sara has the longest hair</i>
(5) -s 3 rd person singular present tense	Verbs	<i>Sara plays the guitar</i>
(6) -ed past tense	Verbs	<i>She played the guitar at the party</i>
(7) -ing progressive	Verbs	<i>She is playing the guitar at the party</i>
(8) -en/-ed past participle*	Verbs	<i>She has taken the guitar to the party</i> <i>She has danced the whole night</i>

Tabela 6: Oito morfemas flexionais de inglês (Öz, 2014)

Os dois primeiros morfemas flexionais (-s, -’s) são adicionados aos substantivos, sendo que o primeiro -s indica o plural, enquanto -’s marca o possessivo. Assim, (1) indica o número na palavra “*guitars*”, que está no plural, e o (2) indica o possessivo e refere-se ao cabelo da Sara, “*hair of Sara is long*”. Além destes, existem dois morfemas

flexionais que são adicionados aos adjetivos / advérbios, como “-er” (característica do grau comparativo) e “-est” (característica do grau superlativo). No exemplo (3), existe uma comparação entre o cabelo de Sara e de Darcy, enquanto no (4) apresenta uma qualidade em termos de tamanho do cabelo da Sara. Já os restantes morfemas flexionais são adicionados aos verbos, com objetivos distintos. Por exemplo, o “-s”, quando se refere à 3ª do singular, o “-ing” para indicar o particípio presente, o “-ed” para mencionar o pretérito e o “-en” para o particípio passado. Note-se que o morfema do particípio passado regular é “-ed”, idêntico à forma de pretérito “-ed”. A forma irregular do particípio passado “-en” serve para distinguir os dois. No exemplo (5), o “-s” no final do verbo é o indicador de concordância de tempo e número e significa que o sujeito do verbo está na 3ª pessoa do singular e no tempo presente. Já no exemplo (6), “-ed” no fim do verbo representa o tempo no passado enquanto, no exemplo (7), “-ing” no final do verbo indica que este se refere a uma ideia ou situação que está a decorrer no momento. Por último, no exemplo (8), é apresentada uma ação que foi concluída, “Ela levou a guitarra para a festa” (Öz,2014).

2.4.1.1.3 Concordância entre nome e determinante

Os nomes comuns, em inglês, têm três tipos de concordância. Em primeiro lugar, existe uma relação de concordância entre determinante e nome. Todos os nomes contáveis são usados no singular ou no plural. Quando se combinam com um determinante, deve haver um relacionamento de concordância entre os dois, como no exemplo a seguir (Kim & Sells, 2008):

(3a) *this book/that book*

(3b) **this books/*that books/these books/those books*

(3c) **few dog/few dogs (Kim & Sells, 2008).*

As palavras “*this*” e “*that*” são determinantes demonstrativos singular do inglês e o “*these*” e “*those*” são a forma plural. Em inglês, o nome tem de concordar com o

número do pronome demonstrativos. Neste sentido, os exemplos na (3b) e (3c) são agramaticais, porque não há uma concordância entre o nome e o número do demonstrativo.

2.4.1.1.4 Concordância dos pronomes

A classe principal dos pronomes em inglês inclui (Kim & Sells, 2008):

- I. Pronomes pessoais: *I, you, he, she, it, we, they, me, you, him, her, it, us, you, them*
- II. Pronomes reflexivos: *myself, yourself, himself, herself, itself, ourselves, themselves*
- III. Pronomes possessivos: *mine, yours, his, hers, ours, yours, theirs*

Os pronomes pessoais referem-se a pessoas ou coisas específicas e assumem formas diferentes para indicar pessoa, número e gênero. Eles participam na relação com o seu antecedente na frase a que se referem, como nos seguintes exemplos (Kim & Sells, 2008):

(4a) *President Lincoln delivered his Gettysburg Address in 1863.*

(4b) *President Lincoln delivered *her Gettysburg Address in 1863.*

(4c) *After reading the pamphlet, Judy threw it into the garbage can.*

(4d) *After reading the pamphlet, Judy threw *them into the garbage can.*

O pronome pessoal *his, hers, it* e *them* devem concordar com o nome referido antecedente em termos de número, pessoa e gênero. Isto quer dizer no exemplo (4b) é evidente que o presidente *Licon* é masculino, neste caso usa-se o pronome pessoal “*his*”. Por outro lado, o exemplo (4d) é agramatical porque a palavra “*pamphlet*” é um nome singular e o pronome pessoal certa seria “*it*” em vez do pronome pessoal plural “*them*”

Os pronomes reflexivos são formas especiais que, geralmente, são usadas para indicar uma atividade reflexiva ou uma ação que pode incluir atividades mentais, como no seguinte exemplo (Kim & Sells, 2008):

(5a) *After the party, I asked myself why I had faxed invitations to everyone in my office building.*

(5b) *Edward usually remembered to send a copy of his e-mail to himself.*

O exemplo de (5a) mostra que o sujeito refere a uma atividade mental onde coloca uma pergunta a si próprio. Neste caso, usa-se o pronome reflexivo de acordo com a pessoa. O exemplo (5b) refere a uma ação reflexiva feita por o sujeito e que significa, normalmente envia o email para ele próprio.

Os pronomes pessoais ou reflexivos não utilizam um determinante nem se combinam com um adjetivo, exceto em construções muito restritas.

Segundo Fenyvesi (2005), o sistema do género gramatical existia no inglês antigo, mas todo o nome era tratado como masculino, feminino ou neutro, no entanto este uso diminuiu durante o período do inglês médio. O inglês moderno mantém características relacionadas com o género natural, nomeadamente com o uso de certos nomes e pronomes (como “*he*” e “*she*”) para se referir, especificamente, a pessoas ou animais de um ou mais géneros. Embora os pronomes femininos às vezes também sejam usados para nos referirmos a navios (e mais raramente aviões e maquinaria análoga) e estados-nação, o uso mais comum é o de “*it*”, *que* é usado para nos referirmos a objetos sem género.

O género não é uma categoria flexional no inglês moderno, uma vez que os únicos traços do sistema de género do inglês antigo encontram-se no sistema de pronomes de acordo prévio, embora isso agora esteja centrado no género natural, sexo, identidade ou características de género percebidas do referente do pronome. Outra manifestação do género natural que continua a funcionar em inglês é o uso de certos nomes para se referir especificamente a pessoas ou animais de um determinado género: *widow/widower, actor/actress* (Ali, n.d.).

Hellinger (2001) descreveu o género gramatical, como um disfarce de uma categoria gramatical. Ele observou o género como uma propriedade inerente dos nomes e dos seus referentes, que não está totalmente ausente do inglês moderno, pois diferentes pronomes podem ser apropriados pelo mesmo referente, dependendo do

nome a que se refere. Os pronomes pessoais da terceira pessoa do singular são escolhidos de acordo com o género natural do seu antecedente ou referente, como regra geral:

1 - *He* (e as suas formas relacionadas como *him, himself, his*) é usado quando o referente é do sexo masculino, ou algo ao qual as características masculinas são atribuídas;

2 - *She* (*her, herself, hers*) é usado quando o referente é do sexo feminino ou algo ao qual as características femininas são atribuídas, especialmente, no caso dos navios, os barcos, os aviões e, às vezes, com alguns países.

3 - *It* (*itself, its*) é usado quando o referente é algo inanimado ou intangível, uma forma de vida não animal, como uma planta, ou, menos frequentemente, uma criança quando o género não é especificado ou considerado importante.

2.4.1.1.5 Concordância com o antecedente do pronome

A outra concordância é a concordância com o antecedente do pronome, como nos exemplos a seguir:

(6a) *In the book, he talks about his ups and downs at McLaren. Throughout **it** all he seeks to answer the questions about himself.*

(6b) *If John wants to succeed in corporate life, ***she** has to know the rules of the game.*

Os pronomes “*he*” e “*it*” precisam de concordar com o seu antecedente, não apenas em relação ao número, mas também em relação à pessoa (1º, 2º, 3º), ao género (masculino, feminino ou neutro) e também aos valores (Kim & Sells, 2008). O exemplo (6b) não é possível devido à falta de concordância de género do pronome “*she*” com o

seu antecedente “*John*”. É evidente que “*John*” é uma pessoa masculina e o pronome deve fazer esta concordância.

2.4.1.1.6 Concordância verbal

A língua inglesa possui morfemas fixos que têm uma função gramatical exigente, que devem concordar em tempo, pessoa e número, como acontece nas conjugações dos verbos (Fromkin, Rodman & Hyams, 2007).

É importante fazer a concordância sujeito-verbo, que é um dos fenômenos mais importantes na morfossintaxe inglesa, como nos exemplos a seguir:

(7a) *Students studying English* **read** *Conrad’s Heart of Darkness while at university.*

(7b) *Students studying English* ***reads** *Conrad’s Heart of Darkness while at university.*

Como podemos ver aqui, o sujeito e o verbo precisam de ter um valor numérico idêntico; e o valor da pessoa também está envolvido nas relações, especialmente quando o sujeito é um pronome pessoal (Kim & Sells, 2008):

(8a) *You* **are** *the only person that I can rely on.*

(8b) *You* ***is** *the only person that I can rely on.*

(8c) *He* **is** *the only person that I can rely on.*

(8d) *He* ***are** *the only person that I can rely on.* (Kim & Sells, 2008)

O exemplo (8a) e (8b) são agramaticais porque a conjugação do verbo deve concordar com a pessoa referida antecedente. A conjugação do verbo “*to be*” para o pronome pessoal “*you*” é “*are*”, enquanto para o pronome pessoal “*he*” é “*is*”.

Presente do indicativo:

No presente, a conjugação de um verbo regular muda apenas na 3ª pessoa do singular, da seguinte forma (Packer, 2001):

Pronomes pessoais	Conjugação do verbo <i>to wait</i>
I	Wait
You	Wait
He/she/it	Waits
We	Wait
They	Wait

Tabela 7: Conjugação do presente do indicativo em inglês

Note-se que as conjugações dos verbos em inglês são semelhantes para todos os pronomes pessoais, com a exceção da 3ª pessoa do singular, que tem uma flexão de morfema.

A maioria dos verbos apenas adicionam um “-s” à forma básica, por exemplo: *take/takes, seem/seems, look/looks*. No caso dos verbos que terminam com uma vogal diferente de “e” adiciona-se “-es”, como por exemplo, “*go/goes, do/does*”. Nos verbos que terminam com “-s”, “-z”, “-ch”, “-sh” e “-x” adicionam “-es”, como, por exemplo, em *kiss/kisses, fizz/fizzes, punch/punches, wash/washes, mix/mixes*.

Contudo, também há algumas exceções quando o verbo é irregular, neste sentido, a pessoa e o verbo têm de concordar na frase como, por exemplo:

Pronomes pessoais	Conjugação do verbo <i>to be</i>
I	am
You	are
He/she/it	is
We	are
They	are

Tabela 8: Conjugação do verbo “to be”

(9a) *I am running.*

(9b) *You are running.*

(9c) *The person is running.*

(9d) *People are running.*

O verbo “*to be*”, em inglês, é um verbo irregular, pois a 1ª pessoa do singular tem uma conjugação completamente diferente dos outros pronomes pessoais. No entanto, no exemplo (9b) a forma verbal “*are*” está no singular, porque se refere ao sujeito que é singular. Por outro lado, no exemplo (9d) a forma verbal “*are*” está no plural, porque o sujeito está no plural. No exemplo (9a) a forma verbal “*is*” está no singular, porque o sujeito é singular (Bock & Mheta, 2014).

Formas irregulares na língua inglesa:

O inglês (como todas as línguas) tem muitas formas irregulares, que podem ser irregulares de várias maneiras:

1. As palavras irregulares podem usar inflexões diferentes das regulares; por exemplo, a inflexão do particípio passado moderno de um verbo regular é “*-ed*”, mas o particípio passado de *freeze* é *frozen* e o particípio passado de *broke* é *broken*.

2. As formas irregulares também podem envolver mudanças vocálicas internas, como: *man/men, woman/women, grow/grew, ring/rang/rung*.

3. Algumas palavras não mostram nenhuma mudança flexional, por exemplo, “*sheep*” é a forma do singular e do plural; “*hit*” está no tempo presente e passado, como também no particípio passado (Delahunty & Garvey, 2004).

Pretérito

Formar o passado simples dos verbos regulares é mais simples e usa-se a mesma forma para a primeira, segunda e terceira pessoas do singular e do plural:

Pronomes pessoais	Conjugação do verbo <i>to wait</i>
I	Waited
You	Waited

He/she/it	Waited
We	Waited
They	Waited

Tabela 9: Conjugação de verbo no passado

Se a forma básica do verbo terminar numa consoante ou vogal diferente de “e”, adiciona-se “-ed” no fim, como por exemplo, “seem/seemed, laugh/laughed, look/looked”.

No caso dos verbos que terminam em “-e”, adiciona-se “-d” como, por exemplo, “love/loved, recede/receded, hope/hoped”.

Como mencionado anteriormente, o verbo “to be” é irregular e a sua conjugação no passado forma-se como podemos observar a seguir:

Pronomes pessoais	Conjugação do verbo <i>to be</i>
I	was
You	were
He/she/it	was
We	were
They	were

Tabela 10: Conjugação do verbo “to be” no passado

Note-se que a primeira e a terceira pessoas do singular são as únicas que têm uma forma de conjugação diferente na conjugação no passado.

Particípio passado

O particípio passado é um particípio que normalmente expressa a ação concluída. É uma forma do verbo que não se pode usar sozinha. O verbo auxiliar “to have” tem de estar presente quando se usa o particípio passado.

Pronomes pessoais	Conjugação do verbo <i>to wait</i>
I	Have waited
You	Have waited

He/she/it	has waited
We	Have waited
They	Have waited

Tabela 11: Conjugação de verbo no particípio passado

Note-se que a terceira pessoa do singular tem uma conjugação diferente dos outros no verbo “*to have*” devido a conjugação da 3ª pessoa do singular no presente tem um morfema flexional que se adiciona “-s”.

O mesmo acontece com a conjugação do verbo *to be* no particípio passado:

Pronomes pessoais	Conjugação do verbo <i>to be</i>
I	Have been
You	Have been
He/she/it	Has been
We	Have been
They	Have been

Tabela 12: Conjugação do verbo “*to be*” no particípio passado

O aspeto durativo

O *present continuous* ocorre sempre com o sufixo “-ing”. Numa frase simples, uma forma conjugada do verbo auxiliar “*to be*” é seguida pelo verbo principal ao qual se adiciona a forma “-ing”.

Pronomes pessoais	Conjugação do verbo <i>to wait</i>
I	Am waiting
You	Are waiting
He/she/it	Is waiting
We	Are waiting
They	Are waiting

Tabela 13: Conjugação de verbo no *present continuous*

Note-se que o verbo “to be” é conjugado como verbo auxiliar e o sufixo “-ing” é colocado depois do verbo principal.

2.4.1.2 Morfema em Português

O morfema é definido como uma unidade mínima significativa que tem uma função ou um sistema gramatical. Tal como no inglês, pode-se classificar da seguinte forma (Faria, Pedro, Duarte & Gouveia, 1996):

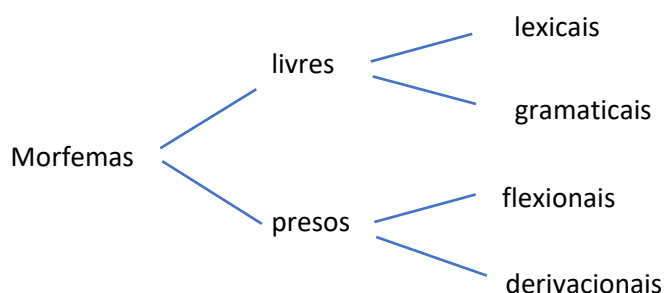


Figura 2: Morfema em português (Faria, Pedro, Duarte & Gouveia, 1996)

Os morfemas podem ser livres ou presos. Os morfemas livres referem-se às palavras que podem ser independentes e, dentro dos morfemas livres dividem-se entre lexicais e gramaticais. Os morfemas lexicais pertencem à classe aberta e os morfemas gramaticais à classe fechada.

Por outro lado, os morfemas presos são morfemas que são dependentes de outros morfemas e dividem-se em derivacionais e flexionais. Os derivacionais ajudam a formar uma nova palavra e os flexionais formam uma forma diferente da mesma palavra (Ribeiro, 2013).

De acordo com Taveira (2014) e Rodrigues (2017) há algumas regras de morfologia / morfossintaxe em português, como as seguintes:

1. Morfema derivacional
2. Flexão em número
3. Concordância de género

4. Concordância verbal e nominal

2.4.1.2.1 Morfema flexional

Relativamente aos morfemas derivacionais, são morfemas que criam novas palavras, que estão divididos por afixos.(Ribeiro, 2013).

Os morfemas derivacionais são divididos em 3 tipos:

1. Prefixo – adição de um prefixo a um morfema lexical;
2. Sufixo – adição de um sufixo a um morfema lexical;
3. Parassíntese - adição de um prefixo e um sufixo a um morfema lexical; normalmente, formam-se a partir dos verbos como, por exemplo, “ajoelhar, engarrafar”.

Em português, prefixos como “*des-*” e “*-in-*” são usados para a negação (Villalva & Mateus, 2008):

(10a) Des- desleal

(10b) In- injusto

Os prefixo “*des-*” refere-se a algo oposto, como na palavra “desleal” que é o oposto de “leal”, que refere a uma pessoa que não é leal.

Os prefixos “*-pre-*” e “*pós-*” são utilizados para uma referência temporal como, por exemplo, (Villalva & Mateus, 2008):

(11a) Pré- pré-história

(11b) Pós - pós-produção

O prefixo em (11a), significa simplesmente a história anterior, enquanto em (11b), significa a fase posterior da produção.

O prefixo “*re-*” refere-se à repetição, como na palavra “recomeçar”, que significa que vai começar outra vez (Villalva & Mateus, 2008).

2.4.1.2.2 Morfema flexional

Os sufixos de flexão são diferentes dos sufixos derivacionais porque entram na categoria morfossintáticas. A estrutura básica de flexão associa para formas palavras correspondente aos adjetivos, nomes e verbos. Neste sentido, a flexão é um processo obrigatório, sistemático e produtivo. Assim, na categoria morfossintática inclui flexão de número (adjetivos e nomes), tempo-modo-aspeto e pessoa-número (verbos). O género apesar de ser tratado como morfossintática, na verdade, há alguns autores que negam o género não é uma categoria flexional mas que é uma categoria lexical. De acordo com Rio-Torto (2001), cita que “os morfemas como *-a* e *o* são indevidamente considerados sufixos de género e não se trata efetivamente de operadores de género”. No mesmo sentido, Lucchesi (2009), menciona que o género é apenas feito através da concordância porque a maioria dos nomes não tem uma marca formal de género. No entanto, o género nos adjetivos do português é uma categoria morfossintática e os seus valores são marcados através de flexão (Mota, 2016).

No que se refere aos **morfemas flexionais**, estes podem ser subdivididos em: aditivo, permutativo, subtrativo, substitutivo, suprasegmental e morfema-zero.

O morfema aditivo é o morfema que pode ser construído por um ou mais fonemas que se adiciona ao morfema lexical como, por exemplo (Ribeiro, 2013):

(12a) Professor / professora

O morfema permutativo é o morfema que se realiza por uma mudança de um segmento fónico por outro e marca uma oposição, como por exemplo:

(13a) Aluno – aluna

O morfema subtrativo é o morfema que elimina algum segmento fónico, como por exemplo:

(14a) Irmão / irmã

O morfema substitutivo é o morfema que substitui ou altera uma vogal, como por exemplo:

(15a) Fiz / fez

O morfema-zero é o morfema que não representa nada para indicar uma categoria gramatical, como por exemplo:

(16a) Bola - é o singular marcado por morfema-zero

O morfema suprasegmental é o morfema que apresenta um significado diferente para a mesma palavra, como por exemplo:

(17a) Secretária / secretaria

A palavra “*secretária*” significa uma mesa ou uma pessoa que desempenha funções numa organização ou num departamento administrativo, enquanto a palavra “*secretaria*” significa o local onde se realiza o serviço administrativo de uma entidade.

2.4.1.2.3 Flexão em número

Em português, a flexão é um processo morfológico que não obriga a palavra a alterar a sua categoria sintática, podendo variar a função das subclasses morfológicas. É importante distinguir entre a flexão nominal e a verbal, uma vez que os adjetivos e os nomes flexionam em número e os verbos flexionam em tempo-modo-aspeto, pessoa e número (Villalva, 2003).

Os nomes e os adjetivos em português realizam a categoria morfossintática, como seja o número que possui o singular e o plural. A palavra torna-se plural com o sufixo “-s” como (Villalva & Mateus, 2008):

(18a) Gato / gatos

(18b) Esperto / espertos

Há algumas exceções quando a palavra tem as seguintes terminações (Vilela, 1999):

- Palavras terminadas em consoante, forma-se -es. Por exemplo: *mulher – mulheres*.
- Palavras terminadas em -al, -el e -ol perdem o “l” e adiciona-se -is. Por exemplo: *oficial – oficiais, anel – anéis, espanhol – espanhóis*.
- Palavras graves terminadas em -il, perdem o “l”, e adiciona-se -eis. Por exemplo: *réptil – répteis*.
- Palavras agudas terminadas em -il, perdem o “l” e adiciona-se -is. Por exemplo: *funil – funis*.
- Palavras terminadas em -ão, dependendo da etimologia da palavra, forma-se em -ãos (*mão – mãos*), -ões (*leão - leões*), -ães (*pão – pães*).

No entanto, há alguns nomes que têm uma flexão defetiva e que com a adição do sufixo “-s” não se tornam plural ou têm outra forma:

- 1) Forma singular da palavra *anais, calças*
- 2) Duas formas onde o singular e o plural têm significado diferente *féria / férias* e *costa / costas* (Villalva & Mateus, 2008).

Também há outras exceções como o nome coletivo e os nomes massivos. A palavra “*multidão*” refere-se a um conjunto de unidades e a palavra “*multidões*” refere-se mais do que a uma unidade. Alguns nomes e adjetivos como: *azul/azuis* e *pão/pães* são o contraste de que o número é alterado em termos de ortografia ou por razões fonéticas (Villalva & Mateus, 2008).

2.4.1.2.4 Concordância de género

A outra categoria morfossintática é o género que pode ser realizado pela concordância do nome e do número através dos os artigos, adjetivos, pronomes e numerais, mas nunca por flexão.

Na categoria gramatical do género divide-se em masculino e feminino.

Um nome que se refere a uma entidade animada é considerado masculino quando está associado a uma entidade do sexo masculino e é considerado feminino quando está associado a uma entidade do sexo feminino como, por exemplo (Villalva & Mateus, 2008):

(19a) Gato / gata

(19b) Escritor / escritora

(19c) Mentiroso / mentirosa

Alguns nomes que se referem a uma entidade animada podem servir para os dois géneros, mas pode-se diferenciar no contexto sintático usando os artigos, como por exemplo (Villalva & Mateus, 2008):

(20a) (Um) jornalista

(20b) (uma) jornalista

No exemplo (20a), o artigo indefinido “um” representa o masculino, enquanto no (20b) “uma” representa o feminino. Os artigos indefinidos ajudam a diferenciar o género da mesma palavra.

Por outro lado, os nomes que se referem a entidades inanimadas/invariáveis não têm uma referência definida, como nas palavras *mapa*, *copo* e *planta*. Estas palavras não têm qualquer relação com o género, mas têm relação com a classe temática a que

cada palavra pertence. O quadro a seguir mostra alguns exemplos da classe temática do género em português que é chamado de índice temático (Villalva & Mateus, 2008):

Nomes	Género	Índice temático	Exemplos
Variáveis	Masculino	-a	Poeta a
		-o	Aluno o
		-e	Infante e
		- ø	Apresentador
		Atemático	Avô
	Feminino	-a	Aluna a
		- ø	Imperatriz
		Atemático	Avó
Invariáveis	Masculino	-a	Patriarca, mapa a
		-o	Ídolo o , livro o
		-e	Abutre e , dente e
		- ø	Furriel, mar
		Atemático	Tatu, café
	Feminino	-a	Mosca, casa a
		-o	Tribo o
		-e	Gente e , semente e
		- ø	Variz
		Atemático	manhã
	Masculino / Feminino	-a	Artista a
		-o	Modelo o
		-e	Agente e
		- ø	Mártir
		Atemático	selvagem

Tabela 14: Classe temática de género em português (Villalva & Mateus, 2008)

Note-se que os nomes variáveis com o tema **-o** são masculinos e com **-a** são femininos. O símbolo $\emptyset$ significa que não tem tema (zero) (Villalva & Mateus, 2008).

2.4.1.2.5 Flexão verbal

No sintagma nominal, os adjetivos e os nomes têm de concordar com os valores de género e de número do nome a que se referem, como por exemplo (Faria et al.,1996):

(21a) O meu pai / Os meus pais.

(21b) A minha mãe / As minhas mães.

(21c) O rapaz gordo/Os rapazes gordos.

(21d) A rapariga gorda / As raparigas gordas

Os exemplos (21a) e (21b) apresentam a concordância do artigo e do pronome possessivo de acordo com o género e o número do nome. Os exemplos (21c) e (21d) mostram a concordância de género e número do adjetivo em relação ao nome.

O nome, o adjetivo e o pronome devem sempre ser flexionados para concordarem em género. As únicas classes de palavras que não precisam de ser flexionadas para concordar em género são o verbo, a conjunção e o advérbio (Bick, 2000).

Dentro da concordância de género e número, também existe flexão de concordância verbal e nominal. Isto quer dizer que o nome se refere ao verbo indicando o valor de pessoa/número para que o verbo esteja conjugado corretamente de acordo com o sujeito.

(22a) Ele está na praia. (3ª pessoa, singular)

(22b) *Eu está na praia (1ª pessoa, singular)

(22c) Eu e o João estamos na praia. (1ª pessoa, plural)

Em português as três conjugações são determinadas a partir da forma do infinitivo e têm vogais diferentes (Villalva & Mateus, 2008):

1ª conjugação: falar

2ª conjugação: bater

3ª conjugação: partir

Como mencionado anteriormente, os verbos podem apresentar uma flexão em tempo, modo, aspeto, pessoa e número. Neste estudo, debruçar-nos-emos sobre os seguintes paradigmas (Villalva & Mateus, 2008):

1) Paradigmas que flexionam em pessoa e número:

Presente do indicativo

Futuro do indicativo

Pretérito perfeito do indicativo

Pretérito imperfeito do indicativo

Pretérito mais-que-perfeito do indicativo....

2) Formas nominais do verbo:

Infinitivo

Particípio passado

As realizações de pessoa e número estabelecem a distinção entre três pessoas como se apresenta a seguir:

Primeira pessoa do singular (eu)

Segunda pessoa do singular (tu)

Terceira pessoa do singular (ele/ela/você)

Primeira pessoa do plural (nós)

Segunda pessoa do plural (vós), *não é utilizada no ensino de PLE*

Terceira pessoa do plural (eles/elas/vocês)

Ainda que “você” corresponda à segunda pessoa do singular, a sua forma é coincidente com a da terceira pessoa do singular, o mesmo acontece com o pronome

“vocês” e corresponde à segunda pessoa do plural, a sua forma é coincidente com a da terceira pessoa do plural.

Nas 1ª, 2ª e 3ª conjugações, no presente do indicativo e no pretérito perfeito dos verbos regulares, apenas diferem os sufixos flexionais:

Presente do Indicativo (Villalva, 2003):

-ar (falar)	-er (bater)	-ir (partir)
Eu falo	Eu bato	Eu parto
Tu falas	Tu bates	Tu partes
Ele fala	Ele bate	Ele parte
Nós falamos	Nós batemos	Nós partimos
Eles falam	Eles batem	Eles partem

Tabela 15: Conjugação do verbo no presente do indicativo

Pretérito perfeito:

-ar (falar)	-er (bater)	-ir (partir)
Eu falei	Eu bati	Eu parti
Tu falaste	Tu bateste	Tu partiste
Ele falou	Ele bateu	Ele partiu
Nós falamos ou falámos	Nós batemos	Nós partimos
Eles falaram	Eles bateram	Eles partiram

Tabela 16: Conjugação do verbo no pretérito perfeito

No presente e no pretérito perfeito do indicativo a conjugação varia em termos de cada pessoa e número dependendo do tempo.

No que se refere a paradigmas como pretérito imperfeito do indicativo, pretérito mais-que-perfeito do indicativo, presente e futuro do conjuntivo e infinitivo são conduzidas por sufixos independentes onde há uma sequência para cada pessoa-número de tempo-modo-aspeto, como os seguintes:

		1ª conjugação	2ª e 3ª conjugações
Indicativo	Pretérito imperfeito	<i>va</i>	<i>a</i>
	Pretérito mais-que-perfeito	<i>ra</i>	
Conjuntivo	Presente	<i>e</i>	<i>a</i>
	Futuro	<i>r</i>	
Infinitivo		<i>r</i>	

Tabela 17: Sufixos de tempo-modo-aspeto

Pretérito imperfeito:

-ar (falar)	-er (bater)	-ir (partir)
Eu falava	Eu batia	Eu partia
Tu falavas	Tu batias	Tu partias
Ele falava	Ele batia	Ele partia
Nós falávamos	Nós batíamos	Nós partíamos
Eles falavam	Eles batiam	Eles partiam

Tabela 18: Conjugação de alguns verbos no pretérito imperfeito do indicativo

Pretérito mais-que-perfeito do indicativo:

-ar (falar)	-er (bater)	-ir (partir)
Eu falara	Eu batera	Eu partira
Tu falaras	Tu bateras	Tu partiras
Ele falara	Ele batera	Ele partira
Nós faláramos	Nós batêramos	Nós partíramos
Eles	Eles bateram	Eles partiram

Tabela 19: : Conjugação de alguns verbos no pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo

Presente do conjuntivo:

-ar (falar)	-er (bater)	-ir (partir)
Eu fale	Eu bata	Eu parta
Tu fales	Tu batas	Tu partas

Ele fale	Ele bata	Ele parta
Nós falemos	Nós batamos	Nós partamos
Eles falem	Eles batam	Eles partam

Tabela 20: : Conjugação de alguns verbos no presente do conjuntivo

Futuro do conjuntivo:

-ar (falar)	-er (bater)	-ir (partir)
Eu falar	Eu bater	Eu partir
Tu falares	Tu bateres	Tu partires
Ele falar	Ele bater	Ele partir
Nós falarmos	Nós batermos	Nós partirmos
Eles falarem	Eles baterem	Eles partirem

Tabela 21: : Conjugação de alguns verbos no futuro do conjuntivo

Infinitivo pessoal:

-ar (falar)	-er (bater)	-ir (partir)
Eu falar	Eu bater	Eu partir
Tu falares	Tu bateres	Tu partires
Ele falar	Ele bater	Ele partir
Nós falarmos	Nós batermos	Nós partirmos
Eles falarem	Eles baterem	Eles partirem

Tabela 22: : Conjugação de alguns verbos no infinitivo pessoal

Note-se que a conjugação da primeira e terceira pessoa do singular do infinitivo pessoal são iguais e que nenhuma delas tem um sufixo. Deste modo, os sufixos são apenas colocados na segunda pessoa do singular, primeira e terceira pessoa do plural.

Verbos SER e ESTAR:

De acordo com Huback (2011), um dos tópicos importantes para os alunos que aprendem português como LE é a distinção entre os verbos “*ser*” e “*estar*”.

No geral, os manuais de Português Língua Estrangeira clarificam a diferença entre os verbos *ser* e *estar* sendo especificado que o verbo *ser* é utilizado para condições

duradouras (nacionalidade, profissão, estado civil e origem), enquanto o verbo *estar* usa-se para estados temporários (Silva, 2016).

Já Oliveira (2003) considera que a diferença existe quando os predicados se constroem com adjetivos ou, pelo contrário, com participípios, por exemplo (Silva, 2016):

(23a) O Manuel é grande (adjetivo).

(23b) A Ana está cansada (particípio).

Por outro lado, há situações onde se usam os dois verbos, mas o sentido da frase é alterado:

(24a) A Maria é magra.

(24b) A Maria está magra. (Silva, 2016)

A frase (24a) refere-se ao estado normal da Maria, que é naturalmente magra. A frase (24b) refere-se a que a Maria perdeu peso e tornou-se magra.

Uso de *estar* a + infinitivo

O verbo auxiliar “*estar*” e a preposição “*a*” antes do infinitivo é uma perífrase verbal que indica que a ação está a ser realizada no momento da fala.

(25a) A Maria está a ler o jornal.

(25b) A Ana está a espirrar.

(25c) O Pedro está a ser simpático.

(25d) *O Pedro está a ser alto.

(25e) *Ele está a escrever durante três horas. (Oliveira, 2003 & Sousa, 2007)

No caso do exemplo (25c), é um estado faseável, que representa uma natureza aspetual. Por outro lado, (25d) é um estado não faseável porque envolve diferentes intervalos de tempo, ou seja, refere-se a uma parte espaciotemporal de uma pessoa, o que não é aceitável em português, tal como não o é o exemplo (25e), uma vez que a

construção *estar + a + infinitivo* não é compatível com duração quantificada (Sousa, 2007).

No entanto, devido à diversidade da língua portuguesa, consequência do seu policentrismo, o uso da perífrase verbal pelos falantes do português europeu padrão, tem outras variantes noutras zonas geográficas, nomeadamente no português do Brasil, onde, para a mesma finalidade se usa o gerúndio (Barroso, 1994; Neto & Foltran 2001; Travaglia 2014) Por exemplo:

(26a) Ele começou a reclamar de tudo. (Neto e Foltran 2001)

(26b) Ele começou reclamando de tudo. (Neto e Foltran 2001)

2.4.2 Sintaxe

2.4.2.1 Sintaxe da língua inglesa

Existem várias regras de sintaxe em inglês (Fromkin, Rodman & Casanova, 1993; Hellinger, 2001; Kim & Sells, 2008; Mathalamuthu, 2014; Goodenglish, 2019; Ali, n.d), sendo algumas delas as seguintes:

1. Formação de uma frase
2. Ordem dos elementos numa frase negativa
3. Uso de determinantes

2.4.2.1.1 Formação de uma frase:

O inglês é uma linguagem sujeito-verbo-objeto. A frase em inglês é gramatical, quando as palavras ocorrem na ordem correta, enquanto a frase não é gramatical ou agramatical, quando a ordem das palavras está incorreta (Fromkin, Rodman & Casanova, 1993). Observemos os seguintes exemplos de Fromkin et al. (1993):

(26a) *The president nominated a new Supreme Court justice.*

(26b) **President the new Supreme justice Court a nominated.* (Fromkin et al., 1993).

A frase (26a) é considerada gramatical, porque tem uma forma de frase de sujeito-verbo-objeto, que faz com que esteja gramaticalmente correta e tenha sentido. Por outro lado, a frase (26b) é considerada agramatical, porque as palavras não ocorrem na ordem correta de sujeito-verbo-objeto, estando a generalidade dos seus elementos deslocados.

2.4.2.1.2 Ordem dos elementos numa frase negativa

Em inglês, as frases negativas formam-se adicionando a palavra “not” após o verbo auxiliar da frase positiva. No entanto, se não houver verbo auxiliar na frase, em tempos como o presente do indicativo e o passado, adiciona-se o verbo auxiliar “to do”, como por exemplo (Mathalamuthu, 2014):

Frase positiva no presente: “*I swim*”.

Frase negativa no presente: “**I not swim*”. (*I do not swim*)

A frase negativa fica agramatical se o “not” é utilizado antes do verbo no presente, por isso, em inglês, adiciona-se o verbo auxiliar “to do”. A tabela a seguir mostra os verbos auxiliares de inglês:

Verbos auxiliares de inglês	
To be	Are, was, were, be, been, being
To do	Do, does, did
To have	Have, has, had, having
Modal verbs	Can, could, shall, should, must, may, might, will, would

Tabela 23: Verbos auxiliares em inglês

Formas Negativas Completas / Contraídas do verbo to be

Em inglês, às vezes, o *not* é contraído, como nos exemplos seguintes (Mathalamuthu, 2014):

(27a) *She is a florist.*

(27b) *She isn't a florist.*

Don't e doesn't como formas negativas

'Don't' e 'doesn't' são duas formas usadas com todos os verbos para fazer uma frase negativa em língua inglesa, como nos exemplos a seguir (Mathalamuthu, 2014):

(28a) *She replied on the fireman to rescue her...*- frase afirmativa.

(28b) *She doesn't reply on the fireman to rescue her...*- frase negativa.

No entanto, o auxiliar "to do" não é usado com os verbos modais, como no seguinte exemplo:

(29a) **I don't could wake up in the morning.*

(29b) *I couldn't wake up in the morning* (Mathalamuthu, 2014).

Uso de *no* e *not*

As palavras '*no*' e '*not*' são usadas em estruturas diferentes na língua inglesa e nunca são usados na mesma frase. A palavra "*no*" é usada para responder a perguntas de sim / não, também precede um nome que não tem artigo, além de ser usada antes de um adjetivo que precede um nome e de poder ser usada como adjetivo. No entanto, não é usado antes das palavras *any*, *much*, *many* or *enough*. "*No*" também pode ser usado para modificar a maioria dos nomes e gerúndios (Mathalamuthu, 2014). A seguinte tabela mostra os exemplos:

Sim / não	No, he wasn't painting the gate.
Precede um nome que não tem artigo	There is no chauffeur in the driver's seat.
Antes de um adjetivo que precede um nome	Hill resort was no longer an idyllic retreat.
Como adjetivo	United States have indicated that there is no safe level of dioxin.

Tabela 24: Uso de "no" e "not" em inglês

Embora a palavra "*not*" preceda sempre um substantivo que contém um artigo, também precede palavras como *any*, *much*, *many* e *enough*. Adicionar "*not*" a um verbo também torna o verbo negativo. "*Not*" pode ser usado como um advérbio antes de um adjetivo.

Precede um substantivo	It is not the book
Precede <i>any, much, many</i> e <i>enough</i> .	Not many athletes can afford the vacation.
Verbo negativo	Strive to do better but do not criticize yourself if you cannot dance
Como advérbio	That's not good/ not at all

Tabela 25: Outros uso de "not" em inglês

2.4.2.1.3 Determinantes em inglês:

Artigos:

Em inglês, um nome contável no singular é, geralmente, precedido pelo artigo indefinido "*a*" ou "*an*", enquanto o artigo definido "*the*" pode servir para os nomes no singular e no plural.

Quando o nome contável é mencionado pela primeira vez, usa-se um artigo indefinido, quer as palavras comecem por uma consoante ou por uma vogal. No entanto, quando um nome contável é mencionado pela segunda vez, é geralmente precedido pelo artigo definido "*the*" como nos exemplos seguintes:

(30a) *I saw **a** (indefinite article) cat yesterday.*

(30b) ***The** (definite article) cat was grey with black stripes* (Goodenglish, 2019).

Os nomes próprios

Como os nomes próprios, geralmente, se referem a algo ou a alguém único, o nome próprio normalmente não pode ocorrer com um determinante (Kim & Sells, 2008).

Assim, os nomes próprios não levam artigos, ao contrário dos nomes comuns, como se pode ver nos exemplos seguintes (Miller, 2002):

(31a) *Ethel was sitting at her desk.*

(31b) **The Ethel was sitting at her desk.*

(32a) **Accountant was sitting at her desk.*

(32b) *The accountant was sitting at her desk.*

(33a) *John, Bill, Seoul, January.*

(33b) **a John, *a Bill, *a Seoul, *a January (Kim & Sells, 2008).*

O exemplo (31a) é uma frase gramatical em inglês, mas (31b) é agramatical. *Ethel* é um tipo de nome que, normalmente, exclui palavras como “*the*” e “*a*” (os nomes estão de acordo com a sua definição tradicional como palavras que denotam pessoas, lugares e coisas.) *Accountant* é um tipo diferente de nome que, se for singular, como em (32a), requer o uso de um artigo definido ou indefinido (Miller, 2002).

Classificação dos nomes

Os nomes não representam apenas entidades como pessoas, lugares ou coisas, mas também denotam conceitos abstratos e intangíveis como *happiness*, *information*, *hope*. Esta diversidade de referência torna difícil classificar os nomes somente de acordo com os seus significados, no entanto, a seguinte tabela apresenta a classificação canônica dos nomes, tendo em consideração as diferenças semânticas, mas considerando também as suas propriedades formais e gramaticais (Kim & Sells, 2008):

Tipos de substantivos em inglês (Kim & Sells, 2008):

Nomes comuns	Contáveis	desk, book, difficulty, remark, etc.
	Não contáveis	butter, gold, music, furniture, laziness, etc.
Nomes próprios		Seoul, Kyung Hee, Stanford, Palo Alto, January, etc.

Nomes concretos	Apple, dog, house, flower, lion, eyes, etc
Nomes abstratos	Belief, love, pride, happiness, courage, freedom, etc
Nomes coletivos	bunch, audience, group, family, etc

Tabela 26: Diferentes categorias dos substantivos em inglês

Os nomes próprios denotam pessoas ou lugares específicos e, geralmente, são não contáveis. Os nomes comuns e nomes próprios exibem contrastes claros em termos de possibilidades combinatórias com determinantes conforme se apresenta na seguinte tabela (Kim & Sells, 2008):

	Nome próprio	Nomes comuns		
		Contáveis	Não contáveis	Neutro
Só nome	Einstein	*book	music	cake
<i>The</i> + Nome	*The Einstein	the book	the music	the cake
<i>A</i> + Nome	*An Einstein	a book	a music	a cake
<i>Some</i> + Nome	*Some Einstein	*some book	some music	some cake
Nome + s	Einsteins	books	*musics	cakes

Tabela 27: Uso de determinantes em inglês

Enquanto os nomes próprios não são antecidos por nenhum determinante, os nomes contáveis têm formas no singular e no plural (por exemplo, *a book* and *books*) e os nomes não contáveis apenas podem suceder a “*some*” or “*the*” (Kim & Sells, 2008).

Como observado anteriormente, os nomes comuns podem ter um determinante como especificador, ao contrário dos nomes próprios e dos pronomes. Em particular, os nomes contáveis não podem ser usados sem um determinante quando estão no singular:

(34a) **Book is available in most countries.*

(34b) **Student studies English for 4 hours a day.*

(34c) *Rice is available in most countries.*

(34d) *Students study English for 4 hours a day* (Kim & Sells, 2008).

Os exemplos (34a) e (34b) são agramaticais, porque são nomes contáveis no singular, por isso têm de ter um determinante como especificador, mas nos exemplos (34c) e (34d) não é preciso um determinante, porque estão no plural. No caso de exemplo (34c) o nome “*rice*” é um nome não contável, por isso não se usa o determinante antes do nome. Em inglês não se usam determinantes em frases no plural (Kim & Sells, 2008).

Nomes próprios:

Como referido anteriormente, os nomes próprios, geralmente, referem-se a algo ou a alguém único, por isso, normalmente, não têm uma forma plural e não podem ser precedidos por um determinante como nos exemplos a seguir:.

(a) *Jack, London, Cathy, Sarah, Janets.*

(b) **a Jack, *a London, *a Cathy, *a Sarah, *the Janets.*

No entanto, podem ser convertidos em nomes contáveis, quando se referem a um determinado indivíduo ou tipo de indivíduo:

(35a) *No John Smiths attended the meeting.*

(35b) *This John Smith lives in Seoul.*

(35c) *There are three Davids in my class.*

(35d) *It's nothing like the America I remember.*

(35e) *My brother is an Einstein at maths* (Kim & Sells, 2008).

Nestes casos, os nomes próprios são convertidos em nomes comuns, podendo selecionar um especificador e levar outros modificadores nominais.

2.4.2.2 *Sintaxe da língua portuguesa*

Há várias regras de sintaxe em português (Carvalho, 1991), este estudo apenas focou nas seguintes regras:

1. Colocação e ordem
2. Uso dos determinantes
3. Seleção da preposição
4. Regência Verbal

Em inglês e português, as classes das palavras são divididas em dois grupos, a classe aberta de palavras e a classe fechada de palavras. A classe aberta de palavras inclui as categorias lexicais, onde existem os nomes, os verbos, os adjetivos e os advérbios e, a classe fechada de palavras é mais gramatical, que inclui os determinantes (artigos e demonstrativos), os pronomes, as conjunções, os verbos auxiliares e a maioria das preposições (Bock & Mheta, 2014).

As frases podem ser divididas em frases simples e frases compostas. As frases simples têm apenas uma oração independente, isto é apenas uma frase verbal. As frases compostas possuem duas ou mais orações, separadas pela pontuação ou por uma conjunção (Beck e Mheta, 2004).

2.4.2.2.1 *Colocação e ordem:*

Em português, uma frase simples caracteriza-se como uma sequência em que:

- cada constituinte tem uma determinada relação gramatical;

- os constituintes ocorrem segundo uma dada ordem linear, o que pode resultar numa frase gramatical ou agramatical.

Isto significa que, numa frase simples, que tem de ter um sujeito e um predicado (Mateus, 2004), a relação gramatical final dos constituintes é um dos principais fatores que determinam a ordem linear da sua ocorrência.

O inglês e o português têm a mesma ordem de constituintes numa frase simples, isto é, Sujeito + Verbo + Objeto, no entanto existem algumas diferenças quando se trata:

- da **negação** – no caso do inglês, o verbo auxiliar será contraído com a palavra "não", enquanto em português apenas se acrescentará a palavra "não" antes do verbo;
- do **adjetivo** – em inglês surge antes do nome, enquanto em português o adjetivo é colocado, geralmente, depois do nome, podendo, no entanto, também ser colocado antes.

Uma parte das combinações de palavras de uma língua são gramaticais. No entanto, nem todo o tipo de palavras se pode combinar para formar unidades mais vastas, como por exemplo:

(36a) Os cozinheiros portugueses venceram os pasteleiros italianos.

(36b) Os cozinheiros portugueses vitória os pasteleiros italianos. (Duarte, 2000).

As frases (36a) e (36b) mostram que cada frase tem duas expressões nominais que são os “cozinheiros/portugueses” e “pasteleiros/italianos”, onde é possível ter um verbo, mas não um nome.

É importante saber que uma frase utiliza um critério formal principal que é a distribuição, que designa a soma dos contextos sintáticos em que cada palavra ocorre num corpus representativo. Isto quer dizer que no exemplo (35a), as palavras cozinheiros, pasteleiros têm uma distribuição idêntica, que ocorrem com a precedência de um artigo *os* e seguidas de um adjetivo (Duarte, 2000).

As palavras “cozinheiros”, “doceiros” pertencem à mesma categoria do nome, isto quer dizer que por serem equivalentes às palavras da mesma categoria a que pertencem não podem ocorrer ao mesmo tempo, uma seguida à outra:

(36c) *Os cozinheiros doceiros portugueses venceram os pasteleiros italianos.

(36d) *The children from Angola want wish peace.

As frases (36c) e (36d) são agramaticais, porque em (36c) são colocados dois nomes consecutivamente, o mesmo acontecendo em (36d) com dois verbos seguidos. Para ser uma frase gramatical é importante ter uma palavra que pertença a diferentes categorias e não usar duas palavras da mesma categoria seguidas uma à outra (36e e 36f):

(36e) Os cozinheiros/doceiros portugueses venceram os pasteleiros italianos.

(36f) The children from Angola want/wish peace.

2.4.2.2.2 Uso dos determinantes

O sintagma nominal

O sintagma nominal é uma categoria sintática que é a projeção de um nome. Nesta categoria podem-se encontrar os seguintes constituintes: nomes ou pronomes, complementos, modificadores, determinantes e/ou quantificadores.

A estrutura interna do sintagma nominal depende do tipo de nome, que pode servir para os nomes animados, não animados, nomes comuns, nomes próprios, nomes contáveis, nomes não contáveis, nomes abstratos e nomes concretos. Os nomes comuns, nas estruturas sintáticas, podem ser precedidos de artigos ou quantificadores (Faria et al., 1996).

Embora o inglês e o português partilhem algumas semelhanças, o português tem uma estrutura diferente em termos de características linguísticas.

Na língua portuguesa, os nomes são, geralmente, acompanhados de artigos que concordam com o nome a que correspondem em género (masculino e feminino) e número (singular e plural). Isto significa que o artigo inglês *the* corresponde em

português aos artigos definidos *a, as, o, os, enquanto os artigos a e an* correspondem aos artigos indefinidos *uma, umas, um, uns* (Bick, 2000). Observemos o exemplo de Bock & Mheta (2014):

Inglês	Português
<i>The men</i>	O homem
<i>The women</i>	A mulher
<i>A man</i>	Um homem
<i>A woman</i>	Uma mulher
<i>An apple</i>	Uma maçã
<i>The apples</i>	As maçãs

Determinantes:

Para construir valores referenciais de individualização das expressões nominais, diferentes da quantificação usam-se os determinantes. Os determinantes em português são artigos definidos e indefinidos, possessivos e demonstrativos (Faria et al.,1996).

Como mencionado anteriormente, as frases em português são, geralmente, acompanhadas de determinantes (artigos, possessivos e demonstrativos) antes do substantivo (Bick, 2000; Bock & Mheta, 2014), mas há exceções. Note-se que quando os nomes de matérias ou mensuráveis são complementos verbais, não são acompanhados pelo artigo, como nos exemplos apresentados por Vilela (1999):

(37a) Ele queria café.

(37b) Quero leite.

(37c) Comprei gasolina.

Por outro lado, os nomes que definem classes ou espécies, só com artigo indicam entidades, como por exemplo:

(38a) *quero livro / quero o livro

(38b) *guardei lâmpada / guardei a lâmpada

Mas quando estes nomes estão no plural, podem estar sem artigos:

(39a) Quero livros.

(39b) Guardei lâmpadas.

Os artigos indefinidos não podem preceder os nomes próprios, nem as palavras *todos* ou *ambos*.

Os artigos precedem sempre os nomes e não podem ser usados ao mesmo tempo que um pronome demonstrativo. No entanto, os pronomes possessivos, que são precedidos por artigos definidos, indefinidos ou demonstrativos, têm de estar em concordância, em género e em número, com o nome a que correspondem (Faria et al.,1996).

Os artigos demonstrativos ingleses *this, these, that*, em português equivalem a *este/esta, esse/essa, aquele/aquela*, enquanto em inglês o artigo *those* encontra correspondência em português em *estes/estas/aqueles/aquelas/esses/essas*.

Inglês	Português
<i>I want this book and not that.</i>	Eu quero este livro e não aquele.
<i>Give me those books.</i>	Dá cá aqueles livros.
<i>This your dear friend is still available.</i>	Este teu estimado amigo continua ao dispor.

Aos demonstrativos que antecedem o nome não se adiciona o artigo:

(40a) Este meu amigo.

(40b) *O este meu amigo.

Os nomes próprios

Na língua portuguesa são normalmente usados os artigos definidos antes dos nomes próprios, motivo pelo qual os nomes de pessoas são precedidos de um artigo. Isto mesmo acontece quando existe uma relação informal do sujeito com o referente do nome próprio, usa-se o artigo. No entanto, para designar uma figura pública deve-se omitir o artigo, como por exemplo (Mateus, 2004):

(41a) Barak Obama foi um presidente da América.

(41b) Fui buscar a Carla à escola. (Raposo & Miguel, 2013)

A frase (41a) mostra uma relação formal, enquanto a frase (41b) mostra intimidade e uma relação informal.

Em português, a maioria dos nomes de países são acompanhados de artigo definido como, “*a China, o Japão, o Brasil, a Guiné-Bissau*”, embora existam algumas exceções como *Portugal, Angola, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cuba* (Soares, 1999; Mateus, 2004):

(42a) Portugal fica situado na Europa

(42b) *O Portugal fica situado na Europa

(43a) O Brasil fica situado na América do Sul

(43b) *Brasil fica situado na América do Sul (Raposo & Barcelar do Nascimento, 2013).

O exemplo (42a), “Portugal” não tem artigo, porque não é agramatical usar o artigo definido com o nome próprio “Portugal”, como acontece no exemplo (42b). Por outro lado, o exemplo (43a) Brasil tem um artigo antes do nome próprio e esta frase está correta gramaticalmente, porque este nome necessita de artigo, pois de outra forma é agramatical como no exemplo (43b).

Com alguns países existe uma variação que permite usar ou não os artigos, como sejam, Inglaterra, França, Itália e Espanha:

(44a) (A) Espanha fica situada na Europa. (Raposo & Barcelar do Nascimento, 2013)

O exemplo (44a) mostra que se pode usar artigo, ou não, antes do nome próprio “Espanha”.

Os adjetivos

Em português, podem-se utilizar os adjetivos antes ou depois dos nomes. O adjetivo usado depois do nome está associado a uma interpretação restritiva, predicativa e de especificador. Isto quer dizer que o significado é mais objetivo ou denotativo, enquanto o adjetivo usado antes do nome está associado a uma leitura mais subjetiva ou conotativa.

Os adjetivos avaliativos exprimem qualidades subjetivas e podem surgir antes ou depois dos nomes a que se referem como, por exemplo, em (Duarte, 2000):

- (a) Uma mulher bela.
- (b) Uma bela mulher.
- (c) Um rapaz corajoso.
- (d) Um corajoso rapaz.

Os adjetivos do tipo técnicos, de relação com a forma, a cor, o estado e a dimensão só podem ser usados depois do nome, como por exemplo (Mateus, 2004):

- (45a) Um triângulo equilátero / *Um equilátero triângulo
- (45b) O turismo estudantil / *O estudantil turismo
- (45c) O vestido vermelho / *O vermelho vestido
- (45d) A mulher portuguesa / *a portuguesa mulher

Normalmente, os adjetivos ocorrem em posição de predicativo do sujeito e como predicativos do objeto. Muitos adjetivos são graduáveis (como no uso das palavras *rico* e *novo*) e podem ser acompanhados de uma expressão de grau, neste caso o advérbio superlativo absoluto “*muito*”, enquanto os adjetivos não graduáveis (como nas palavras *casado* e *português*) não podem ser usados com “*muito*”, como nos exemplos (Mateus, 2004):

- (46a) Os parentes muito ricos.
- (46b) Os habitantes muito novos.
- (46c) *Os homens muito casados.

(46d) *Os cidadãos muito portugueses.

Pronomes e determinantes indefinidos

Formas dos pronomes e determinantes indefinidos

	Variáveis		Invariáveis
	Singular	Plural	Tudo, nada
Masculino	Todo, alguém, certo, nenhum, muito, outro, pouco, tanto, qualquer	Todos, alguns, certos, nenhuns, muitos, outros, poucos, tantos, quaisquer, vários	Cada, outrem, alguém, ninguém, algo
Feminino	Toda, alguma, certa, nenhuma, muita, outra, pouca, tanta, qualquer	Todas, algumas, certas, nenhuma, muitas, outras, poucas, tantas, quaisquer, várias	

Tabela 28: Pronome e determinantes indefinidos

Os pronomes e determinantes variáveis e invariáveis como *cada*, *qualquer*, *alguém*, *ninguém*, *algo*, *nada*, *tudo* são pronomes e funcionam como substitutos dos nomes, neste sentido não se usam artigos (Vilela, 1999). Por exemplo o determinante invariável “*cada*” funciona como um determinante e é usado com um substantivo:

(47a) Cada vestido era de uma cor diferente.

(47b) *A cada vestido era de uma cor diferente.

(47c) Cada **um** sabe as linhas com que se cose.

O pronome variável *todo* pode ser seguido por artigo + possessivos + nome, ou por demonstrativo + nome e indica uma ideia de totalidade de uma unidade e de totalidade numérica (Vilela, 1999). Por sua vez, de acordo com Raposo et al. (2013a),

tudo pode ser usado com categorias como entidades, substâncias, objetos, matérias, situações e noções abstratas. Por exemplo:

(48a) Todo o meu pecúlio cabe numa gaveta.

(48b) Todos estes papéis não cabem numa gaveta.

(48c) Todo o tempo.

(48d) Todas as ideias.

(48e) Tudo me agrada nesta loja: as camas, os sofás...

(48f) Tudo me deprime: o amor, a justiça, a honestidade...

(48g) *Tudo (as) ideias.

(48h) *Tudo o meu pecúlio cabe numa gaveta. (Vilela, 1999; Raposo, 2013)

Repare-se no exemplo (48g) e (48h), o uso de *tudo* nestas frases é considerado agramatical.

2.4.2.2.3 Seleção de preposição

As preposições em português têm uma forma fixa e podem ser combinadas da seguinte forma: preposição + advérbio, advérbio + preposição, preposição + nome + preposição.

As preposições simples do português são: a, ante, após, até, com, contra, de, desde, em, entre, para, perante, por, segundo, sem, sob, sobre, trás.

Vejam-se os seguintes exemplos:

Preposição + advérbio: até amanhã, desde ontem.

Advérbio + preposição são: acima de, dentro de, depois de, só.

Preposição + nome + preposição são: com base em, a par de, a respeito de (Vilela, 1999; Mateus, 2004).

Algumas preposições são marcadas para casos como, por exemplo (Mateus, 2004):

A preposição “a” é utilizada como:

1- Preposição locativa: *Vou a Lisboa.*

2- Preposição introdutora de um sintagma nominal no sentido do beneficiário: *Dei um livro à Maria.*

3- Preposição de tempo: *A dezoito de julho nasceu a menina.*

4- Preposição participante de certas “perífrases verbais”, exprimindo a ideia de duração: *Ele anda a estudar pouco.*

A preposição “de” é utilizada:

1- Preposição locativa: *Venho de Lisboa.*

2- Preposição de tempo: *O rapaz partiu de tarde.*

3- Preposição introdutora com valor de tema, objeto ou assunto: *Orgulhoso dos filhos, falar de política*

4- Preposição com valor de agente: *O pai da Ana*

5- Preposição integrante de certas “perífrases verbais”: *Eu tenho de ir a Lisboa*

6- Preposição de qualidade: *Era um homem de caráter*

7- Preposição introdutora de orações completivas regidas por certos verbos: *Preciso de ir a Lisboa*

Gosto de fazer os trabalhos

A preposição “em” é utilizada (Bergström & Reis, 2011):

1- Para indicar a localização temporal de um acontecimento: *Lisboa foi conquistada aos Mouros por Afonso Henriques em 1147.*

2- Indica um lugar:

Encontro-me em Paris

Algumas preposições em português contraem-se com os artigos (Vilela, 1999):

De+a= da

De+o= do

De+as= das

De+os= dos

A+a= à

A+o= ao

A+as= às

A+o= aos

Em+a= na

Em+o = no

Em+as= nas

Em+os = nos

As preposições têm de ocorrer numa frase ou num sintagma nominal e não se podem utilizar sem ele, como no exemplo a seguir:

(49a) *Fui a / Fui a Lisboa.

(49b) *Um livro de / Um livro de histórias (Mateus, 2004).

Segundo Cunha (1975) e Neves (2000), as preposições de movimentos são as seguintes:

A – refere um movimento em direção a um lugar.

Até – aproximação a um limite.

De – indica a origem ou proveniência.

Desde – refere-se a um ponto de partida.

Para – indica um movimento em direção a um destino.

Por –refere-se a um percurso.

Note-se que as preposições *a* e *para* indicam o movimento para a destinação. No entanto, de acordo com Raposo e Xavier (2013) apesar de ambas indicarem direção, há uma diferença entre elas. A preposição *a* refere-se a uma permanência curta, o que implica a volta ao lugar de origem ou a deslocação em direção a outro lugar, pois aquele não é o destino final. Por outro lado, *para* indica uma permanência mais longa por se tratar do destino final. Por exemplo:

- a. – Vou ao correio.
- b. – Vou para Braga.

Adverbiais de tempo

As preposições com valores temporais podem indicar expressões temporais como: *em, a, por, para, de, desde, durante, até*.

(50ª) Ele leu o livro em dois dias.

(50b) Ele pinta um quadro por mês.

(50c) O Rui falou durante duas horas.

(50d) Ele leu o artigo até às duas horas.

O advérbio de duração é um advérbio que indica duração de intervalos de tempo ou de eventualidade. Por exemplo:

(51ª) O atleta correu durante duas horas.

(51b) A criança leu o livro em duas horas.

(51c) A Joana foi a Amesterdão por dois dias.

Segundo Oliveira (2013), a preposição *durante* é usada com valor adverbial de duração e a preposição *em* marca duração e tempo limitado. Por outro lado, a preposição *por* marca uma duração que está associada a um destino marcado. No mesmo sentido, Raposo., et al (2013a), refere que *por* pode ter um valor temporal, se associado ao sistema das horas e minutos. No entanto, a preposição *durante*, apenas tem um valor temporal e de acordo com o autor, pode ser alternada com a preposição *por* se o complemento indica quantidade de tempo. Esta alternância não é aceitável se é indicado o início e o fim de uma situação (Raposo et al., 2013b).

(52a) O trânsito nesta rua esteve cortado durante uma hora e meia

(52b) O trânsito foi cortado por três horas. (volume 1)

(52c) *Como sou um estudante ERASMUS moro em Coimbra por um ano.
(Raposo et al., 2013b)

(52a) e (52b) mostram uma duração quantificada em tempo, por isso pode-se usar *por* ou *durante* nestas frases. No entanto, (52c) é gramaticalmente incorreto, porque a frase mostra que é uma situação em que se indica o espaço temporal em que algo acontecerá (há um início e fim definidos), neste caso “*morar em Coimbra um ano*”, então, a frase correta seria “*como sou um estudante ERASMUS moro em Coimbra durante um ano.*”

Pronomes pessoais

A tabela seguinte mostra as formas e as funções dos pronomes pessoais.

	Pessoa	Sujeito	Complemento direto	Complemento indireto
Singular	1ª	Eu	me	me, (a) mim
	2ª	tu	te	te, (a) ti
	3ª	ele/ela	o / a	lhe, (a) ele / ela
Plural	1ª	nós	nos	nos, (a) nós
	3ª	eles/elas	os / as	lhes, (a) eles / elas

Tabela 29: Pronomes pessoais

Os pronomes pessoais de complemento direto ocorrem para referir a pessoa, o objeto ou o animal na ação. Por exemplo:

(53a) Ajudas-**me**?

(53b) Onde é que tens os bilhetes? Perdeste-**os**?

O exemplo (53a) o complemento direto *me* refere-se à 1ª pessoa do singular e (53b) *os* refere-se aos bilhetes.

No que concerne ao complemento indireto, este é acompanhado por uma preposição e, dependendo da preposição, o seu sentido muda. Com a preposição “com + complemento indireto” seria (*comigo* = *com* + *mim*), o que significa em inglês “*with me*”. O uso do verbo determina qual a preposição a utilizar com o complemento indireto (Vilela. 1994).

2.4.2.2.4 Regência Verbal

Como mencionado acima, algumas preposições desempenham um papel de sintagma preposicional. Segundo Pinheiro e Silva (2016), a regência verbal necessita da presença de preposições. A tabela abaixo mostra alguns exemplos, utilizados no estudo de Bidarra (2018), sobre a regência verbal.

a	com	de	em	por
agradar a assistir a chegar a comprar a dar a devolver a dizer a ir a obedecer a oferecer a pagar a pedir a responder a tirar a vender a	concordar com partilhar com sonhar com	esquecer-se de gostar de ir de lembrar-se de precisar de sair de	confiar em colocar em entrar em morar em pensar em	apaixonar-se por

Tabela 30: Regência verbal de português

(54a) "Os noivos sonham _____ o casamento perfeito"

(54b) "Agora a Filipa precisa (29) _____ pagar..."

De acordo com o estudo de Bidarra (2018) sobre o ensino da regência verbal das preposições para aprendentes de PLE da University College Cork, em termos da regência verbal, como no exemplo (54a) "*sonhar com*", os resultados indicaram que 66,7% dos alunos utilizaram a preposição "com" corretamente e 33,3% usaram a preposição "*num*". No exemplo (54b), os resultados mostraram que 66,7% dos alunos usaram a preposição "*de*", tendo 33,3%, respondido incorretamente com a preposição *a*.

Segundo Rodrigues (2017), o verbo *gostar* e *precisar* devem ser seguidos pela preposição *de*, o que significa que a sua omissão torna a frase agramatical. Exemplos:

(55a) *Eu gosto fazer jogging.

(55b) *...não se precisa tanto tempo... (Rodrigues, 2017)

2.5 Transferência

Antes de explicar o termo transferência, é importante saber por que razão é importante neste estudo. Sabendo que a transferência da língua materna é uma das estratégias usadas pelos aprendentes de uma língua não materna, pretendemos aprofundar um pouco mais a investigação existente sobre este fenómeno linguístico, pelo que nos propusemos a investigar as transferências sintáticas e morfossintáticas dos alunos que aprendem português como língua estrangeira, na Universidade de Witwatersrand, procurando, além disso, identificar os fatores que levam a essas transferências.

Ao longo das últimas décadas, a transferência da língua materna para a língua não materna foi ilustrada em diversos estudos, tendo Taveira (2014) e Rodrigues (2017) estudado o uso da estratégia de transferência por aprendentes de português. Desta forma, o estudo apresenta alguns conceitos teóricos relacionadas à transferência.

O termo transferência da língua significa que a língua materna/a primeira língua que uma pessoa aprendeu influencia a aquisição de uma segunda língua (Carroll, 2008). Quando os alunos estão a aprender uma segunda língua (L2), eles tendem a encontrar características de semelhança com a sua L1 e, por isso, acham mais fácil aprender os aspetos da L2 que são semelhantes à sua L1 e tendem a demonstrar mais dificuldades, quando encontram aspetos da L2 que são diferentes da sua L1. Assim, muitas vezes, o recurso à L1, principalmente quando não encontram a mesma estrutura na L2, leva os alunos ao erro.

Beck & Mheta (2004) usam a noção de transferência de línguas para explicar como adquirimos as segundas línguas. A transferência da L1 é usada quando o falante /

aluno aplica o conhecimento da primeira língua às segundas línguas, que significa há uma transferência dos recursos linguísticos entre as línguas. No entanto, pode ser transferido de forma positiva e/ou negativa. As línguas mais semelhantes propiciam mais relações entre elas, o que, geralmente, leva a uma transferência positiva.

Selinker (1972) e Richards (1971) argumentam que a transferência da linguagem é a principal fonte de formas desviantes na aprendizagem de uma L2. Saville-Troike (2006), afirma que o aluno de uma L2 conta com o conhecimento da primeira língua, no início da aprendizagem, e que o processo de transferência nos níveis linguísticos da estrutura da língua e do uso da linguagem ocorre num estágio intermédio da aquisição da L2. Hammarberg (1997) refere-se à transferência como uma estratégia que é usada pelos alunos de uma primeira língua para resolver problemas no processo de aprendizagem da L2. Lu (2010) dá um exemplo do contexto da China, onde os alunos chineses aplicam os seus conhecimentos do chinês para adquirir o inglês, ela afirma que há uma transferência positiva quando as estruturas relevantes de ambas as línguas são as mesmas, por outro lado, as transferências negativas ocorrem quando as línguas são completamente diferentes.

Os pesquisadores Jarvis (2000) e Saville-Troike (2006) analisaram os fatores que promovem a transferência, como sejam, os de âmbito social, individual e psicológico. Da mesma forma, Murphy (2003) indica que vários fatores podem levar à transferência da linguagem, tendo essencialmente considerado as variáveis baseadas no aluno e as variáveis baseadas na linguagem. As variáveis baseadas no aluno são:

1. Proficiência: A proficiência é um dos fatores mais importantes que ocorre quando os aprendentes de uma língua fazem a transferência. Muitos investigadores estudaram que a transferência da linguagem ocorre, principalmente, no nível mais baixo de proficiência (Odlin, 1989; Poullisse & Bongaerts, 1994). Pode-se entender que a estratégia de transferência é utilizada pelos alunos que contam com o conhecimento da primeira língua, quando precisam de preencher lacunas na produção linguística da L2.
2. Quantidade de exposição e uso da língua-alvo: A proficiência e a idade do aluno tem influência nesta variável, ou seja, uma possível duração da estadia no país da

língua-alvo e a quantidade de uso da língua nas salas de aula onde os alunos aprendem a L2 influenciam a sua aprendizagem. O autor argumenta que quando o aluno é exposto à língua-alvo, menor será a probabilidade de transferência.

3. Consciência linguística: a consciência linguística do aluno é uma variável que, muitas vezes, está associada à aprendizagem do aluno. Essa consciência refere-se aos níveis de análise linguística, aos objetivos da comunicação e aos contextos comunicativos que influenciam a aprendizagem da língua.
4. Idade: É reconhecido que as crianças aprendem melhor uma língua do que os adultos, situação que foi formulada por Erik Lenneberg (1967) sobre a hipótese do período crítico. No entanto, é provável que as crianças não dependam da linguística da língua materna, enquanto os adultos confiam nos conhecimentos da língua materna.
5. História educacional: Odlin (1989, apud. Murphy, 2003) inclui a história educacional e a alfabetização como variáveis que influenciam a transferência positiva. Os alunos com competências de leitura, escrita e conhecimento ricos em léxico da sua língua nativa, tendem a adquirir a L2 mais facilmente.
6. Contexto: é uma variável que não está relacionada nem com a língua nem com o aluno, mas também desempenha um papel fundamental na transferência da linguagem. Alguns autores demonstraram que a transferência lexical é a mais aceita num contexto bilingue (Grosjean, 2001; Odlin, 1989). Segundo Emanuel e Oostendorp (2014), existem dois contextos distintos de aprendizagem de línguas, o contexto da língua estrangeira, em que a língua-alvo é ensinada na sala de aula (por exemplo, o português na África do Sul) e contexto naturalístico, em que a língua-alvo é a língua dominante e usada na sociedade (por exemplo, o inglês na África do Sul).

Murphy (2003), também apresenta as variáveis baseadas na linguagem:

1. Tipologia da linguagem: A proximidade tipológica entre as duas línguas leva à transferência, quer isto dizer que, tanto as semelhanças como as diferenças de

duas línguas podem levar à transferência. Emanuel e Oostendorp (2014) argumentam que a proximidade tipológica entre a língua nativa e a L2 podem tornar o processo de aprendizagem da L2 mais fácil, mas também pode levar à transferência da língua materna para a língua de aprendizagem, dependendo esta segunda da LM, por serem muito semelhantes.

2. Frequência: Murphy (2003) cita a posição de Larsen-Freeman (2000), que defende que se há maior frequência de uma unidade linguística, haverá transferência. Por outro lado, palavras que aparecem com pouca frequência, são identificadas pelos alunos e isto leva-os a diminuir a possibilidade de transferências. No entanto, o vocabulário não é transferido intencionalmente, e as palavras da classe fechada da língua, como artigos, preposições e conjunções, não são transferidas intencional nos primeiros estágios de aprendizagem da língua-alvo, devido à proficiência baixa na L2, os alunos concentram-se mais no significado das palavras do que nas questões gramaticais.

Como mencionado anteriormente, a teoria dos behavioristas argumentava que a primeira linguagem implicava a formação de hábitos que poderiam interferir na L2. Segundo Lado (1957) na análise contrastiva, a transferência é positiva, quando a estrutura transferida é utilizada nas duas línguas. A transferência é negativa quando a estrutura da LM é usada incorretamente na L2. Em relação às transferências, Lado acrescenta:

“Essas estruturas semelhantes serão fáceis de aprender, porque serão transferidas e podem ser utilizadas de forma satisfatória na língua estrangeira. Aquelas estruturas diferentes serão difíceis porque, quando transferidas, não serão adequadas ao idioma estrangeiro e, portanto, terão de ser alteradas”. (Lado, 1957)

A transferência negativa ocorre quando há diferenças entre as regras da língua nativa e da língua-alvo. Geralmente está associada a erros de produção, que incluem (Odlin, 1989, citado em Taveia. 2014): substituição, que ocorre quando o aluno usa a palavra da língua nativa, em vez da palavra da língua-alvo; calques, que ocorrem quando o aluno usa a estrutura da língua nativa na estrutura da língua-alvo.

Os alunos de L2 tendem a ter dificuldades em encontrar o léxico correto da sua língua nativa para a L2. Frankenberg-Garcia e Pina (1997) realizaram uma pesquisa sobre a transferência negativa da sintaxe do português para o inglês, o que mostra que os alunos fazem transferência negativa devido ao facto de certas palavras serem semelhantes.

2.5.1 Análise de erros

A natureza e as causas dos erros cometidos por alunos que aprendem uma L2 foram amplamente estudadas em linguística (Corder, 1967; Richards, 1974; Touchie, 1986).

Corder (1967) distingue dois tipos de *falhas* quando o aluno tenta comunicar-se em L2: *desvios* e *erros*. O autor define “desvio” como todas as incorreções decorrentes de lapsos de memória e qualquer pessoa pode cometer esses erros, inclusive os falantes nativos. Já os “erros”, argumenta, acontecem quando o aluno não conhece as regras gramaticais da língua.

Edge (1989) identifica os erros realizados por alunos de L2 em três categorias diferentes: *deslizes*, *erros* e *tentativa*. Os *deslizes* são aqueles desvios que o aluno pode corrigir, pois resultam de um simples descuido. Porém, é considerado *erro* quando o aluno não consegue situar e corrigir esse desvio, por não conhecer a regra da língua-alvo. A *tentativa* acontece quando o desvio é o resultado da experiência do aluno em comunicar e aplicar as estruturas ou o vocabulário ainda não aprendido.

O uso da transferência pode levar a diferentes erros. Burt e Kiparsky (1974) dão uma noção entre erros locais e globais. Os erros locais não mudam o significado da palavra, mas são difíceis de entender e incluem as flexões dos substantivos e dos verbos, o uso de artigos, das preposições e dos verbos auxiliares. Por outro lado, os erros globais são erros que podem mudar o significado das palavras, porque não compreendem o seu significado. Os erros globais incluem a ordem errada das palavras numa frase, que podem ser encontrados em características linguísticas, como o caso dos erros sintáticos,

nomeadamente, os erros na ordem das palavras, na concordância sujeito-verbo e no uso dos pronomes (Burt e Kiparsky, 1974).

Corder (1980, apud. Pires, 2008) classifica os erros nas seguintes categorias:

1- *Em termos linguísticos* - erros de ortografia e gramática (que inclui vocabulário, sintaxe, semântica e fala).

2- *Em termos de processo* - omissão, adição, seleção e ordenação.

3- *Em termos de erros de frequência* – De acordo com Corder (1980, apud Pires, 2008) dividem-se por erros pré-sistemáticos, sistemáticos e pós-sistemáticos. Ao nível pré-sistemático, os erros ocorrem por acaso e o aluno não é capaz de identificar o erro; ao nível sistemático, os erros ocorrem regularmente e o aluno entende a regra, mas entende-a de forma incorreta e, ao nível pós-sistemático, o aluno produz erros, mesmo quando entendeu a regra, o que se pode ficar a dever à falta de atenção ou de memória.

Corder (1973), Van Els (1984), Keshavarz (2015) e Dulay, Burt e Krashen (1982, Apud. Tizazu, 2014) apresentaram os quatro processos principais que podem levar a construções erradas: omissão, substituição, adição e ordem errada.

1. Erros de adição: os alunos adicionam um elemento desnecessário à língua-alvo.

Exemplo: “**Please answer to my letter soon.*” A forma correta seria “*Please answer my letter soon.*”. Foi adicionada a preposição “para” (Keshaverz, 2008).

2. Erros de omissão: os alunos removem um elemento da língua-alvo. De acordo com Keshaverz (2008) podem ser exclusões de palavras funcionais, morfemas e auxiliares.

Exemplo: “**When I was child I always went to school.*” A forma correta seria “*when I was a child I always went to school.*”. O artigo “a” foi removido antes de um substantivo comum (Tizazu, 2014).

3. Substituição: os alunos substituem um elemento por outro.

Exemplo: “** I am not afraid from dogs.*” A forma correta seria “*I am not afraid of dogs.*” (Keshaverz, 2008).

4. Ordem errada: os alunos usam uma palavra da língua-alvo numa ordem errada.

Exemplo: “**during the Night always I goes to church.*” A forma correta é “*During the night, I always go to church.*”. Os advérbios de frequência precisam vir antes do

verbo principal e na frase, o advérbio “sempre” está mal colocado antes do sujeito (Tizazu, 2014).

No estudo de Leiria (2006), a autora utilizou diferentes tipos de desvios com base no Panorama do Português Oral de Maputo (PPOM), sendo que aqui, considerar-se-ão os desvios sintático e morfossintático.

DESVIOS SINTÁTICOS E MORFOSSINTÁTICOS
Organização sintática e ordem das palavras
Determinação dos nomes
Morfologia flexional
Concordância nominal em género
Concordância nominal em número
Concordância verbal
Tempo verbal
Infinitivo

Tabela 31: Desvios sintáticos e morfossintáticos

Organização sintática e ordem das palavras:

Segundo Leiria (2001), os aprendentes de PLNM mostram desvios na colocação da ordem das palavras numa frase. Os adjetivos como “novo”, “pequeno”, “grande”, “diferente” e alguns advérbios como “não”, “nunca” e “quase” concentram a maior parte dos desvios na ordem das palavras. Por exemplo:

- a. Uma grande festa,
- b. Uma grande cidade,
- c. Grandes espaços,
- d. Uma pequena ajuda.

Os desvios também podem ser encontrados na colocação dos pronomes clíticos, que podem ser colocados antes do verbo, no meio do verbo ou depois do verbo,

dependendo do contexto. Os pronomes clíticos vêm antes do verbo em contextos de negação, frases relativas, frases interrogativas introduzidas por partícula interrogativa, preposições, alguns advérbios e qualificadores. Os outros pronomes clíticos vêm depois do verbo nos contextos sem estas regras (Mateus, Brito, Duarte, & Faria, 2003) como nos exemplos:

(56a) *Há pessoas que **sentem-se** à vontade.

(56b) Há pessoas que **se sentem** à vontade.

(56c) *Me levanto às sete horas.

(56d) *Levanto-me muito pronto para preparar-me.

O exemplo (56c) é uma frase declarativa, então o pronome clítico deveria estar colocado depois do verbo, separado por hífen. Por outro lado, (56d) tem uma preposição (*para*), o que faz com que o pronome clítico deva ser colocado antes do verbo (Suisse, 2016).

De acordo com o estudo de Gonçalves (2015), nos desvios relacionados com a ordem das palavras foram cometidos poucos pelos aprendentes e, normalmente, estes desvios acontecem na ordem do sujeito e dos advérbios na oração, como por exemplo:

(57a) *É que mesmo **estamos** perder.

(57b) É que **estamos** mesmo a perder. (Gonçalves, 2015)

Determinação dos nomes:

Este desvio relaciona-se com o uso dos artigos, uma vez que, muitas vezes, os aprendentes de PLNM eliminam os artigos. A omissão do artigo nunca ocorre no sintagma nominal com a função de sujeito e de complemento direto (Mateus, 2014; Gonçalves, 2015). Assim, como podemos ver nos exemplos, tendo como referência o português europeu a frase (58a) é agramatical e a estrutura que os alunos costumam utilizar erradamente. No entanto, no português brasileiro esta estrutura da frase está correta, porque omitem os artigos para eliminar o mecanismo de concordância em

género e número. Sendo assim, o exemplo (58b) é uma frase gramatical de PE com o respetivo artigo.

(58a) *Recebi telefonema

(58b) Recebi **um** telefonema. (Gonçalves,2015)

De acordo com Leiria (2001), há uma variação no uso dos artigos. Alguns nomes de países e cidades utilizam artigos como: *o Brasil, a Alemanha, o Porto, o Rio de Janeiro*. E outros como: *Angola, Portugal, Moçambique, Lisboa, Paris* não utilizam artigos. Há alguns nomes de países que podem variar como por exemplo: *França/a França, Itália/a Itália* (Leiria,2001).

Morfologia flexional:

A morfologia flexional, que se integra na área da morfossintaxe, refere-se às categorias gramaticais de tempo (presente, pretéritos, ...), pessoa (1.^a, 2.^a e 3.^a), género (masculino e feminino) e número (singular e plural).

Na concordância verbal, o verbo tem de estar conjugado de acordo com o número e pessoa do sujeito. Por exemplo:

(59a) *Se os preços dos transportes públicos **fosse** um bocado baixos...

(59b) Se os preços dos transportes públicos **fossem** um bocado baixos...

(60a) *Eu **pode** dizer....

(60b) Eu **posso** dizer.... (Gonçalves,2015)

O exemplo (59a) refere-se ao desvio de concordância em número, o sujeito da frase está no plural e o verbo foi conjugado no singular.

O exemplo (60a) refere-se ao desvio de concordância em pessoa, o verbo está conjugado na 3.^a pessoa do singular em vez de estar na 1.^a pessoa.

Na concordância nominal incluem-se também os casos de concordância dos nomes, adjetivos e determinantes em género e em número. Observemos os exemplos:

(61a) *Temos um relacionamento muito **boa**.

(61b) Temos um relacionamento muito **bom**. (Gonçalves,2015)

(62a) *Desde há alguns anos, **os pessoas** preferem **os viagens** em grupos...

(62b) Desde há alguns anos, **as pessoas** preferem **as viagens** em grupos...
(Leiria,2001)

Os exemplos (61a) e (62a) referem-se ao desvio de concordância em género, pois foram utilizadas as formas feminina e masculina, respetivamente, em contextos que se deveriam utilizar os géneros opostos.

Tempo verbal:

Os desvios de tempo verbal realizam-se quando os aprendentes utilizam um tempo verbal diferente do exigido para aquela frase. Os aprendentes têm uma predisposição para usar o presente do indicativo nas frases em que é necessário usar o pretérito perfeito ou o pretérito imperfeito (Gonçalves,2015). Notem-se os exemplos:

(63a) ***É** nesta altura quando eu voltei de Lisboa.

(63b) **Foi** nesta altura quando eu voltei de Lisboa.

Infinitivo:

Este desvio é realizado pelos aprendentes, quando a forma infinitiva é substituída pelo verbo conjugado (Gonçalves,2015), como por exemplo:

(64a) *Querem **ganharem** naquela hora.

(64b) Querem **ganhar** naquela hora.

(65a) *Os professores não conseguem **darem** aulas.

(65b) Os professores não conseguem dar aulas.

Este desvio acontece nos aprendentes de PLE porque, em certas línguas como o inglês, são permitidas algumas formas diferentes em relação ao tempo e ao modo, como por exemplo:

(66a) *Eles têm de acorda (Eles têm de acordar)

(66b) They have to wake up

Segundo Raposo et al. (2013a), existe uma diferença entre o verbo *ser* e *estar*, *estando convencionalizado* que o verbo *ser* refere-se a um estado estável e permanente, enquanto o verbo *estar* refere-se a um estado episódico e temporário. No estudo de Taveira (2014), os alunos espanhóis que aprendem como língua estrangeira, no nível A2 usaram o verbo *estar* em vez do verbo *ser*.

(67a) *O autocarro está verde.

(67b) *As casas estão restaurantes.

Por outro lado, os aprendentes espanhóis nos níveis A2 e B1 de PLE, também usaram o verbo *ser* em vez de verbo *estar*.

(68a) *Ele é atrasado.

(68b) *Ele quer ser quieto.

Apesar de o pretérito perfeito simples e o pretérito imperfeito designarem uma ação no passado, há uma distinção entre os dois pela proximidade que define com o presente. Este desvio da distinção entre *ser* e *estar* foi estudado por muitos investigadores (Fradique, 2008; Rodrigues, 2017; Yang, 2019), por ser um dos desvios comuns na aquisição da língua portuguesa como segunda língua. Isto porque os alunos usam, muitas vezes, os dois verbos de forma aleatória. O pretérito perfeito simples retrata um passado já acontecido e terminado. É um passado pontual e não habitual, que indica uma ação definida no tempo. Este tempo verbal é normalmente acompanhado por alguns advérbios de tempo como: *ontem*, *no ano passado*, *nas últimas férias*, *em 2018*, entre outros (Cunha, 2013 ; Oliveira, 2013). Por exemplo:

(69a) Ontem estive em Lisboa (Vilela,1999)

Por outro lado, o pretérito imperfeito refere-se a um espaço temporal passado, as ações repetidas no passado e a descrições de ações no passado. Advérbios de tempo como *antigamente, antes, sempre, todos os dias, frequentemente*, entre outros, são usados com este tempo verbal (Cunha, 2013; Oliveira, 2013).

(70a) Ele saía todos os dias à mesma hora de casa (Vilela,1999)

No entanto, um estudo de Rodrigues (2017) mostra desvios cometidos pelos aprendentes, porque tiveram dificuldades em selecionar o tempo verbal correto para cada frase.

71a) Eu sou da cidade e sempre **vivia** na cidade ...

A frase (71a) é uma frase que aconteceu no passado e já concluída, portanto o tempo verbal correto seria o pretérito perfeito, em vez de imperfeito. A frase correta seria “As outras noites **foram** muito difíceis de dormir...”.

Além disso, um estudo de Fradique (2008) mostra que aprendentes de português como L2, tiveram 28% de desvios no uso do pretérito perfeito e 30,2% no pretérito imperfeito.

A transferência ocorre quando as estruturas linguísticas da língua materna são a principal causa de interferência na aprendizagem da L2. Os alunos tendem a aplicar as regras da sua primeira língua, quando não conhecem as regras da L2 (Selinker, 1972; Richards, 1977).

Ao aprenderem uma L2, os alunos usam a transferência (Alonso, 1997; Sousa, 2011; Taveira, 2014), tema que foi alvo de investigação por parte de Alonso (1997) no estudo “Transferência de Língua: Erros Interlinguais em Estudantes Espanhóis de Inglês

como Língua Estrangeira”. Após a análise dos resultados deste estudo, foi constatado que as estruturas da língua materna eram o principal fator de interferência na língua-alvo. Da mesma forma, o estudo de Lu (2010) evidenciou que os alunos chineses aplicam os seus conhecimentos de chinês para adquirir o inglês e foram encontradas transferências positiva e negativa.

Além disso, no que se refere à aprendizagem do português como língua estrangeira, o estudo de Sousa (2011) analisou os erros na produção escrita da aprendizagem do português como língua estrangeira, cometidos por alunos dos níveis A1 e A2. O estudo mostrou que a interferência é encontrada em ambos os grupos e que os erros gramaticais mais cometidos foram nas preposições, nos verbos e no uso e omissão de pronomes e artigos.

Outro estudo nesta área foi o de Taveira (2014), que investigou as transferências de léxico, sintaxe e morfossintaxe feitas por falantes de inglês na aquisição do português em três tipos de falantes: alunos em que o português era a sua língua segunda; alunos que tinham o português como língua de herança; e os alunos que aprendem o português como língua estrangeira. O estudo mostrou que o léxico foi a área onde a transferência mais ocorreu e os desvios de sintaxe e morfologia foram insignificantes. No entanto, em termos de competência linguística, ficou claro que os alunos de A2 usaram mais a transferência em desvios sintáticos e morfossintáticos, enquanto os alunos de B1 fizeram mais transferências na seleção de léxico.

Isso mostra que, de acordo com estudos prévios e principalmente nos alunos adolescentes e adultos, há a tendência para estes recorrerem à sua LM para aprenderem a L2. Neste sentido, estes estudos serão usados, nesta investigação, para analisar os dados recolhidos, pois ainda não há evidência de qualquer investigação sobre os falantes de inglês L1 que aprendem português no contexto da África do Sul.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

3.1 Métodos

Para a recolha de dados e perceber o contexto das línguas, foram utilizados dois tipos de métodos, o qualitativo e o quantitativo.

De acordo com Strauss e Corbin (1990), o método qualitativo significa que as investigações incidem sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos. A abordagem do método qualitativo produz a descrição densa e detalhada dos sentimentos, opiniões e experiências dos participantes e, por outro lado, interpreta os significados das suas ações (Denzin, 1989). Carter e Thomas (2005) definiram o método qualitativo como um método sistemático, mas não estruturado, que utiliza uma abordagem narrativa / descritiva na recolha, análise, interpretação e apresentação dos dados que são usados para obter a compreensão de uma opinião, ideia e percepção subjacentes e que definem uma hipótese para um estudo quantitativo potencial (Carter e Thomas, 2005). Este método de pesquisa tenta investigar as respostas às perguntas “porquê” e “como” (Strauss e Corbin, 1990). No presente estudo, este método foi usado para o foco estar no texto e na narrativa construída pelos participantes, para ajudar a analisar, não só a capacidade de capturar evidências “indescritíveis” dos participantes, como também o desenvolvimento da escrita dos alunos, além de ser uma ferramenta de análise do questionário sociolinguístico de cada participante. Embora o português seja uma das línguas não oficiais na África do Sul, têm estudado português na Universidade de Witwatersrand muitos alunos que têm o português como língua de herança e como língua estrangeira.

Por outro lado, Becker, Ferguson e Bryman (2012) definiram o método quantitativo como uma estratégia de pesquisa que enfatiza a quantificação na recolha e análise de dados, o que significa que a pesquisa quantitativa denota um valor. Este método de pesquisa tenta investigar as respostas às perguntas como “quantos”, “quem”, “onde”, “quando” e “em que medida” (Rasinger, 2013). Wayne (2010) define que o método quantitativo é uma abordagem sistemática usada para quantificar variáveis.

Também Burnse e Groove (2005) definiram que é um processo sistemático, estruturado e formal que utiliza uma abordagem estatística na recolha, análise, interpretação e apresentação dos dados.

Neste estudo, o método quantitativo é utilizado para medir a frequência de erros cometidos em diferentes categorias, tais como: erros mais comuns e tipos de erros; erros cometidos por diferentes níveis de proficiência e erros cometidos por alunos com mais de uma língua.

3.2 Questionário sociolinguístico

O questionário sociolinguístico foi usado para identificar informações gerais dos participantes, identificar a sua língua materna, línguas usadas na escola e outras línguas faladas (alunos de PLNM), além de permitir recolher informação sobre aspetos sociolinguísticos que poderão ter influência nas suas futuras aprendizagens. Este questionário foi dado aos participantes com a amostra de métodos visuais.

Este questionário recolheu os seguintes dados baseados no modelo de ficha proposto pela DGE (2009):⁴

- I. Identificação do aluno (idade e sexo);
- II. Proficiência da língua portuguesa;
- III. País onde nasceu;
- IV. Se viveu num país lusófono;
- V. Se visitou um país lusófono;
- VI. Língua(s) materna(s) do aluno (língua falada em casa);
- VII. Língua(s) materna(s) dos pais;
- VIII. *Home-Language* (Primeira língua usada na escola / língua de escolarização);
- IX. Primeira língua adicional (segunda língua aprendida na escola);
- X. Língua(s) falada(s) nos diferentes contextos em casa, na escola com os colegas, nas lojas e nos restaurantes;

⁴ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/introducao_geral.pdf

- XI. Língua(s) usada(s) nos diferentes contextos para ler, ver televisão, ouvir rádio, ver filmes, ouvir música e navegar na *internet*;
- XII. Línguas europeias aprendidas além do português;
- XIII. Aprendizagem do português nos níveis escolares;
- XIV. A razão para aprender português.

Estes dados são fundamentais para conhecer os alunos que aprendem o português como língua estrangeira, porque é necessário identificar as primeiras línguas adquiridas pelos alunos na infância e as suas línguas de instrução na escola, para se poder identificar quão variado é o repertório linguístico dos alunos de português. Como mencionado no capítulo de revisão da literatura, não se pode assumir que os alunos na África do Sul não têm o português como língua materna, porque existe no país uma vasta comunidade portuguesa. Ou seja, podem existir alunos filhos de emigrantes portugueses para quem o português seja língua de herança, o que significa que o português pode ter sido a primeira língua que adquiriram na infância, mas que não foi a língua usada na família ou na comunidade.

Além das línguas maternas, é importante identificar outras línguas aprendidas antes do português, porque pode ser que estas línguas influenciem a aprendizagem da língua portuguesa. Como a África do Sul tem 11 línguas oficiais, os alunos têm línguas maternas diferentes, mas nas escolas todos aprendem o inglês ou o africâner como "*home-language*". No nível da universidade, todas as disciplinas incluindo as línguas modernas são todas ensinadas em inglês.

3.3 Métodos visuais

De acordo Mannay (2015), os métodos visuais são definidos como uma metodologia que pertence ao método qualitativo, uma vez que se baseia no uso de meios artísticos para "produzir e representar conhecimento". Dentro destes meios artísticos incluem-se o filme, a fotografia, os desenhos, as pinturas e as esculturas. Normalmente, as imagens visuais que estudamos são frequentemente cercadas pela

narrativa existente de uma história da imprensa escrita. Neste sentido, usar desenhos e imagens ajuda os indivíduos a imaginarem e a serem criativos sobre o que veem (Mannay, 2015). Para o estudo, foram utilizados métodos visuais, porque os desenhos e as imagens representam mais do que uma simples narrativa. Os participantes conseguem imaginar e ser criativos para descreverem as imagens utilizando o vocabulário aprendido. No estudo também foi usada a escrita para o nível A2, porque estes participantes ainda não têm vocabulário suficiente para descreverem uma imagem, por isso o estudo forneceu algumas instruções sobre um tema específico. Este método é usado em muitos estudos, como os de Taveira (2014) e Rodrigues (2017), que usaram o método da escrita para poder observar a formação de palavras e a transferência de estruturas sintáticas. No fundo, estes autores investigaram de que forma se processa a transferência de uma língua materna para uma segunda ou terceira língua em processo de aprendizagem.

Para os métodos visuais, o estudo usou amostras diferentes para cada nível. As amostras utilizadas seguiram as diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) para cada nível de proficiência. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação, estabelecido pelo Conselho da Europa, é uma referência internacional para descrever a capacidade linguística dos aprendentes de línguas estrangeiras. O QECR descreve a habilidade de uma língua por níveis de proficiência, desde o nível A1, para iniciantes, até ao nível C2, para aqueles que dominam uma língua com uma proficiência equiparada à de um nativo. Neste sentido, os 6 níveis de proficiência do QECR são - A1, A2, B1, B2, C1, C2 - distribuídas por três tipos de usuário da língua:

- Usuário Elementar: A1 (Iniciação) e A2 (Elementar);
- Usuário Independente (B1 e B2);
- Usuário Proficiente (C1 e C2).

No presente estudo os usuários analisados foram o elementar e o independente. Isto porque os desvios estão mais presentes nos níveis de proficiência mais baixos. Não

se podia analisar o nível A1, porque os alunos ainda não possuem as competências suficientes para construir frases completas. De acordo com Rodrigues (2017), os alunos de B2 e C1 raramente cometem erros em termos de concordância de gênero, por exemplo, que é uma das regras importantes na aprendizagem da língua portuguesa.

Ao usar o método da escrita, pretende-se identificar de que forma acontece a transferência da língua inglesa na produção escrita em português, em termos de sintaxe e morfossintaxe. A escolha da amostra para cada nível de proficiência incluiu os níveis de QECRL.

Amostra 1 – produção escrita dos participantes de nível de proficiência A2

A amostra 1 (Anexo E) foi designada para o nível de proficiência A2, onde os participantes tiveram que escrever um pequeno texto de 100 - 150 palavras sobre o primeiro dia de escola. De acordo com o QECR, o aluno de nível A2 tem a capacidade de produzir frases isoladas, textos muito simples e curtos, com vocabulário frequentemente utilizado, pode descrever os aspetos da vida quotidiana e o que o rodeia, pode explicar do que gosta ou do que não gosta em qualquer atividade ou situação, é capaz de fazer pequenas descrições de eventos básicos e de atividades que viu ou realizou ou ainda experiências pessoais do presente ou do passado (Conselho da Europa, 2001). Assim, tendo em consideração o QECR, foi utilizada esta amostra, porque os alunos de nível A2 podem produzir um texto sobre as experiências pessoais no passado.

Amostra 2: produção escrita dos participantes de nível de proficiência B1

A amostra 2 (Anexo F) foi designada para o nível de proficiência B1 e a amostra contém um desenho animado, sobre o qual os participantes deveriam escrever um texto pequeno de palavras 200-250 sobre o que viam na banda desenhada do Louie. A banda desenhada do Louie é uma pantomima. Normalmente, as bandas desenhadas dele mostram que ele está sempre irritado com as pequenas vicissitudes e os pequenos momentos da sua vida. Esta banda desenhada foi escolhida, porque os participantes podem descrever a situação do Louie e imaginar e descrever os seus sentimentos. De acordo com o QECR, o aluno de nível B1 é capaz de apresentar uma ideia principal e explicar essa ideia, é capaz de usar uma ampla variedade de linguagem simples e é capaz

de fornecer informações factuais sobre as rotinas familiares e sobre os assuntos não rotineiros, que pertencem ao domínio dos seus conhecimentos (Conselho da Europa, 2001). Esta amostra foi escolhida, porque o desenho animado permitirá ao aluno apresentar o vocabulário que já adquiriu.

Amostra 3: produção escrita dos participantes de nível de proficiência B2

A amostra 3 (Anexo G) foi designada para o nível de proficiência B2 e contém uma imagem da Erupção do Vulcão e Golfistas, onde os participantes tinham de descrever a imagem e escrever a sua opinião sobre esta em 200-250 palavras. De acordo com o QECR, o aluno de nível B2 pode expressar os seus pontos de vista e defender as suas ideias, expressando-se com maior autonomia, pode explicar um ponto de vista sobre um assunto, usa a linguagem de forma independente para expressar os seus pontos de vista sobre vários assuntos da atualidade e pode expressar as suas ideias sobre uma ampla variedade de assuntos concretos ou abstratos (Conselho da Europa, 2001). Esta amostra permitiu aos participantes darem a sua opinião sobre o que viram na imagem.

Com o uso de método da escrita foi possível ver os erros de morfologia e de sintaxe mais frequentes, que os alunos que têm inglês como *“home-language”*, produzem quando aprendem o Português como Língua Estrangeira.

3.4 Considerações éticas

A ética é definida como o uso do raciocínio para identificar o que deve e o que não deve ser feito na prática. As considerações éticas são importantes para lidar com qualquer pessoa que tenha sentimentos ou emoções. A confidencialidade também é um fator-chave nas práticas éticas, pois muitas vezes os indivíduos que estão a falar sobre as experiências e, deles próprios, não desejam ser identificados (Jungers & Gregoire, 2013).

Como os dados são textos redigidos e digitalizados pelos participantes, o anonimato e a confidencialidade foram impossíveis de manter até certo ponto, já que

se pode ver os seus endereços de e-mail, quando eles enviaram os seus dados, contudo, posteriormente, estas digitalizações foram coladas num novo documento em Word sem nomes. Todos os participantes receberam pseudónimos, como sejam, “participante 1”, “participante 2”, de acordo com o número de participantes de cada nível de proficiência.

Para a aplicação dos testes e envio das amostras, com a autorização dos leitores da universidade, participei em cada uma das aulas dos alunos do 1º, do 2º e do 3º anos através do Zoom, para apresentar e explicar esta investigação. Todos os documentos foram analisados com os alunos, nomeadamente, o formulário de consentimento (Anexo A) e as folhas das informações dos participantes (Anexo B, C e D). Os participantes foram convidados a assinar o formulário de consentimento de participante, que incluía o consentimento da sua participação neste estudo. Também foram informados de que a sua participação é totalmente voluntária e que nenhuma remuneração seria dada. Os participantes foram informados de que o estudo usaria pseudónimos e preservaria a confidencialidade. Para além disso, foi revelado que qualquer um dos participantes se poderia retirar a qualquer momento do estudo e, se tivessem alguma dúvida, podiam enviar um e-mail para a investigadora e sua supervisora para mais esclarecimentos. Todos os participantes devem ser tratados com respeito e a garantia de que as suas informações sejam mantidas em sigilo.

CAPÍTULO 4: RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Para a análise de dados foram compilados o questionário sociolinguístico, as atividades escritas e enviadas pelos participantes num documento novo em *Word*, de forma a se garantir o anonimato e, posteriormente, estas informações foram impressas para se realizar um estudo mais aprofundado e objetivo.

A análise organizou-se em três fases: - a primeira fase, analisou o questionário sociolinguístico dos participantes, que se pode consultar no anexo H e, que apresenta os dados sociolinguísticos gerais de cada participante, o que permitiu analisar a relação existente entre a(s) língua(s) materna(s) e as línguas aprendidas, como o caso do português. Também se analisaram as possíveis causas de transferência dos participantes de diferentes níveis de proficiência e a relação entre os erros cometidos em português e as outras línguas aprendidas. Na segunda fase, foram estudados, discutidos e classificados os erros de sintaxe e morfologia encontrados nos dados.

Na terceira fase foram examinados os erros sintáticos e morfológicos mais comuns, nomeadamente, a área onde a maioria do fenómeno de transferência ocorreu, os erros maioritariamente cometidos pelos diferentes níveis de proficiência e, os erros encontrados entre os alunos que só tinham aprendido uma língua estrangeira e, os alunos que tinham aprendido mais do que uma língua estrangeira. Também foram ainda discutidos os diferentes fatores que provocam a transferência do inglês para o português.

Para os propósitos deste estudo, foram analisados os erros sintáticos e morfológicos de 21 participantes e, posteriormente, foram discutidos os erros mais comuns dentro dos vários erros.

Assim, procurou-se:

- (1) Identificar as áreas de transferências da língua inglesa feitas por alunos que aprendem o português como língua estrangeira, em termos de sintaxe e morfologia;
- (2) Distinguir o erro comum cometido em cada um dos níveis de proficiência;

- (3) Identificar os erros entre os alunos que aprenderam uma língua e os que aprenderam mais do que uma língua estrangeira;
- (4) Determinar as causas/ fatores que levaram às transferências;
- (5) Determinar a relação da transferência da língua inglesa para a língua portuguesa.

4.1 Caracterização sociolinguística dos participantes

Os participantes deste estudo foram os alunos de português da Universidade de Witwatersrand que frequentavam os níveis A2, B1 e B2. Todos os participantes têm 19 ou mais anos de idade. Em primeiro lugar, queria convidar 27 participantes, mas só 21 participaram neste estudo. Para além disso, estes participantes foram escolhidos, porque os alunos adultos já possuem conhecimentos básicos de português e já estudaram durante mais de um ano e meio esta língua. No nível A2, houve a participação de 12 alunos, no nível B1 participaram 4 alunos e no nível B2 participaram 5 alunos.

4.1.1 Informação geral

Partindo da análise do questionário sociolinguístico preenchido por cada um dos participantes, podemos verificar diferentes características destes estudantes.

4.1.1.1 *Idade e género de participante*

Tendo em atenção a informação apresentada no gráfico 1, os participantes têm idades compreendidas entre os 18 e os 55 anos. A maioria dos participantes, ou seja 24%, tem 19 anos, seguindo-se os participantes com 21 e 22 anos. De acordo com Lightbrown e Spada (2004) há uma diferença entre a aprendizagem da LE por um adulto e a aquisição da LM de uma criança, devido ao facto de terem características pessoais diferentes e condições de aprendizagem também diferentes.

No que ao género diz respeito, o gráfico 2 mostra que uma grande maioria dos participantes são do sexo feminino, ou seja, 20 em 21 estudantes. Apenas 1 participante representa o sexo masculino. O género é importante neste estudo, porque uma das

regras da gramática portuguesa é a concordância (género e número) entre o artigo, o nome e o adjetivo. Quando os participantes escrevem um texto sobre uma experiência, o adjetivo que os participantes usam para descrever a si próprio tem de concordar de acordo da propriedade na origem biológica e a marcação do traço de género de acordo com o artigo, nome, número e o adjetivo (Ernesto, 2015)

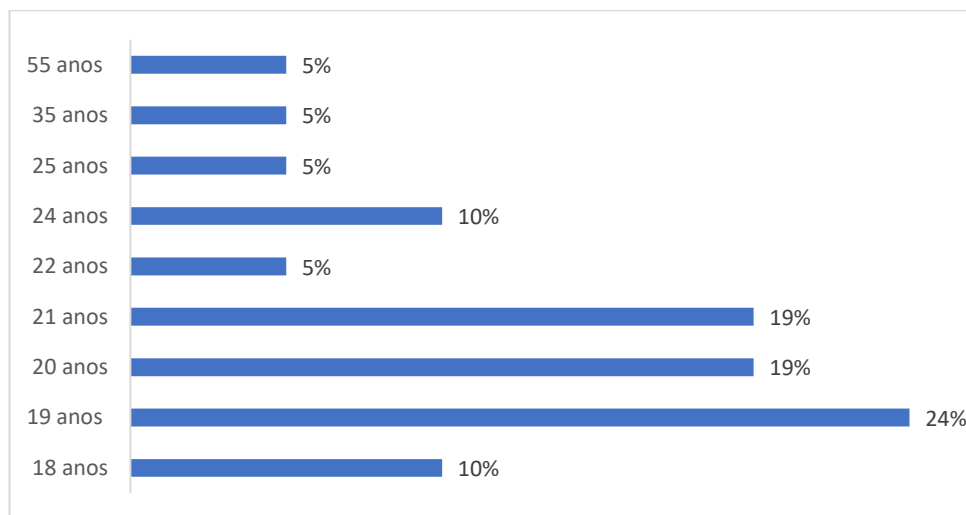


Gráfico 1: Idade dos participantes



Gráfico 2: Género dos participantes

4.1.1.2 Nacionalidade

O gráfico 3 apresenta a nacionalidade dos participantes, que são todos sul-africanos, havendo alguns destes com dupla nacionalidade, como seja, portuguesa, moçambicana, angolana e americana. Uma possível razão de existir nacionalidades como a portuguesa, angolana e moçambicana pode dever-se ao facto de se constatar um elevado movimento migratório para a África do Sul por parte dos portugueses, nos anos 80 e dos moçambicanos e angolanos, nos anos 70, por causa do colapso súbito dos regimes coloniais portugueses em Moçambique e em Angola, nomeadamente em 1975 (Glaser,2010).

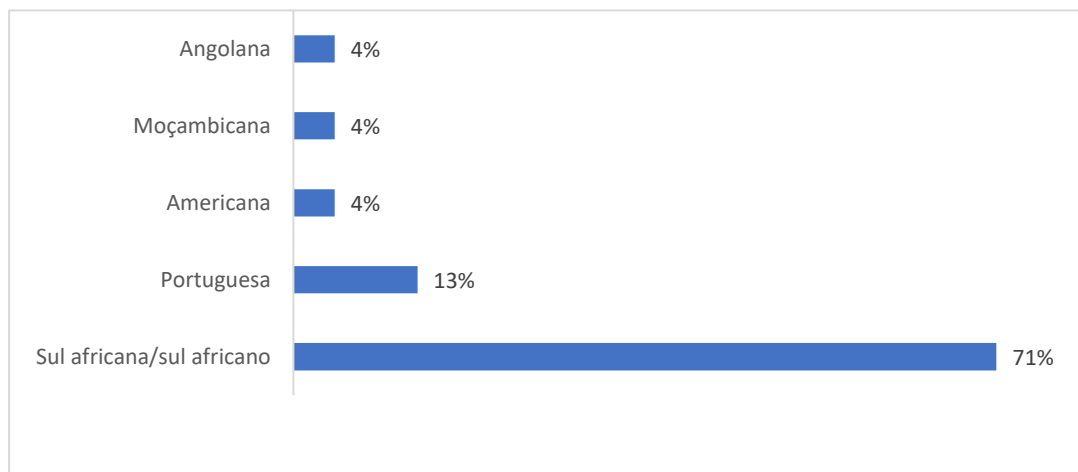


Gráfico 3: Nacionalidade dos participantes

4.1.1.3 Informação sobre os países lusófonos

Como se pode ver no gráfico 4, a maioria dos aprendentes nunca viveu num país lusófono, apenas dois participantes responderam afirmativamente, um participante viveu em Angola durante 5 meses e outro participante viveu em Moçambique durante 2 anos.

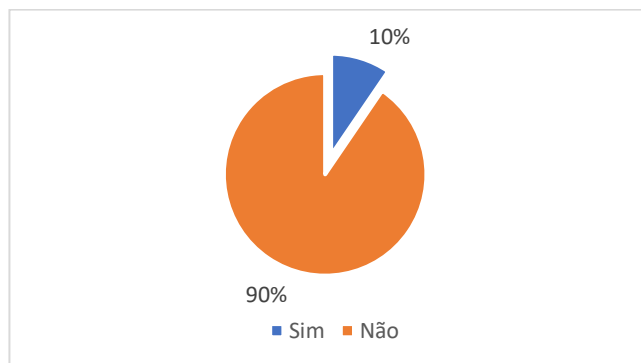


Gráfico 4: Percentagem dos participantes que viveram em países lusófonos

Apesar de haver poucos participantes a viver num país lusófono, a maioria deles visitaram um país lusófono, conforme apresentado no gráfico, sendo Moçambique, o país mais visitado apresentado na tabela 32. A frequência de visitas dos participantes a este país foi uma, duas, três semanas, um mês ou duas semanas sete vezes por ano.

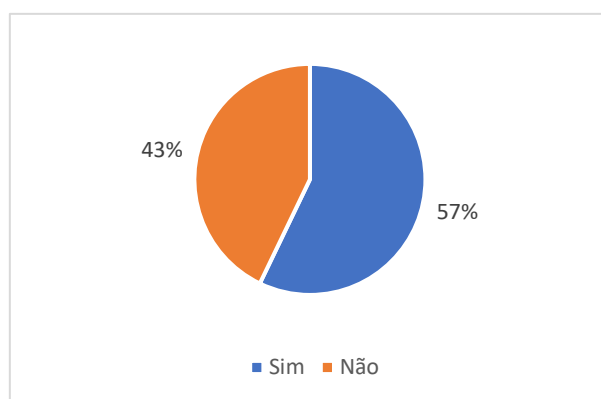


Gráfico 5: Percentagem dos participantes que visitaram países lusófonos

Países lusófonos visitados	Número dos participantes
Moçambique	10
Angola	2
Portugal	1

Tabela 32: Países visitados por participantes

4.1.2 Experiências relativas às línguas

4.1.2.1 Língua materna

Como mencionado, na parte da revisão da literatura, não há alunos com Português Língua Segunda na África do Sul, porque o português não é uma língua oficial do país. No entanto, foram evidentes alguns participantes de Português Língua de Herança. Houve participantes com nacionalidade portuguesa, moçambicana e angolana, onde a sua língua materna é o português. Além disso, alguns dos participantes com nacionalidade sul-africana tinham o português como a sua língua materna e a língua materna dos seus pais.

A África do Sul é um país que promove o multilinguismo e tem 11 línguas oficiais e outras línguas não oficiais. De acordo com a Política das Línguas do departamento de Educação, desde 1997 que a aprendizagem das línguas na África do Sul é obrigatória e é oferecida em três níveis:

- I. *Home-language*
- II. *First additional language*
- III. *Second additional language.*

Recordando Ferreira-Meyers e Horne (2017), infelizmente, a implementação restrita da política da língua prejudicou a educação multilíngue por várias razões, sendo que o inglês se tornou o meio de instrução para todos no país, incluindo os estudantes africanos que têm uma LM ou LH africana. Maioritariamente, a *Home-Language* na

África do Sul para muitos alunos é o inglês e a *First additional language*, geralmente, é o africâner, mas também pode ser uma outra língua das 11 oficiais reconhecida nas escolas. Este facto demonstra que todos os participantes de PLE, apesar de falarem uma outra língua materna, todos falam inglês.

No gráfico 6, observamos que 57% dos participantes usam a língua materna inglesa em casa, 14% falam português (descendentes lusófonos ou os pais são portugueses), 10% IsiZulu e Sesotho e 5% de Setswana e Sepedi. O inglês, na África do Sul, funciona como uma língua franca conforme Gough (1996) que cita Schuring (1993) para explicar que, aproximadamente, 45% da população da África do Sul comunica-se em inglês que surge como LM ou LH africana.

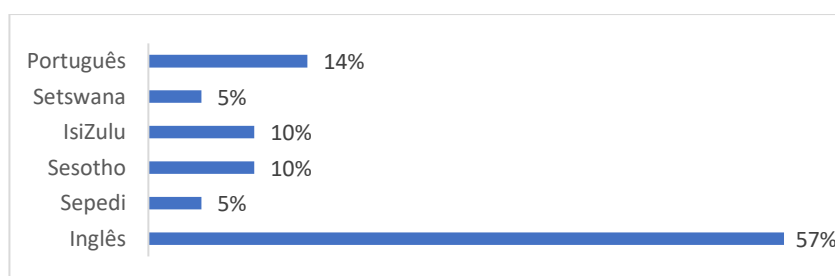


Gráfico 6: Línguas maternas usadas em casa

O gráfico 7 mostra as línguas maternas dos pais dos participantes e, na sua maioria, têm o inglês como língua materna. Houve participantes, que um dos pais tem português como LM, mas em casa comunicam-se em inglês.

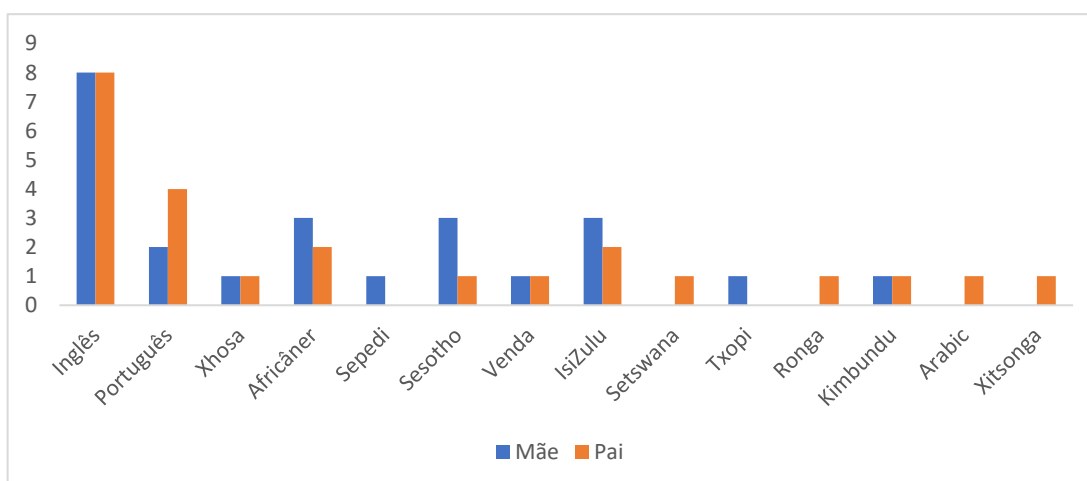


Gráfico 7: Línguas maternas dos pais dos participantes

4.1.2.2 Língua de meio de instrução da escola

Conforme mencionado anteriormente, embora alguns participantes possuam línguas maternas diferentes, a língua de instrução da escola é o inglês na maioria das escolas. Enquanto, a *First additional language* é o a africâner. O gráfico 8 mostra as línguas usadas no meio de instrução da escola em relação à *Home-Language* e à *First additional language*.

Como podemos ver no gráfico 8, o inglês foi a língua de instrução da escola (*Home-language*) para a maioria dos participantes e o africâner aparece como *First additional language*. Também, podemos observar que o *Mandarin surge* como *First additional language* no Lesotho.

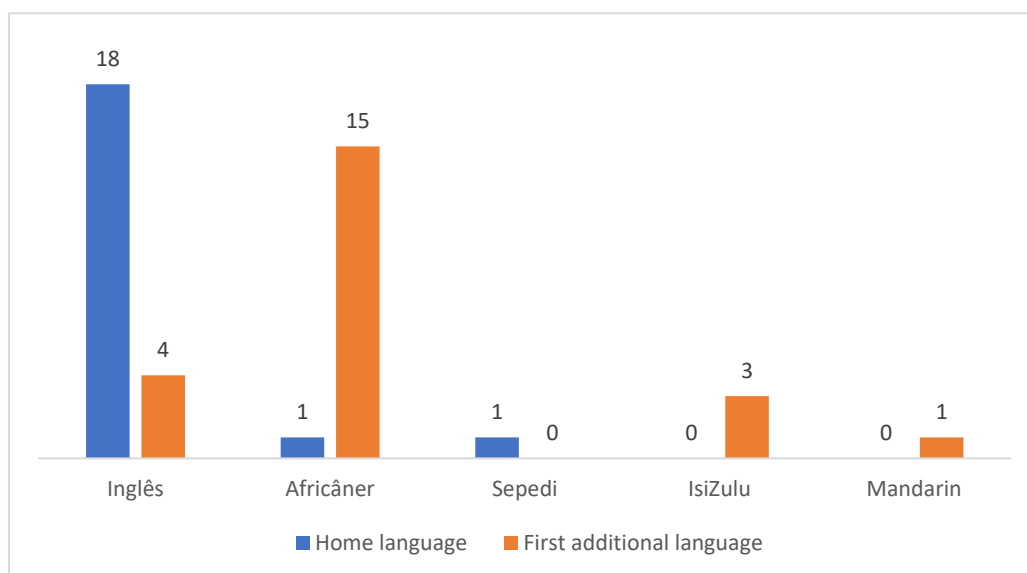


Gráfico 8: Língua de meio de instrução da escola dos participantes

4.1.2.3 Informação sobre as línguas utilizadas nas situações diferentes

O gráfico 9 indica as línguas usadas em casa, sendo o inglês utilizado por quase metade dos participantes. Seguem-se quatro participantes que falam duas línguas, o setswana e o inglês, o sesotho e o inglês, o inglês e o africâner e o inglês e o português. Um participante afirmou que fala cinco línguas, o inglês, africâner, isizulu, ndebele e árabe. Outros quatro participantes afirmaram falar isizulu, sepedi, sesotho e o português em casa.

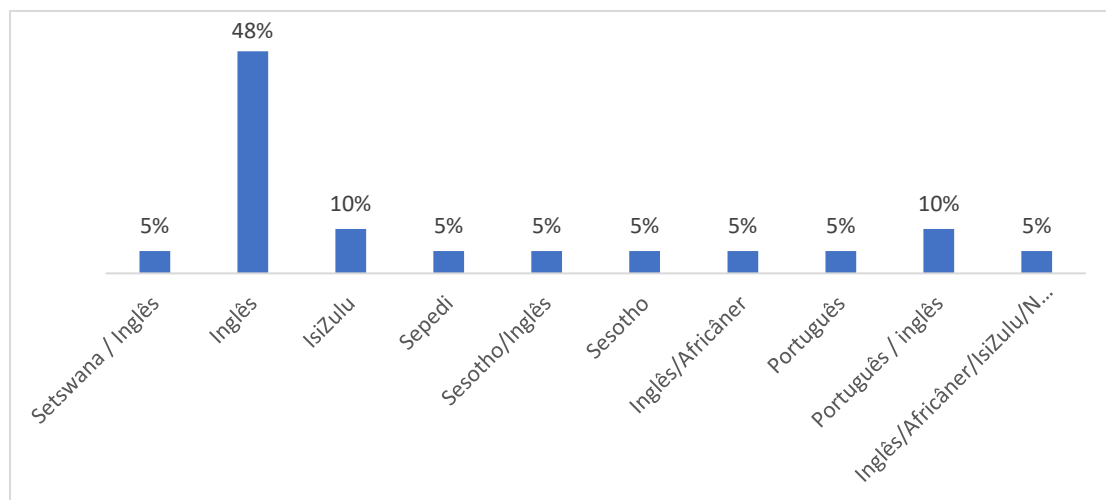


Gráfico 9: Línguas usadas pelos participantes em casa

No gráfico 10, podemos verificar que a maioria dos participantes se comunica com os amigos em inglês.

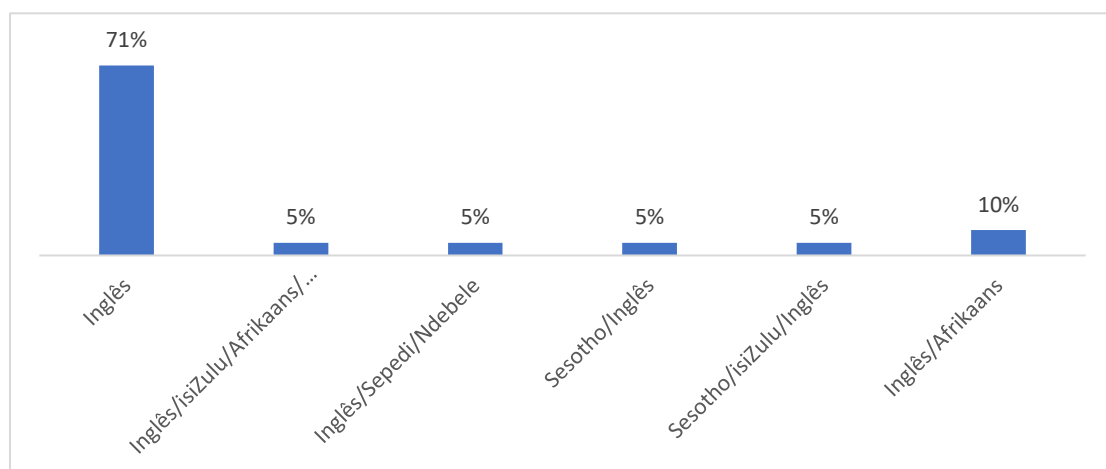


Gráfico 10: Línguas usadas pelos participantes com os amigos

Relativamente às línguas de comunicação usadas na universidade são indicadas apenas duas línguas. A maioria dos participantes comunica-se em inglês e só um participante usa a língua gestual, além de inglês.

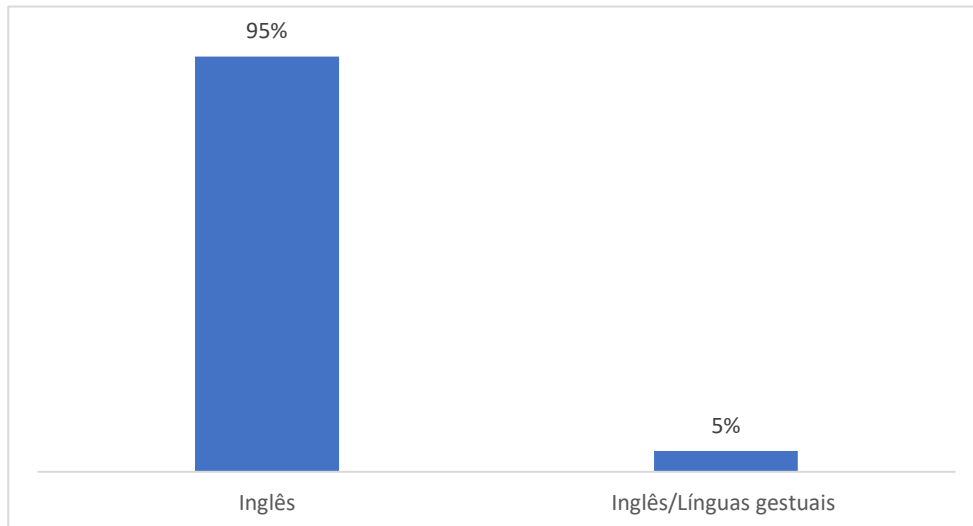


Gráfico 11: Línguas usadas pelos participantes na universidade

No que se refere aos locais onde se comunicam os participantes, como lojas e restaurantes, o inglês surge em primeiro lugar, como é visível no gráfico 12.

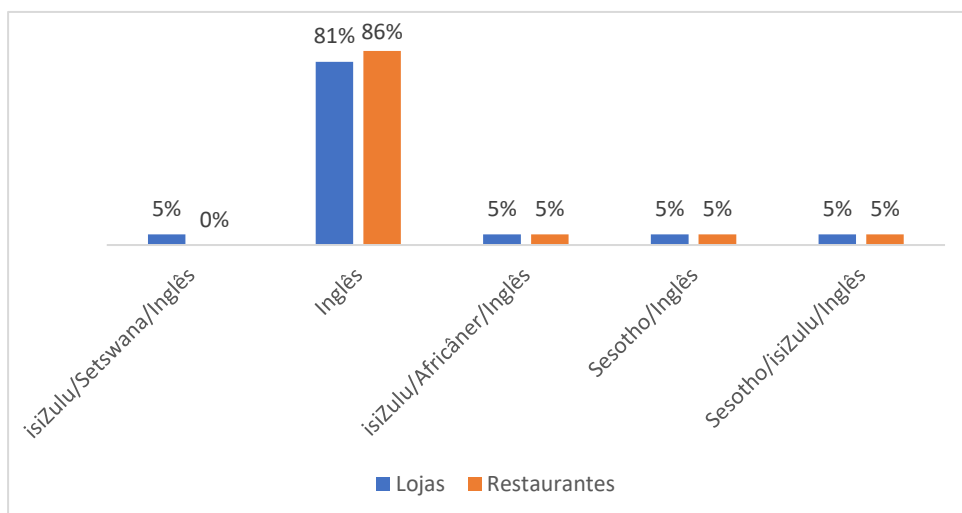


Gráfico 12: Línguas usadas pelos participantes em outros locais (lojas, restaurantes)

O gráfico 13 indica que a maioria dos participantes usa o inglês para ler, ver televisão e filmes, ouvir rádio e música, bem como navegar na *internet*. A seguir ao inglês, surge o português que foi selecionado para ouvir música e ver televisão.

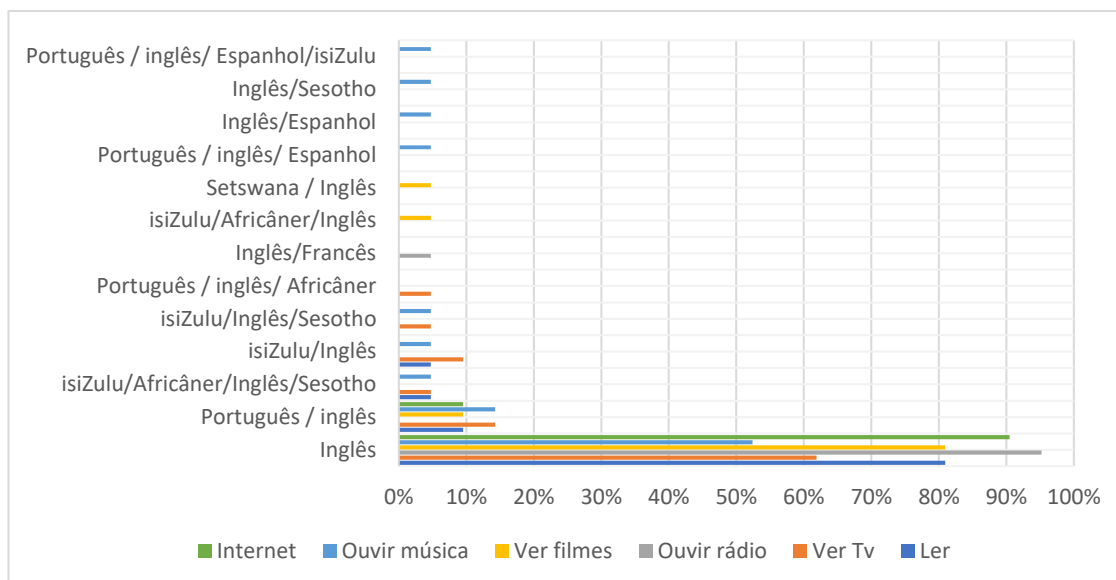


Gráfico 13: Línguas usadas para internet, ouvir música, rádio, ver tv, filmes e ler

No que diz respeito à aprendizagem de uma qualquer língua europeia, para além do português, verificou-se a partir do gráfico (14), que apenas 9 dos 21 participantes já tinham aprendido outra língua europeia, sendo o francês a língua mais aprendida, conforme referido no gráfico (15).

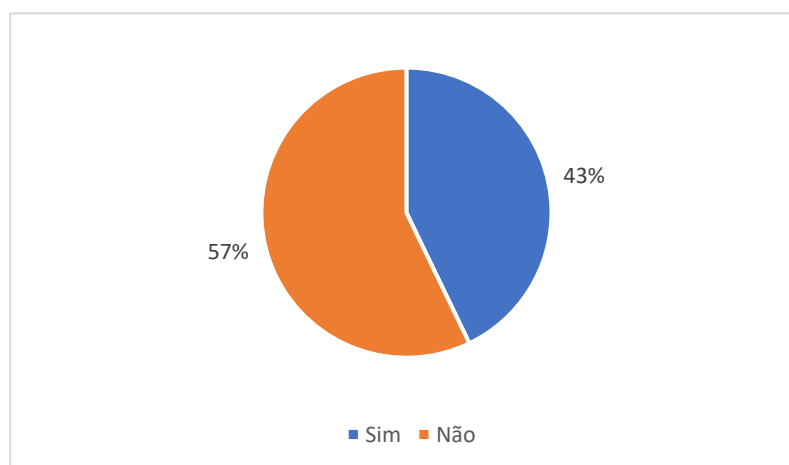


Gráfico 14: Distribuição de percentagem dos participantes no contexto de aprender mais que uma língua europeia além de português

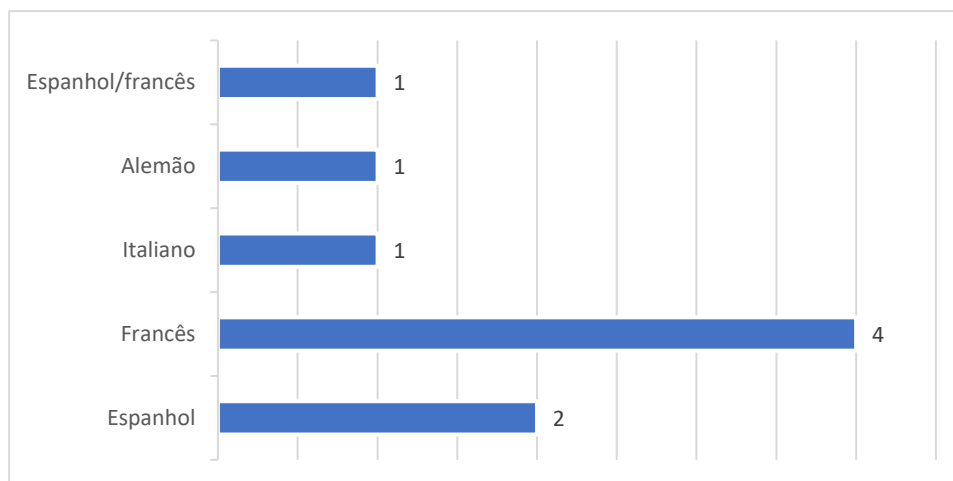


Gráfico 15: Línguas europeias aprendidas pelos participantes

A tabela que se segue, expõe o *ranking* da aprendizagem da língua portuguesa dos participantes. A maioria dos participantes aprendeu o português como a sua 4ª língua, seis participantes aprenderam-na como a sua 3ª língua, dois participantes como a sua 2ª língua e dois participantes como a sua 1ª língua.

1ª língua	2ª língua	3ª língua	4ª língua	5ª língua	7ª língua
2	2	6	7	3	1

Tabela 33: Ranking de aprendizagem de português

4.1.2.4 Nível QECR em português

Para além de saber as línguas descritas pelos participantes, outra variável importante na análise dos dados é o nível de proficiência (QECR) do português dos participantes. Como se verificou anteriormente, para a organização dos textos foi necessário usar a proficiência linguística, definida na legislação. Assim, as produções escritas foram reunidas em três grupos:

- (i) A2;
- (ii) B1;
- (iii) B2.

A partir da informação representada no gráfico 16, é possível concluir que os participantes se encontram, maioritariamente, no nível A2 (57% do total de sujeitos da amostra).

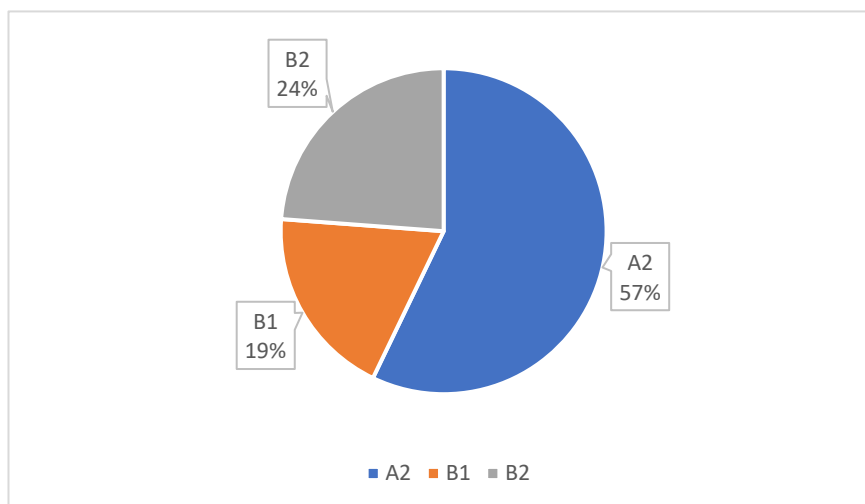


Gráfico 16: Distribuição de percentagem dos níveis dos participantes

4.1.2.5 Período de contacto com o português

Para além da idade, outro dado muito importante é saber o período de contacto dos participantes com a língua portuguesa. Isto porque, de acordo Murphy (2003), existem vários fatores que podem levar à transferência de uma língua tendo em conta o período de contacto com a língua-alvo. O autor argumenta que, quando o aluno tem um largo período de contacto com a língua-alvo, haverá menor possibilidade de transferência.

Nos dados obtidos do questionário sociolinguístico de cada participante, foi possível medir o período de tempo durante o qual os falantes estiveram em contacto com o português. A maioria dos participantes só tinham aprendido português durante 1 ano na universidade. Três participantes, entre os 19-22 anos de idade, tiveram o *input* da língua portuguesa antes dos 12 anos de idade. Dois participantes tiveram contacto com a língua entre os 12 e os 18 anos, antes de virem para a universidade.

O *participante 2*, com nível de proficiência A2, aprendeu o português na escola primária, durante 2 anos e 1 ano na universidade. O *participante 6*, de nível A2, também aprendeu o português na escola primária durante 3 anos e 1 ano na universidade. No

nível B1, o *participante 15* aprendeu português na escola secundária durante 2 anos e 1 ano na universidade. No nível B2, o *participante 18* aprendeu português nas escolas primária e secundária durante 1 ano e 3 anos na universidade.

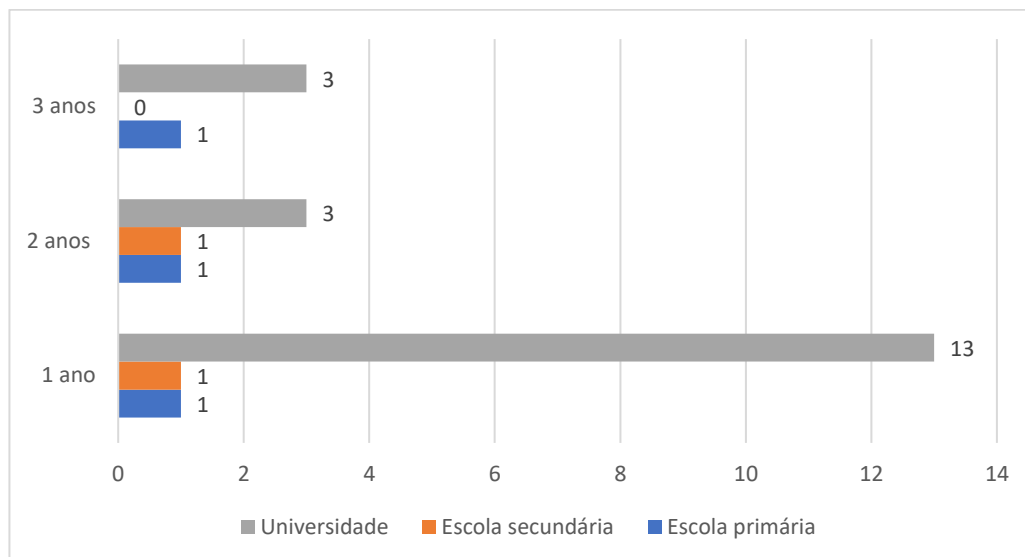


Gráfico 17: Período de contacto ao português dos participantes

4.1.3 Experiências relativas ao português

Em relação às razões para aprender o português, o quadro indica que 71% dos participantes escolheu esta língua por motivos profissionais, ou seja, ter uma oportunidade de conseguir um emprego. Em segundo lugar, ou seja, 62% dos participantes afirmam que adoram a língua.

Procurar emprego	19%
Adorar a língua	62%
Trabalhar num país onde o português é língua oficial	24%
Comunicar com os amigos e família	38%
Aprender a língua dos pais	29%
Aprender e adquirir conhecimentos sobre o português	48%
Conseguir um emprego no futuro	71%

Tabela 34: Experiências relativas à língua portuguesa

4.2 Os erros sintáticos e morfológicos encontrados nos dados:

O estudo analisou textos escritos por 21 participantes, 12 do nível A2, 4 do nível B1 e 5 do nível B2. Para analisar os desvios, o estudo considerou os principais quatro processos acerca das construções escritas erradas apresentados por Corder (1973), Van Els (1984), Keshavarz (2015) e Dulay, Burt e Krashen (1982):

- 1) Adição
- 2) Omissão
- 3) Substituição
- 4) Ordem errada

Além disso, o estudo referiu-se também às regras de sintaxe do português de Carvalho (1991) e dos diferentes tipos de desvios sintáticos e morfossintáticos utilizados por Leiria (2006):

- organização sintática e ordem das palavras;
- determinação dos nomes;
- morfologia flexional;
- concordância nominal em género;
- concordância nominal em número;
- concordância verbal;
- tempo verbal;
- infinitivo;

4.2.1 Erros sintáticos encontrados nos dados de cada nível:

Tendo por base os estudos mencionados, foi possível analisar os desvios sintáticos de todos os participantes. O gráfico (18) mostra o total de desvio em termos de sintaxe, e a tabela (35) mostra a distribuição dos desvios por categorias.

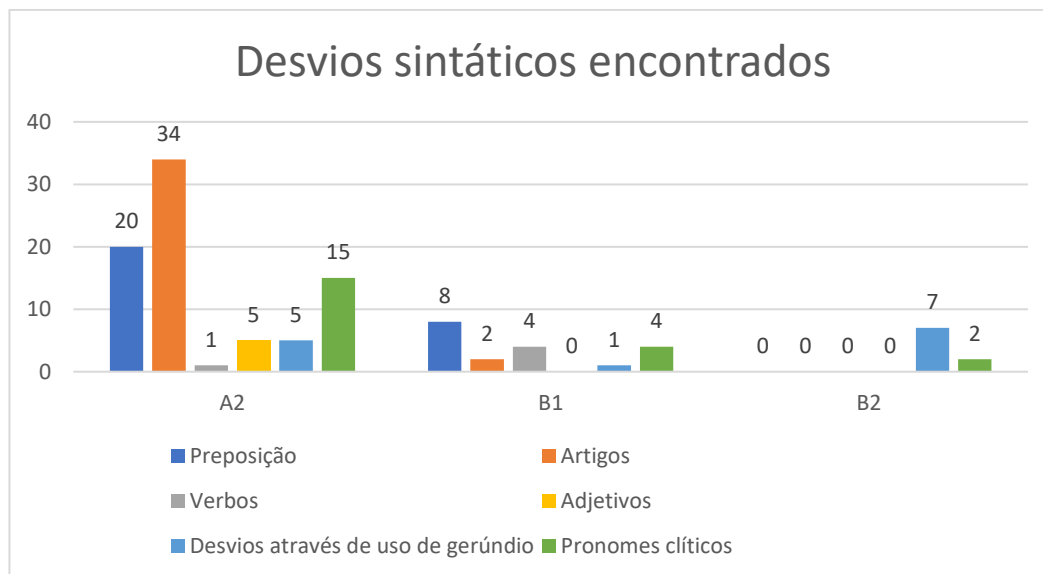


Gráfico 18: Desvios sintáticos encontrados no dado

Distribuição dos desvios sintáticos por categorias e tipos de desvio:

Subcategorias	Desvios	A2		B1		B2		Grupo A2 / B1 / B2			
		Número de ocorrência	%	Número de ocorrência	%	Número de ocorrência	%	Número de ocorrência			
Preposição	Omissão	5	20	77%	0	6	23%	0	0	0%	26
	Substituição	12			2			0			
	Ordem	2			0			0			
	Adição	0			2			0			
	Contração	1			2			0			
Artigos	Omissão	33	34	94%	2	2	6%	0	0	0%	36
	Adição	1			0			0			
Verbos	Omissão	0	1	20%	2	4	80%	0	0	0%	5
	Ordem	1			2			0			
Adjetivos	Ordem	5	5	100%	0	0	0%	0	0	0%	5
	Omissão	0			0			0			
	Adição	0			0			0			
Desvios através de uso de gerúndio	--	5	5	38%	1	1	8%	7	7	54%	13
Pronomes clíticos	Omissão	2	16	76%	0	3	14%	0	2	11%	21
	Substituição	2			1						
	Ordem (antes do verbo)	12			2			2			
	Ordem (depois do verbo)	0			1			0			
Total											

Tabela 35: Desvios por categorias

4.2.1.1 Artigos

De acordo com Bick (2000), Mateus (2004), os nomes em português são acompanhados com um artigo definido (o/a), salvo reduzidas exceções, e os pronomes possessivos são precedidos dos artigos definidos ou demonstrativos (Faria et al.,1996).

Omissão de artigos

O quadro a seguir mostra os desvios dos participantes cometidos em termos da omissão dos artigos. Segundo PE, o uso de artigos em alguns contextos é requerido mas no PB, a o uso de artigos são cancelados na concordância em gênero e número por causa de ter sempre “resultante da incongruência dos traços gramaticais entre os constituintes do sintagma nominal” (Nhatuve, 2020):

A2	
Participante	Omissão de artigos
P1	<i>... o carro de minha mãe.</i>
P2	<i>Eu fui para a escola com minha família todos. A minha mãe, minha irmã ... Nós fomos em nosso carro grande. ... nós pintamos quadros para nossas mães. ... aprendemos a escrever nossos nomes. Ela era minha melhor amiga</i>
P3	<i>Depois de mostrar meu uniforme perto de minha escola ... escrevemos nossos nomes em nossos livros ... desenhamos imagens de nossas famílias</i>
P4	<i>O último sino do dia para crianças ...</i>
P5	<i>Lembro-me de meus pais... Aos cinco anos, meus pais ... Eu vi crianças ... Minha mãe e meu pai... Eu conheci minha professora... ... “Olá, meu nome é...” ... nós colorimos em nossos livros</i>
P7	<i>... quando comecei escola Eu andei orgulhosamente a minha sala de aula</i>
	<i>Eu fui para a escola com minhas irmãs mais velhas e minha mãe.</i>

P8	<i>Meu primeiro amiga foi Layla. Então, quando o dia acabou, minha mãe...</i>
P9	<i>... vesti a saia, camisola e gravata. ... sentar ao lado de amigas.</i>
P10	<i>Eu conheci meu melhor amigo... ... sete professores de nossa classe. ... procurando minhas aulas... ... animado para futuras aulas... Tínhamos que usar pratos de papel com nossos nomes... ... recebêssemos nossos cartões ...</i>
B1	
Participante	Omissão de artigos
P2	<i>Todas das louças que marido não lavou...</i>
P4	<i>Depois ele volta a realidade...</i>

Tabela 36: Omissão de artigos encontrados no dado

A partir desta tabela verificou-se que a maioria dos desvios foram encontrados na tipologia da eliminação dos artigos antes do pronome possessivos, desvio cometido, principalmente, pelos participantes do nível A2. Isto pode estar relacionado com uma transferência da língua de escolarização, dado que o inglês não usa o artigo definido antes do pronome possessivo. De acordo com Suisse (2016), o uso dos artigos, no português europeu, dependendo do contexto é obrigatório antes dos possessivos e na língua inglesa pelo contrário, não se coloca o artigo antes dos pronomes possessivos.

Por outro lado, os participantes do nível B1 não cometeram erros no uso dos artigos antes dos pronomes possessivos, mas os desvios encontrados nos participantes 2 e 3 foram na omissão dos artigos ante de um nome.

Os participantes do nível B2 não tiveram erros na omissão dos artigos, pois já estão num nível de proficiência de língua mais consistente que, por exemplo, os participantes de A2, que revelam parecer transferir a sintaxe do inglês para o português.

Adição de artigos

A2	
P2	<i>“Na a minha escola, nós pintamos quadros...”</i> <i>“Eu gostei muito do pintar...”</i> <i>“Eu gostei muito do escrever...”</i>

Tabela 37: Adição de artigos encontrados no dado

O participante 2, do nível A2, adicionou o artigo definido *a*, antes de pronome possessivo, após ter sido já contraído com a preposição *em*. A palavra *Na* já é a contração do artigo definido *a* com a preposição *em*.

Outro caso foi o de um participante que adicionou o artigo definido antes do verbo. Isto indica que o participante tinha noção da regência verbal do verbo *gostar*, porque usou a preposição *“de”*, mas acabou por colocar o artigo antes do verbo. Este facto mostra que os aprendentes de PLE não fazem a transferência da língua inglesa nesta seção. O estudo de Miletic (2008) mostrou que 53% dos participantes omitiram o uso da preposição *“de”* depois do verbo *gostar*, este estudo mostra o contrário, porque este desvio só foi encontrado num único participante.

Os desvios de adição de artigos não foram encontrados nos participantes com nível de proficiência mais avançado.

4.2.1.2 Pronomes clíticos

A colocação pronominal é um aspeto que pertence à morfossintaxe, porque tem dupla função, a da sintaxe e a da morfologia. A presença de um pronome clítico indica ao morfema *-se*, que permite que a frase esteja gramatical. Para que a frase seja gramatical, a ordem e o uso do pronome clítico segue a regra sintática do português. De acordo com Bergstrom & Reis (2001) e Vilela (1999), quando a função dos pronomes pessoais é de objeto direto e indireto usam-se as formas clíticas, têm uma função sintática diferente. O pronome clítico, no português europeu, pode ser colocado antes do verbo, no meio do verbo ou depois do verbo consoante as regras para cada uma das situações.

Omissão dos pronomes átonos

A2	
P1	... o meu livro que chamava...
P3	... eu tive que separar da minha mãe...

Tabela 38: Omissão de pronomes átonos encontrados no dado

Os desvios por omissão dos pronomes átonos só foram encontrados no nível A2. O verbo “chamar” é um verbo reflexivo, que é acompanhado pelo pronome reflexivo -se. Este verbo foi ensinado no início do nível A1, na primeira unidade do manual “Português em foco 1”. Os participantes já têm conhecimento, que este verbo é sempre acompanhado de um pronome reflexivo. No entanto, nota-se que este desvio apenas ocorreu no participante de A2, possivelmente, causado pela influência da língua inglesa. De facto, o verbo *chamar-se*, em inglês, não usa o pronome reflexivo “My book that was called...” A frase gramaticalmente correta em português seria “... o meu livro que **se** chamava”. Outro verbo da língua portuguesa, que exige um pronome reflexivo é o verbo “separar-se”, que também registou um desvio, contudo este não pode ser considerado um desvio por transferência da língua da escolarização porque em inglês também se usa o reflexivo neste verbo. Embora possa ser um desvio do participante por esquecimento, na verdade a frase, em inglês, seria “i had to separate myself from my mother” e em português seria “Eu tive que **me** separar da minha mãe”. Observa-se que o reflexivo veio antes do verbo por causa da presença da conjunção *que*.

Pelo contrário, os participantes do nível B1 e B2 não tiveram desvios nesta categoria, possivelmente porque já tinham conhecimento consolidado nesta área.

Ordem dos pronomes clíticos antes do verbo

A2	
P3	... A senhora Clark me pareceu uma professora...
P5	Ele me deram um abraço...

	<i>... ela tinha um grande sorriso no rosto e nos disse para...</i>
<i>P6</i>	<i>A minha professora nos colocou...</i>
<i>P7</i>	<i>A escola se chama Afrikaanse...</i> <i>Se chama senhora Louw...</i>
<i>P8</i>	<i>Fiz caretas de marie Biscuit e eles nos levaram para dar ,,,</i> <i>... a minha mãe me pegou às 13h</i>
<i>P10</i>	<i>Então, me senti tão pequena e perdida</i> <i>A minha tia me levou para a escola</i> <i>No primeiro dia me perdi procurando...</i> <i>... o meu professor da arte me deixou animado...</i>
B1	
<i>P1</i>	<i>... ele corre para ela e ele a ajuda com a sua mala...</i>
<i>P2</i>	<i>... porque ela não mesmo olha para o marido dela e lhe dá só as malas...</i>
B2	
<i>P1</i>	<i>O vulcão se destacava no meio...</i>
<i>P5</i>	<i>É por causa disso que muitos jogadores do golfe se desligam do mundo...</i>

Tabela 39: Ordem de pronomes clíticos antes do verbo encontrados no dado

Embora os participantes do nível A2 tenham conhecimento do funcionamento dos pronomes átonos, não seguiram as regras da colocação dos mesmo na frase. Muitos deles, colocaram o pronome antes do verbo, não respeitando a regra geral de colocação dos pronomes átonos. O mesmo aconteceu com os participantes dos níveis B1 e B2, que colocaram o pronome antes do verbo nas frases declarativas. Este facto pode dever-se aos diferentes usos dos pronomes átonos do português europeu e português do Brasil.

Ordem dos pronomes clíticos depois do verbo

B1	
<i>P5</i>	<i>Ele corre a porta para receber la...</i>

Tabela 40: Ordem de pronomes clíticos depois do verbo encontrados no dado

Houve unicamente um participante do nível B1, que colocou o pronome, depois de verbo, numa frase que tinha a presença da preposição *para*. Uma das regras, no que se refere à ordem da colocação dos pronomes, explica que na presença da preposição *para*, o pronome de complemento direto vem antes do verbo. A frase gramaticalmente correta seria: “*Ele corre para a porta para a receber ...*”. Os participantes do nível A2 não apresentaram desvio nesta área, porque ainda não foram ensinados aos alunos deste nível.

Substituição dos pronomes clíticos

A2	
P5	<i>Eu disse a eles que queria ir para casa</i>
P9	<i>Senti-mos assustada...</i>
B1	
Participante	Contração de preposição
P1	<i>Ela grita com ele e ela diz a ele para limpar.</i>

Tabela 41: Substituição de pronomes clíticos encontrados no dado

Devido ao facto de no nível de proficiência A2 ainda não terem sido introduzidos os pronomes pessoais de complemento direto, era natural encontrar desvio nesta área, embora haja apenas um participante que cometeu um desvio nesta área. A frase do participante 5 apresenta um desvio, porque o participante fez uma transferência da língua inglesa, pois não tinha conhecimento da regra. A frase em inglês seria “*I told them that i wanted to go home*”, o participante só tinha aprendido o pronome pessoal *eles*, que é equivalente ao *they*, em inglês. Neste sentido, parece que sabia que algo teria que vir antes do pronome, mas não conseguiu obter este “algo”. A frase correta seria “*eu disse-lhes que queria ir para casa*”. O mesmo aconteceu com o participante 1 do nível B1, mas é evidente que neste nível o pronome pessoal de complemento direto já foi introduzido e que o desvio aconteceu por transferência negativa do inglês “*She shouted*

with him and she said to him to clean”, ou seja, em português, “Ela grita com ele e ela diz-lhe para limpar.”

Neste estudo ainda foi encontrado um outro desvio sobre a substituição de pronome átono nos participantes do nível A2, que já conhecem os pronomes reflexivos. O verbo “sentir” que pode ser um verbo reflexivo, logo acompanhado pelo reflexivo *se*. A frase do participante 5, o verbo “sentir” está conjugada na 1ª pessoa do singular (Eu) e o participante tinha a noção da regra, mas acabou por substituir o pronome reflexivo da 1ª pessoa do singular pelo equivalente do plural. Por conseguinte, a frase correta seria “*Senti-me assustada...*”

4.2.1.3 Preposição

As preposições em português têm uma forma fixa e algumas preposições são marcadas para diferentes casos (Mateus, 204).

Substituição da preposição

A2	
Participante	Substituição da preposição
P1	<i>Os meus pais ficaram por uma hora...</i>
P4	<i>Quando a campainha tocou à hora do almoço</i>
P6	<i>O primeiro dia de escola ficou de 5 horas...</i> <i>Fomos separados em aulas diferentes.</i> <i>A minha professora nos colocou em ordem alfabética...</i>
P7	<i>Eu estive ansioso por estudar ...</i> <i>... o meu cão teve ficar a casa sozinho.</i>
P8	<i>Eu fiquei na escola por 5 horas...</i>
P9	<i>Também tivemos de correr em sacos com batatas...</i> <i>Fui a diferentes aulas edifícios</i>
P12	<i>Quando cheguei a casa...</i>
B1	

P1	<i>Ele sonha de estar na férias com a sua mulher.</i> <i>Ele sonha de estar ne férias com ele a de novo</i> <i>... quando eles tão na férias</i>
P4	<i>Ele corre a porta para receber...</i>

Tabela 42: Substituição de pronomes encontrados no dado

No caso do participante 1 e do participante 8, do nível A2, ambos usaram a preposição *por* para exprimir duração de uma ação. No português europeu, a preposição *durante* tem valor temporal e marca a duração. A preposição *por* é mais usada para designar uma duração planeada (Móia & Alves, 2001). De acordo Móia e Alves (2001), a preposição *por* de português, é equivalente a “*for*” em inglês. No entanto, a preposição *durante*, em português, é uma preposição temporal, que determina a duração e a quantidade de tempo. Neste sentido, é visível que os participantes fizeram a transferência do inglês nas suas frases, pelo facto de terem dificuldades em distinguir a aplicação das duas preposições.

A frase gramatical seria:

(a) *Os meus pais ficaram **durante** uma hora...*

(b) *Eu fiquei na escola **durante** 5 horas...*

O participante 4, usou a preposição *a* em vez de *para*. Ambas são usadas para referir o movimento, mas, neste caso, a frase não indica um movimento, mas refere-se a alguma coisa. Assim, a frase correta seria “*Quando a campainha toucou para a hora do almoço*”.

O participante 6 fez uma transferência do inglês, porque usou a preposição *em*, em vez de *para*. Em inglês seria “*we were seperated into diferente classes*”. Em português a frase correta seria “*Fomos separados para salas diferentes*”.

A frase “*... o meu cão teve ficar **a** casa sozinho*” é agramatical, porque o participante usou a preposição *a* em vez de *em*. Em português a palavra *casa* usa a preposição *em* sem um artigo, quando não é especificada. Neste caso, o participante transferiu do inglês, “*My dog had to stay at home alone*”, possivelmente, o participante

usou a preposição *a* nesta frase, porque aprendeu que *at* do inglês é equivalente ao *a* em português, quando teve contacto com a aprendizagem das *horas*, pois usa-se *a* para nos referirmos às horas.

O participante 9 na frase *“Fui a diferentes aulas edifícios”* usou a preposição *a* em vez de *para*. Em português a preposição *a* e *para* são usadas para se referirem a um movimento de lugar. Enquanto que, a preposição *a* é usada para uma distância curta, a preposição *para* é usada para uma distância longa ou um destino final. Neste exemplo, *“aulas”* é um destino final e a preposição correta seria *para*.

Neste estudo também se podem encontrar alguns desvios na regência verbal. Segundo Silva e Pinheiro (2016), a regência verbal obriga à presença de preposições. Então, analisemos o caso do participante 1, do nível B1, que usou a preposição *de* com o verbo *sonhar*, que aparece duas vezes no texto. No entanto, na língua portuguesa há regras relativamente às preposições precedidas de certos verbos, como por exemplo, o verbo *sonhar* que é precedido da preposição *com*.

O presente estudo mostra uma nova informação sobre a regência verbal, ou seja, o uso da preposição *em* com o verbo *estar*. Em português, para se referir *“to be on holiday”*, usamos o verbo *estar* com a preposição *de*. No entanto, pode-se verificar que o uso da preposição *de* e *em* neste caso, mostra a influência da língua inglesa. O participante apoiou-se na gramática inglesa, porque redigiu *“Ele sonha em estar na férias com a sua mulher.”*, o que seria em inglês, *“He dreams of being on holiday with his wife.”*, contudo a frase correta em português é: *“Ele sonha com estar de férias com a sua mulher.”*

Omissão da preposição

A2	
P1	<i>Eu senti-me muito contente depois o meu primeiro dia de escola.</i> <i>Eu voltei para casa meio dia.</i>
P6	<i>O primeiro dia de escola ficou de 5 horas</i>
P7	<i>Ela deu me um copo sumo</i>
P12	<i>... para comprar livros ingleses</i>

Tabela 43: Omissão de preposição encontrados no dado

O participante 1 do nível A2, omitiu o uso da preposição *de* na frase: “*Eu senti-me muito contente depois o meu primeiro dia de escola.*” Esta frase também se baseou na gramática inglesa, porque em inglês esta frase seria: “*I felt very happy after my first day of school.*” Note-se que depois da preposição *after* não há outra preposição. O mesmo participante omitiu a preposição *a* para se referir ao tempo. A frase é gramatical no uso da preposição de tempo e o artigo definido relativo ao nome, ou seja, “*Eu voltei para casa ao meio dia.*”

O exemplo do participante 6 é uma frase agramatical, porque omitiu a preposição *em* antes do artigo *o*. A frase indica um acontecimento num determinado tempo, que é o “*primeiro dia*”, conforme dito por Bergström e Reis (2011). A frase correta em português seria: “*No primeiro dia de escola...*”

O participante 7 não colocou o hífen depois do verbo *e*, também, omitiu a preposição antes do nome *sumo*. Segundo Raposo e Nascimento (2013c) usa-se a preposição *de* para a ligar entre o nome que funciona como classificador e o nome próprio por uma expressão descritiva, assim como em inglês, este exemplo também usaria a preposição *of*, “*he gave me a cup of juice*”. No entanto, a frase correta em português seria: “*ela deu-me um copo de sumo*”.

Pelo contrário, o participante 12 apresenta uma transferência da língua inglesa, quando se baseia na ausência de “*of*” para se referir à expressão “*english books*”.

Contudo, em português, usa-se o *de* que determina uma qualidade de um nome, como no caso “... *para comprar livros de inglês*”

Ordem da preposição

A2	
P9	Às oito conduzimos com o nosso carro a minha tia...

Tabela 44: Ordem de preposição encontrados no dado

O participante 9, colocou a preposição na frase na ordem errada, por isso, esta frase é agramatical, já que a frase correta seria. “Às oito conduzimos o nosso carro **com** a minha tia...”

Adição da preposição

B1	
Participante	Adição de preposição
P2	... <i>porque não consegue como a cozinhar</i> Todas das louças que ...

Tabela 45: Adição de preposição encontrados no dado

No desvio da adição da preposição, o participante 2, do nível B1, adicionou uma preposição, quando não era necessário, que poderá ter interferência da língua inglesa: “... *i don’t know how to cook*” transformou-se em português “... *porque não consegue como a cozinhar*”. Este *to* foi adicionado na frase, porque em inglês usa-se esta preposição, mas, em português, não se usa esta preposição *a (to)*, porque o verbo

cozinhar está no infinitivo. Também outro exemplo do mesmo participante é a adição da preposição *de* antes do nome “louças” (*confrontar quadro*).

Contração da preposição

A2	
P2	<i>Eu comecei a escola em uma segunda-feira...</i>
B1	
Participante	Contração da preposição
P2	<i>... e falta muito da ela.</i>
P3	<i>O Louie chega a casa depois de um dia longo...</i>

Tabela 46: Contração de preposição encontrados no dado

Verifica-se que os participantes 2 e 3 apresentam desvios na contração da preposição e do pronome, por exemplo, o participante 2, do nível B2 mostra que fez uma transferência da língua da escolarização, já que em inglês, os pronomes possessivos não se contraem, como “And felt a lot of her.” No entanto, em português, a preposição *de* e o pronome pessoal *ela* contraem-se para produzir o pronome possessivo *dela*.

Além deste caso, ambos os participantes não fizeram a contração da preposição e o artigo indefinido, como no exemplo, “*Eu comecei a escola numa segunda-feira*”, dada a transferência da LM “*I started the school on a monday*”. Também o mesmo tipo de desvio se traduziu em “*O Louie chega a casa depois **de um** dia longo...*” influenciado pelo inglês “*Louie arrives at home after of a long day*”.

4.2.1.4 Adjetivos

Ordem dos adjetivos

A2	
P1	<i>A professora leu o meu favorito livro que...</i>

P2	A minha favorita parte da escola...
P3	... entrei um novo mundo...
P5	Eu fui para casa com o maior sorriso.
P7	Eu minha favorita cor...

Tabela 47: Ordem dos adjetivos encontrados no dado

Os participantes do nível A2 foram o único grupo que apresentou o desvio no que se refere à ordem dos adjetivos na oração. A razão disto pode ser visto com a influência do inglês, pois encontram-se no início da aprendizagem do português, onde a sua base é na língua da escolarização. Assim, os participantes colocaram os adjetivos antes do nome, como acontece no inglês, em contraste com o português onde os adjetivos, regra geral vêm depois do verbo.

4.2.1.5 Desvios através de uso de gerúndio

Embora o uso do gerúndio não seja um erro, neste estudo foi considerado nesta categoria, pois os participantes apenas aprenderam o uso da perífrase verbal “*estar a + infinitivo*”, bem como o presente do indicativo para se referirem a ações que estão a acontecer no momento presente. Assim, podemos constatar que alguns participantes utilizaram o gerúndio, num contexto de ação no presente, situação que não foi ensinada. Embora não seja um desvio ou um erro no PB, na universidade de Witwatersrand, que segue o português europeu, ensina o uso do presente do indicativo e das perífrases verbais para os contextos de ações no presente. Neste sentido, talvez estas interferências na escrita dos alunos poderão por derivar do uso dos tradutores online. No nível A1 e A2, os alunos apenas aprendem a perífrase verbal “*estar a + infinitivo*”. Nos níveis avançados os leitores ensinam aos alunos a diferença entre PE e PB e que em PE, usamos a perífrase verbal “*estar a + infinitivo*”.

A1	
P2	... a minha mãe estava chorando

	<i>Eles disseram que eu estava ficando ... A minha favorita parte da escola, estava brincando...</i>
<i>P5</i>	<i>Eu vi crianças brincando...</i>
<i>P10</i>	<i>... mas os professores estavam entendidos.</i>
B1	
<i>P1</i>	<i>... e ela está lendo.</i>
B2	
<i>P2</i>	<i>Os dois homens estão jogando... O homem da camisa cinza ao lado dele está segurando. Os dois homens estão observando... A nuvem cinza escura está subindo ... As pessoas estão olhando... ... o seu taco de golfe nas mãos e está olhando para ...</i>
<i>P5</i>	<i>... quando observam os outros jogando...</i>

Tabela 48: Uso de gerúndio encontrados no dado

O português europeu utiliza a forma infinitiva “*estar*” com a preposição *a* para se referir a um verbo progressivo, enquanto que o português do Brasil usa o gerúndio (Barroso,1994; Neto & Foltran 2001; Travaglia 2014). Devido a esta diferença, no início da aprendizagem de português, no nível A1 e A2, o docente explica esta distinção do uso de verbo progressivo do português europeu e do português brasileiro, contudo os participantes usam grandemente o gerúndio, possivelmente, por se apoiarem nos tradutores online, aquando da realização das suas tarefas.

4.2.1.6 Verbos

Ordem dos verbos

A2	
P7	Algumas crianças não feliz estar na escola.
B1	
P2	... e falta muito da ela. Agora está Louie surpreendido...

Tabela 49: Ordem de verbos encontrados no dado

O participante 7 do nível A2, na sua frase mostra que o verbo foi colocado depois do adjetivo, contudo segundo a gramática da língua portuguesa, o verbo deve vir antes do adjetivo ou se a palavra negativa estiver presente, o verbo vem a seguir à palavra negativa (*não*). Pode constatar-se que esta frase poderia ter a influência do inglês, já que esta frase seria traduzida para o inglês: “*some children were not happy to be at school*”.

Na frase do participante 2 do nível B1, em princípio, faltaria o verbo “*sentir*” já que não tem sentido e para se tornar correta seria: “... e **sente** muita **falta** da ela.” Além disso, este participante também trocou a ordem do nome e do verbo. Este desvio não é uma transferência da LM, mas um outro desvio que o levou para cometer alguns erros.

Omissão do verbo

A2	
Participante	Omissão do verbo
P7	... a minha mãe buscou-me
B1	
Participante	Omissão do verbo
P2	... e falta muito da ela.

Tabela 50: Omissão de verbos encontrados no dado

Como já mencionado anteriormente, o participante 2, na sua frase omitiu o verbo “*sentir*”, que também aconteceu com um outro participante, o 7, que se esqueceu

do verbo “vir”, pois, em português, não usamos o verbo “buscar-me” do inglês “*fetched me*”, sem o verbo vir. Então, a frase correta seria: “... *a minha mãe veio me buscar.*”

4.2.2 Erros morfológicos e morfossintáticos encontrados nos dados de cada nível:

Apesar do estudo ter analisado os erros morfológicos, também encontramos erros morfossintáticos em cada nível, já que a flexão é um processo de especificação morfossintática e muitos dos desvios encontrados estão relacionados com a flexão nominal em número, bem como a concordância em número e em gênero. Também a concordância verbo-nominal é fundamental para obtermos frases gramaticalmente corretas.

O presente gráfico expõe o total de desvios de todos os participantes em termos de morfologia.

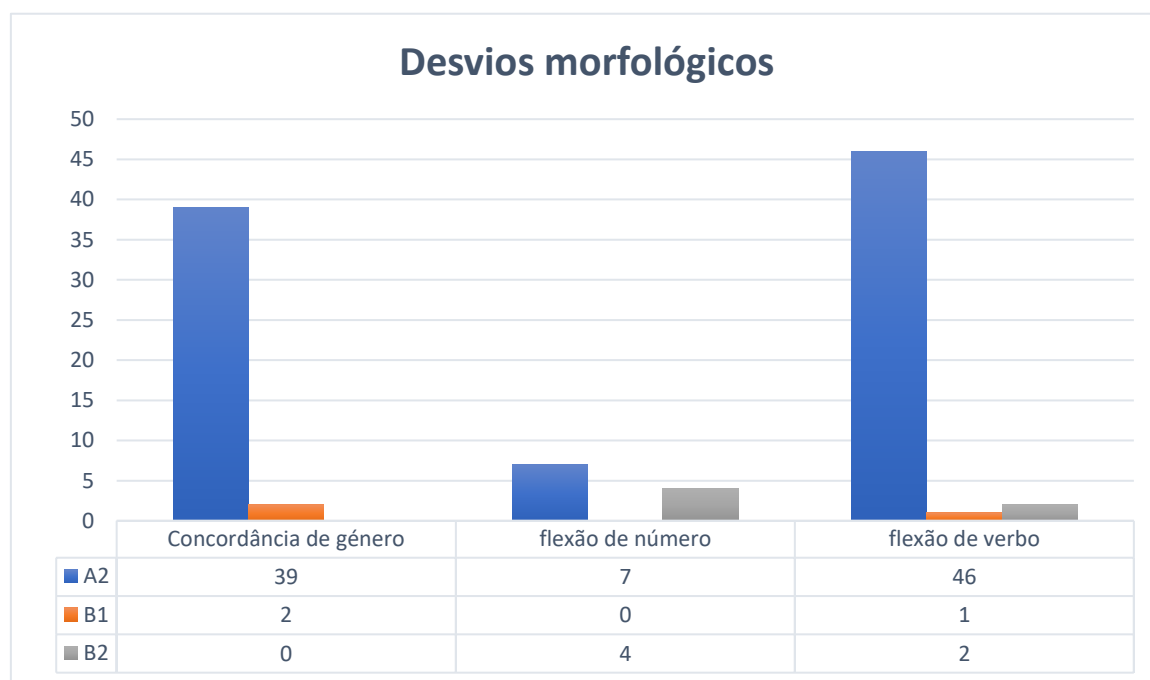


Gráfico 19: Desvios morfológicos encontrados no dado

4.2.2.1 Concordância de gênero.

Dentro de uma frase, cada palavra pertence a uma distinta categoria, que pode ser de caráter obrigatório ou sistemático, dependendo do processo de flexão. Assim, em português europeu, através do mecanismo da concordância, os artigos, os adjetivos, os pronomes e numerais flexionam-se com gênero e número do nome a que se referem. O gênero apenas está dividido por o masculino e o feminino. Pode ser distinguido por propriedade na origem biológica dos seres. Por outro lado, a ausência de um gênero nesta propriedade nos seres inanimados pode ser tanto masculina como feminina. Alguns seres inanimados/invariáveis podem ser distinguidos com a classe temática a que cada palavra pertence (*a testemunha, o livro*) (Villalva & Mateus, 2008; Lucchesi, 2009).

A2	
Participante	Concordância de gênero.
P1	<i>Eu fiz dois amigas...</i>
P2	<i>A minha escola era muito pequeno...</i> <i>... os flores com muitos cores</i> <i>Eu fiz um amiga...</i>
P3	<i>... entre as dois disciplinas...</i> <i>... para a próxima dia...</i>
P4	<i>... para que eu fosse admitido...</i> <i>... porque estive atrasado...</i> <i>Eu estive calado ...</i>
P5	<i>... me senti traído...</i> <i>... conheci um amigo do jardim de infância. “Layla!” Eu gritei enquanto corria para abraça-la...</i>
P6	<i>... eu estava muito nervoso porque ...</i>
P7	<i>Ali estiveram muito crianças...</i> <i>... uma pequeno garrafa...</i> <i>Ali estiveram muito crianças...</i>

	... frutas delas foram saborosos ...
P8	... fiz muitos amigas. Meu primeiro amiga foi Layla. ... comi um sanduíche... Fiquei muito zangado e triste na primeira dia*...
P9	Às seis estava vestido poli a minha uniforme* escolar Aos sete tomei um grande pequeno-almoço... ... cantámos a canção da escolar era lindo conheci dois amigas Briteney e Chelsea. Almoçamos juntos e rimos ...
P10	O meu primeiro dia do ensino médio foi assustadora ... O nome do escola separada para as alunos da 8ª série
P11	A minha primeiro dia... ... alegria para a sua primeiro dia... ... onde a minha transporte... Estava tão nervoso a minha transporte estava um mini autocarro... ... mas a minha irmão ... eu estava muito entusiasmado ...
B1	
Participante	Concordância de género.
P2	... ela vê que o cozinha está muito sujo e desarrumada... ... depois muito furioso com o Louie porque ela precisa ...

Tabela 51: Concordância de género encontrado no dado

Para os participantes de PLNM, pode haver algumas dificuldades entre o artigo *um* e o numeral cardinal 1, isto porque, *um* tem um valor cardinal. Além disso, os

números cardinais *um e dois* têm ambos gênero (feminino e masculino), sendo distintos de todos os outros números cardinais. Atentemos aos seguintes exemplos:

- (1) [...] *Eu fiz **dois** amigas* [...] (participante 1 de A2)
- (2) [...] *Eu fiz **um** amiga* [...] (participante 2 de A2)
- (3) [...] *entre as **dois** disciplinas* [...] (participante 3 de A2)
- (4) [...] *conheci **um amigo** do jardim de infância. “Layla!” Eu gritei enquanto corria para abraça-la* [...] (participante 5 de A2)
- (5) [...] *conheci **dois** amigas Briteney e Chelsea. Almoçamos **juntos** e rimos* [...] (participante 9 de A2)

No desvio (1), o participante usa o número cardinal masculino “dois” para se referir ao nome “amigas” (feminino), ou seja, a concordância entre o artigo, o possessivo, o qualificador, o adjetivo e o nome em gênero não foi realizada. Por outro lado, no desvio em 2, usou-se o número cardinal masculino “um” com o nome “amiga” (feminino). No desvio (3), parece que o participante sabe que o gênero da palavra “disciplina” é um nome feminino, logo usa o artigo definido “as”, mas relativamente ao numeral cardinal coloca-o no masculino “dois” não fazendo a concordância com o nome. No caso (5) acontece exatamente a mesma situação, pois o participante usa “dois” que não concorda com o nome “amigas” e, também, a palavra “juntos”, que não concorda com “amigas”.

Os participantes deste estudo que são alunos de português têm de aprender a atribuir o gênero aos nomes que são neutros, no entanto há desvios em termos de concordância onde os participantes cometem um maior número de erros.

- (6) *A minha escola era muito **pequeno*** [...]
- (7) [...] ***os** flores com **muitos** cores*
- (8) [...] *para **a próxima** dia* [...]
- (9) *Ali estiveram **muito** crianças* [...]

(10) [...] *comi **um** sanduíche* [...]

(11) ***Aos** sete tomei um grande pequeno-almoço* [...]

(12) ***A minha** primeiro dia* [...]

(13) *onde **a minha** transporte* [...]

(14) [...] *alegria para **a sua** primeiro dia* [...]

(15) [...] *ela vê que **o** cozinha está muito **sujo** e desarrumada* [...]

Os exemplos (6) e (15) mostram que mesmo com a presença da vogal *-a* no nome, os participantes utilizaram o artigo masculino para um nome feminino. Uma razão possível pode ser o facto de o nome não se referir a uma entidade animada, pelo que os participantes não cofiam na vogal associada ao feminino. Por oposição, os desvios (8), (11) e (13) vão contra esta tendência, já que com a vogal *-a*, os participantes usaram o feminino nas suas frases. Não esquecer que, em português, há nomes que terminam em *-a*, mas são exceções de um nome masculino, como a palavra “dia”.

Em alguns casos, os participantes sentiram a necessidade de marcar o género, principalmente nas palavras que terminam em *-e*, como no desvio (7), onde o participante usa o masculino em palavras como “flores” e “cores”. Por outro lado, no desvio (13), o participante usa o artigo feminino e o possessivo feminino para a palavra “transporte”.

Também se verificou que a palavra “muito”, em (9) e (15), interferiu na construção correta da frase, pois em (7) a palavra “crianças” é feminino e a frase correta seria “muitas crianças”. No desvio (15) a palavra “muito”, não deveria concordar com o nome (cozinha), nem com o adjetivo (suja), porque aqui o advérbio de quantidade desempenha uma função individual, que marca a quantidade de sujidade que teria a cozinha.

No estudo de Nhatuve (2017) sobre as vogais temáticas, género e concordância nominal em PLE, a maioria dos aprendentes zimbabueanos tiveram mais desvios na categoria de género onde os nomes terminados por *-a* tiveram traços gramaticais de masculino no 2º ano e no 3º ano da universidade.

O questionário sociolinguístico permitiu determinar o género dos participantes, fator muito importante neste estudo, pois ao redigirem um texto, os participantes

teriam de ter em atenção o seu próprio género. Uma vez que a língua portuguesa usa a concordância de género em nomes e adjetivos, estes últimos devem mudar de acordo com o género do nome a que se referem. Assim, foi notável que os participantes do nível A2, possuíam mais problemas relativamente à concordância do género, já que quase todos os participantes do nível A2 eram do sexo feminino. Portanto, os participantes 4, 5, 6, 8, 9 e 11 apresentaram desvios na concordância do género.

(16) [...] *para que eu fosse **admitido*** [...] (participante 4 de A2)

(17) [...] *me senti **traído***... (participante 5 de A2)

(18) [...] *eu estava muito **nervoso** porque* [...] (participante 6 de A2)

(19) *Fiquei muito **zangado** e triste **na primeira dia*** [...] (participante 8 de A2)

(20) *Às seis estava **vestido*** [...] (participante 9 de A2)

(21) *Estava tão **nervoso*** [...] (participante 10 de A2)

O desvio registado na frase (16), revela que o participante usa a palavra “admitido”, no entanto, este participante é um sujeito do género feminino, logo a frase correta teria de ser: “... *para que eu fosse admitida*...”.

Também existem casos de desvios em relação ao género que podem estar influenciados por palavras que se encontram antes do adjetivo, como em (18), (19) e (22), vemos as palavras “muito” ou “tão” que acabam com a vogal -o, o que talvez tenha iludido os participantes na construção da frase.

4.2.2.2 Flexão em número.

A flexão em número, em português, inclui os nomes, os artigos, os pronomes possessivos e os adjetivos, que possuem o singular e o plural. Assim, uma palavra pode tornar-se plural com o sufixo -s (*gato – gatos, esperto – expertos*) (Villalva & Mateus, 2008). Há também alguns nomes e adjetivos que realizam a formação do plural pela adição do morfema -es, quando a palavra singular terminar em consonante (*mulher – mulheres, rapaz - rapazes*). Os nomes terminados em -il e -el tónicos, formam o plural

em *-is* (*funil - funis*) e *-es* (*papel - papeis*), enquanto os nomes que terminam em *-ão*, como *leão* formam os plural em *-leões* (Vilela,1999)

A2	
Participante	Omissão nominal em número
P7	.. dois livros escolar eles estão muito triste ...
P9	... o meu colegas era engraçado e gentil ... centros de laboratório e escritórios.
P10	Tínhamos que usar pratos de papel com...
B2	
P1	... em quanto continuamos a relacionar com o amigos...
P3	... as pessoas estariam em pânico a perceber a reacção das pessoas...
P4	... é a natureza irreal do compartimento das pessoas.

Tabela 52: Flexão em número encontrado no dado

(22) [...] dois livros **escolar**...

(23) [...] eles estão muito **triste**...

(24) [...] **o meu** colegas era **engraçado e gentil**

(25) Tínhamos que usar pratos de **papel** com...

(26) [...] em quanto continuamos a relacionar com **o** amigos...

(27) [...] a perceber **a reacção** das pessoas...

(28) [...] é a natureza irreal do **compartimento** das pessoas.

Na frase (22), o participante não respeitou a regra da formação do plural para o adjetivo e o nome. É evidente que o participante desconhecia que o uso do plural deve ser feito no nome e nos respetivos adjetivos (artigos, possessivos, quantificadores) que concordam com este, já que usou as palavras “dois” e “livros” no plural, mas não conseguiu fazer concordar o adjetivo com o núcleo nome.

Segundo as regras da formação do plural, mencionadas antes, as palavras das frases (24), (25) e (27) não seguem esta formação, já que corretamente teríamos: *engraçado – engraçados, gentil – gentis e a reação – as reações*.

Finalmente, nas frases (23), (26) e (28), os participantes não fizeram a concordância do número com o nome. Por exemplo na frase (28), é provável que o participante tenha usado a forma singular, devido à interferência do segmento anterior “a natureza irreal”.

4.2.2.3 Flexão verbal

A flexão verbal é também muito importante na língua portuguesa e, esta divide-se em tempo-modo-aspeto, pessoa e número. O gráfico a seguir mostra a distribuição dos erros encontrados na flexão verbal.

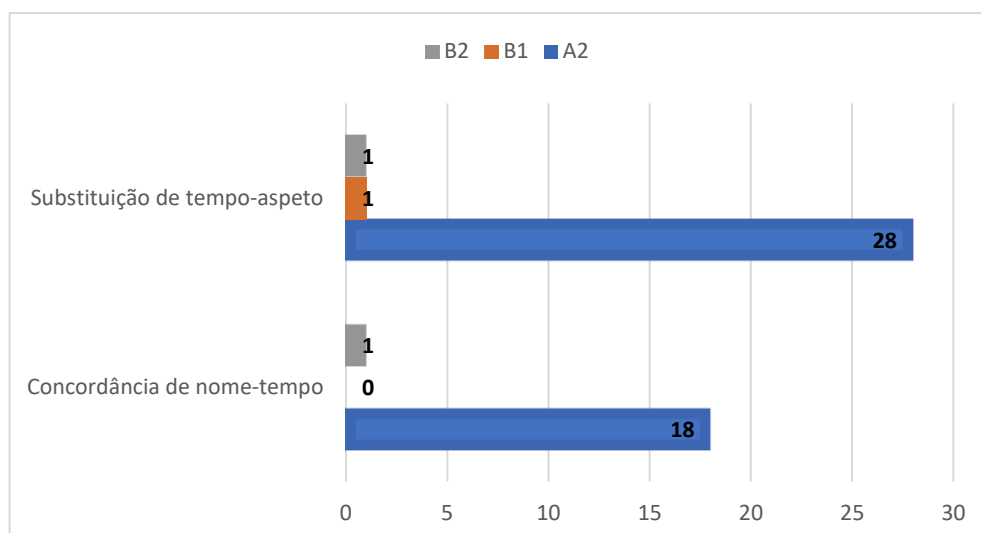


Gráfico 20: Flexão de verbal encontrado no dado

Concordância de tempo-pessoa-número

Em termos de tempo-pessoa-número, o nome indica aos verbos a marca de pessoa e número para este ser conjugado corretamente, ou seja, em concordância com o sujeito a que se refere. Assim, a conjugação dos verbos em português realiza-se de acordo com a pessoa e o tempo. Esta regra de concordância também acontece na língua inglesa onde a conjugação do verbo tem de concordar em termos de pessoa-número e tempo com o sujeito. (Packer, 2001 e Villalva & Mateus, 2008).

A2	
P1	O meio de transporte que eu usei fui o carro... A disciplina que eu mais gostei fui matemática. A disciplina que eu menos gostei fui Afrikaans.
P2	A minha mãe e o meu pai foi muito triste.
P3	... depois de fazer os meus deveres de casa preparou para ...
P4	Não consigo me lembro de tudo...
P5	... disse para nos apresentar ...
P6	... dia de escola ficou de 5 horas...
P7	Foi à escola em Durban. ... a minha mãe fiz me o pequeno-almoço
P9	.. estava muito nervosa quando chegamos à escola. O meu colegas era engraçado...
P10	Eu foi animada sobre a nova ...
P11	A minha mãe levanto -me às cinco da manhã e tomou um banho. A minha professora sou muito simpática. Depois do almoço foi dito para desenharmos...
B2	
P1	Passaram algumas rodadas do jogo...

Tabela 53: Concordância de pessoa-número-tempo encontrado no dado

(29) O meio de transporte que eu usei **fui** o carro...

(30) A disciplina que eu mais gostei **fui** matemática.

(31) A minha mãe e o meu pai **foi** muito triste.

(32) [...] depois de fazer os meus deveres de casa **preparou** para ...

(33) [...] a minha mãe **fiz** me o pequeno-almoço

(34) A minha mãe **levanto**-me às cinco da manhã e **tomou** um banho.

(35) **Passaram** algumas rodadas do jogo...

Nas frases (29) e (30), o verbo “foi” foi conjugado para se referir ao sujeito “eu”, em vez do verdadeiro sujeito da frase “o meio transporte” ou “a disciplina”. Estes exemplos representam uma conjugação correta do tempo-modo, mas incorreta da pessoa ou sujeito.

Outros exemplos de desvios na flexão verbal são: na frase (31) faltou a concordância de pessoa-número, ou seja, o sujeito refere-se à terceira pessoa do plural, mas o verbo está conjugado na terceira pessoa do singular; na frase (32), o sujeito está na primeira pessoa do singular (eu), mas o participante conjugou o verbo na terceira pessoa do singular; a frase (34), além de apresentar um tempo verbal errado (desvios sintáticos), o verbo “tomou” também está conjugado na terceira pessoa do singular, contudo refere-se à primeira pessoa do singular (eu). Nesta frase o próprio sentido da frase ficou diferente, porque parece que a mãe tomou banho e não o participante que é o sujeito da frase.

Os desvios dos participantes em termos de pessoa e o número, destacam-se a maioria dos desvios existe na concordância de verbo em termos de pessoa. No estudo de Nhaturu e Chipara (2017), apresenta o mesmo resultado onde os alunos de português na Universidade do Zimbábue tiveram mais dificuldades de concordância verbal em pessoa.

Substituição da forma verbal (tempo-aspeto)

A2	
P2	A Rachel foi muito bonita.
P5	Passamos seis horas lá, gosto dos meus colegas ...
P6	... eu estava muito nervoso porque ficaria sozinho ...
P7	Eu tenho cinco anos quando comecei escola. Eu levanto-me cedo esta manhã... Aqui eu encontro a minha professora. Se chama Senhora Louw. ... e os meus partem . Eles estam muito triste... Eu minha favorita cor foi roxo

P8	... fui fazer 6 em Março...
P9	Não tinha amigos e era um monte de crianças ...
P10	O nome do escola è Port Sheptone ...
P12	... encontrei um assunto de que gosto .
P11	A minha professora sou muito simpática,

Tabela 54: Substituição da forma verbal encontrado no dado

Os participantes do nível A2 foram os únicos que tiveram desvios em termos de tempo-aspeto verbal. Na produção escrita, os participantes tinham que utilizar o pretérito perfeito ou pretérito imperfeito, uma vez que a produção escrita requereu um texto descritivo e narrativo do primeiro dia de escola dos participantes. Assim, constatou-se que os participantes apresentam várias dificuldades a este nível, ou seja, no uso da distinção diferenciada entre o pretérito perfeito e imperfeito. Assim, analisemos alguns casos: o participante 4 usou o pretérito perfeito, em vez de pretérito imperfeito, num momento descritivo; o participante 7, na oração “*eu minha favorita cor foi roxo*”, para além da frase não estar sintaticamente organizada, também usa o pretérito perfeito para descrever a sua cor favorita. Neste caso é um desvio de tempo, porque fala sobre a sua cor favorita naquele tempo e é uma descrição contínua. O mesmo acontece com o participante 2, que descreve a aparência de uma amiga, logo é um estado que apresenta a duração de um momento que ainda pertence ao passado, portanto a frase correta seria “*A Rachel era muito bonita.*”

Outra questão que se verifica neste estudo é que os participantes também usaram o presente do indicativo para descrever uma situação passada. Aqui não se entende o motivo do desvio, poderia ser apenas uma má leitura da instrução, contudo foi um facto observado, como no caso do participante 7, que usou o presente do indicativo em vez do passado. Este tipo de desvio não foi encontrado nos níveis avançados, possivelmente, porque os participantes já têm conhecimento mais sólido nesta área e, também, foram mais expostos a atividades de leitura e escrita com textos descritivos e narrativos.

Outro elemento muito curioso nesta investigação prende-se com os desvios permanente com o uso de verbo *ser* e *estar*. Contudo, estes desvios surgem,

maioritariamente, nos aprendentes iniciantes, já que ainda não dominam a distinção destes verbos em português, já que a mesma em inglês não acontece.

Verbo *Ser* e *Estar*

A2	
P2	A minha mãe e o meu pai foi muito triste. A minha favorita parte da escola, estava brincando...
P7	Nós jogámos fora, foi muito calor...
P9	... todos eramos felizes.
P10	Eu foi animada sobre a nova ...
P11	... a minha transporte estava um mini autocarro...
B1	
P1	São de férias na praia ...
B2	
P3	Parece-me que estas pessoas que vivem Havai são acostumados ...

Tabela 55: Verbo *ser* e *estar* encontrados no dado

Em português existem dois verbos *ser* e *estar* equivalentes a *to be* em inglês. Assim, o verbo *ser* é utilizado para referir um estado estável e permanente e o verbo *estar* refere-se a um estado temporário (Raposo et al., 2013a). Assim, foram verificados os seguintes desvios, o participante 2 usou o verbo *ser* em vez do verbo *estar* na seguinte frase “A minha mãe e o meu pai **foi** muito triste”. Neste exemplo, para além da conjugação do verbo não concordar com o sujeito a que se refere, o participante também usa o verbo *ser* para um estado temporário, enquanto deveria usar o verbo *estar*.

Para expressar o sentimento, em português, usa-se o verbo *estar*, assim nas frases dos participantes 7, 9 e 10 do nível A2, do participante 1 do nível B1 e do participante 3 do nível B2 aconteceu o mesmo fenómeno do uso do verbo *ser*.

Em português, para se exprimirem o tempo e o estado usa-se o verbo *estar*, contudo no exemplo do participante 3, do nível B2, surge novamente o uso do verbo *ser*, em vez do verbo *estar* porque já que é um estado.

Outros exemplos de desvios realizados com os verbos *ser* e *estar* nos participantes do nível A2: o participante 2, apresenta uma situação permanente, que se refere à parte/momento favorito de um dia de escola, , logo a frase correta seria “A minha parte favorita da escola, **era** brincar...”; o participante 11 usa o verbo *estar* para a descrição de um meio de transporte, sendo que deveria ter usado o verbo *ser*, ou seja, “... o meu transporte **era** um mini autocarro...”

A distinção entre o verbo *ser* e *estar* é um desvio que foi encontrado em todos os níveis de proficiência, registando-se uma maioria de erros no nível A2, que mostra que os participantes que iniciam a aprendizagem de uma língua, utilizam mais a língua dominante como base e, conseqüentemente, fazem uma transferência da gramática inglesa onde só existe um verbo - *to be* - para exprimir o *ser* e o *estar* do português. No entanto, os estudantes da Wits não são os únicos que demonstram dificuldades nesta área de estudo, porque no estudo de Taveira (2014), também os alunos de português língua estrangeira, que possuem o espanhol como língua materna, do nível de proficiência A2 registaram um uso errado dos verbos, ou seja, usaram o verbo *estar* em vez de verbo *ser*. Neste estudo o fenómeno foi oposto, pois os estudantes usaram mais o verbo *ser* em vez de *estar*.

No que diz respeito ao verbo para referir a idade, também se encontraram alguns desvios, contudo estes foram apenas registados no nível A2. No início da aprendizagem da língua, os alunos foram ensinados a usar o verbo “*ter*” para se referirem à idade: “*eu tenho 20 anos*”, no entanto em inglês usa-se o verbo *to be* para dizer a idade “*i am 20 years old*”.

A2	
P4	Eu estive apenas seis anos de idade...
P7	Dentro estiveram um lápis, dois livros escolar ...
P8	Eu fui 5 anos ...
P10	Eu foi doze anos quando ...

Tabela 56: Substituição do verbo *ter*

Assim, o participante 4 usou o verbo *estar* para se referir à sua idade “*i was only 6 years old*”, enquanto os participantes 8 e 10 usaram o verbo *ser* para a mesma situação

“i was 5 years old...” e *“i was 12 years old when”*. A partir destes exemplos podemos perceber que os alunos fizeram uma transferência da sua língua dominante – o inglês -, onde utilizaram sempre o mesmo verbo *to be*.

Note-se que apenas os participantes de nível A2 tiveram estes desvios por não terem contacto com a língua, pois estão no nível de iniciação, enquanto os participantes dos níveis posteriores não apresentaram mais desvios nesta área.

4.2.3 Erros comuns de transferência encontrados nos dados e em diferentes níveis de proficiência:

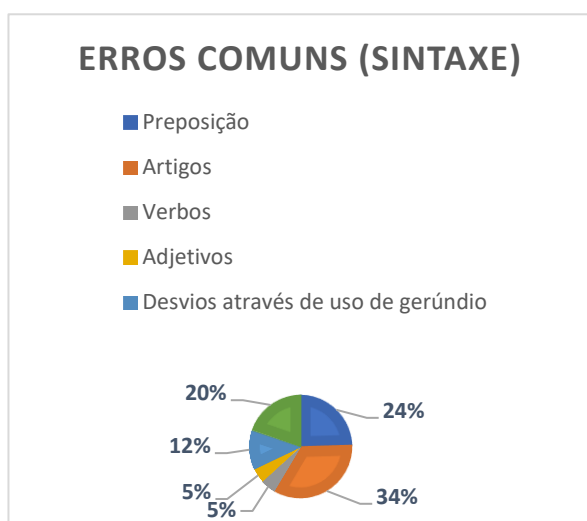


Gráfico 21: Erros comuns de sintaxe

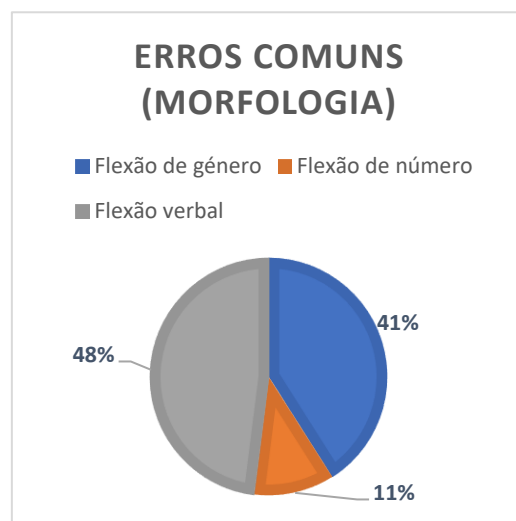


Gráfico 22: Erros comuns de morfologia

A partir dos gráficos apresentados podemos observar, que nos erros de sintaxe, os desvios no uso dos artigos com 34% foram os mais frequentes, já que muitos dos participantes omitiram, especialmente, os artigos definidos antes dos nomes. A preposição com 24% situa-se em segundo lugar no que à frequência dos erros mais comuns diz respeito, pois, em português, há muitas preposições fixas que são utilizadas em contextos fixos, contrariamente, ao inglês, que não apresenta um quadro de uso das

preposições tão complexo como o do português. Em terceiro lugar ficou o uso de pronomes clíticos com 20%, já que as regras dos pronomes clíticos do português não existem em inglês.

Se nos detivermos nos erros morfológicos, foi evidente que a flexão verbal foi o desvio mais frequente com 48%, devido aos sufixos das conjugações que são diferentes para cada pronome e para o modo-aspeto e pessoa-número-tempo. Seguidamente ficou a concordância de género com 41%, porque em inglês não existe a concordância de género nem de número (11 % para a flexão em número).

Nesta investigação, os participantes foram divididos por níveis de proficiência, como podemos observar no seguinte o gráfico 23 dos erros comuns em cada nível de proficiência:

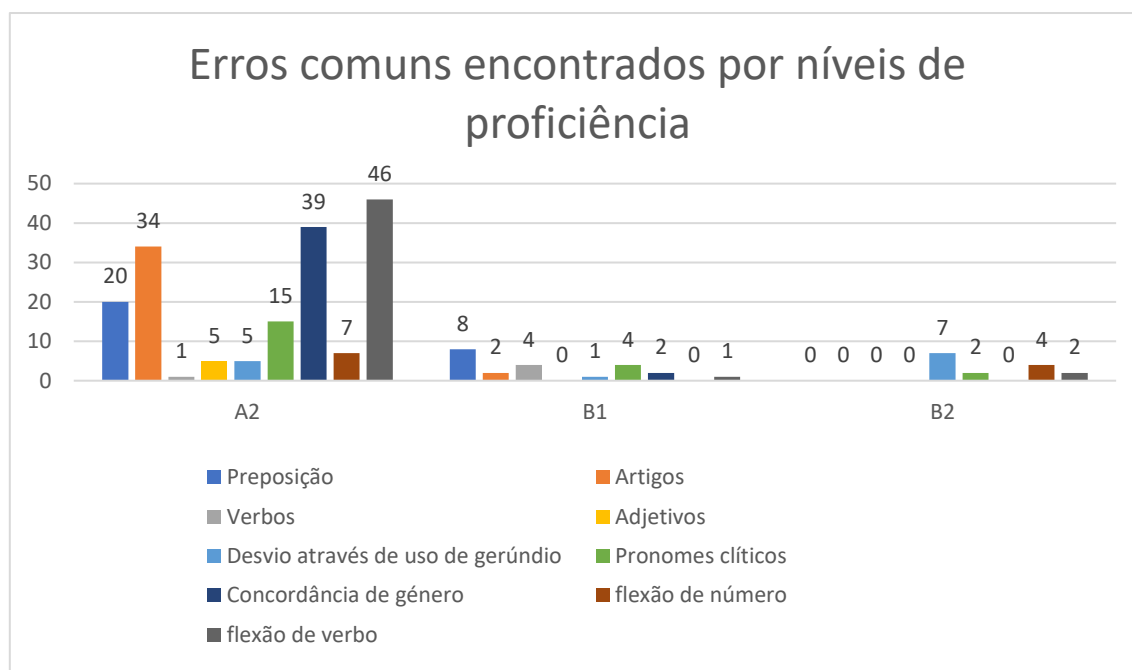


Gráfico 23: Erros comuns encontrados por níveis de proficiência

Tendo por base o gráfico 23, podemos apresentar as seguintes considerações: - no geral, os participantes do nível de proficiência A2 revelaram mais desvios, nomeadamente na flexão verbal, seguindo-se a concordância de género e, por último, os artigos. A presença da transferência do inglês por parte dos participantes, que são alunos de PLE, nível A2, foi bastante visível nestas áreas, porque transferiam o conhecimento da sua gramática inglesa na produção escrita em português. No início

quando aprendem o português, os alunos são ensinados a conjugar os verbos para cada pronome pessoal e a diferença que existe entre o verbo *ser* e *estar*, o uso de pretérito perfeito e imperfeito, já que estes aspetos não têm um equivalente na língua inglesa. De acordo com o estudo de Rodrigues (2017), os alunos alemães também tiveram dificuldades na utilização destes verbos. Adicionalmente, de acordo com Peres e Mória (1995), em inglês não existe a concordância nominal em género em género, enquanto em português é uma das regras necessárias para que as frases sejam gramaticais. Neste caso, os participantes de A2, apoiaram-se muito na gramática inglesa, dada a falta de contacto com a língua portuguesa, de forma a perceberem e distinguirem estas diferenças entre as duas línguas. Assim, tal como no estudo de Rodrigues (2017), esta investigação revela que os níveis de proficiência A1 a B1 cometeram mais desvios na questão da concordância do género, mas menos nos níveis de proficiência B2 e C1. Por outro lado, também mostra algumas semelhanças com o estudo de Sousa (2011), onde os níveis de proficiência mais baixos apresentavam a maioria dos desvios nas preposições, nos verbos, no uso e omissão dos pronomes e dos artigos.

Em relação ao nível de proficiência B1, o erro mais comum foi o uso da preposição, a seguir os pronomes clíticos e, posteriormente, o uso e a ordem dos verbos. Mesmo depois destes alunos já terem mais contacto com a língua portuguesa, as regras sobre as preposições ainda representam uma área de acentuada dificuldade.

No que ao nível B2 diz respeito, os participantes apresentaram um reduzido número de erros, possivelmente, porque já têm mais conhecimento das regras da língua portuguesa e, também, tiveram mais contacto com a língua do que os outros níveis. Notou-se que o uso dos verbos no gerúndio, característica do português do Brasil representa os desvios mais comuns. Isto pode ser devido ao facto dos alunos já conhecerem o gerúndio, contudo utilizam-no substituindo o presente do indicativo e a perífrase verbal *estar a + infinitivo*, tal como acontece no português do Brasil. Esta situação de utilizarem o gerúndio “estar -indo”, deve-se à influência que têm quando recorrem aos tradutores online.

4.2.4 Erros encontrados nos participantes com uma língua e com mais de uma língua estrangeiras

Um dos aspetos do questionário sociolinguístico relaciona-se com a aprendizagem de outra língua europeia além de português e, de 21 participantes, 9 alunos tinham aprendido outra língua europeia. Assim, no nível A2 houve um participante que tinha aprendido francês, 1 que tinha aprendido alemão, 1 que tinha aprendido italiano e 1 que tinha aprendido espanhol. No nível B1 só havia um participante que tinha aprendido uma língua europeia que é o francês. No B2 havia 3 participantes que tinham aprendido a língua francesa e 2 que tinham aprendido o espanhol.

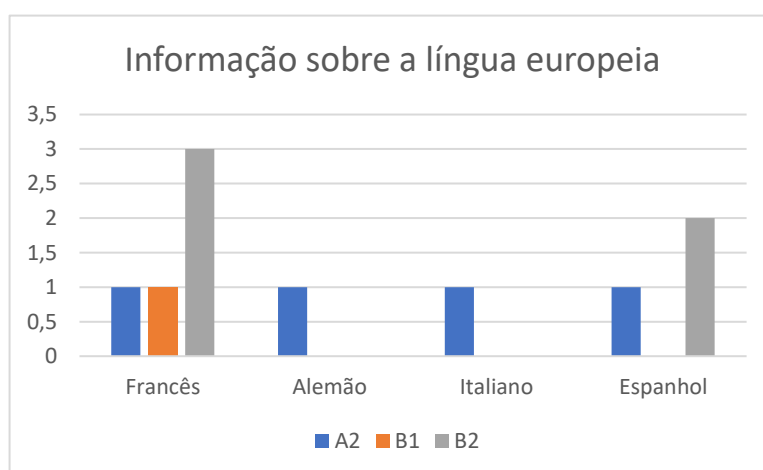


Gráfico 24: Informação sobre a aprendizagem de língua europeia

	Omissão de artigos	Adição de artigos	Omissão de pronome clítico	Ordem de pronome clítico	Substituição de pronomes clíticos	Substituição de preposição	Omissão de preposição	Adição de preposição	Ordem de preposição	Contração preposição	Ordem de adjetivos	Ordem de nome	Desvios através de uso de gerúndio	Ordem de verbo	Omissão de verbo
P1	1		1	0	0	1	2	0	0	0	1	0	0	0	0
P2	6		0	0	0	0	0	2	0	1	1	0	3	2	1
P3	4		1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
P4	1		0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P5	7		0	2	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
P6	0		0	2	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0
P7	2		0	2	0	2	1	0	0	0	1	1	0	1	1
P8	3		0	2	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
P9	2		0	0	1	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0
P10	6		0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
P11	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P12	0		0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
P13	0		0	1	1	4	0	0	0	1	0	0	1	0	0
P14	1		0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	1
P15	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P16	1		0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P17	0		0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P18	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0
P19	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P20	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P21	0		0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0

Tabela 57: Desvios sintáticos dos participantes

Na tabela 57, podemos analisar os desvios sintáticos dos participantes com mais de uma língua europeia (destaque em azul) e verificamos que estes participantes apresentam em quase todas as áreas menos erros do que os alunos que tinham aprendido só português. Por outro lado, havia mais desvios no uso do gerúndio, na ordem de pronome átono, na substituição da preposição e na omissão da preposição.

A tabela a seguir mostra os erros morfológicos encontrados nos participantes:

	Flexão de número	Concordância de género	Flexão verbal	Substituição de PPS e Imperfeito	Substituição de verbo Ser e Estar
P1	0	1	3	0	0
P2	0	4	1	1	2
P3	0	3	1	0	0
P4	0	3	2	0	0
P5	0	3	1	1	0
P6	0	1	1	1	0
P7	2	4	3	7	1
P8	0	7	1	1	0
P9	4	7	2	1	1
P10	1	3	2	1	1
P11	0	12	4	1	1
P12	0	0	0	1	0
P13	0	0	0	0	1
P14	1	3	0	0	0
P15	2	0	0	0	0
P16	1	0	0	0	0
P17	0	0	1	0	0
P18	0	0	0	0	0
P19	0	0	0	0	1
P20	0	0	0	0	0
P21	0	0	0	0	0

Tabela 58: Erros morfológicos dos participantes

Os participantes com mais de uma língua europeia tinham menos desvios morfológicos do que os que só tinham aprendido português. No entanto, na substituição do PPS e do Imperfeito, o participante que tinha aprendido alemão antes de aprender o português tinha mais erros do que os outros, que pode estar relacionado com a estrutura da gramática alemã.

CAPÍTULO 5: CONCLUSÃO

Este estudo permitiu ver que os alunos da África do Sul que aprendem o português como LE, recorrem no conhecimento gramatical da sua língua da escolarização, o inglês. A aprendizagem do Português através da transferência foi encontrada nos três níveis de proficiência (A2, B1 e B2), no entanto existem fatores que influenciam a transferência como sejam, a idade, o nível de proficiência e a duração do contacto e uso da língua portuguesa. Apesar da idade não ser um fator determinante na aprendizagem da língua, os participantes da África do Sul apresentam uma vantagem em relação à aprendizagem de línguas, porque aprenderam mais do que uma língua antes de chegarem ao ensino universitário, dada a sua política linguística sul-africana.

O nível A2 foi o que registou mais transferências pelo facto de não usar e nem ter um grande contacto com a língua portuguesa, para além da sala de aula de português.

Os níveis B1 e B2 raramente usaram a transferência na produção escrita, mas os desvios cometidos podem dar-se ao nível da fossilização, ou seja, os alunos continuam a aplicar algumas regras da sua língua da escolarização e alguns erros fossilizaram-se permanentemente.

A maioria das transferências da sintaxe do inglês para o português foram encontrados na omissão dos artigos, porque os participantes apoiaram-se no inglês ao não usar o artigo antes de pronome possessivo e, também, não fizeram a contração da preposição com os artigos. Muitos participantes utilizaram a preposição, mas esqueceram-se dos artigos. Também foi evidente que os participantes usaram a transferência da língua da escolarização, na produção escrita do português onde havia alguns participantes que usaram a transferência positiva, devido ao português e ao inglês terem regras semelhantes na construção de frase, mas havia outros casos em que se observou uma transferência negativa.

Na língua portuguesa o verbo “gostar” rege a preposição “de”, o verbo “sonhar”, a preposição “com” e o verbo “precisar” com a preposição “de”, contudo ao longo desta investigação foram encontrados desvios destes verbos em todos os níveis de proficiência, onde as preposições de cada um dos verbos como “gostar”, “sonhar” ou “precisar” não estavam presentes ou eram substituídas por outras preposições. Se

compararmos com o inglês o verbo “*to like*” não rege uma preposição, o verbo “*to dream*” rege a preposição “*of*” e o verbo “*to need*” também não rege uma preposição.

Uma questão que foi considerado um desvio, foi o uso descontextualizado do gerúndio, dado que os alunos aprenderem o presente do indicativo ou a perífrase verbal *estar + infinitivo* para o contexto de ações no presente.. Apesar de aprenderem a diferença entre o português europeu e português do Brasil, os alunos talvez tenham utilizado tradutores *online*, que traduzem as suas frases do inglês para o português do Brasil. Como mencionado ao longo da análise, o uso de gerúndio não é um desvio no PB, mas este não é um uso apropriado para o contexto do presente no PE.

Por outro lado, a maioria dos erros de morfologia foram encontrados na flexão verbal e concordância de género. Uma das razões destes desvios pode ser por causa do inglês não ter sufixos determinados para cada pronome na conjugação do verbo e ter modo-aspeto diferentes. O inglês também não apresenta mecanismos de concordância em género relativamente ao nome que se refere.

A transferência do inglês para o português caracterizou-se positiva e negativa. No caso do nível A2 foi mais negativa, dada a reduzida proficiência de língua, mas nos níveis B1 e B2 foram positivas, porque não havia muitos desvios.

Nesta investigação, concluiu-se que os sul-africanos utilizam a sua língua da escolarização para aprenderem outras línguas, nomeadamente, o português. Foi visível que o uso da transferência é causado mais pelos fatores como o contacto e uso da língua que estão a aprender, bem como o nível de proficiência. O fator idade não se aplica aos sul-africanos, porque estes já aprenderam uma outra língua, além do inglês. No entanto, é fundamental mais investigações nesta área, porque conhecer e entender os erros típicos dos alunos que aprendem uma nova língua estrangeira é vital, uma vez que a língua portuguesa é cada vez mais uma demanda em muitos países estrangeiros e, em particular, investigações sobre o português na África do Sul, dada a sua localização geográfica, com países lusófonos vizinhos.

Por fim, com os dados recolhidos e analisados, o estudo conseguiu atingir o seu objetivo de encontrar os erros por níveis de proficiência e os erros mais comuns que os participantes cometeram.

BIBLIOGRAFIA

- Ali, E. *Gender in English*. University of Al-Qadissiya. <http://qu.edu.iq/repository/wp-content/uploads/2017/05/engs-35.pdf>
- Alonso, M. R. (1997). Language transfer: Interlingual errors in Spanish students of English as a foreign language. *Revista alicantina de estudios ingleses*, No. 10 (Nov. 1997); pp. 7-14
- Azevedo, M. (2005). *Portuguese: A linguistic introduction*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Banda, F. (2009). Critical perspectives on language planning and policy in Africa: Accounting for the notion of multilingualism. *Stellenbosch Papers In Linguistics Plus*, 38(0), 1-11. doi: 10.5842/38-0-50
- Barnes, L., & McDuling, A. (1995). The future of Portuguese in South Africa: Maintenance and shift factors.
- Barroso, H. (1994). *O aspecto verbal perifrástico em português contemporâneo: visão funcional/sincrónica*. Porto editora.
- Becker, S., Bryman, A., & Ferguson, H. (Eds.). (2012). *Understanding Research for Social Policy and Social Work 2E: Themes, Methods and Approaches*. policy press.
- Bento, C. I. D. S. (2013). *Aquisição de português língua não materna-o conjuntivo na interlíngua da falantes nativos de neerlandês* (Doctoral dissertation, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa).
- Bergström, M., & Reis, N. (2011). *Prontuário ortográfico e guia da língua portuguesa*. Leya.
- Bick, E. (2000). *Portuguese Syntax (Teaching Manual)*.

- Bidarra, H. I. A. (2018). *Ensino de preposições em regência verbal a aprendentes de PLE da University College Cork* (Doctoral dissertation, Universidade de Coimbra).
- Bock, Z., & Mheta, G. (2014). *Language, society, and communication* (1st ed., pp. 183-204, 255-257). Van Schaik Publischers.
- Burns, N., & Grove, S. K. (2005). *The practice of nursing research: Conduct. Critique.*
- Burt, M., & Kiparsky, C. (1978). Global and local mistakes, in J. Schumann & N. Stenson (Eds.), *New frontiers in second language learning*. Rowley. Massachusetts: Newbury House Publishing, Inc.
- Carrilho, A. R. D. S. A. (2015). *Aprendizagem estratégica de vocabulário em português língua segunda e português língua estrangeira.*
- Carroll, D. (2008). *Psychology of language* (pp. 315-318). Australia: Thomson/Wadsworth.
- Carter, Y., & Thomas, C. (Eds.). (1997). *Research methods in primary care*. Radcliffe Publishing.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Corder, S. Pit (1967). "The significance of learner's errors". *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170
- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Cristiano, José M. (2010). *Análise de Erros em Falantes Nativos e Não Nativos*.
Direção de Maria José Grosso. Edições Lidel.

Crystal, D. (1994) *The Cambridge encyclopedia of language* (Vol. 2). Cambridge: Cambridge University Press.

Cunha, L. F. (1975). *Gramática da língua portuguesa*. Ministério da Educação e Cultura, FENAME.

Cunha, L. F. (2013). "Aspeto". In Raposo, E. et al (org.) *Gramática do Português*. Vol.I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: 585-603.

Daniels, N. (2019). Call to integrate Portuguese into SA schools | Cape Times. Obtido 30 julho 2020, from <https://www.iol.co.za/capetimes/news/call-to-integrate-portuguese-into-sa-schools-21776910>

De Bot, K., Lowie, W., Verspoor, M., & Verspoor, M. H. (2005). *Second language acquisition: An advanced resource book*. Psychology Press.

Delahunty, G. P., & Garvey, J. J. (2004). Morphology and word formation.

Denzin, N. K. (1989). (1989a). Interpretive interactionism. Newbury Park, CA: Sage

DGIDC (2009) *Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna*. Lisboa: Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/introducao_geral.pdf

Direção de Serviços de Língua e Cultura. (2017) Referencial Camões PLE Português Língua Estrangeira. Obtido 20 agosto 2020, de https://www.institutocamoes.pt/images/REFERENCIAL_ebook.pdf

DoE (Department of Education) Pan South African Language Board. (1999). Obtido 25 julho 2020, from <http://www.dac.gov.za/pansalb>

DoE (Department of Education). *Learning Programme Guidelines*. (2008). Obtido 25 julho 2020, de <https://www.education.gov.za/Portals/0/CD/LPGs2007/LPG%20LANGUAGES.pdf?ver=2007-11-27-134750-000>

Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa* (pp. 118-157). Lisboa: Universidade Aberta.

Edge, J. (1989). *Mistakes and Correction*. London: Longman.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Emanuel, B., & Oostendorp, M. (2014). Second Language acquisition. In Z. Bock, & G. Mheta, *Language, society, and communication* (pp. 257- 272). Van Schaik Publishers.

Ernesto, N. M. (2015). Ensino estratégico da gramática na aula de português língua não materna.

Faria, I.H. (1996). "Linguagem verbal: aspectos biológicos e cognitivos", in Faria, I., Pedro, E., Duarte, I. e Gouveia, C. (Orgs.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, (p. 35-55). Lisboa: Editorial Caminho.

Faria, I., Pedro, E., Duarte, I., & Gouveia, C. (1996). *Introdução à linguística geral e portuguesa* (pp. 247-302). Lisboa: Caminho.

- Ferreira-Meyers, K. A. F., & Horne, F. (2017). Multilingualism and the language curriculum in South Africa: contextualising French within the local language ecology. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 51, 23-40.
- Flores, C., & Barbosa, P. (2011). Clíticos no português de herança de emigrantes bilingues de segunda geração. Flores, C. (2013). Português Língua Não Materna: discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. Lisboa: Lídel.
- Fradique, M. D. F. S. C. (2008). *O pretérito perfeito e imperfeito: as diferenças aspectuais na aquisição de L2* (Doctoral dissertation).
- Frankenberg-Garcia, A., & Pina, M. F. (1997). Portuguese-English crosslinguistic influence. *Actas do XVIII Encontro da Associação Portuguesa de Estudos Anglo-Americanos*.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Casanova, I. (1993). *Introdução à linguagem* (pp. 217-247). Coimbra: Almedina.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2007). *An introduction to language*. Cengage Learning.
- Gagné, G., Daems, F., Kroon, S., Sturm, J., & Tarrab, E. (1987). Defining research in mother tongue education. *Selected papers in mother tongue education*, 1-18. Obtido 5 de setembro de https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/664330/SK_62_.PDF
- Gallisson, R. & Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gass, S. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York, NY: Routledge.
- Glaser, C. (2010). Portuguese immigrant history in twentieth century South Africa: A preliminary overview. *African Historical Review*, 42(2), 61-83.

- Gonçalves, P. (2015). Aspectos morfossintáticos da gramática do português de Moçambique: a concordância nominal e verbal. *Cuadernos de la Alfal*, 7, 9-16.
- Goodenglish. (2000). Retrieved 2 November 2019, from <https://www.goodenglish.org.sg/-/media/sgem/document/additional-sgem-resources/pdf/grammar-rules--speak-good-english-movement.pdf>
- Gough, D. (1996). Black English in South Africa. *Focus on South Africa*, 53-77.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In J. Nicol (Ed.). *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing* (pp. 1–22). Oxford: Blackwell.
- Hammarberg, B. (1997). Conditions on transfer in phonology. *Second-language speech: Structure and process*, 161-80.
- Hellinger, M. (2001). English–Gender in a global language. *Gender across languages: The linguistic representation of women and men*, 1, 105-113.
- Herschensohn, J. (2007). *Language development and age*. Cambridge University Press.
- Heugh, K. (2007). *Language and literacy issues in South Africa* (Doctoral dissertation, Multilingual matters).
- Huback, A. P. (2011). A aquisição de ser e estar no ensino de português como língua estrangeira. *Revista do GEL*, 8(1), 91-107.
- Jarvis, S. (2000). Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in them interlanguage lexicon. *Language learning*, 50(2), 245-309.
- Johnson, M. (2004). *A Philosophy of Second Language Acquisition*. New York:Yale University Press.

- Jungers, C. M., & Gregoire, J. (2013). *Counselling ethics: Philosophical and professional foundations* (chapter 10). New York, USA: Springer Publishing Company, LLC.
- Keshavarz, M. H. (2015). *Contrastive Analysis, Error Analysis, and Interlanguage*. Tehran: Rahnama Press.
- Kim, J., & Sells, P. (2008). *English syntax* (pp. 97-104). Stanford (Calif.): CSLI Publications.
- Kondo–Brown, K. (2005). Differences in language skills: Heritage language learner subgroups and foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 89(4), 563-581.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University.
- Leiria, Isabel (2001). *Léxico, aquisição e ensino do Português Europeu Língua Não Materna*. Dissertação de Doutoramento em Linguística Aplicada. Lisboa: Biblioteca Digital Camões.
- Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático. Revista Digital de Didáctica de PLN*, 3, 1-11.
- Leiria, I. (2006). *Léxico, aquisição e ensino: do Português Europeu língua não materna*. Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Lenneberg, Eric. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2004). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press

- Lu, L., & Yu, S. (2010). Language Transfer: From Topic Prominence to Subject Prominence. *University of Leeds, United Kingdom*.
- Lucchesi, D. (2009). A concordância de género. *O português afro-brasileiro*. Salvador: Edufba, 295-318
- Madeira, A. (2008). Aquisição de L2. In P. Osório, & R. M. Meyer (Coord.), *Português, Língua Segunda e Língua Estrangeira. Das teoria(s) a(s) Prática(s)* (pp. 189- 201). Lisboa: Lidel.
- Mannay, D. (2015). *Visual, narrative, and creative research methods: Application, reflection, and ethics*. Routledge.
- Maria ribeiro. (2013). *Morfologia da língua portuguesa*
http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/morfologia_da_langua_portuguesa_1360073731.pdf
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I. S., & Faria, I. H. al.(2003): Gramática da Língua Portuguesa, 5ª edição revista e aumentada. *Lisboa: Editorial Caminho (Série Linguística)*.
- Mateus, M. (2004). *Gramática da língua portuguesa* (pp. 325-355, 370-386, 391-398). Lisboa: Ed. Caminho.
- Mathalamuthu, E. (2014). *Structure and use of affirmative and negative constructions in Malaysian English text books* (Ph.D). University of Malaya.
- Miletic, R. (2008). *Aquisição de preposições em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira: o caso dos falantes nativos da língua sérvia* (Doctoral dissertation, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa).

- Móia, T., & Alves, A. T. (2001). Sobre a expressão de distâncias temporais no português europeu e no português brasileiro. *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 699-713.
- Móia, T., & Alves, A. T. (2001). “Tempo adjunto e tempo discursivo”. In Raposo, E. et al (org.) Gramática do Português. Vol.I, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: 557-616.
- Montrul, S. A. (2012). Is the heritage language like a second language?. *Eurosla Yearbook*, 12(1), 1-29.
- Mota, M. A. (2016). A categoria gramatical género, nos nomes e adjetivos do Português: algumas reflexões. *Revista Diadorim*, 150-164.
- Murphy, S. (2003). Second language transfer during third language acquisition. *Studies in Applied Linguistics and TESOL*.
- Neto, J. B., & Foltran, M. J. (2001). Construções com gerúndio. *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 725-735.
- Neves Moura, M. H. (2000). *Gramática de usos do português*. Unesp.
- Nhatuve, D. (2017). Vogais temáticas, gênero e concordância nominal em PLE. *Revista X*.
- Nhatuve, D., & Chipara, M. (2017). Aspectos de concordância verbal na aprendizagem do português língua estrangeira. *Mandinga-Revista de Estudos Linguísticos*.
- Nhatuve, D. (2020). Concordância nominal entre o artigo e o nome em português língua estrangeira. *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*.

- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- Oliveira, F. (2003). Tempo e aspeto. In Maria Helena Mira Mateus; Ana Maria Brito; Inês Duarte; Isabel H. Faria et al. (Eds.), *Gramática da Língua Portuguesa* (5ª ed.) (127-173). Lisboa: Caminho.
- Oliveira, F. (2013). “Tempo Verbal”. In Raposo, E. et al (org.) *Gramática do Português*. Vol.I, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: 509-547.
- Ortega, L. (2014). *Understanding second language acquisition, second edition*. [Place of publication not identified]: Routledge.
- Öz, H. (2014). Morphology and implications for English language teaching. In A. Saricoban (Ed.), *Linguistics for English language teaching studies* (pp. 83-120). Ankara: Ani Publishing.
- Packer, Martin. “Morphology.” Duquesne University, 2001.
<http://www.mathcs.duq.edu/~packer/Courses/Psy598/Ling-Morphology.pdf>
- Pires, R., Pereira, C., Azevedo, J., & Ribeiro, A. (2014). *Emigração Portuguesa: Relatório Estatístico 2014*.
- Penfield, W., & Roberts, L. (2014). *Speech and brain mechanisms* (Vol. 62). Princeton University Press.
- Pinheiro, B. F. M., & Silva, L. S. (2016) *Regência verbal: norma e uso em produções textuais de alunos do ensino médio*.
- Pires, Dulce H. B. S. (2008). *A Análise do Erro na Escrita Escolar*. Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

- Rodrigues, A. R. C. (2017). *A permanência da língua alemã em aprendentes de PLN* (Doctoral dissertation, Universidade de Coimbra).
- Pokorn, Nike K. (2005). *Challenging the Traditional Axioms: Translation into a Non-Mother Tongue*. Amsterdam: Benjamins.
- Polinsky, M. (2008). Heritage language narratives. *Heritage language education: A new field emerging*, 149, 164.
- Poulisse, N., & Bongaerts, T. (1994). First language use in second language production. *Applied linguistics*, 15(1), 36-57.
- Probyn, M. (2005). Language and the struggle to learn: The intersection of classroom realities, language policy, and neo-colonial and globalisation discourses in South African schools. *Decolonisation, globalisation: Language-in-education policy and practice*, 155-174.
- Raposo, E., Nascimento, M. F., Mota, M. A., Segura, L., & Mendes, A. (2013a). *Gramática do português* (Vol. I). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Raposo, E., Nascimento, M. F., Mota, M. A., Segura, L., & Mendes, A. (2013b). *Gramática do português* (Vol. II). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Raposo, E., & Xavier, M. F. (2013). Preposição e sintagma preposicional. *Gramática do Português (2 Vol.)*, 1497, 1556.
- Rasinger, S. M. (2013). *Quantitative research in linguistics: An introduction*. A&C Black.
- Richards, J. (1971). "A non-contrastive approach to error analysis". *English Language Teaching*. 25, 204-219.

Richards, J. (ed.) (1974). *Error Analysis: Perspectives on Language Acquisition*. London: Longman

Rio-Torto, G. (2001). Classes gramaticais: sua importância para o ensino da morfossintaxe. *Máthesis*, (10), 259-286.

Rodrigues, A. R. C. (2017). *A permanência da língua alemã em aprendentes de PLN* (Doctoral dissertation, Universidade de Coimbra).

Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.

Saville-Troike, M., & Barto, K. (2016). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.

Scovel, T. (1988). A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 213–223

Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-241.

Sequeira, R. M. (2007). Português língua segunda. *Português língua segunda*.

Shin, S. J. (2010). "What About Me? I'm Not Like Chinese But I'm Not Like American": Heritage-Language Learning and Identity of Mixed-Heritage Adults. *Journal of Language, Identity, and Education*, 9(3), 203-219.

Silva, T. D. S. (2016). Desafios na aprendizagem do português por estudantes francófonos: diferenças e semelhanças entre aprendentes de português língua estrangeira e português língua de herança.

Sim-Sim, I. (1998). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Skinner, B. F. (2011). *About behaviorism*. Vintage.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, R., (1989). “Mother Tongue: the Theoretical and Sociopolitical Construction of a Concept”, in U. Ammon (ed.), *Status and Function of Languages and Language Varieties*. New York: W. de Gruyter, 450 – 477.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education--or worldwide diversity and human rights?*. Routledge.

Soares, Isabel Maria Pardal Hanemann. Contextos de ocorrência do nome próprio com e sem artigo definido: Qual o estatuto do artigo? In Actas do XV encontro nacional da APL. Lisboa: APL, 1999, p. 495-508

Sousa, S. S. (2011). Análise de erros na produção escrita de aprendentes de português língua estrangeira: nível A1. 2.

Sousa, Otília de Encarnação Costa. (2007). *Tempo e aspecto: o imperfeito num corpus de aquisição*. Lisboa: Colibri, IPL.

Spinassé, K. P. (2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Contingentia*, 1(1).

Stein Nikki. Basic Education Rights Handbook. Section 24. Chapter 11 language in school. Obtido 15 outubro 2020, de <https://section27.org.za/wp-content/uploads/2017/02/Chapter-11.pdf>

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.

Suisse, A. (2016). Transferência linguística na aprendizagem do português como terceira língua estrangeira por estudantes universitários marroquinos. *Aveiro, Universidade de Aveiro*.

Taveira, C. A. (2014). *Aquisição do português língua não materna: transferências lexicais, sintáticas e morfossintáticas* (Doctoral dissertation).

The translation company (2011), The Future of Portuguese. Obtido 27 julho 202, de <https://thetranslationcompany.com/resources/language-country/portuguese-language/portuguese-language/future-portuguese.htm>

Tizazu, Y. (2014). A linguistic analysis of errors in learners' compositions: The case of Arba Minch University students. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 2(2), 69-101

Touchie, H. Y. (1986). Second language learning errors: Their types, causes, and treatment. *JALT journal*, 8(1), 75-80.

Travaglia, L. C. (2016). *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. EdUFU.

Van Els, T. (1984). *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. Hodder Arnold.

Vilela, Mário. (1999), Gramática da Língua Portuguesa, Coimbra, Almedina

Villalva, A. (2003). Estrutura morfológica básica. *Gramática da língua portuguesa*, 5.

Villalva, A., & Mateus, M. H. M. (2008). *Morfologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Wayne, K. (2010) *Qualitative research in education*. California: Sage publications, Inc.

White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition* (Vol. 1). John Benjamins Publishing.

White, L. (2003). *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yang, A. (2019). Uso do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito em português europeu por estudantes de português chineses com L1 cantonês.

ANEXOS

Anexo A. Formulário de consentimento

Consent form

Title of project: English learners acquiring Portuguese as a foreign language in South Africa: Syntactic and morphological transfer from their first language (English).

Name of researcher: Hwajin Sung

I,, agree to participate in this research project. The research has been explained to me and I understand what my participation will involve. I agree to the following:

(Please circle the relevant options below).

I agree to give my consent to the researcher and her supervisor to see my information on the sociolinguistic questionnaire	YES	NO
I agree to type out my answers using my own smart device	YES	NO
I agree to give my consent to the researcher and her supervisor to look at my typed out answers.	YES	NO
I agree that my participation will remain anonymous.	YES	NO

I understand from participating in this study there will be no personal benefit and that I may withdraw anytime, and I will not receive any payment for participating in this study.

YES NO

..... (signature)
..... (name of participant)
..... (date)

..... (signature)
..... (name of person seeking consent)
..... (date)

Anexo B. Ficha de informação do participante – Nível de proficiência A2



Participant Information Sheet

Good day,

My name is Hwajin Sung. I am currently doing my Masters in Portuguese at the University of the Witwatersrand. As part of my studies, I have to undertake a research project, and I am investigating the acquisition of Portuguese as a foreign language in South Africa learning Portuguese: Syntactic and Morphological transfer from their first language under the supervision of Mrs Marta Campos. This research project aims to find out common syntactic and morphological transfer errors made by English speakers.

As part of this project, I would like to invite you to take part in answering a questionnaire and write a small text in Portuguese. This activity will require you to do a sociolinguistic questionnaire and write a story in Portuguese about the first day at school. The activity will take around 60 minutes. The data collection will take place in your own premises and you may submit anytime that suits you, you will be using your own laptop/smart devices to type out the answer. All the activities will be typed out and I will only use what you have typed out for me. There is no right and wrong on this, please feel free to write.

Participation in my study is voluntary and if you choose to participate, I will request you to sign the consent form. There will be no personal benefit or any kind of payment from participating in my study. You may withdraw at any time or not answer any question if you do not want to. The questionnaire and the written Portuguese text will be completely confidential and anonymous as I will not be asking for your name or any identifying information. Only I will be able to see your email address when you send me your response then I will copy and paste your answer into a new document and give pseudonyms. The information gathered in this study will be compiled into a research essay; my study may be presented at an academic seminar held by the Portuguese Department, where the contents of the study will be disclosed; your identity will remain anonymous. My study will use pseudonyms (participant 1) to describe my data.

Should you have any further questions or if anything is unclear, please feel free to contact me or my supervisor. This study will be written up as a research report which will be available online through the university library website. If you wish to receive a summary of this report, I will be happy to send it to you. The data collected from this research project will be stored in password protected computer and will be kept for 3 years. If you have any concerns or complaints regarding the ethical procedures of this study, you are welcome to contact the University Human Research Ethics Committee (Non-Medical), telephone +27(0) 11 717 1408, email hrecnon-medical@wits.ac.za

Yours sincerely,
Hwajin Sung

Researcher:
Hwajin Sung, Jinisung001@gmail.com, 072 348 1411

Supervisor:
Marta Campos, Marta.dacostacampos@wits.ac.za

Anexo C. Ficha de informação do participante – Nível de proficiência B1



Participant Information Sheet

Good day,

My name is Hwajin Sung. I am currently doing my Masters in Portuguese at the University of the Witwatersrand. As part of my studies, I have to undertake a research project, and I am investigating the acquisition of Portuguese as a foreign language in South Africa learning Portuguese: Syntactic and Morphological transfer from their first language under the supervision of Mrs Marta Campos. This research project aims to find out common syntactic and morphological transfer errors made by English speakers.

As part of this project, I would like to invite you to take part in answering a questionnaire and write a small text in Portuguese. This activity will require you to do a sociolinguistic questionnaire and write about what you think it is happening and what you see in the cartoon. The activity will take around 60 minutes. The data collection will take place in your own premises and you may submit anytime that suits you, you will be using your own laptop/smart devices to type out the answer. All the activities will be typed out and I will only use what you have typed out for me. There is no right and wrong on this, please feel free to write.

Participation in my study is voluntary and if you choose to participate, I will request you to sign the consent form. There will be no personal benefit or any kind of payment from participating in my study. You may withdraw at any time or not answer any question if you do not want to. The questionnaire and the written Portuguese text will be completely confidential and anonymous as I will not be asking for your name or any identifying information. Only I will be able to see your email address when you send me your response then I will copy and paste your answer into a new document and give pseudonyms. The information gathered in this study will be compiled into a research essay; my study may be presented at an academic seminar held by the Portuguese Department, where the contents of the study will be disclosed; your identity will remain anonymous. My study will use pseudonyms (participant 1) to describe my data.

Should you have any further questions or if anything is unclear, please feel free to contact me or my supervisor. This study will be written up as a research report which will be available online through the university library website. If you wish to receive a summary of this report, I will be happy to send it to you. The data collected from this research project will be stored in password protected computer and will be kept for 3 years. If you have any concerns or complaints regarding the ethical procedures of this study, you are welcome to contact the University Human Research Ethics Committee (Non-Medical), telephone +27(0) 11 717 1408, email hrecnon-medical@wits.ac.za

Yours sincerely,
Hwajin Sung

Researcher:
Hwajin Sung, Jinisung001@gmail.com, 072 348 141

Supervisor:
Marta Campos, Marta.dacostacampos@wits.ac.za

Anexo D. Ficha de informação do participante – Nível de proficiência B2



Participant Information Sheet

Good day,

My name is Hwajin Sung. I am currently doing my Masters in Portuguese at the University of the Witwatersrand. As part of my studies, I have to undertake a research project, and I am investigating the acquisition of Portuguese as a foreign language in South Africa learning Portuguese: Syntactic and Morphological transfer from their first language under the supervision of Mrs Marta Campos. This research project aims to find out common syntactic and morphological transfer errors made by English speakers.

As part of this project, I would like to invite you to take part in answering a questionnaire and write a small text in Portuguese. This activity will require you to do a sociolinguistic questionnaire and write a short text describing the picture by writing your opinion about the picture. The activity will take around 60 minutes. The data collection will take place in your own premises and you may submit anytime that suits you, you will be using your own laptop/smart devices to type out the answer. All the activities will be typed out and I will only use what you have typed out for me. There is no right and wrong on this, please feel free to write.

Participation in my study is voluntary and if you choose to participate, I will request you to sign the consent form. There will be no personal benefit or any kind of payment from participating in my study. You may withdraw at any time or not answer any question if you do not want to. The questionnaire and the written Portuguese text will be completely confidential and anonymous as I will not be asking for your name or any identifying information. Only I will be able to see your email address when you send me your response then I will copy and paste your answer into a new document and give pseudonyms. The information gathered in this study will be compiled into a research essay; my study may be presented at an academic seminar held by the Portuguese Department, where the contents of the study will be disclosed; your identity will remain anonymous. My study will use pseudonyms (participant 1) to describe my data.

Should you have any further questions or if anything is unclear, please feel free to contact me or my supervisor. This study will be written up as a research report which will be available online through the university library website. If you wish to receive a summary of this report, I will be happy to send it to you. The data collected from this research project will be stored in password protected computer and will be kept for 3 years. If you have any concerns or complaints regarding the ethical procedures of this study, you are welcome to contact the University Human Research Ethics Committee (Non-Medical), telephone +27(0) 11 717 1408, email hrecnon-medical@wits.ac.za

Yours sincerely,
Hwajin Sung

Researcher:
Hwajin Sung, Jinisung001@gmail.com, 072 348 141

Supervisor:
Marta Campos, Marta.dacostacampos@wits.ac.za

Anexo E. Amostra 1 Produção escrita de Nível de Proficiência A2

Produção Escrita

Escreva sobre o seu primeiro dia de escola (o nome da escola, com que idade começou, transporte que usou, quem o acompanhou, quantas horas ficou lá, se gostou dos colegas e da professora, o que fez, disciplina que gostou mais e a que não gostou e como se sentiu no primeiro dia.)

Número de palavras: 100-150 palavras

PRIMEIRO DIA DE ESCOLA

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Anexo F. Amostra 2 Produção escrita de Nível de Proficiência B1

Produção Escrita

Observe a banda desenhada e escreva um pequeno texto sobre o Louie.

Número de palavras: 200-250 palavras

[illegible]

Anexo G. Amostra 3 Produção escrita de Nível de Proficiência B2

Produção Escrita

Observe a fotografia de Mario Tama e escreva um texto, descrevendo a fotografia.

Número de palavras: 200-250 palavras.

Erupção do vulcão e jogadores de golfe

Quando as enormes nuvens de cinzas e fumos cobriram o horizonte do Havai, algumas pessoas simplesmente o ignoraram para continuar a jogar golfe.

[illegible]

Anexo H. Questionário Sociolinguístico

GENERAL INFORMATION:

1. Portuguese Proficiency Level:

_____ (e.g. A1, A2, B1, B2)

2. Nationality:

3. Age:

4. Gender :

F ☐ M ☐

5. Have you lived in Lusophone country before?

Yes ☐ No ☐

5.1 If yes, Where?

5.2 If yes, for how long?

6. Have you visited a Lusophone country before?

Yes ☐ No ☐

6.1 If yes, Where?

6.2 If yes, for how long?

EXPERIENCES RELATING TO LANGUAGES:

1. What is your mother-tongue (language you speak at home)?

2. What is your mother's mother-tongue?

3. What is your father's mother-tongue?

4. What is your Home Language (The first language you used at school)?

5. What is your First Additional Language (The second language you learnt at school)?

6. Language you speak with friends / colleagues.

7. Do you have Portuguese speaking friends?
Yes ☐ No ☐
8. Please state which language you use to speak:
At home _____
Friends _____
University _____
Shops _____
Restaurants _____
9. Please state which language you use to:
Read _____
Watch Tv _____
Radio _____

Watch movies _____

Music _____

Internet _____

10. Have you learnt any European Foreign language, other than Portuguese?

Yes ☐

No ☐

10.1 If you have ticked Yes, which language?

11. What number is Portuguese? (is it 2nd language, 3rd language or 4th language that you have learnt?)

EXPERIENCES RELATING TO PORTUGUESE:

1. Please tick if you have studied Portuguese in:

Primary school ☐

High school ☐

University ☐

If you have ticked to any of the above, please state how many years:

2. Please tick the reason why you are learning Portuguese:

• To find a job ☐

• Love the language ☐

• To work in a country where Portuguese is an official language ☐

• To communicate with friends and family ☐

• To learn parent's language ☐

• To learn and acquire more knowledge about Portuguese ☐

• Opportunities to get a job in the future ☐