

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/LÍNGUA ESTRANGEIRA

O uso dos artigos na interlíngua de  
aprendentes chineses de PLE: contributo  
para o seu estudo  
Yuan Tian

**M**

2017



**Yuan Tian**

**O uso dos artigos na interlíngua de aprendentes chineses de PLE:  
contributo para o seu estudo**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua  
Estrangeira, orientada pelo Professor Doutor Luís Fernando de Sá Fardilha

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2017



# O uso dos artigos na interlíngua de aprendentes chineses de PLE: contributo para o seu estudo

Yuan Tian

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua  
Estrangeira, orientada pelo Professor Doutor Luís Fernando de Sá Fardilha

## Membros do Júri

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria de Fátima Henriques da Silva  
Faculdade de Letras. - Universidade do Porto

Professor Doutor Luís Fernando de Sá Fardilha  
Faculdade de Letras. - Universidade do Porto

Classificação obtida: 17 valores



*Dedicatória*

*À memória do meu avô*



## Sumário

Agradecimentos .....	10
Resumo .....	11
Abstract .....	12
Índice de quadros/ gráficos .....	13
Lista de abreviaturas e siglas .....	14
Introdução .....	15
Capítulo 1 - Objetivos e metodologia de estudo .....	17
1.1 Objetivos de estudo .....	17
1.2 Metodologia .....	18
1.2.1 Orientação Geral .....	18
1.2.2 O <i>corpus</i> .....	18
Capítulo 2. – Contextualização teórica .....	23
2.1 Gramática Universal .....	23
2.2 Análise Contrastiva e Análise de Erros.....	28
2.2.1 Análise Contrastiva.....	28
2.2.2 Análise de Erros .....	31
2.3 Interlíngua .....	45
2.4 <i>Transfer</i> .....	47
2.4.1. Transferência Positiva Vs. Transferência Negativa .....	48
2.4.2 <i>Transferability</i> .....	52
2.5 Análise de artigos na Língua Portuguesa .....	56
2.5.1 Propriedades morfológicas dos artigos definidos e indefinidos.....	56
2.5.2 Propriedades semânticas dos artigos definidos e indefinidos.....	58
2.5.3 O caso da língua chinesa .....	68
Capítulo 3 – Análise de <i>Corpus</i> .....	72
3.1 Análise Geral.....	72
3.1.1 Perspetiva Global.....	72
3.1.2 Análise: artigos definidos, artigos indefinidos .....	73
3.2 Análise: Uso/ Omissão.....	77
3.2.1 2º ano.....	77
3.2.2 3º Ano .....	81
3.3.3 4º Ano .....	87
3.3 Análise: Erros de Seleção .....	92
3.3.1 Género .....	92
3.3.2 Número .....	94
3.3.3 Substituição: Artigo Definido/ Indefinido .....	95
3.4 Análise de artigos definidos em contração com as preposições <i>a, de, em, por</i> .....	97

3.4.1 Preposição <i>a</i> .....	97
3.4.2 Preposição <i>de</i> .....	100
3.4.3 Preposição <i>em</i> .....	103
3.3.4 Preposição <i>por</i> .....	106
<b>Considerações finais.....</b>	<b>108</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>111</b>

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, ao Professor Luís Fardilha, pelos seus conselhos valiosos e pela sua disponibilidade.

O meu especial agradecimento vai para o Instituto Politécnico de Macau e para o Instituto Politécnico de Leiria pelo apoio que tem prestado.

À minha família na China e em Portugal, em especial aos meus pais, aos meus avós, pelo vosso amor incondicional.

Ao meu marido Pedro e à minha filha Emma, por estarem sempre ao meu lado.

Um obrigado solidário aos colegas do curso, em especial à Maja Mavrak, pela amizade e pelo apoio que me tem dado durante os últimos anos.

Gostaria, também, de agradecer aos alunos realizaram as atividades que constituem o corpus deste trabalho.

Agradeço ainda a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

## Resumo

Utilizando como metodologia a Análise de Erros, o presente estudo toma por objeto o uso dos artigos na interlíngua dos aprendentes chineses de português língua segunda/ língua estrangeira.

Segundo a “Failed Functional Features Hypothesis (FFFH)”, proposta por Hawkins & Chan (1997), os aprendentes cuja língua materna (LM) difere da língua segunda/ língua estrangeira (L2/LE) em traços funcionais não têm acesso total à Gramática Universal (GU) e, por isso, têm dificuldade em determinar o valor das novas categorias funcionais. Devido à inexistência da categoria funcional de artigos na língua chinesa, os aprendentes apresentam dificuldades na sua aquisição e aprendizagem.

Com o intuito de verificar a hipótese referida, o presente estudo analisa o uso dos artigos na interlíngua dos aprendentes chineses recorrendo à Análise de Erros (AE). O *Corpus* foi recolhido junto de 79 alunos do 2º, 3º e 4º ano do curso de Tradução e Interpretação Chinês-Português do Instituto Politécnico de Macau. Foram analisadas as dificuldades mais frequentes e determinado o padrão dos erros dos aprendentes chineses na aquisição de artigos definidos e indefinidos, as características da sua aquisição e a correlação entre o nível de proficiência em português L2/LE e a aquisição dos artigos.

Os resultados das análises efetuadas permitiram-nos chegar à conclusão de que, devido à inexistência desta categoria funcional na sua LM, para os aprendentes chineses a aquisição e aprendizagem do uso correto dos artigos representa uma dificuldade persistente, confirmando assim a hipótese de Hawkins e Chan (1997), que referem que, depois do período crítico, a GU não está totalmente acessível aos aprendentes de L2/LE.

**Palavras-chave:** Artigos; Interlíngua; PLE; Aprendentes chineses.

## **Abstract**

Using Error Analysis as the research methodology, the present study aims to investigate the use of articles in interlanguage by Chinese learners who learn Portuguese as second language / foreign language.

According to "Failed Functional Features Hypothesis (FFFH)" proposed by Hawkins & Chan (1997), learners, whose mother tongue (LM) differs from second language / foreign language (L2 / LE) in functional traits, do not have full access to Universal Grammar and, therefore, they also have difficulty in determining the value of the new functional categories. Due to the lack of functional category of articles in Chinese language, learners demonstrate difficulties in acquisition and learning of articles in Portuguese.

In order to verify the mentioned hypothesis, the present study, by using Error Analysis (AE), analyzes the use of articles in the interlanguage of Chinese learners. The Corpus was collected from 79 students from the 2nd, 3rd and 4th year of the Chinese-Portuguese Translation and Interpretation program of Macau Polytechnic Institute. The most frequent learning difficulties are analyzed, and the patterns of Chinese learners' errors in the acquisition of definite and indefinite articles, together with the characteristics of their acquisition, are identified, and the correlation between the level of proficiency in Portuguese L2 / LE and the acquisition of articles is reported.

It is concluded that due to the lack of this functional category in their LM, the acquisition and learning of articles for Chinese learners constitutes a persistent difficulty, thus confirming the hypothesis of Hawkins and Chan (1997), namely, after the critical period, GU is not fully accessible to L2 / LE learners.

**Keywords:** Articles; Interlanguage; PLE; Chinese learners.

## Índice de quadros/ gráficos

Quadro 1.....	57
Quadro 2.....	57
Quadro 3.....	57
Quadro 4.....	72
Quadro 5.....	73
Quadro 6.....	75
Quadro 7.....	76
Quadro 8.....	77
Quadro 9.....	77
Quadro 10 .....	81
Quadro 11 .....	87
Quadro 12 .....	90
Quadro 13 .....	92
Quadro 14 .....	92
Quadro 15 .....	94
Quadro 16 .....	95
Quadro 17 .....	97
Quadro 18 .....	98
Quadro 19 .....	100
Quadro 20 .....	101
Quadro 21 .....	103
Quadro 22 .....	104
Quadro 23 .....	106
Gráfico 1 .....	72
Gráfico 2 .....	74
Gráfico 3 .....	75
Gráfico 4 .....	92
Gráfico 5 .....	94
Gráfico 5 .....	94
Gráfico 7 .....	95
Gráfico 8 .....	97
Gráfico 9 .....	100
Gráfico 10 .....	103

## **Lista de abreviaturas e siglas**

- AC** – Análise Contrastiva
- AE** – Análise do Erro
- ASL** – Aquisição de Segundas Línguas
- GU**– Gramática Universal
- IL** – Interlíngua
- L1/LM** – Língua Primeira/ Língua Materna
- L2** – Língua Segunda
- LA** – Língua-alvo
- LE** – Língua Estrangeira
- LM** – Língua Materna
- PL2** – Português Língua Segunda
- PLE** – Português Língua Estrangeira
- PLNM** – Português Língua Não Materna

## Introdução

Este trabalho é inspirado nos meus últimos dez anos de experiência como aprendente de PLE e quatro anos de experiência como docente de PLE no Instituto Politécnico de Macau e no Instituto Politécnico de Leiria. A minha experiência pessoal e profissional tornou evidente para mim que os artigos – especialmente o seu uso correto – configuram uma das áreas críticas mais notórias no processo de aprendizagem da língua portuguesa por aprendentes que têm como L1/LM a língua chinesa.

Na esteira de alguns estudos anteriores sobre este assunto – nomeadamente os de Marlene Moreira de Sousa Martins (*O português dos chineses em Portugal o caso dos imigrantes da área do comércio e restauração em Águeda*, Aveiro, 2008), Ran Mai (*Da China a Portugal – aproximação à Língua Portuguesa de uma aluna chinesa*, Aveiro, 2007) e, sobretudo, Jing Zhan (*Aquisição do sistema de artigos por aprendentes chineses de português L2*, Évora, 2010) – interessou-nos investigar o modo como os estudantes de LM chinesa com que trabalhamos enfrentam esta dificuldade na formação do seu sistema linguístico pessoal, precário e efémero, isto é, na sua “interlíngua”. Por razões práticas, centrámos a nossa observação no domínio da produção escrita, através dum *corpus* textual recolhido no respeito de condições determinadas, que serão descritas adiante. Não ignoramos que teria sido importante analisar também produções orais, mas isso tornou-se inviável, devido a limitações logísticas e de tempo. Com este trabalho pretendemos, mesmo com as limitações impostas pelas condições de trabalho de que dispusemos identificar as soluções adotadas por estes aprendentes nesta área linguística específica, selecionando aquelas que representam desvios relativamente aos usos típicos dos artigos por falantes nativos de português e, a partir deste *corpus*, proceder a uma análise que nos permitisse classificar os diferentes desvios, compreender a sua natureza e esclarecer a origem das dificuldades que os aprendentes

da LM chinesa apresentam, para ensaiar, depois, uma primeira explicação para a sua existência e, sobretudo, para a sua persistência mesmo em níveis elevados de proficiência.

Esta investigação representa para nós apenas um primeiro passo – que consideramos, no entanto, indispensável e basilar – num processo de investigação que deverá continuar no futuro. Com efeito, o nosso objetivo final é o de estudar e desenvolver soluções didáticas suscetíveis de contribuir eficazmente para a superação das dificuldades agora identificadas. Pretendemos, assim, continuar a desenvolver o nosso estudo neste domínio, de modo a termos as condições adequadas para criar ferramentas pedagógicas especialmente concebidas para o público específico que é o dos aprendentes de PLE que têm como L1/LM a língua chinesa.

# Capítulo 1 - Objetivos e metodologia de estudo

## 1.1 Objetivos de estudo

Sendo uma das categorias funcionais inexistentes na língua chinesa, os artigos são um quebra-cabeças na didática das L2/LE. A aquisição e a aprendizagem dos artigos em inglês como língua estrangeira têm sido estudadas por vários investigadores. Ao contrário do caso do inglês como L2/LE, existe ainda uma lacuna por preencher nos estudos consagrados à aquisição dos artigos em português pelos aprendentes chineses. Esta investigação tem como objetivos principais estudar (1) as dificuldades mais frequentes e o padrão dos erros dos aprendentes chineses na aquisição de artigos (2) as características da sua aquisição e (3) a correlação entre a proficiência do português como L2/LE e a aquisição dos artigos. Acessoriamente, tentaremos ensaiar algumas hipóteses explicativas dos erros, e propor sugestões didáticas suscetíveis de melhorar a aquisição e aprendizagem dos artigos em português pelos aprendentes chineses.

Para a realização dos objetivos, levantamos produções escritas feitas nas aulas pelos alunos chineses do 2º, 3º, e 4º ano do curso de Tradução e Interpretação Chinês/Português no Instituto Politécnico de Macau, de maneira a poder realizar uma análise de erros relativos à aquisição e aprendizagem dos artigos em português por este grupo linguístico.

Existe, de um modo geral, uma homogeneidade linguístico-cultural entre os nossos informantes. No entanto, estamos ciente da heterogeneidade em termos de níveis de proficiência apresentada no interior de cada um dos três grupos (2º, 3º e 4º ano). No âmbito dos cursos de português existentes no ensino superior na China, incluindo Macau, os alunos da mesma turma quase nunca apresentam o mesmo nível de

proficiência, mas partilham em geral o mesmo tempo de contacto com a língua. Face a esta realidade, esperamos que com a presente análise de *corpus* possamos obter uma noção mais direta e objetiva dos perfis dos alunos de cada ano em termos de aquisição e aprendizagem dos artigos, e trazer alguns benefícios para o trabalho dos professores de PLE na China, principalmente em Macau.

## **1.2 Metodologia**

### **1.2.1 Orientação Geral**

Para a realização da análise de dados, optámos por seguir a metodologia utilizada por Corder (1975), ou seja uma análise de erros em cinco passos:

- (1) Recolha de *Corpus*
- (2) Identificação de erros
- (3) Categorização e descrição de erros
- (4) Explicação de erros
- (5) Avaliação de erros

### **1.2.2 O *corpus***

#### **A. Perfil dos informantes**

Os informantes deste estudo são alunos do Instituto Politécnico de Macau que se encontram a frequentar o segundo, terceiro e o último ano da Licenciatura de Tradução

e Interpretação Chinês-Português, totalizando 79, 37 dos quais são do segundo ano, 29 do terceiro e 24 do quarto ano.

De acordo com o Plano de estudos da Licenciatura em Tradução e Interpretação Chinês Português, os alunos do primeiro ano têm 480 horas de estudo de português em *Português I & II, Conversação em Português I & II, Gramática da Língua Portuguesa I & II, Introdução de Países Lusófonos*. O segundo ano do curso é realizado no Instituto Politécnico de Leiria com um total de 450 horas de estudo em *Português III & IV, Conversação em Português III & IV, Gramática da Língua Portuguesa III & IV, Leitura Extensiva em Português I & II, Géneros Textuais I & II, Introdução à Cultura Portuguesa, História das Relações entre Ocidente e Oriente*, a que se juntam as unidades curriculares de opção que são, na sua maioria, lecionadas igualmente em português. No terceiro ano, os alunos regressam ao Instituto Politécnico de Macau, tendo nesse ano, na sua totalidade, 450 horas letivas nas unidades seguintes: *Português V & VI, Literatura Portuguesa I & II, Teorias e Práticas de Tradução I & II, História de Portugal I & II, Redação em Português, Redação de Documentos em Português*. No quarto ano, os estudos concentram-se mais na abordagem de tradução e interpretação com o total de 420 horas de aulas: *Prática de Tradução Português/ Chinês, Interpretação Consecutiva, Introdução à Interpretação simultânea, Técnicas de Comunicação em Português I & II, Literatura dos Países Lusófonos, História e Cultura dos Países Lusófonos*.

Sendo Macau uma região administrativa especial da República Popular da China, neste estudo não fazemos distinção em termos de nacionalidades entre os informantes da República Popular da China e da Região Administrativa Especial de Macau. Consideramos os 79 informantes todos chineses.

Quanto à questão da língua materna, segundo a Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau, o chinês e o português são as duas línguas oficiais

de Macau, mas o tipo de chinês não é especificado. Na China continental é utilizado o mandarim como a língua oral e o chinês simplificado como o sistema de escrita. Já em Macau, costuma-se utilizar o chinês tradicional como a língua escrita e o cantonês como a língua oral.

Dos nossos informantes, cerca de 40% têm o mandarim como língua materna, enquanto 60% têm o cantonês. Embora haja essa diferenciação na designação, como o mandarim e o cantonês pertencem ambos à família das línguas chinesas (línguas siníticas) em que a categoria funcional aqui em causa (os artigos) está em falta, e os processos de expressão da determinação nas duas variedades são suficientemente semelhantes para nos permitirem recorrer a esta recolha de dados, consideramos que a língua materna dos 79 informantes é a língua chinesa em geral e não distinguimos as duas variedades.

#### B. Recolha de Corpus

Os dados recolhidos no presente estudo têm por base composições escritas autonomamente pelos alunos nas aulas ou nos testes. Ou seja, foram produzidos de uma forma autónoma num tempo limitado, sem ajuda dos professores ou outros meios, a não ser dicionários.

Os dados dos informantes do segundo ano foram retirados dos testes finais de *Português III* realizados no final do primeiro semestre do ano letivo 2016-2017. Os alunos redigiram um texto de opinião sobre viver num país estrangeiro.

A recolha de dados do terceiro e do quarto ano foi realizada em janeiro de 2017. Aos alunos foi pedido que produzissem um texto numa das aulas de tradução ou de português. Os informantes do terceiro ano escolheram um dos seguintes temas para

redigirem uma composição: uma viagem inesquecível; a vida em Macau; a vida em Portugal. Os informantes do quarto ano, foram instruídos para escreverem sobre a sua vida como estudantes ou sobre a sua experiência de intercâmbio em Portugal. De um modo geral, dispuseram de cerca de 30 minutos para realizarem esta tarefa.

### C. Tratamento de *Corpus*

Entre as 79 produções que foram recolhidas, 37 são do segundo ano, 29 do terceiro e 24 do quarto ano. Identificámos 2014 usos como nativos e 592 usos como não nativos de artigos definidos e indefinidos.

Para poder estudar a correlação entre os três grupos diferentes e obter uma ideia objetiva do processo de aquisição e aprendizagem de cada um, foram criados vários tipos de tabelas de contagem e gráficos de colunas agrupadas para as diferentes análises. Por exemplo, para a análise geral, criámos primeiro uma tabela global com as contagens de usos como nativos e usos como não nativos das duas categorias principais (artigo definido e artigo indefinido), mostrando as percentagens de cada subcategoria para obtermos uma ideia concreta e objetiva da frequência de cada uma.

### D. Taxonomia de classificação de erros

Neste estudo, os termos “erro”, “desvio” e “uso como não nativo” serão utilizados para designar as ocorrências que não estão de acordo com a norma do português europeu.

Optamos por seguir a taxonomia de erros apresentada por Fernández (1997, *apud* Cristiano, 2010). Fernández dividiu os erros em quatro categorias linguísticas: lexicais,

gramaticais, discursivos e gráficos. O nosso objeto de estudo (os artigos) pertence à categoria de erros gramaticais: valores e usos das categorias. Fernández classificou os erros no uso de artigo da seguinte forma:

- Uso/omissão: “Fui elogiado por \_ senhor diretor”, “tenho o espírito de trabalho em equipa”.

- Seleção: “obtivemos a boa reação”.

Depois da primeira análise global, em que apresentaremos as percentagens de usos como nativos e usos como não nativos das duas categorias principais (artigos definidos e artigos indefinidos), faremos também análises dos erros de uso/omissão e os erros de seleção. Além disso, na última parte do terceiro capítulo, faremos análises de erros dos artigos definidos em contrações com as preposições *a, de, em e por*.

## Capítulo 2. – Contextualização teórica

### 2.1 Gramática Universal

Até meados dos anos 50, o behaviorismo e o estruturalismo forneceram as bases teóricas necessárias para os futuros estudos na área de aquisição de aprendizagem das L2/LE. Segundo os behavioristas, o processo de aquisição/ aprendizagem é um processo de formação de hábitos ou comportamentos na base de uma combinação de estímulo e reação. (Bloomfield apud Gass & Selinker, 2008)

Em 1957, Chomsky lançou o seu livro “*Estruturas Sintáticas*” (“*Syntactic Structures*”). Desde então, a gramática generativa começou a ter uma forte presença nos estudos da área de aquisição e aprendizagem de L2. Para Chomsky e os seus seguidores, as crianças já nascem com uma capacidade inata para aprender qualquer língua humana. O teórico afirma que há estruturas linguísticas complexas, que as crianças conseguem utilizar com bastante precisão, pois devem estar “impressas” biologicamente na mente das crianças. Chomsky acredita que cada criança tem um "dispositivo de aquisição da língua" ou *LAD* (“language acquisition device”) que codifica os princípios fundamentais de uma língua e das suas estruturas gramaticais no cérebro das crianças. As crianças têm apenas que aprender vocabulário novo e aplicar as estruturas sintáticas da *LAD* para formar frases. Ao contrário dos behavioristas, Chomsky acredita que as crianças não podem aprender uma língua através da imitação, porque a língua falada à volta delas é altamente irregular e muitas vezes nem existem estruturas gramaticais. Como explica Gass & Selinker (2008:162):

However, in most instances, the language-learning environment does not provide information to the child concerning the well-formedness of an utterance (Chomsky, 1981, 1986), or even

when it does, it provides information only about the ungrammatical (or inappropriate) utterance, not about what needs to be done to modify a current hypothesis.

A teoria de Chomsky pode ser aplicada a todas as línguas, pois todas contêm substantivos, verbos, consoantes e vogais. As crianças parecem estar biologicamente preparadas para adquirir qualquer língua e a sua gramática e independentemente da sua capacidade intelectual, todas se tornam fluentes na sua língua materna dentro de cinco ou seis anos.

Este dispositivo ou predisposição natural é designado por Chomsky como *Universal Grammar* (Gramática Universal). Chomsky (1989: 43, *apud* Leiria, 1991:33) aponta:

If this approach is correct/ /.../ a language is not, then, a system of rules, but a set of specifications for parameters in an invariant system principles of universal grammar (UG), and traditional grammatical constructions are perhaps best regarded as taxonomic epiphenomena, collections of structures with properties resulting from the interaction of fixed principles with parameters set one or another way. There remains a derivative sense in which a language is a “rule systems” of a kind; namely, the rules of L are the principles of UG parametrized for L.

- **Princípios e Parâmetros**

Antes de avançar, é importante referir os conceitos de princípios e parâmetros. Chomsky define a GU como um conjunto de princípios e parâmetros que restringem todas as línguas humanas

O que é que a GU tem a ver com a aquisição da L2/LE? A questão é geralmente colocada como um problema de acesso ao UG. A faculdade de linguagem inata que as crianças usam na construção de suas gramáticas da LM permanece operativa na

aquisição da L2/LE? Esta questão é designada como “o estado inicial”. Ou seja, a aquisição de uma L2 tem como base os parâmetros da LM ou dos parâmetros da GU?

Em resposta a esta questão, surgiram duas hipóteses diferentes: a Hipótese da Diferença Fundamental (*Fundamental Difference Hypothesis*) que defende que a forma da aquisição da LM é diferente da forma da aquisição da L2/LE. (Bley-Vroman, 1989; Schachter, 1988, *apud* Gass & Selinker, 2008) e a Hipótese de Acesso à Gramática Universal (*Access to UG Hypothesis*) que estuda até que ponto é que a UG está disponível. (Gass & Selinker, 2008)

- **Hipótese da Diferença Fundamental (*Fundamental Difference Hypothesis*)**

A Hipótese da Diferença Fundamental (*Fundamental Difference Hypothesis*) tem como o ponto de partida a crença de que a aquisição/aprendizagem de línguas para crianças e para adultos são diferentes em vários aspetos importantes. Em primeiro lugar, enquanto as crianças normalmente conseguem obter um conhecimento “completo” da LM, no caso de aquisição/aprendizagem de uma L2/LE para os adultos, é muito raro obter um resultado perfeito e o fenómeno de fossilização é frequente. (Han, 2004; Long, 2007, *apud* Gass & Selinker, 2008)

Outra diferença, segundo os mesmos teóricos, refere-se à natureza do conhecimento que estes dois grupos têm na fase inicial da aquisição/aprendizagem das línguas. Os aprendentes de L2/LE nessa fase já dominam o sistema linguístico completo da LM. Mas as crianças, por outro lado, têm que aprender as funções da LM, não só as formas apropriadas da LM, mas também têm que aprender que existem diferentes formas em situações diferentes. (Gass & Selinker, 2008)

Gass e Selinker (2008) também se referiram a “*equipotentiality*”, termo introduzido por Schachter (1988, *apud ibidem*). Segundo Schachter (*ibidem*), desde que

haja *input*, as crianças são capazes de aprender qualquer idioma, independentemente do seu grau de dificuldade. No caso dos aprendentes L2/LE adultos, este conceito não é aplicável. Os teóricos deram o exemplo de um aprendente de espanhol que tem mais facilidade em aprender o italiano do que o japonês.

A última diferença trata do grau de motivação e da atitude. Os aprendentes não são igualmente motivados. Isso claramente afeta os resultados de aquisição e aprendizagem de L2/LE. Contudo, o fator motivação não afeta o sucesso de uma criança com a LM (*ibidem*).

Em resumo, “*the basic claim of the Fundamental Difference Hypothesis is that adult second language learners do not have access to UG*”. (*ibidem*:165) Para os seguidores desta hipótese, a UG só funciona na aquisição de LM.

- **Hipótese de Acesso à Gramática Universal (*Access to UG Hypothesis*)**

Ao contrário da Hipótese da Diferença Fundamental, o conceito essencial da Hipótese de Acesso à GU é “UG is constant (that is, unchanged as a result of L1 acquisition); UG is distinct from the learner’s L1 grammar; UG constrains the L2 learner’s interlanguage grammars” (White, 2003:60, *apud* Gass & Selinker, 2008).

White (2003, *ibidem*) delineou cinco posições diferentes do estado inicial da aquisição/aprendizagem de L2/LE; Para (1) (2) (3), a base do estado inicial é a L1 e para (4) (5) o estado inicial é a UG: (1) Transferência total / Acesso completo (*Full Transfer/Full Access*) (2) Hipótese de estrutura sintática mínima (*Minimal Trees*) (3) Hipótese de valores indeterminados (*Valueless Features*) (4) Hipótese inicial de Sintaxe (*Initial Hypothesis of Syntax*), e (5) Acesso Completo (sem transferência) (*Full Access (without transfer)*).

Gass e Selinker (2008) chamou atenção para a distinção entre as categorias lexical e funcional. As categorias lexicais são: substantivos, adjetivos, verbos, advérbios, etc. Por outro lado, as palavras de categoria funcional são palavras que desempenham funções particulares (por exemplo: artigos, possessivos) ou categorias que consistem em morfemas gramaticais (por exemplo: plurais, marcadores dos tempos verbais). O objeto do nosso estudo, os artigos, pertencem precisamente a esta categoria.

## 2.2 Análise Contrastiva e Análise de Erros

### 2.2.1 Análise Contrastiva

A análise contrastiva (AC), foi proposta nos anos 40 por Fries (1945) na sua obra «*Teaching and Learning English as a Foreign Language*». Segundo Fries (1945:9), «*the most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned carefully compared with a parallel description of the native language of the learner*».

Robert Lado em «*Linguistics Across Cultures*» (1957) menciona que

*“We can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and the culture to be learned with the native language and culture of the student”.*

Os estudos de Lado (1957) estão baseados nos estudos de Weinreich (1953) e Haugen (1956) sobre o fenómeno de bilinguismo dos imigrantes e no princípio de estímulo-resposta do behaviorismo. O foco de estudo de Weinreich(1953) e Haugen (1956) centrava-se nas possíveis influências que a aquisição de uma segunda Língua (L2) tem na continuação do uso da Língua Materna (LM). Pelo contrário, o estudo de Lado (1957) centra-se na influência da LM na aquisição e aprendizagem da Língua Não Materna (LNM).

Na ótica de Lado (1957:2), «*those elements which are similar to (the learner's) native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult*», ou seja, os elementos semelhantes entre a língua-alvo e a LM são

relativamente mais fáceis para os aprendentes na aquisição/ aprendizagem da língua-alvo, enquanto os elementos diferentes contribuem para dificultar o processo.

Segundo a teoria de Lado (*ibidem*), através da AC os professores de uma LNM podem não apenas prever as possíveis dificuldades e os problemas, mas evitá-los. Assim, como efeito, a didática progride.

Tendo o behaviorismo como base teórica, a AC compreende o processo de aquisição/ aprendizagem de LNM como uma aquisição de hábitos. Os hábitos antigos (da LM) influenciam os hábitos novos (da língua-alvo). Quanto mais diferenças houver, mais difícil se torna o processo. A transposição de elementos (fonéticos, morfológicos e sintáticos) da LM para a LNM é designada como “transferência linguística”. O que reforça o processo de aquisição/ aprendizagem da língua-alvo é considerado uma “transferência positiva” e o que impede esse processo é considerado uma “transferência negativa”. Para os behavioristas, os erros da aquisição/ aprendizagem da LNM resultam das transferências negativas (*ibidem*). Assim sendo, os erros são vistos de forma negativa.

No final dos anos 60, a AC começou a ser questionada e fortemente contestada. A principal crítica acusa a AC de confundir ou equiparar “diferença” com-“dificuldade”. A “diferença”, concebida ao nível linguístico enquanto “dificuldade”, é um conceito da psicologia. Não existe nenhuma teoria em psicologia que afirme que os dois conceitos são equivalentes. Para os adeptos da AC, os erros no processo de aquisição/ aprendizagem são oriundos da “transferência negativa”, mas as investigações empíricas de Dulay e Burt (1973) vieram revelar que apenas 3% dos erros são oriundos da interferência da LM. A este propósito, Ellis (1992) considera:

*“Dulay and Burt's research constituted a powerful attack on the contrastive Analysis Hypothesis. Clearly, if only 3 per cent of all learners' errors are the result of interference, then a comparison of the learners' native and target language could not help to predict or explain very much about the process of SLA”.*

Outro ponto fraco da AC, sob o ponto de vista psicológico, é a incapacidade de explicar em que condições é que a LM provoca interferências na aprendizagem da língua-alvo. Ellis (1986) aponta dois fatores determinantes que condicionam tal interferência: o ambiente fora ou dentro da sala de aula e o nível de proficiência. Por exemplo, na fase inicial da aquisição/ aprendizagem da língua-alvo, como o aprendente tem pouco conhecimento desta última, naturalmente está mais dependente da LM, razão pela qual a transferência negativa ocorre com mais frequência.

Além disso, estudos feitos mais tarde vieram a revelar que as interferências ocorrem mais frequentemente entre as línguas mais próximas e não entre línguas mais distantes (Almeida Filho 2001; Fernández, 2005). Como refere Oller e Ziahosseiny (1970, cit. em Almeida Filho, 2001:16): «A interferência pode, na realidade, ser maior quando os itens a serem aprendidos são mais semelhantes aos itens já aprendidos do que quando totalmente novos e não relacionados com conhecimentos anteriores.»

Do mesmo modo, também na opinião de Pissarra (2000:6), quando a LM e a LNM são mais distantes, casos do chinês e do português, as interferências tendem a diminuir; «o que nos leva a pensar que, face a um sistema tão diferente, a atitude do educando é de contenção, preocupando-se com a lógica interna da L2». Assim, a AC perde o valor que os seus defensores apresentam.

Outro ponto fraco da AC está nas dimensões do estudo. Na maioria dos casos, a AC limita-se apenas à comparação entre a LM e a língua-alvo nos níveis fonéticos e

sintáticos, não fazendo comparações ao nível cultural, que é uma dimensão tão importante como a dimensão linguística.

### 2.2.2 Análise de Erros

Como referimos anteriormente, a AC tem os seus limites ao prever e prevenir os erros dos aprendentes da LNM na aquisição e aprendizagem. Nos anos 70, como alternativa à AC, começou uma nova corrente que analisa os erros e as suas origens – a análise de erros (AE). «A AE é um método que pretende determinar a incidência, a natureza, as causas e as consequências de uma atuação linguística e cultural que de alguma forma se distancia do modelo do falante nativo adulto» (Gargallo, 2004, cit. em Gonçalves, 2011).

Stephen Pit Corder é considerado o pai da AE. Em 1967, no seu estudo intitulado “*The Significance of Learner’s Errors*”, os estudos de AE tiveram um ponto de viragem importante na história. Para o autor, a investigação dos erros também é uma forma de pesquisar os processos de aprendizagem.

Corder (1967) referiu duas escolas da metodologia no que diz respeito aos erros. A primeira,

“which maintains that if we were to achieve a perfect teaching method the errors would never be committed in the first place, and therefore the occurrence of errors is merely a sign of the present inadequacy of our teaching techniques”. (ibidem: 162)

No ponto de vista da primeira escola, os erros eram vistos como algo negativo e que devia ser evitado, defendendo que deveriam ser corrigidos ou extintos.

Por outro lado, a filosofia da segunda escola aponta que,

“we live in an imperfect world and consequently errors will always occur in spite of our best efforts. Our ingenuity should be concentrated on techniques for dealing with errors after have occurred.” (ibidem:163)

Na perspectiva desta segunda escola, os erros passam a ser vistos como algo positivo, pois a maioria deles é «resultado da tentativa, consciente ou inconsciente, de os indivíduos usarem o que já aprenderam para aprender ainda mais» (Figueiredo, 2002). Corder (1967:165) referiu, igualmente:

“We interpret his 'incorrect' utterances as being evidence that he is in the process of acquiring language and indeed, for those who attempt to describe his knowledge of the language at any point in its development, it is the 'errors' which provide the important evidence”.

Harste, Woodward, e Burke (2000; cit. por Sideeg 2002) expressam eloquentemente a mesma opinião, de que os erros são inerentes ao processo de aquisição/ aprendizagem de línguas em si:

“The openness of language leads to both creativity and error. That the process which leads to creativity is also the process which leads to error is something we must accept; but clearly, since we cannot have one without the other, then we cannot ignore, confine or fail to appreciate or to encourage this process”.

Segundo Ellis (1999), o papel mais significativo da AE é o sucesso de tornar os erros algo indesejável para um guia do funcionamento interno no processo de aprendizagem de línguas.

Na opinião de Corder (*ibidem*), os erros não são apenas resultados naturais, mas inevitáveis e significativos em três sentidos. Primeiro, uma análise sistemática de erros fornece informações importantes para os professores conhecerem o processo de aquisição/ aprendizagem dos seus alunos e ajuda-os a perceberem as carências

existentes para melhor aprender/ ensinar, como se fossem um instrumento de diagnóstico que ajuda os docentes a trabalharem mais eficientemente, identificando quais são as áreas que precisam de mais reforço no ensino/ aprendizagem.

No segundo sentido, os erros fornecem aos pesquisadores provas de como as línguas são aprendidas ou adquiridas, e que estratégias os alunos estão a utilizar nesse processo.

Por fim, no terceiro sentido, que é provavelmente também o aspeto mais importante, a AE é indispensável para os próprios aprendentes. Cometer erros é um dos modos de os aprendentes adquirirem conhecimentos, tanto em LM como nas LNM, e também é uma forma de verificarem as suas competências em relação às regras da língua-alvo que estão a adquirir/aprender.

#### A. Conceito e a classificação de erros

A própria definição do conceito “erro” é ambígua. Como refere Lennon (1991; cit. em Sideeg, 2002) «errors do not constitute as easily recognizable a feature as might be imagined. There are, in fact, great problems in unambiguously defining error, and considerable variation is to be found even among native speakers in error identification».

Contudo, os investigadores normalmente distinguem entre “erro de competência” e “erro de desempenho (mistake)”. Segundo Corder (1981), o “erro de desempenho” é, em geral, um desvio/ lapso que ocorre quando os aprendentes não conseguem realizar as suas competências linguísticas e provém da aplicação inadequada das regras, como, por exemplo, um lapso (slip of the tongue), sempre que uma pessoa está cansada ou emocionada. Nessas situações, a pessoa normalmente está consciente do erro e ela própria se corrige. Os “erros de competência”, pelo contrário, são “produções

imperfeitas”, causados pelo desconhecimento do sistema da língua-alvo. São sistemáticos e têm tendência para ocorrer com frequência, dado que, geralmente, os aprendentes não têm consciência destes erros (Gass & Selinker, 1994). Corder (1981) argumenta, em consequência, defendendo que a AE deve restringir-se unicamente à vertente relativa aos “erros de competência”, porque os “erros de desempenho” não são relevantes para se analisar o processo de aprendizagem.

Corder (1971, apud Lennon, 2008) também distingue entre “erro aparente” (overt error) e “erro encoberto” (covert error). Segundo este autor, o “erro aparente” (overt error), como o próprio nome deixa entender, é fácil de identificar, compreende-se o desvio claro na sua forma. Os “erros encobertos” (covert error) são os que ocorrem quando o enunciado está gramaticalmente correto, mas não transmite o que o aprendente pretende. Os “erros encobertos” levaram Corder (1981:21; cit. em Dias, 2005:12) a defender que «todo o enunciado deve ser considerado idiossincrático até que se demonstre o contrário».

Ellis (1999) assinala que existem dificuldades práticas em distinguir “erros de competência” de “erros de desempenho”. O próprio Corder (1981:10; cit. em Sideeg 2002) também foi sensível a esta dificuldade: «*determining what is a learner's mistake and what is a learner's error is one of some difficulty and involves a much more sophisticated study and analysis of errors than is usually accorded them*».

A distinção entre “erro de competência” e “erro de desempenho” teve uma profunda influência *chomskiana* na distinção entre “competência” e “desempenho”. Contudo, as críticas acusam-na de ser demasiado abstrata na descoberta de problemas concretos de aquisição/aprendizagem de LNM. O estudo de Van Els *et alii* (1984; cit. em Sideeg 2002) veio pôr em causa o procedimento operacional de Corder através de «*checking the learner for the explicit knowledge of L2 rules when he produces a deviant*

*form*". Van Els *et alii* afirmam que é possível que os aprendentes tenham consciência dos “erros de competência” e, recorrendo ao conhecimento explícito da língua-alvo, consigam corrigi-los, continuando, ainda assim, na prática a cometer os mesmos erros.

Discordando de Corder, a opinião de Dulay, Burt e Krashen (1982) é a de que o termo “erro” engloba uma dimensão maior. Estes investigadores reconhecem a importância da distinção entre “erros de competência” e “de desempenho”, mas argumentam que na maioria das vezes é extremamente difícil determinar a natureza de um desvio sem proceder a uma cuidadosa análise (*ibidem*). Para estes autores, o termo “erro” deve ser utilizado para referir qualquer desvio no desempenho linguístico do aprendente, e interessa identificar quais são as características ou causas desse desvio. Como afirmam (*ibidem*: 139; cit. em Dias, 2005),

“In order to facilitate reference to deviations that have not yet been classified as performance or competence errors, we do not restrict the term ‘error’ to competence-based deviations. We use error to refer to any deviation from a selected norm of language performance, no matter what the characteristics or causes of the deviation must be.”

Dulay, Burt e Krashen (1982) propuseram também a expressão *transitional constructions* (construções transitórias) para designar as formas linguísticas que os aprendentes utilizam quando estão a aprender a língua-alvo. As frases imperfeitas são indicativas do progresso que os aprendentes fazem ao decifram e produzirem um novo sistema linguístico.

Selinker (1992; cit. em Dias, 2005:10) distingue entre “erro” (*error*) e “não-erro” (*non-error*):

“A non-error is taken to mean those occasions when the IL string behavior is concurrent with what is discovered in the NS-TL string behavior, and error is taken to mean those occasions when the IL string behavior is deviant from the NS-TL string behavior.”

Outra questão em relação à definição de “erros” é o conceito de “normas”. Corder (1973) refere os erros como “violação de normas”. Mas, afinal, o que é uma “norma”? Klassen (1991; cit. em Sideeg, 2002) e Richards *et al.* (1989; cit. em Sideeg, 2002) partilham da mesma opinião, e definem a norma como a forma ou a estrutura que os nativos utilizam e aceitam. O “erro” na sua opinião, é aquilo que os nativos não aceitam devido à utilização inadequada da língua, é sinal de uma aquisição/aprendizagem incompleta.

Mas esta definição levanta também outra questão: qual é o critério para selecionar os “nativos”, cuja opinião serve como norma para identificar os “erros”? E o que significa “uso adequado”? É de consenso que as línguas têm diversas variedades ou dialetos com regras diferentes. Além disso, cada nativo entende as “regras” segundo os seus próprios padrões. Lennon (1991) tem dúvidas, também, sobre a “fiabilidade” das opiniões dos nativos. Segundo Lennon, na identificação de erros encontram-se variações consideráveis até mesmo entre os falantes nativos. Por isso, o próprio conceito de “normas” revela-se ambíguo.

Do ponto de vista psicolinguístico, os investigadores da AE introduziram o conceito de erros “intra-linguais” para explicar a origem dos erros no processo de aquisição/aprendizagem de LNM, que se estende para além do conceito de erros “interlinguais”, reconhecido pelos defensores da AC como a principal ou única fonte de erros. Como explica Kenneth (1976: 67):

“An interlanguage error is not the result of conflict with native language but the result of some problem in the acquisition of second language itself. Intralanguage errors arise from the lack of congruity between the second-language learner's set of rules and those of native speaker. These errors are termed developmental or restructuring errors are the direct result of the learner's attempt to create language based on their language hypotheses about the systems they are learning”.

Segundo as origens da ocorrência de erros, Richards (1974, *apud* Heydari & Bagheri, 2012) distingue três tipos de erros: interlinguísticos, intralinguísticos e de desenvolvimento.

Interlingual errors: errors resulting from the use of elements from one language while speaking/writing another

Intralingual errors: those which affect the general characteristics of rule learning, such as faulty generalization, incomplete application of rule learning, and failure to learn conditions under which rules apply

Developmental errors: illustrate the learner attempting to build up hypotheses about the language from his limited knowledge of it in the class room or textbook.

A maioria dos pesquisadores não faz a distinção entre os erros intralinguísticos e os erros de desenvolvimento proposta por Richards (1974, *apud ibidem*), considerando apenas os erros interlinguísticos e os erros intralinguísticos, nos quais incluem os que Richards (1974) denominou como erros de desenvolvimento.

Na opinião de Lo Coco (1976; cit. em Dulay *et al.* 1982), os erros intralinguísticos ocorrem quando a LM não tem uma regra que a L2 tem, o que leva o aluno a aplicar mal a regra da L2, produzindo assim, um erro intralinguístico, ou seja, sempre que um erro não pode ser atribuído à interferência da LM, ele é tratado como um erro intralinguístico.

Van Els *et al.* (1984: 61) lembram que é uma tarefa delicada fazer uma distinção nítida entre erros interlinguísticos e intralinguísticos da L2, porque muitas vezes não é claro qual o princípio de funcionamento que o aprendiz está a usar.

## B. Dialeto Idiossincrático

Segundo Corder (1973, *apud* Sun, 2012), os erros ocorrem porque os aprendentes elaboram, a partir de mecanismos cognitivos, um sistema que possui regras próprias, diferentes das do sistema da LM e diferentes das da língua-alvo. Este sistema intermédio é o que Corder refere como “dialeto idiosincrático”.

“...it could be called an “idiosyncratic” dialect, a peculiar personal code of the learner. If communication, or intention to communicate, implies a systematic code then the evidence for that code should be drawn from data which were produced with the intention of communicating”. (Corder, 1973: 268, *apud* *ibidem*)

Corder (1973, *apud* *ibidem*), divide os erros em 3 fases, de acordo com o estágio de dialeto idiosincrático:

- Erros pré-sistemáticos: a fase pré-sistemática indica a fase antes que o aprendente domine algumas regras da língua-alvo. Nesta fase, o aprendente comete muitos erros, só está certo ocasionalmente e não tem consciência de como ou porquê fazer um determinado tipo de escolha de uso, nem é capaz de corrigir tais erros;

- Erros sistemáticos: na fase sistemática, o aprendente tenta investigar como funciona o sistema da língua-alvo, já domina algum conhecimento sobre as regras, mas esse conhecimento ainda é incompleto. Sendo assim, os erros ocorrem de forma consistente. O aprendente consegue explicar o erro, mas não é capaz de corrigi-lo.

- Erros pós-sistemáticos: na fase pós-sistemática (também conhecida como fase prática), o aprendente já domina as regras corretas de uso da língua-alvo, mas apresenta incoerências na sua aplicação. Comete erros pontuais, mas é capaz de fazer autocorreção e explicar o porquê do erro.

Corder (1981) sugere ainda que os erros da produção escrita deviam ser classificados como gráficos, fonológicos, gramaticais e léxico-semânticos. Esta classificação permite não só organizar todos os erros produzidos pelos aprendentes, mas facilita também a sua identificação e correção.

Outros pesquisadores, como Burt e Kiparsky (1974), distinguem entre erros locais e globais. Os erros locais, como por exemplo os substantivos, as flexões verbais e o uso de artigos, preposições e auxiliares, não dificultam a comunicação ou compreensão do significado de um enunciado. Os erros globais, por outro lado, são mais graves do que os erros locais, porque interferem na comunicação e perturbam o sentido dos enunciados. Os erros globais são, por exemplo, a ordem errada das palavras numa frase.

Dulay, Burt e Krashen (1982) classificam os erros cometidos pelos aprendentes em quatro tipos: 1) erros de omissão, em que se verifica a ausência de determinados elementos linguísticos; 2) erros de adição ou acrescentamento, que, ao contrário dos erros de omissão, apresentam elementos que não são necessários na estrutura frásica; 3) erros de seleção, que representam a utilização errada de determinado item gramatical; 4) erros de ordem, que ocorrem quando o aprendente sabe aplicar os seus conhecimentos da língua-alvo, mas não respeita a ordem incorreta.

### C. Processo da Análise de Erros

Corder (1975) organiza a metodologia da AE em cinco passos distintos: 1) Recolher dados; 2) Identificar erros; 3) Descrever e categorizar os erros identificados; 4) Explicar os erros; 5) Avaliar os erros.

#### 1. Recolha de *corpus*

Os dados utilizados para análise do erro são recolhidos por várias vias: produção oral e escrita, inquéritos, entrevistas, etc..

## 2. Identificação de erros

Depois de obter os dados necessários, segue-se o processo de identificação dos comportamentos desviantes. Há erros que são óbvios e fáceis de identificar, que Corder (1971, *apud* Lennon, 2008) designa como erros aparentes (*overt errors*), por exemplo os erros gramaticais e os erros estruturais. Por outro lado, há erros que estão “escondidos”. Muitas vezes, as frases estão gramaticalmente corretas mas o seu significado não é aquele que o aprendente tencionou transmitir e não são adequadas contextualmente. Corder (*ibidem*) denomina este tipo de erros como erros encobertos (*covert error*). A sua identificação implica necessariamente a interpretação global do contexto.

## 3. Categorização e descrição de erros

Depois de ter identificado os erros, é necessário categorizá-los, a fim de realizar uma boa descrição dos mesmos.

Existem dois modos primaciais de categorizar os erros. O primeiro modo começa por prever os problemas comuns dos aprendentes e estabelecer as principais categorias de erros, distribuindo, depois, os erros recolhidos pelas categorias previamente definidas. Esta metodologia tem a vantagem de ser fácil de realizar e mais exequível; porém, tem um ponto fraco: as categorias são estabelecidas com antecedência, e não se pode, evidentemente, cobrir todos os tipos de erros. A segunda forma de proceder começa por recolher os erros e só depois os divide em vários grupos, conforme as classes gramaticais e semânticas. Esta metodologia tem a vantagem de não deixar escapar nenhum erro. Neste estudo, optamos pela segunda metodologia.

Quanto aos sistemas classificatórios, existem várias propostas. Aqui vamos abordar duas, apresentadas por Dulay, Burt e Krashen (1982).

A primeira é a taxonomia que classifica os erros em categorias linguísticas. Deve-se localizar o nível do erro e identificar se o mesmo pertence ao nível fonético, gramatical (morfologia e sintaxe), lexical ou textual. Em seguida, identifica-se a classe (substantivo, verbo, adjetivo, advérbio, preposição, conjunção, etc. E, finalmente, será necessário determinar o sistema gramatical que o erro contrafaz: tempo, número, voz, transitividade, etc.

A segunda taxonomia proposta por Dulay, Burt e Krashen (*ibidem*) baseia-se nas estruturas de superfície (*surface structure*), e os autores apontam os quatro tipos de erros cometidos pelos aprendentes, que já referimos anteriormente 1) erros de omissão, em que se verifica a ausência de determinados elementos linguísticos; 2) erros de excesso que, ao contrário dos erros de omissão, apresentam elementos que não são necessários na estrutura frásica; 3) erros de seleção, que representam a utilização errada de determinado item gramatical; 4) erros de ordem, em que o aprendente sabe aplicar os seus conhecimentos da língua-alvo, mas fá-lo na ordem incorreta.

Do ponto de vista de Carl James (1998:105), a taxonomia de estrutura de superfície tem limitações. Este investigador comenta: “*It is not a very satisfactory label. Why make reference at all to “surface” structure, when the deep versus surface structure distinction is immaterial anyway, there being no “deep structure taxonomy”*”. Ele defende que a taxonomia de modificação do objetivo (*Target Modification Taxonomy*) é mais adequada, uma vez que “*it is based on the way in which the learner’s erroneous version is different from the presumed target version*”. (*ibidem*)

#### 4. Explicação dos erros

Este penúltimo passo da AE tem como objetivo descobrir a fonte dos erros. Este passo é essencial para as investigações sobre aquisição/aprendizagem de LNM, pois só conhecendo a procedência é que podemos perceber o processo da aquisição/aprendizagem da LNM.

Na parte de classificação dos erros, classificámos os erros de acordo com as suas origens de ocorrência. São principalmente duas as origens: interlinguística e intralinguística.

Os erros interlinguísticos têm a sua origem principalmente na interferência da LM. É uma das fontes mais importantes dos erros. Sun (2012:20) apontou que “a interferência da língua materna pode refletir-se a vários níveis, na fonética, léxico, gramática, cultura, etc”.

Como anteriormente referimos, foi provada por vários autores que a interferência da LM não é a única fonte dos erros. Assim, muito investigadores apontaram outra fonte, a intralinguística, que resulta de uma aquisição/ aprendizagem parcial ou defeituosa da língua-alvo. Os erros intralinguísticos, de acordo com James (1998: 186) derivam de estratégias de aprendizagem: analogia falsa (*false analogy*), análise incorreta (*misanalysis*), aplicação parcial de regras (*incomplete rule application*), etc.

Stenson (1983:256) introduziu o termo “induced errors” (1983:256 ) para referir os erros “that result more from the classroom situation than from either the students’ incomplete competence in English grammar (*intralingual errors*) or first language interference (*interlingual errors*), for instance, by the way a teacher gives definitions, explanations or arrange practice opportunities...”.

Taylor (1986) defende que existem quatro origens para os erros: 1) psicolinguística; 2) sociolinguística; 3) epistémica; 4) estrutura de discurso. As fontes psicolinguísticas preocupam-se com a natureza do sistema de conhecimento de LNM e as dificuldades que os aprendentes têm na produção linguística. As fontes sociolinguísticas envolvem questões como a capacidade de os alunos adaptarem a sua linguagem ao contexto social. As fontes epistémicas preocupam-se com a falta de conhecimento geral dos aprendentes, enquanto as fontes discursivas envolvem problemas de organização coerente das informações num texto.

## 5. Avaliação de erros

Este último passo determina a prioridade dos erros, estabelecendo critérios de gravidade para avaliar quais são os erros mais relevantes e quais são os erros que merecem uma atenção especial, de forma a criar estratégias que possam auxiliar os aprendentes a superar as suas dificuldades.

Segundo Gargallo (1993), existem quatro critérios para avaliar a gravidade dos erros: 1) a gramaticalidade, 2) a aceitabilidade, 3) a adequação, 4) a inteligibilidade.

### Gramaticalidade

É a ligação da oração e a sua gramática, refere-se à concordância entre a produção e o sistema da língua-alvo.

### Aceitabilidade

É a conexão que existe dentro da oração e o ponto de vista pessoal proferido pelo ouvinte. A aceitabilidade depende do ponto de vista do recetor, uma vez que este está

permanentemente a ajuizar a mensagem que recebe. Caso perceba, caso lhe pareça desordenada ou ajustada às circunstâncias, emite um juízo, considerando se tem aceitabilidade ou não. Ao considerarmos a abordagem comunicativa, a aceitabilidade é considerada como prioritária na avaliação. A mensagem é prejudicada em função da dimensão do erro quando este é mais ou menos grave, podendo impossibilitar total ou parcialmente o que se deseja comunicar. Comparado com o critério de gramaticalidade, que é relativamente fácil de aplicar, o critério de aceitabilidade é muito subjetivo e difícil na prática.

### Adequação

Avalia se a mensagem que a oração tenta transmitir é adequada a um dado contexto.

### Inteligibilidade

Segundo Gargallo (1993: 89), as investigações em relação à inteligibilidade são muito subjetivas. Por isso consideramos difícil de usar este critério na avaliação da gravidade de erros. A mensagem é prejudicada em função da dimensão do erro quando este é mais ou menos grave, podendo impossibilitar total ou parcialmente o que se pretende comunicar.

### Frequência

Aos quatro critérios já referidos, Fernández (2005) acrescenta ainda um quinto: podemos medir os erros através de métodos quantitativos, ou seja pela frequência com que ocorrem os erros. Conforme a frequência de cada categoria de erros, obtemos a indicação das áreas problemáticas dos aprendentes.

## 2.3 Interlândia

Ao mesmo de tempo propunha a AC, Corder (1967, *apud Brown et. 1996:100*) forjou também o termo "competência transitória" ("*transitional competence*") para representar "the learner's underlying knowledge of the language to date". Mais tarde, o mesmo Corder (1971, *apud Zhao, 2015*) apresentou o conceito de "dialecto idiosincrático" ("*idiosyncratic dialect*"). No mesmo ano, Nemser (1971, *ibidem*) propôs a ideia do "sistema aproximado" ("*approximative system*"). Todos estes conceitos aludem ao dinamismo do sistema evolutivo da aquisição e aprendizagem de L2/LE.

Em 1972, Selinker introduziu o termo "interlândia" (IL), num estudo publicado com o mesmo nome. Segundo Gass e Selinker (2008:14): "This concept validates learners' speech, not as a deficit system, that is, a language filled with random errors, but as a system of its own with its own structure". Este sistema provisório e instável é composto por vários elementos. Os mais importantes são os elementos da LM e da Língua-alvo (LA). Existem também outros elementos na IL que não provêm nem da LM nem da LA. Estes últimos são designados como elementos de novas formas e são a essência empírica da IL. O importante, como referem Gass e Selinker (2008), é que os próprios aprendentes construam estruturas com base nos dados linguísticos disponíveis e formulem um sistema interiorizado que é a IL.

Embora o conceito de IL apresente algumas semelhanças ,com os de *competência transitória* e *sistema aproximado*, Selinker (1972, *apud ibidem*) conferiu o estatuto de língua natural à IL. Para ele, tal como qualquer idioma, a IL tem o seu sistema próprio.

Selinker (1992, *apud* Ferreira, 2011:14) aponta cinco processos que atuam na construção dos sistemas IL: (1) a *Transferência linguística*, sobretudo a transferência negativa que a L1/LM opera na aquisição e aprendizagem da L2/LE; (2) a *Sobregeneralização* das regras da LA, que se aplica às situações em que os aprendentes generalizam as regras adquiridas para todas as situações da LA; (3) *Transferência de instrução*: ocorre nas situações em que as “manifestações desviantes em relação à LA” são “atribuíveis a hábitos ou métodos de ensino” (*ibidem*); (4) *Estratégias de aprendizagem*: de acordo com motivos pessoais e condições objetivas, os aprendentes adotam estratégias diferentes de aquisição e aprendizagem; (5) *Estratégias de comunicação*: os aprendentes têm tendência para simplificarem as regras e formas da LA, formando assim um sistema diferente do da LM.

Adjemian, (1976, *apud* Zhao, 2015) apontou três características proeminentes da IL, nomeadamente, *sistematização*, *permeabilidade* e *dinamismo*. Embora a IL esteja sempre em mudança, ela é um sistema independente que tem os seus próprios princípios. Ao mesmo tempo, com a evolução da aquisição e aprendizagem do aprendente, os novos conteúdos permeiam este sistema, modificando, assim, o sistema original em todos os níveis. Isso faz com que a IL esteja sempre num processo de reestruturação.

Brown (2000, *apud* Lennon, 2008) aponta quatro etapas no desenvolvimento da IL: 1) “Etapa de erros aleatórios” (*random error stage/ pre-systematic stage*), que é caracterizada por erros aleatórios, experimentações, etc; 2) “Etapa emergente” (*emergent stage*), um estágio que envolve a internalização de regras simples, podendo algumas ser idênticas às da língua-alvo, mas muitas outras não. O “*backsliding*” é uma característica desta etapa, ou seja, antes de avançar, os aprendentes da LA retrocedem e não conseguem fazer autocorrecções; 3) “Etapa sistemática” (*systematic stage*), em que as regras internalizadas se tornam mais próximas da LA e os aprendentes começam a ter capacidade de autocorrigir os erros quando estes lhes forem apontados; 4) “Etapa pós-

sistemática” (*stabilization stage/post-systematic stage*), que corresponde à fase final, quando a estabilização é alcançada. Os discursos dos aprendentes nesta fase têm normalmente erros limitados e expressões com uma precisão mais próxima dos falantes nativos. Os aprendentes nesta fase serão capazes de fazer autocorreção, mesmo sem que os erros lhes sejam apontados.

O fenómeno de fossilização pode ocorrer em qualquer uma das etapas acima referidas. Há erros – tanto escritos como orais – que estarão presentes permanentemente e serão difíceis de corrigir. Selinker (1972) acredita que os fatores que contribuem para a fossilização são os cinco processos atuantes na construção da IL acima mencionados, de modo que os professores devem ter em consideração estes fatores para evitar a fossilização desde o início do processo da aquisição e aprendizagem de L2/LE.

No presente estudo, pretendemos, através das análises feitas, verificar o processo da construção da IL no domínio da utilização de artigos definidos e indefinidos e identificar as respetivas características.

## **2.4 Transfer**

Acosta e Leiria (1997:57) citam uma expressão de Picasso, na qual dizia que não pintava nada, só se dedicava a tirar da tela o que já lá estava, salientando assim o peso dos conhecimentos prévios no processo de aquisição e aprendizagem de L2/LE. Para estes investigadores, o papel do professor de L2/LE é apenas o de «emprestar o seu conhecimento da língua para fornecer amostras dessa mesma língua e o máximo a que pode aspirar é a ser um facilitador” da aquisição».

### 2.4.1. Transferência Positiva Vs. Transferência Negativa

Segundo Yi (2012), na história da SLA (Aquisição de uma Língua Segunda), o estudo da transferência contemplou três fases diferentes.

A primeira etapa situou-se entre os anos 1950 e 1960s quando o estudo da transferência foi influenciado pelo behaviorismo e pelo estruturalismo. Nesta fase, a versão mais forte da Hipótese de Análise Contrastiva acreditava que, através de uma comparação cuidadosa entre a LM e a língua-alvo, era possível prever as dificuldades na aquisição de língua-alvo.

A segunda fase ocorreu iniciou-se nos anos 60 e estendeu-se até aos anos 70. Durante esse período, sob a influência da teoria da UG (Gramática Universal) e com os estudos revolucionários realizados por Dulay e Burt, o papel da transferência no processo de aquisição e aprendizagem de L2/LE foi considerado insignificante. (*ibidem*)

A terceira fase de estudos sobre a transferência de línguas estabeleceu-se a partir dos anos 80 e dura até ao presente, estando marcada pela introdução de perspectivas multidisciplinares na área de estudos da SLA; (*ibidem*)

Para Gass e Selinker (2008), a transferência (*transfer*) da LM tem desempenhado desde sempre um papel crucial nos estudos que incidem sobre a aquisição e aprendizagem da L2/LE. Inicialmente, os estudos nesta área assumiam que os aprendentes dependiam, de um modo geral, das suas LMs. Segundo Yu (2004), o termo “*transfer*” não era um termo específico para os estudos de SLA, mas um termo da psicologia de aprendizagem. Ellis (1965; *apud in Yu, 2004:3*) propôs a transferência como “*the hypothesis that the study of task A influences the study of task B*”. Segundo

James (1980; *apud* Yu 2004:3), “*the definition of language transfer is to replace the task A to L1 and task B to L2 from Ellis’ definition*”.

Em 1953, Weinreich (1953; *apud* Zhao 2015) introduziu o termo “interferência linguística” para designar os desvios linguísticos de qualquer idioma que ocorrem nos discursos dos falantes de L2, como consequência da sua familiaridade com mais do que uma língua. A definição de Weinreich (1953) concentra-se exclusivamente no que seria mais tarde denominado como “transferência negativa”, pois o teórico considera que a língua nativa impede a aquisição e aprendizagem correta da L2/LE. Contudo, a LM também pode desempenhar um papel de facilitador na aprendizagem e aquisição de L2/LE.

Lado, na sua obra *Linguistics Across Cultures* (1957:2; *apud* Gass e Selinker, 2008:89), aprofundou os estudos nesta área, dando preferência ao termo “transferência”, em vez de “interferência”, e tendo assinalado duas categorias na “transferência”:

“individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives”.

Como referimos anteriormente, na época de Lado (1957) os primeiros estudos na área de aquisição e aprendizagem de línguas (tanto de LM como de L2/LE) dependiam de um modo intensivo dos paradigmas linguísticos e psicológicos dominantes da época. O seu contexto linguístico era o estruturalismo (Bloomfield, 1933; *apud* Gass e Selinker, 2008), enquanto o contexto psicológico era o behaviorismo. Para teóricos como Lado (1957, *apud* Zhao 2015), o processo de aquisição e aprendizagem de línguas era visto como um processo gradual de formação de hábitos e considerava-se que os

conhecimentos já adquiridos têm influência na aprendizagem e aquisição dos novos conhecimentos (Postman, 1971; *apud* Gass e Selinker, 2008). Sendo assim, a “transferência” era, na altura, um dos conceitos nucleares na área de estudos de aquisição e aprendizagem de línguas.

Segundo Dechert & Raupack (1989; *apud* Yu, 2004), no estudo *Language Transfer in Language Learning* (*apud ibidem*), há pelo menos 17 afirmações em relação ao termo “*transfer*”. Isso também mostra o papel importante de “*transfer*” nos estudos de SLA. Mas, por outro lado, há teóricos como Smith e Kellerman (1986; *apud ibidem*) que defendem a utilização de outros termos, como por exemplo, em vez de “*transfer*”, “*Cross Linguistic Influence*”.

No entanto, Odlin (1989; *apud* Murphy, 2003), no seu estudo *Language Transfer* deu nova vida ao termo “*transfer*”. Este teórico definiu a transferência como a influência resultante de semelhanças e diferenças entre a L2/LE e qualquer outra língua que tenha sido adquirida anteriormente, inclusivamente as que foram adquiridas de forma imperfeita. A definição de Odlin (*ibidem*) abrange a transferência positiva e a transferência negativa (como a subprodução ou a superprodução de uma estrutura particular; erros de produção como substituições, decalques e alterações; interpretações erradas no processo de compreensão; e, também, as diferenças em relação ao tempo necessário para adquirir a língua-alvo por aprendentes de diferentes origens nativas).

Gass e Selinker (2008) também chamaram a atenção para o facto de que existe confusão na compreensão do termo “transferência”. Embora os estudos clássicos de *transfer* não implicassem uma separação em dois processos – “transferência positiva” *versus* “transferência negativa” –, nos estudos de aquisição e aprendizagem de L2/LE, está implícito que existem dois processos subjacentes diferentes: um de transferência positiva e outro de transferência negativa. Mas o que determina se a transferência é

positiva ou negativa é o *output*. Nas palavras de Gass e Selinker (2008:90), “*these terms refer to the product, although their use implies a process. There is a process of transfer; there is not a process of negative or positive transfer*”. Assim sendo, é preciso ter cuidado ao usar esta terminologia, porque ela sugere uma confusão entre resultado e processo.

Segundo Zhao (2015), a Análise Contrastiva atribuiu as dificuldades de aquisição e aprendizagem de L2/LE às diferenças entre L1 e L2/LE, e as facilidades às semelhanças. Stockwell, Bowen and Martin (1965a, 1965b; *apud* Gass & Selinker: 101) abandonaram esta dicotomia e estabeleceram uma hierarquia de dificuldades. Esta hierarquia identificou diferentes categorias que classificam as diferenças entre as línguas que influenciam a aquisição e a aprendizagem de L2.

Os teóricos deram o exemplo de que para um aprendente de italiano que tenha como LM o inglês, arranjar uma tradução equivalente para o verbo “*to know*” pode ser difícil, pois em italiano pode ser “*sapere*”, que significa conhecer um facto, ter conhecimento de algo, ou saber como fazer alguma coisa, ou “*conoscere*”, que significa estar familiarizado com algo. Este tipo de situação é designada como “*differentiation*”.

O segundo nível da hierarquia ocorre quando existe uma categoria presente na língua X e ausente na língua Y. Por exemplo, em chinês e em japonês não há artigos; neste caso, para um aprendente chinês ou japonês que esteja a aprender inglês, tem de aprender esta nova categoria.

O terceiro nível é quando um aprendente que tenha como LM o inglês está a aprender chinês, encontra a ausência de categorias existentes na sua LM, como por exemplo os artigos.

O quarto nível é encontrado em situações opostas à *differentiation*, isto é, a *coalescing*. Por exemplo, um falante italiano que aprende o verbo *to know* em inglês.

Finalmente, o último nível, *correspondence* (a correspondência), ocorre quando as formas de LM e L2/LE são usadas da mesma maneira: por exemplo, as formas do plural em inglês e em italiano).

*Ilustração 1*

Table 4.1 Hierarchy of difficulty

Category	Example
Differentiation	English L1, Italian L2: <i>to know</i> versus <i>sapere/conoscere</i>
New category	Japanese L1, English L2: article system
Absent category	English L1, Japanese L2: article system
Coalescing	Italian L1, English L2: the verb <i>to know</i>
Correspondence	English L1, Italian L2: plurality

A hierarquia de Stockwell, Bowen and Martin (1965a, 1965b; *apud* Gass & Selinker: 101) revela a complexidade das diferenças entre as línguas e, assim, a transferência deixa de ser um fenómeno dicotómico. E a AE, depois da AC, veio confirmar que nem todos os desvios na L2/LE são provocados por transferência da LM/L1. Por outras palavras, a transferência não explica todos os fenómenos desviantes na SLA.

### 2.4.2 Transferability

Como referimos antes, a AC defendia que as semelhanças entre LM e L2/LE implicavam facilidades e que as diferenças implicavam dificuldades no processo de

aquisição/aprendizagem de línguas. Esta hipótese veio mais tarde a revelar-se comprovadamente inválida. Kleinmann (1977; *apud* Gass e Selinker, 2008) sugeriu, mesmo, que acontece o oposto: quando algo na L2/LE é muito diferente do L1, surge um "*novelty effect*" (“efeito de novidade”, tradução nossa). No caso de estudo que analisou, os aprendentes árabes, cujas LMs não têm gerúndio, conseguiram aprender rapidamente e bem o gerúndio em inglês. Isso pode ter a ver com o uso frequente do gerúndio em inglês, mas também tem a ver com a sua *perceptual saliency* (“saliência perceptiva”), levando os aprendentes a notar essa estrutura mais facilmente do que outras estruturas.

Oller e Ziahosseiny (1970; *apud ibidem*) concluíram que as estruturas semelhantes em L1 e L2/LE causam mais dificuldades do que as estruturas diferentes. Ringbom (1987; *apud ibidem*) também apontou que as semelhanças podem iludir os aprendentes em relação ao facto de que existe algo para aprender.

Os estudiosos acima referidos colocaram os aprendentes no foco de investigação. Para podermos perceber como é que a L1 influencia a aprendizagem da L2/LE, é preciso primeiro perceber como é que os aprendentes relacionam a L1 com a L2/LE.

Kellerman (1979; *apud ibidem*) propôs o conceito de “*transferability*”. Para ele, o papel da LM é a percepção do aprendente sobre a distância entre a L1 e a L2/LE. Quando esta distância é pequena, a transferência torna-se também mais provável. O aprendente decide quais são as formas e funções da LM que são “candidatos apropriados” para utilizar na L2/LE. Gass e Selinker (2008) enfatizaram que isto não quer dizer que as semelhanças e/ou as diferenças entre a LM e a língua-alvo sejam irrelevantes, pois tanto as semelhanças como as diferenças são fundamentais para os processos de tomada de decisão do aprendente.

Segundo a teoria de Kellerman (1977; *apud ibidem*), “linguistic information is categorized along a continuum ranging from language-neutral information to language-specific information”. Este autor explica que a “language-neutral information” é constituída por aqueles itens que um aprendente acredita que são comuns em todas as línguas (ou pelo menos na LM e na L2/LE). Por exemplo, um falante prototípico do inglês pode acreditar que todas as línguas utilizam o mesmo sistema de pontuação, os mesmos conceitos semânticos e as mesmas estruturas sintáticas.

No outro extremo do “*continuum ranging*” está a “*language-specific information*”. Esta compreende os elementos que, do ponto de vista de um aprendente, são exclusivos da sua LM, incluindo uma grande parte da estrutura sintática, da fonologia, expressões idiomáticas, etc...

Os conhecimentos refletidos neste “*continuum ranging*” representam o modo como um aprendente vê a sua LM em termos de “*language-neutral information*” versus “*language-specific information*”. Estes conhecimentos são designados como a “*psychotypology*” dos aprendentes. (*ibidem*)

O mesmo teórico chamou a atenção para o facto de este “*continuum ranging*” de “*language-neutral information*” / “*language-specific information*” não estar destinado a ser absoluto. Um outro fator variável importante é a “*perceived language distance*” que referimos anteriormente. Se esta distância for mais pequena, pode afetar a opinião do aprendente em termos de “*language-neutral information*” e “*language-specific information*”. Gass e Selinker (*ibidem*) utilizaram o exemplo de falantes de espanhol que se encontram a aprender italiano. Embora o sistema fonológico normalmente pertença à “*language-specific information*”, estes aprendentes poderão considerar a fonologia da LM igual à fonologia do italiano. Sendo assim, haverá conseqüentemente mais transferência.

Kellerman (*ibidem*) também refere outro “*continuum*”, o de “*coreness*”. A “*coreness*” é determinada por uma combinação de fatores, como a frequência, a literalidade, a concretude e a ordem de listagem num dicionário. Nos casos dos itens léxicos com múltiplos significados, podemos diferenciar entre os significados nucleares (*core*) e os não nucleares (*noncore*).

	Close							Distant	
Core	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	X	X	X	X	X	X	X		
	X	X	X	X	X				
	X	X	X						
	X	X							
Noncore	X								

Figure 5.6 Revised model of language transfer.

*Ilustração 2*

Os “*core meanings*” podem ser equivalentes a “*language-neutral items*” e os “*noncore meanings*” são possivelmente “*language-specific items*”... Sendo assim, em termos de probabilidade, podemos prever onde a transferência irá ou não ocorrer. A maior probabilidade de transferência será nos elementos nucleares (*core*), independentemente da “*perceived language distance*”.

A segunda área de possível transferência é entre línguas próximas (por exemplo, espanhol / italiano, holandês / alemão), independentemente de se tratar de elementos *core* ou *noncore*.

Colocar o aprendente no centro da determinação da transferência implica que essas previsões não são absolutas. Por isso, “...*the categories of language-neutral (coreness) and language-specific (noncoreness) are variable, along with the perceived NL–TL distance.*” (Gass & Selinker, 2008:150) Gass e Selinker (*ibidem*) reduziram a

três os fatores determinantes para a transferência: “(a) a learner’s psychotypology, that is, how a learner organizes his or her NL; (b) perception of NL–TL distance; and (c) actual knowledge of the TL”.

Ellis (2000:315), por seu turno, identificou seis fatores diferentes:

1. Language level (phonology, lexis, grammar, and discourse);
2. Social factors (the effect of the address and of different learning contexts on transfer);
3. Markedness (the extent to which specific linguistic features are ‘special’ in some way);
4. Prototypicality (the extent to which specific meaning of a word is considered ‘core’ or ‘basic’ in relation to other meanings of the same word);
5. Language distance and psychotypology (the perceptions that speakers have regarding the similarity and difference between languages);
6. Developmental factors (constraints relating to the natural processes of interlanguage development).

## **2.5 Análise de artigos na Língua Portuguesa**

Os artigos definidos *o* (e variantes morfológicas) e indefinidos *um* (e variantes morfológicas) em português, juntamente com o determinante indefinido *algum* (e variantes morfológicas) e determinantes demonstrativos *este*, *esse* e *aquela* (e variantes morfológicas) constituem a classe de determinantes.

### **2.5.1 Propriedades morfológicas dos artigos definidos e indefinidos**

Segundo os linguistas Cunha & Cintra (2005: 207), os artigos têm principalmente dois tipos de formas: formas simples e formas combinadas.

As formas simples são apresentadas no quadro 1:

Quadro 1 Formas Simples de artigos definidos e indefinidos

	Artigo definido		Artigo Indefinido	
	Singular	Plural	Singular	Plural
<b>Masculino</b>	<i>o</i>	<i>os</i>	<i>um</i>	<i>uns</i>
<b>Feminino</b>	<i>a</i>	<i>as</i>	<i>uma</i>	<i>umas</i>

No português antigo existiam ainda as formas *lo* (*la, los, las*) e *el*. Hoje em dia *lo* e as suas variações só aparecem em construções estereotipadas do tipo *mai-lo* (*mais o*). E “a forma arcaica *el* do artigo masculino fossilizou-se na titulação *el-rei*”. (*ibidem*: 209)

Quando o substantivo está em função de complemento ou de adjunto com as preposições *a, de, em* e *por* o artigo definido que o acompanha combina-se com essas preposições, assumindo as formas apresentadas no quadro 2:

Quadro 2 Formas do artigo definido de contração com preposição

	Artigo definido			
<b>Preposições</b>	<i>o</i>	<i>a</i>	<i>os</i>	<i>as</i>
<i>a</i>	<i>ao</i>	<i>à</i>	<i>aos</i>	<i>às</i>
<i>de</i>	<i>do</i>	<i>da</i>	<i>dos</i>	<i>das</i>
<i>em</i>	<i>no</i>	<i>na</i>	<i>nos</i>	<i>Nas</i>
<i>por</i>	<i>pelo</i>	<i>pela</i>	<i>pelos</i>	<i>pelas</i>

Os artigos indefinidos contraem-se apenas com as preposições *em* e *de*.

Quadro 3 Formas do artigo indefinido quando contraído com preposição:

	Artigo indefinido			
<b>Preposições</b>	<i>um</i>	<i>uma</i>	<i>uns</i>	<i>umas</i>

em	num	numa	nuns	numas
de	dum	duma	duns	dumas

## 2.5.2 Propriedades semânticas dos artigos definidos e indefinidos

### A. Propriedades semânticas do artigo definido

#### 1. Artigo definido com valor referencial

Para entender de melhor maneira as propriedades semânticas do artigo com valor referencial, a *Gramática do Português* (Paiva Raposo, E. & *alii* (coord.), 2013) compara-o diretamente com o artigo indefinido utilizando frases semelhantes:

- a) *A enfermeira* saiu do hospital às três da manhã.
- b) *Uma enfermeira* saiu do hospital às três da manhã.

Na frase a), o falante tem em mente uma enfermeira particular e assume que o ouvinte consegue identificá-la. Noutras palavras, a enfermeira é conhecida por ambos e é a única no contexto situacional. Em contrapartida, na frase b), o falante, talvez tenha uma determinada enfermeira em mente, mas não assume que o ouvinte possa identificá-la. Nesse caso, pode haver mais enfermeiras no contexto situacional. Esta diferença semântica é codificada pelo traço [ $\pm$  definido].

Em resumo, para que o artigo definido seja utilizado referencialmente, “a entidade representada pelo sintagma nominal existe no universo do discurso relevante, é a única do seu tipo no contexto situacional e pode ser identificada pelo ouvinte” (*ibidem*: 824).

Estas três propriedades induzidas pelo artigo definido são designadas como **condição de existência, condição de unicidade, condição de identificação**.

No caso de sintagmas nominais definidos no plural, a ênfase está na ideia de totalidade das entidades de um determinado tipo. Os teóricos (*ibidem*: 825) deram o exemplo seguinte:

c) *Trazem-me os livros de capa azul.*

Neste exemplo, o falante tem em mente um conjunto de livros de capa azul e pressupõe que o ouvinte consegue identificar essa totalidade. Noutras palavras, o falante pede, neste caso, todos os livros de capa azul e não apenas alguns deles. Os teóricos afirmam que o artigo definido “[...] partilha um valor de quantificação universal com o quantificador *todos*. A esta propriedade, chama-se **condição de inclusividade...**” (*ibidem*). É de importância referir que a condição de unicidade representa um caso particular da condição de inclusividade. A condição de inclusividade também é aplicável nos sintagmas nominais definidos com nomes massivos, isto é, “nomes que designam substância”. (*ibidem*: 826)

Quando o grupo nominal por si só fornece a ideia de unicidade, como por exemplo no caso dos nomes “pai” e “mãe” em condições biológicas normais, o uso de artigo definido é frequentemente obrigatório. Este tipo de uso do artigo definido chama-se antecipatório. (*ibidem*: 827)

Devido à maneira como o mundo é estruturado, existem várias entidades que são únicas numa escala suficientemente larga, como os exemplos *o Papa, o Sol, o Presidente da França*. Nesses casos, devido à condição de unicidade, o uso do artigo definido é obrigatório. (*ibidem*)

Existe um uso “curioso” do artigo definido com que os aprendentes de PLE que têm como LM a língua chinesa têm um grau elevado de dificuldade, que são os casos de “cinema”, “teatro”, “banco”, “supermercado”, etc. Quando o sintagma nominal é complemento do verbo “ir”, a condição do uso do artigo definido não exige que as entidades sejam identificadas como lugares, “mas sim a atividade social única que nele é praticada”. (*ibidem*: 830)

No uso de um adjetivo no superlativo relativo, como por exemplo no caso de “o melhor aluno da turma”, e no caso do adjetivo “único”, como a denotação do grupo nominal apresenta claramente as condições de inclusividade e de identificação, o uso antecipatório do artigo definido também é obrigatório. (*ibidem*)

Os teóricos também chamam a atenção para o uso antecipatório do artigo definido com substantivos como “facto”, “hipótese” e “ideia”, quando se combinam com orações especificativas. Por exemplo:

d) *Ele não gostou nada da ideia de que o exame fosse adiado.*

A função das orações especificativas é deixar o conteúdo do SN simples que as antecede mais explícito. (*ibidem*)

Conforme o tipo de relação que os sintagmas estabelecem com o referente, o uso do artigo definido pode ser distinguido como situacional ou anafórico.

No caso dos usos situacionais do artigo definido, é importante distinguir se o referente está “perceptualmente presente no contexto situacional imediato ou não” (*ibidem*:828). Por exemplo, na frase c) – *Trazem-me os livros de capa azul.* – a identificação das entidades é perceptual (pode ser tanto visual, como auditiva ou tátil) aos referentes. O falante pode, através do gesto de apontar ou de “uma oração relativa com

um advérbio locativo de natureza explicitamente dêitica”, pronunciar o sintagma nominal. Este tipo de uso do artigo definido também é chamado “dêítico”.

Em contrapartida, os teóricos deram o exemplo de e) *O centro histórico de Guimarães é lindíssimo* (dito por um falante que se encontra afastado desse local). Nesta frase, o referente não se encontra no contexto situacional imediato, logo não tem o mesmo grau de acessibilidade perceptual. (*ibidem*)

No caso do uso anafórico do artigo definido, a função deste consiste em retomar o referente introduzido pelo antecedente. Distingue-se a anáfora fiel da anáfora infiel.

Na frase f) *Era uma vez uma princesa que vivia num palácio maravilhoso. A princesa, no entanto, era extremamente infeliz*, “o nome do sintagma nominal definido retoma literalmente o nome do sintagma nominal antecedente. Este tipo de uso é designado como anáfora fiel. (*ibidem*:831)

No caso da anáfora infiel, muitas vezes por efeito estilístico, “o grupo nominal do sintagma nominal definido é lexicalmente distinto e tem um sentido diferente, mas adequado ao referente”. Por exemplo, na frase g) *Eu gostava muito de visitar o Japão, mas ninguém quer ir comigo ao país do sol nascente*, o grupo nominal “o Japão” é lexicalmente diferente do “país do sol nascente”. Não podemos deixar de referir que, neste tipo de uso, o antecedente também pode ser frásico.

Existe um tipo particular de uso de anáfora em que “o artigo definido é legitimado pela associação meronímica que os interlocutores fazem entre os sintagmas nominais definidos e o sintagma nominal antecedente”. Como, por exemplo, na frase h) *Jantei*

*num ótimo restaurante; a comida era excelente e os funcionários extremamente atenciosos.* Este tipo de uso é designado como anáfora associativa. (*ibidem*: 832)

Semelhante ao uso anafórico é o valor possessivo que o artigo definido representa. Por exemplo:

- i) *O Pedro partiu o nariz.*
- j) *A casa tem as persianas fechadas.*

No caso da frase i) a entidade “possuída” designa uma parte do corpo “tida como inalienável”. No caso da frase j) a entidade “possuída” representa algo considerado único na entidade “possuidora”.

O artigo definido, quer no singular quer no plural, pode assumir o valor de referência genérica, relativa a uma espécie ou uma classe natural de entidades. No caso das classes naturais, formadas por substâncias como o leite ou a água, ou valores e qualidades abstratas como o amor, utiliza-se exclusivamente o artigo definido.

- k) *O lince ibérico está em vias de extinção.*
- l) *O leite faz bem à saúde.*
- m) *A música faz bem à alma.*

Nas frases caracterizadoras, ou seja, as frases que “representam propriedades gerais ou habituais das pessoas, dos animais ou das coisas”, é possível utilizar tanto um sintagma nominal definido como um indefinido. (*ibidem*: 834). Por exemplo:

- n) *O gato gosta de conviver com as pessoas.*
- o) *Um gato gosta de conviver com as pessoas.*

Mas quando o predicativo de uma frase “se aplica a uma espécie como entidade coletiva”, só se pode utilizar o artigo definido, como por exemplo:

k) *O lince ibérico está em vias de extinção.*

Neste caso, não podemos substituir o artigo definido pelo indefinido. Neste contexto, apenas uma espécie pode estar em vias de extinção. (*ibidem*: 834)

## 2. Artigo definido com valor não referencial

Em orações copulativas, os SN podem ter um valor predicativo e não referencial, como se ilustra nas frases seguintes:

p) *Aquele senhor ali sentado é o professor da minha filha.*

q) *Ele é o filho do Manuel.*

Nestes casos, os SN desempenham uma função semelhante à de um adjetivo, ou seja, “têm um sentido descritivo” (*ibidem*: 835).

Nas frases em que ocorrem como apostos, os SN veiculam também um valor predicativo. Por exemplo:

r) *Esse senhor, o único médico desta aldeia, deve ser tratado com respeito.*

A função do aposto é praticamente equivalente à do predicativo do sujeito. Neste sentido, a frase r) pode ser rescrita como *esse senhor é o único desta aldeia e esse senhor deve ser tratado com respeito.*

Ainda existe outro uso não referencial do artigo definido, que é o uso atributivo que se ilustra no seguinte exemplo:

s) *O assassino do Smith é louco.*

Nesta frase, o falante veicula a ideia de que “existe uma entidade única que satisfaz a descrição do sintagma nominal, mas não a condição de identificação – nem o falante nem o ouvinte estão em condições de identificar a entidade designada”. (*ibidem*: 835) Mais concretamente neste contexto, numa leitura atributiva, o falante não tem em mente uma pessoa particular que matou o Smith mas assume que existe uma pessoa *x*. A leitura atributiva pode ser realçada com expressões como *qualquer que seja* ou *quem quer que seja*, cf. *o assassino do Smith, quem quer que seja, é louco*. (*ibidem*: 835)

## **B. Propriedades semânticas do artigo indefinido**

Ao contrário do artigo definido, o artigo indefinido não representa as condições de unicidade e de identificação. Noutras palavras, o falante não assume que o ouvinte consegue identificar o SN e o SN também não veicula a ideia de que é o único no contexto situacional. Na frase a) *uma enfermeira* saiu do hospital às três da manhã, o falante assume que o ouvinte não tem condições para identificar a enfermeira e não apresenta a ideia de que a enfermeira é a única do contexto situacional. (*ibidem*:839)

Outra distinção importante entre o artigo definido e o indefinido é que o artigo definido normalmente é utilizado para referir as entidades que já foram mencionadas, e o artigo indefinido é utilizado para introduzir entidades novas. (*ibidem*:839) Esta função do artigo indefinido é “particularmente favorecida quando estes são argumentos de verbos que representam aparição, entrada em cena ou existência”. (*ibidem*: 847) Por exemplo:

b) *apareceu de repente um polícia e mandou-me parar*.

É importante lembrar que a posição mais comum destes SN é a pós-verbal.

O artigo indefinido também pode ser utilizado com função de “extrair” uma quantidade na construção partitiva, como se ilustra na seguinte frase:

c) *Um dos alunos pediu para ir à casa de banho.*

Os SN indefinidos tanto podem ter um valor [+específico] como um valor [-específico]. Ao aplicar um artigo indefinido, o falante pode ter uma entidade específica em mente, mas assume que o ouvinte não tem condições para identificá-la e a identificação dessa entidade pode não ser importante no contexto do discurso. Por exemplo na frase d) *Estou a ler um livro do Tintin*, o falante assume que o ouvinte não pode identificar qual é o livro do Tintin e também não está interessado em identificá-lo. O exemplo acima ilustra então uma leitura [+específico].

No caso de uma leitura [- específico], o falante “não tem qualquer referente particular em mente (e por isso se considera que este uso não é referencial)” (*ibidem*: 840). Por exemplo, na frase

e) *Apetece-me comprar um livro de banda desenhada*

o falante não tem um livro de banda desenhada particular em mente, mas um qualquer, de modo arbitrário.

Os traços [ $\pm$  específico] dependem muito da subjetividade do falante. Na frase f). *O Pedro levou um livro do Tintin para ler nas férias*, o falante pode incluir informações adicionais para identificar o referente ou dizer diretamente que não tem qualquer referente particular em mente. Comparem-se as frases seguintes:

g) *O Pedro levou um livro do Tintin para ler nas férias, por sinal “O Tesouro de Rackham Le Rouge”.*

h) *O Pedro levou um livro do Tintin para ler nas férias, mas não sei qual é.*

Os traços [ $\pm$  específico] também podem ser distinguidos através de mecanismos lexicais e morfossintáticos. Os adjetivos modificadores *certo*, *determinado* e *particular* privilegiam a leitura [+específico] e os adjetivos *qualquer* e *diferente* privilegiam a leitura [-específico]. No caso de mecanismo morfossintático, quando o verbo da oração relativa está no modo indicativo, a leitura é [+específico], por exemplo:

i) *o Alexandre procura um conselheiro espiritual que mora no seu bairro.*

Quando o verbo da oração relativa está no modo conjuntivo, a leitura é [-específico]:

j) *O Alexandre procura um conselheiro espiritual que more no seu bairro.*

Na frase i), o falante tem em mente uma determinada pessoa e na frase j) o falante não tem qualquer conselheiro particular em mente. (*ibidem*:844)

A posição pré-nominal dos adjetivos permite distinguir o traço [+ específico] e a posição pós-nominal permite as duas leituras. Comparemos as duas frases seguintes:

k) *O Pedro sai todas as noites com uma rapariga bonita.*

l). *O Pedro sai todas as noites com bonita uma rapariga.*

Na frase k) a informação é ambígua. Em contrapartida, na frase l) é mais saliente a leitura de [+específico], em que o ouvinte percebe que o Pedro sai sempre com uma determinada rapariga. (*ibidem*:844)

Em frases declarativas, “a posição pré-verbal de um sintagma nominal indefinido com função de sujeito privilegia uma leitura [+específico]; em contrapartida, os sintagmas nominais indefinidos com leitura [-específico] surgem mais facilmente em posição pós-verbal.” (*ibidem*: 844)

m). *Uma janela tinha ficado aberta; foi por aí que o assalto teve lugar.*  
[+específico]

n). *Trabalhavam aqui uns operários vidreiros.* [-específico]

Os SN indefinidos podem apresentar também valores predicativos em que “denotam uma propriedade e a predicam de uma entidade representada por outro sintagma nominal da frase” (*ibidem*: 848). Os SN indefinidos com valor predicativo podem ocorrer em três tipos de construções sintáticas:

(1) em orações copulativas, com a função de predicativo do sujeito, por exemplo:

o) *A Amadora é uma cidade;*

(2) com a função de predicativo do complemento direto, em predicções secundárias selecionadas, em particular em orações com verbos transitivos-predicativos, como *achar, considerar, tornar, transformar*. Por exemplo:

p) *Considero o Luís uma pessoa muito inteligente;*

(3) com a função de aposto de um SN referencial:

q) *Ontem jantei com um amigo meu, um político respeitado.* (*ibidem*:848)

Os SN indefinidos no singular podem ter uma interpretação genérica em que representam uma espécie ou uma classe natural. Por exemplo:

r) *Um golfinho é um mamífero.*

As frases deste tipo são designadas como frases caracterizadoras.

Em contrapartida, as frases episódicas ou particulares expressam a ideia de um evento específico, como as seguintes frases ilustram:

s) *O chocolate foi introduzido na Europa pelos espanhóis*

t) *Um chocolate foi introduzido na Europa pelos espanhóis.*

Na frase t) não se interpreta a ideia de um evento específico. Torna-se crucial lembrar, então que os SN indefinidos “não têm intrinsecamente uma leitura genérica em que referem uma espécie ou uma classe natural, contrariamente aos SN definidos”. (*ibidem*: 851)

Finalmente, o artigo indefinido *um* (SN indefinido) e o numeral cardinal *um* (SN cardinal) partilham várias semelhanças. Para poder estudar o uso do artigo indefinido, precisamos de distinguir o SN indefinido do SN cardinal. Existem principalmente três diferenças. Em primeiro lugar, diferentemente da maioria dos numerais cardinais, a forma *um* apresenta variações em género e número. Nas frases, *O Pedro levou um livro do Tintin para ler nas férias* e *O Pedro levou uns livros do Tintin para ler nas férias*, a forma plural, como não apresenta um número exato, não pode ser interpretada como SN cardinal. Em segundo lugar, os numerais cardinais “podem ocorrer em sintagmas nominais definidos introduzidos pelo artigo definido ou por um determinante demonstrativo”, por exemplo: *os/estes cinco livros* (*ibidem*: 855). Este tipo de uso é impossível com *um*. Em terceiro lugar, “o artigo indefinido (no plural) pode preceder um numeral cardinal, o que sugere (de novo) que não pertencem à mesma classe paradigmática.” Por exemplo, na frase *O Pedro levou uns cinco livros do Tintin para ler nas férias*, o artigo combina-se diretamente com o numeral cardinal (*ibidem*: 855).

### 2.5.3 O caso da língua chinesa

Em chinês, não existem artigos definidos ou indefinidos, mas existe a ideia de notoriedade. Por exemplo, a) <sup>péngyǒu</sup>朋友 (amigo) <sup>lái</sup>来 (chegou) <sup>le</sup>了 (auxiliar), b) <sup>lái</sup>来 (chegou) <sup>péng</sup>朋

yǒu lǐe  
友 (amigo) 了 (auxiliar). As duas frases utilizam aparentemente os mesmos sujeitos, verbos e auxiliares verbais, mas com a troca de ordem dos elementos gramaticais apresentam significados diferentes. A frase a) “朋友 (amigo) 来 (chegou) 了 (auxiliar)” significa “o (os) amigo(s) chegou (chegaram)”. A frase b) “来 (chegou) 朋友 (amigo) 了 (auxiliar)” manifesta a ideia de “Chegou (chegaram) um (uns) amigo(s)”. (Wang, 1999)

Para explicar melhor a diferença entre os artigos definidos e indefinidos, os autores utilizam dois exemplos para ilustrar esta distinção: a) Eu vi a moça. b) Eu vi uma moça.

Segundo Zhang, (2010:59), «a “identifiability” (que definimos como as propriedades de identificação) é uma categoria cognitiva universal e a definitude é uma categoria gramatical não universal». Como referimos anteriormente, a língua chinesa não possui o sistema de artigos, mas existe o conceito de definitude que é apresentado de modo semântico ou pragmático, através dos “marcadores de tópico, ordem de palavras, classificador ou demonstrativos” (*ibidem*, 2010:58).

A mesma autora (*ibidem*:60) refere que «O chinês é uma língua tópico-proeminente. Uma propriedade relacionada com a topicalização é que os sujeitos têm que ser definidos, ou seja, representam informações que são conhecidas pelo falante e ao mesmo tempo pelo ouvinte». Os demonstrativos 这 (este) e 那 (aquele), juntamente com os classificadores desempenham funções deícticas para referir sintagmas nominais (SN). Por exemplo, a frase “Esta garrafa de água.” Em chinês ficará:

zhè 这	píng 瓶	shuǐ 水
----------	-----------	-----------

Demonstrativo	Classificador	SN
Esta/ A	garrafa	água

Nestes casos em que a função deíctica é acentuada, os demonstrativos acima referidos são utilizados como artigos definidos.

A palavra “一”<sup>yī</sup> (significa literalmente “um”), juntamente com os classificadores referem-se a algo ou alguém indefinido. Nestes casos, a colocação da palavra “一”<sup>yī</sup> não é obrigatória. Por exemplo:

我 wǒ	有 yǒu	( 一 ) ( yī )	个 gè	哥哥 gē gē
Sujeito	Verbo		Classificador	Objeto
Eu	ter	um	N/A	Irmão

É pertinente referir que o chinês em geral não pluraliza as palavras. Em português, diz-se "um gato" ou "dois gatos", com o "s" a indicar plural. Mas em chinês, literalmente é “一只猫”<sup>yī zhī māo</sup> (um gato) e “两只猫”<sup>liǎngzhī māo</sup> (dois gatos). Ou seja, o substantivo "gato" (em chinês 猫 «māo») não muda quando o número altera. No entanto, existe o sufixo 们 «men» que pode ser usado em chinês para indicar plural, mas **apenas** em pronomes pessoais como "eu", "tu" "ele/ela", ou em algumas palavras que se referem a seres vivos, como “professor”... Por exemplo:

Singular	Plural
我 «wǒ» (eu)	我们 «wǒ men» (nós)

你 «nǐ» (tu)	你们«nǐ men» (vocês)
他/ 她 «tā» (ele/ ela)	他们/ 她们 «tāmen» (eles/ elas)
老师 «lǎo shī» (professor)	老师们 «lǎoshī men» (professores)

Na língua portuguesa, os substantivos pertencem a um certo género gramatical ou masculino, ou feminino. Em chinês, apenas os substantivos que designam pessoas e animais é que fazem distinção de género. Além disso, há sempre um termo genérico que designa os dois sexos, por exemplo 狗<sup>gǒu</sup>, significa cão. Quando for necessário especificar o género, junta-se um carácter para se distinguir de macho para fêmea: 公狗<sup>gōnggǒu</sup> (cão), 母<sup>mǔ</sup> 狗<sup>gǒu</sup>(cadela). Muitas vezes, é dispensável esta designação, pois a ideia muitas vezes já fica entre linhas. (Wang, 1991)

## Capítulo 3 – Análise de *Corpus*

### 3.1 Análise Geral

Quadro 4

	Artigo definido		Artigo indefinido	
	Uso como nativos	Uso como não nativos	Uso como nativos	Uso como não nativos
2º Ano	398 (56,9%)	180 (25,7%)	72 (10,3%)	50 (7,1%)
3º Ano	788 (71,3%)	171 (15,5%)	109 (9,9%)	37 (3,3%)
4º Ano	545 (68,1%)	133 (16,6%)	102 (12,7%)	21 (2,6%)

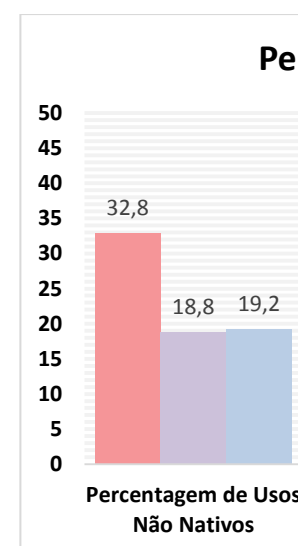


Gráfico 1

#### 3.1.1 Perspetiva Global

Nesta parte, com o objetivo de obter uma ideia geral dos dados levantados nos três grupos de informantes, faremos primeiro uma análise das percentagens de usos não nativos. Segundo o quadro e o gráfico acima apresentados, chegámos a conclusão que a percentagem de usos não nativos de artigos no 2º ano ronda por volta de 32,8%. Sendo assim, quase um em cada três usos de artigos resulta-se em erro. No que diz respeito aos dados analisados do 3º ano, este número baixou para 18,8%. Esta redução de 14% de usos não nativos coincide com a hipótese (*Failed Functional Features Hypothesis*) levantada por Hawkins e Chan (1997). Os teóricos defendem que na fase inicial, os

aprendentes têm tendência para transferir formas morfológicas da L2/LE para a L1/LM, formando estruturas gramaticais com sintaxe de L1/LM e elementos gramaticais de L2/LE. Este fenómeno vai-se desaparecendo ao longo do processo da aquisição e aprendizagem. Mais tarde, os aprendentes vão se aproximar mais da língua-alvo, formando assim uma gramática diferente da L1/LM mas também divergente da gramática da língua-alvo.

Da leitura efetuada dos dados do 4º ano, verificámos 19,2% de erros de artigos em geral, 0,4% mais do que o 3º ano. Uma vez que se trata de dois grupos diferentes, este aumento de 0,4% não é viável para nós concluirmos que houve um retrocesso na aquisição e aprendizagem dos artigos nos informantes do 4º ano, mas podemos considerar que do 3º para o 4º ano houve uma estagnação no processo de aquisição e aprendizagem dos artigos. Este resultado confirmação a hipótese de que os aprendentes chineses mesmo com um nível de proficiência relativamente alta, continuam com dificuldades na aquisição e aprendizagem de artigos em português como L2/LE.

### 3.1.2 Análise: artigos definidos, artigos indefinidos

*Quadro 5*

<b>Artigo Definido</b>		
	<b>Uso como nativos</b>	<b>Uso como não nativos</b>
<b>2º Ano</b>	<b>398 (68,9%)</b>	<b>180 (31,1%)</b>
<b>3º Ano</b>	<b>788 (82,2%)</b>	<b>171 (17,8%)</b>

4º Ano	545 (80,4%)	133 (19,6%)
--------	-------------	-------------



Gráfico 2

Dos dados analisados na categoria de artigos definidos, foram identificados num total de 484 usos como não nativos, entre os quais, 180 do 2º ano, 171 do 3º ano e 133 do 4º ano. As percentagens desta categoria encontram idênticas aos dados gerais anteriormente analisados.

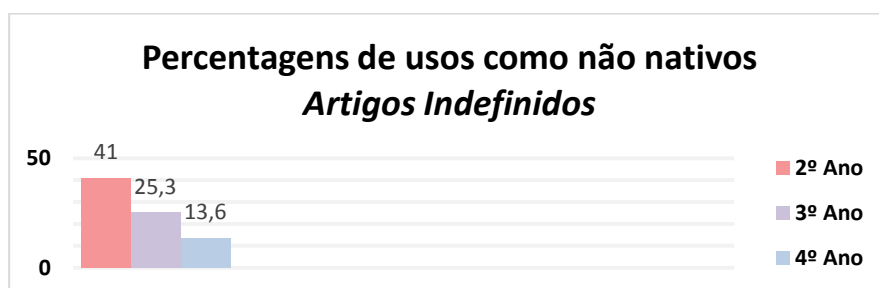
A percentagem de usos não nativos dos artigos definidos do 2º ano atingiu a 31,1%. Para o 3º ano, este número baixou para 17,8%, verificando-se assim uma melhoria notável na aquisição de artigos definidos entre 2º e o 3º ano. No 4º ano, em relação ao 3º ano, a percentagem de desvios dos artigos definidos voltou a aumentar 1,8%, atingiu a 19,6%. Queríamos lembrar um fator que consideramos importante para estes resultados. Como referimos anteriormente, os alunos do 2º ano do curso têm um ano de intercâmbio em Portugal. Isso pode explicar a redução significativa de desvios do 2º

para o 3º ano. Do 3º para o 4º ano, os alunos voltam para Macau, perdendo assim o ambiente de imersão linguística. Além de não notarmos melhorias na aquisição de artigos definidos, verificámos uma ligeira retrocesso.

Na próxima análise, faremos primeiro uma análise de usos nativos e não nativos dos artigos indefinidos. De seguida, faremos uma análise comparativa entre os artigos definidos e os artigos indefinidos.

*Quadro 6*

<b>Artigo Indefinido</b>		
	<b>Uso como nativos</b>	<b>Uso como não nativos</b>
<b>2º Ano</b>	<b>72 (59,0%)</b>	<b>50 (41,0%)</b>
<b>3º Ano</b>	<b>109 (74,7%)</b>	<b>37 (25,3%)</b>
<b>4º Ano</b>	<b>133 (86,3%)</b>	<b>21 (13,6%)</b>



*Gráfico 3*

No que diz respeito ao uso de artigos indefinidos, obtivemos resultados muito diferentes em comparação com os resultados de artigos definidos. Foram contabilizados 50 desvios no 2º ano, perfazendo 41% de usos de artigos indefinidos no total. Esta percentagem é quase 10% mais alta do que a percentagem de desvios de artigos definidos do mesmo grupo de informantes. No caso do 3º ano, a percentagem de desvios

de artigos indefinidos ronda por volta de 25,3%, quase 15% menos do que o 2º ano, o que aponta para um progresso notável na aquisição de artigos indefinidos. Diferente do resultado da análise de artigos definidos, em comparação com o 3º ano, a percentagem de usos não nativos de artigos indefinidos do 4º ano baixou significativamente para 13,6%. Obtivemos assim evidência de correlação entre o nível de proficiência e a aquisição de artigos indefinidos.

*Quadro 7*

	<b>Artigos Definidos Uso como não nativos</b>	<b>Artigos Indefinidos Uso como não nativos</b>
<b>2º Ano</b>	<b>31,1%</b>	<b>41,0%</b>
<b>3º Ano</b>	<b>17,8%</b>	<b>25,3%</b>
<b>4º Ano</b>	<b>19,6%</b>	<b>13,6%</b>

Juntamos assim os resultados do Quadro 5 e do Quadro 6 no Quadro 7 para poder obter uma ideia mais direta das duas categorias principais de artigos. No 2º e no 3º ano, as percentagens de usos como não nativos na categoria de artigos indefinidos são mais altas do que as respetivas de artigos definidos, o que nos leva a concluir que os aprendentes do nível inicial e nível intermédio são mais corretos no uso de artigos definidos.

No 4º ano, esta tendência inverteu. A percentagem de desvios de artigos definidos (19,6%) é mais alta do que a percentagem (13,6%) de desvios de artigos indefinidos. Podemos concluir que no nível avançado, os aprendentes chineses são mais corretos no uso de artigos indefinidos. Mesmo que seja mais difícil na primeira fase da aprendizagem, para os aprendentes chineses no nível avançado, os valores funcionais de artigos indefinidos em português são mais acessíveis.

### 3.2 Análise: Uso/ Omissão

Usos como não nativos Uso/Omissão				
	Uso		Omissão	
	Formas Simples	Formas Combinadas	Formas Simples	Formas Combinadas
2º Ano	16 (7,0%)	21 (9,1%)	88 (38,1%)	26 (11,3%)
3º Ano	15 (7,2%)	32 (15,4%)	35 (16,8%)	38 (18,3%)
4º Ano	25 (16,2%)	30 (19,5%)	23 (14,9%)	23 (14,9%)

Quadro 8

Nesta parte, faremos primeiro uma análise dos dados recolhidos de cada grupo nas duas subcategorias seguintes: uso e omissão. Debaixo de cada subcategoria, analisaremos respetivamente as situações de artigos isolados e artigos em contração com as preposições.

#### 3.2.1 2º ano

Usos como não nativos Uso/Omissão						
	Uso			Omissão		
2º Ano	Formas Simples	Formas Combinadas	Total	Formas Simples	Formas Combinadas	Total
	16 (7,0%)	21 (9,1%)	37 (16,1%)	88 (38,1%)	26 (11,3%)	114 (49,4%)

Quadro 9

Conforme a tabela acima apresentada, depois de analisarmos os dados recolhidos do 2º ano identificámos num total de 151 erros na categoria de uso e omissão, fazendo

65,5% do número total de erros de artigos contabilizados por nós. Verifica-se deste modo que os erros de uso e de omissão representa a maior dificuldade dos alunos do 2º ano, sendo 4,08 erros por informante.

Entre os erros de uso e os erros de omissão, notámos também que os casos de omissão (49,4%) ocorrem com muito mais frequência do que os erros de uso (16,1%). Os alunos do 2º ano têm mais tendência para omitir os artigos do que colocá-los quando não devem. Estes resultados correspondem às análises feitas por Zhang (2010) no artigo de “Aquisição do Sistema de Artigos por Aprendentes Chineses de Português L2”. Como explica a autora (2010:86), “A omissão do artigo é típica nas gramáticas da interlíngua da primeira fase da aquisição: a sintaxe de L1 sem artigos com itens lexicais de L2”.

- Uso

Nos casos de uso, contabilizamos 37 erros no 2º ano, 16 casos de artigos isolados e 21 casos de artigos em contração com as preposições, sendo menos de 1 erro por informante, e fazem no total 16,1% de todos os erros de artigos. Para os aprendentes do 2º ano, esta subcategoria não parece que seja ainda um grande obstáculo de aprendizagem.



Seguem alguns exemplos de desvios no caso de uso de artigos nas formas simples:

\* ... muitas **as** dificuldades...

\*... se vencermos as dificuldades, podemos encontrar **as** vantagens da emigração, como...

\* ... é óbvio que quer procurar **as** condições boas...

\* ... podem ter uma oportunidade de viver na (de) outra maneira e descobrem (descobrir) ~~as~~ coisas novas...

\* ... podem conhecer ~~as~~ culturas novas...

Nos casos de uso de artigos nas formas combinadas, verificou-se que os alunos têm mais dificuldades quando os artigos têm de fazer contração com as preposições. Seguem alguns exemplos:

\* ... ~~no~~ (em) conclusão...

\* ... gosto muito de viver ~~nos~~ (em) países diferentes...

\* ... condições ~~da~~ (de) vida...

\* ... mais oportunidades ~~dos~~ (de) trabalhos...

\* ... as diferenças da ~~(de)~~ cultura...

- Omissão



Na categoria de “Omissão”, contabilizamos primeiro os casos de artigos isolados (38,1%), que foram 88 no total, entre os quais apenas 10 são artigos indefinidos.

\* ... Hoje em dia, ~~(a)~~ emigração torna-se mais popular.

\* ... todas ~~(as)~~ pessoas devem mudar de vida para melhor.

\* ... a maior dificuldade é ~~(a)~~ integração cultural.

\* ... eu apoio a ideia de emigrar para ~~(um)~~ país estrangeiro...

\* ... ser (estar) fora durante ~~(um)~~ tempo longo...



No que diz respeito à omissão nos casos de contração, foram contabilizados 26 casos (11,3%). Entre eles, além do erro de omissão, também foram verificados erros na utilização da preposição. Por exemplo:

- \* ... não tenho de (me) separar com (da) família muito tempo.
- \* ... saudades para (da) família
- \* ... em (na) verdadeiro (verdade)

Dentro destes 27 casos por nós contabilizados, 18 deles são casos de contração com a preposição *de*, representando 66% dos erros da omissão no caso de contração.

- \* ... saudade de (da) minha casa...
- \* ... desvantagens de (da) emigração...
- \* ... sair de (do) país que não gostam...
- \* ... um pequeno país de (da) Ásia...

Verifica-se também que os alunos do 2º ano têm dificuldades na utilização de artigos depois das preposições mesmo sem ser o caso de contração.

- \* ... também queria viver com (a) família.
- \* ... sem (a) família e (os) amigos...

A proporção significativa (38%) dos erros de omissão de artigos isolados entre todos os erros, faz com que esta categoria seja talvez a maior dificuldade dos aprendentes do nível inicial, à qual os professores precisam de prestar mais atenção e desenvolver atividades didáticas específicas.

### 3.2.2 3º Ano

Quadro 10

Usos como não nativos Uso/Omissão						
	Uso			Omissão		
3º Ano	Formas Simples	Formas Combinadas	Total	Formas Simples	Formas Combinadas	Total
		15 (7,2%)	32 (15,4%)	47 (22,6%)	35(16,8%)	38 (18,3%)

Segundo as nossas análises, foram contabilizados 120 erros no total na categoria de uso/ omissão do 3º ano, sendo 4,14 por informante e 57,7% dos erros de artigos definidos e indefinidos em geral. É de importância referir que, em comparação com os resultados do 2º ano, a percentagem dos erros de artigos na categoria de uso e omissão, diminuiu nos informantes do 3º ano, de 65,3% para 57,7%. Esta redução de quase 8%, por um lado, comprova mais uma vez que, com mais um ano de aquisição e aprendizagem, o uso desnecessário e a omissão dos artigos são mais frequentes nas gramáticas da interlíngua da primeira fase da aquisição. Por outro lado, a percentagem 57,7% significa que os erros de uso e de omissão continuam com mais peso do que os erros de seleção de formas (género, número e subcategoria).

- Uso

Na categoria de uso, em relação ao 2º ano, a proporção de erros deste género aumentou de 16,1% para 22,6%, dando 1,6 erros de uso por pessoa. Depois de obter os conhecimentos básicos da categoria funcional em causa, os alunos começam a ter tendência para utilizá-los quando não devem.



Foram contabilizados 15 casos de uso de artigos isolados.

- \* ... todos os dias tem **os** descontos no pingo doce...
- \* ... é **a** Leiria...
- \* ... apanhava **o** sol...
- \* ... a escola oferece **os** vários tipos de aulas...
- \* ... podem arranjar **um** emprego em qualquer sítio...



No que diz respeito aos casos de uso de artigos em contração com preposições, foram verificados 32 casos no total. Segundo as nossas análises, os erros de uso, nas formas combinadas, têm muito mais peso do que os erros de uso nas formas simples, pelo que consideramos que os alunos de L1/LM chinesa, têm tendência para errar no uso de artigos nas formas combinadas.

Constatou-se que os alunos ainda têm tendência para colocar os artigos definidos antes dos nomes próprios de cidades e de localidades. É importante referir que encontrámos mais erros desta natureza nos dados recolhidos no 3º ano do que nos do 2º ano. Isso pode ter a ver com a extensão maior dos textos elaborados, mas não deixa de ser um ponto em que os professores devem prestar mais atenção.

- \* ... é mais perto **da (de)** Leiria...
- \* ... chegámos **à (a)** Leiria...
- \* ... além **do (de)** Lisboa...
- \* ... **da (de)** Hongkong...

Verificámos que quando os substantivos precedem a preposição *de*, formando dessa forma uma locução adjetiva, o uso desnecessário de artigos definidos destaca-se. Os alunos, em geral, têm dificuldades em compreender que “quando queremos indicar a

noção expressa pelo substantivo de um modo geral, isto é, na plena extensão do seu significado” (Cunha & Cintra, 2002:237<sup>1</sup>), o emprego de artigos definidos é evitado.

- \* ... ritmo **da (de)** vida...
- \* ... jogos **do (de)** computador...
- \* ... nível **da (de)** língua...
- \* ... bilhetes **do (de)** autocarro...
- \* ... vários tipos **das (de)** aulas...

Segundo Cunha e Cintra (2002), *ambos* e *todo* são as únicas palavras que antecedem o artigo pertencente ao mesmo sintagma. Verificou-se que os alunos têm alguma dificuldade na utilização correta de artigos nos mesmos sintagmas com a palavra *todo*, colocando artigos definidos antes de *todo*, por exemplo:

- \* ... tem vários descontos **dos (de)** todos (os) tipos...
- \* ... países **do (de)** todo o mundo...
- \* ... **nas (em)** todas as férias...

No que diz respeito à utilização de expressões de meios de transporte, os alunos apresentaram alguns desvios na seleção da preposição correta, juntamente com o uso desnecessário de artigos definidos.

- \* ... quero ir **ao (de)** autocarro...
- \* ... ir **ao (de)** autocarro

- Omissão

Foram contabilizados 73 casos de omissão de artigos no 3º ano, dos quais 35 casos nas formas simples e 38 nas formas combinadas, sendo portanto, 35,1% de todos os desvios do 3º ano. Observando os números, pode-se perceber que os desvios de

omissão continuam a ser a dificuldade dos aprendentes, mesmo com mais de um ano de contato com a língua-alvo, mas em comparação com o 2º ano, a percentagem de erros de omissão baixou de 49,8% para 35,1%.



No grupo de “Omissão”, foram contabilizados primeiro, os 35 casos de formas simples, entre os quais apenas 3 casos são de artigos indefinidos.

- \* ... a casa de (um) amigo dele...
- \* ... tem (teve ou tem tido) (um) crescimento de...
- \* ... isso não é (um) caso especial...

Os outros 32 casos são casos de omissão nas formas simples, por exemplo:

- \* ... (o) festival de gastronomia...
- \* ... (o) Pingo Doce... (3X)
- \* ... a transferência de soberania de Macau para (a) China...
- \* ... do que (a) China...
- \* ... vão (para) (a) cama tarde...

Como referimos anteriormente na análise de casos de uso desnecessário, a palavra *todo* antecede o artigo pertencente ao mesmo sintagma. Mais uma vez verificamos que os alunos têm alguma dificuldade na utilização correta de artigos nos mesmos sintagmas com a palavra *todo*. Além de colocar artigos definidos antes de *todo*, omitem os mesmos que se seguem a *todo*. Por exemplo:

- \* ... de todos (os) tipos...
- \* ... todo (o) mundo...
- \* ... todas (as) coisas...

Cunha e Cintra (*ibidem*: 216) referem que, “a presença do artigo antes de pronome adjetivo possessivo... com exceção dos casos adiante mencionados, ela é praticamente obrigatória”. Encontrámos dois casos desta natureza, curiosamente em ambos os casos, os alunos omitiram os artigos definidos depois da preposição *de*.

\* ... com (os) meus amigos...

\* ... ficar com (a) minha família...

Cunha e Cintra (*ibidem*:235) afirmam que “quando empregado antes do primeiro substantivo de uma série, o artigo deve anteceder os substantivos seguintes, ainda que sejam todos do mesmo género e do mesmo número”. Nalguns casos constatou-se, erro de omissão na repetição dos artigos definidos:

\* ... a cultura portuguesa e (a) cultura chinesa

\* ... morava com a mãe e (a) irmã...

\* ... discutir sobre os assuntos e (as) notícias...

\* ... os relatórios e (as) leituras...

Pela minha experiência como aluna e como professora, será relevante que os professores desenvolvam alguma atividade didática específica e, mesmo ao longo das aulas, sempre que possível, relembrem as regras de repetição e omissão dos artigos.



No que diz respeito aos casos de omissão nas formas combinadas, foram contabilizados 38 casos.

Nas expressões de tempo, foram encontrados 3 casos de omissão nas formas combinadas. Será importante desde o nível inicial, no módulo de expressões de tempo,

que os professores esclareçam as diferenças entre as preposições e desenvolvam atividades didáticas específicas nesse sentido.

\* ... 2h **de (da)** manhã...

\* ... **a (à)** tarde...

\* ... levantava **as (às)** 8h...

Nas leituras dos dados do 3º ano, destacaram-se os desvios nas formas combinadas com a preposição *a*. Foram 11 num total de 38 casos de omissão de formas combinadas. Na análise de dados dos artigos na contração com as preposições, voltaremos a discutir esta questão.

\* ... **as (às)** vezes...

\* ... levar **a (ao)** Lago de Lugo...

\* ... ir **a (ao)** yoga...

\* ... habituar **a (à)** vida de Macau...

Sobressaíram nos dados levantados, desvios no uso da expressão “igual a”. Constatou-se que os informantes, além de terem dificuldades na seleção da preposição correta, têm tendência a omitir os artigos.

\* ... o nome é quase igual com **(ao)** em (de) Macau...

\* ... um clima igual com **(ao)** a **(da)** minha cidade...

### 3.3.3 4º Ano

Quadro 11

Usos como não nativos						
Uso/Omissão						
	Uso			Omissão		
4º Ano	Formas Simples	Formas Combinadas	Total	Formas Simples	Formas Combinadas	Total
		25(16,2%)	30 (19,5%)	55 (35,7%)	23(14,9%)	23 (14,9%)

Foram contabilizados no total 101 casos na categoria de uso/ omissão, dando em média 4,2 erros por informante. Os desvios de uso e de omissão fazem 65,5% de todos os erros de artigos definidos e indefinidos.

- Uso

Identificámos 55 erros de uso, entre os quais 25 de formas simples e 30 de formas combinadas. No total, os desvios de uso fazem 35,7% de todos os erros de artigos no 4º ano.

No grupo dos casos na forma simples, contabilizámos 24 erros. Curiosamente, esses 24 desvios concentram-se em 9 alunos (24 no total), o que significa que os informantes do 4º ano que têm dificuldades no uso desnecessário nas formas simples de artigos não é de maioria (37,5%). Serão apresentados alguns exemplos deste género:

- \* ... nas ruas eram só estudantes e ~~os~~-velhos...
- \* ... quando era-~~a~~ criança...
- \* ... comíamos e dormíamos da forma-~~a~~ mais barata possível...
- \* ... aconteceram ~~as~~ coisas felizes e infelizes...
- \* ... como ~~a~~-Alemanha, Bélgica, Itália, Holanda...

No que diz respeito aos casos de uso de artigos em contração com as preposições, verificámos 30 casos em 18 alunos. Comparado com os casos de formas simples (em 9 alunos), a contração com as preposições claramente afeta mais aprendentes.

- \* ... experiência **da (de)** vida...
- \* ... ritmo **da (de)** vida...
- \* ... estilo **da (de)** vida...
- \* ... fazer **às (as)** compras...
- \* ... nível **da (de)** língua...
- \* ... quer do IPL, quer **da (de)** fora do instituto...
- \* ... **no (em)** setembro...

- Omissão

Foram contabilizados 46 casos de omissão de artigos no 4º ano, dos quais 23 casos nas formas simples e 23 nas formas combinadas, sendo 29,8% de todos os desvios de artigos do 4º ano. Em relação ao 3º ano, verificou-se uma descida ligeira de 5%, sinal que a tendência de omissão diminui com a proficiência.



Os 23 casos de omissão de artigos na forma simples fazem 14,9% de todos os desvios de artigos identificados nos dados recolhidos do 4º ano.

Entre os 23 desvios desta subcategoria, apenas um é de artigo indefinido.

- \* ... fomos a **(uma)** viagem...

Idêntica aos casos do 2º ano e do 3º ano, a omissão de artigos definidos é proveniente da falta desta categoria funcional na L1/LM, causando dificuldade na compreensão da sua função de determinação.

- \* ... porque (a) experiência daquele ano...
- \* ... fazíamos (o) jantar sozinho...
- \* ... para praticar (a) língua...
- \* ... era (a) primeira vez...
- \* ... (a) vida é isto...



Identificámos 23 casos de omissão de artigos nas formas combinadas no 4º ano. Notámos que em relação aos dados levantados do 2º e do 3º ano, embora continuem a ter tendência de omitir os artigos nas contrações, os alunos do 4º ano dominam melhor na seleção da preposição adequada.

- \* ... além de (das) aulas a que nos obriga ir...
- \* ... volta a (ao) normal...
- \* ... depois de (do) ano...
- \* ... comíamos e dormíamos de (da) forma (a) mais barata possível...
- \* ... no 3º ano e (no) 4º ano...
- \* ... oferecida por (pelo) governo...

A seguir da preposição *de*, como é o caso do 2º e do 3º ano, a preposição *a* continua a ser um obstáculo para os alunos do 4º ano.

- \* ... as (às) vezes...
- \* ... ir a (ao) Pingo Doce...
- \* ... agradecer a (às) minha(s) escola(s) – IPM e IPL...

Nesta última parte do subcapítulo, faremos uma comparação entre os três grupos de dados que analisámos, comparando o peso de cada subcategoria no total dos desvios

de cada grupo, dividindo os números identificados de cada subcategoria pelo número total de desvios contabilizados. Por exemplo, identificamos no total de 230 desvios de artigos no 2º ano, dos quais 88 são casos de omissão na forma simples. Dividimos 88 por 230 para obter uma ideia mais direta do seu peso.

*Quadro 12*

<b>Uso como não nativos</b>				
	<b>Uso</b>		<b>Omissão</b>	
	<b>Formas Simples</b>	<b>Formas Combinadas</b>	<b>Formas Simples</b>	<b>Formas Combinadas</b>
<b>2º Ano</b>	7,0%	9,1%	38,1%	11,3%
<b>3º Ano</b>	7,2%	15,4%	16,8%	18,3%
<b>4º Ano</b>	16,2%	19,5%	14,9%	14,9%

Não é difícil constatar que na categoria de “Uso”, seja a percentagem de formas simples, seja a de formas combinadas, os números aumentam do 2º para o 4º ano. Significa que, com o nível de proficiência a aumentar, os aprendentes terão mais tendência em utilizar os artigos quando não devem.

Na categoria de “Omissão”, é mais complexo chegar a uma conclusão. Na subcategoria de omissão de artigos isolados, verificou-se uma descida significativa do 2º para o 3º ano, de 38,1% para 16,8%, e uma descida ligeira do 3º para o 4º ano, de 16,8% para 14,9%. Como já referimos nas leituras dos dados do 2º ano, estes resultados encontram paralelo com os dados levantados no estudo de Zhang (2010), em que se referiu que a omissão dos artigos é mais marcada na primeira fase de aquisição e aprendizagem de L2/LE.

No que diz respeito à omissão de artigos de formas combinadas, conforme os dados que analisámos, não conseguimos detetar nenhuma regularidade. Os alunos do nível inicial, neste caso, os do 2º ano, como ainda não tem conhecimentos suficientes da

língua-alvo, utilizam poucas expressões com contrações, logo, omitem menos. Os casos de omissão de artigos nas formas combinadas aumentam no 3º ano de 11,3% para 18,3%. Quando passam para o 4º ano, os dados mostram que em comparação com os alunos do 3º ano, os alunos do último ano têm tendência de omitir os artigos com menos frequência, pelo que a percentagem baixou de 18,3% para 14,9%.

Conforme os dados analisados, sejam os casos de uso, sejam os de omissão, os aprendentes chineses têm, em geral, mais dificuldades com os artigos quando têm de fazer contração com as preposições.

### 3.3 Análise: Erros de Seleção

Quadro 13

Usos Como Não Nativos Seleção				
	Género	Número	Substituição Artigo Definido/ Indefinido	Total
2º Ano	37 (16,0%)	3 (1,3%)	35 (15,2%)	75 (32,6%)
3º Ano	35 (16,8%)	11 (5,3%)	23 (11,1%)	69 (33,2%)
4º Ano	16 (10,3%)	7 (4,5%)	9 (5,8%)	32 (20,6%)

Nesta parte, faremos análise de dados de cada subcategoria na categoria de seleção: 1) género, 2) número, e 3) substituição de artigos definido por indefinido ou vice-versa. Foram identificados num total de 176 usos não nativos nesta categoria, entre os quais 75 do 2º ano, 69 do 3º ano e 32 do 4º ano. A dificuldade de seleção é mais acentuada nos alunos do 2º e do 3º ano. No 4º ano, com mais tempo de contacto, os erros desta categoria diminuem significativamente, de 33,2% para 20,6%.

#### 3.3.1 Género

Quadro 14

Uso Como Não Nativos	
	Género
2º Ano	37 (16,0%)
3º Ano	35 (16,8%)
4º Ano	16 (10,3%)

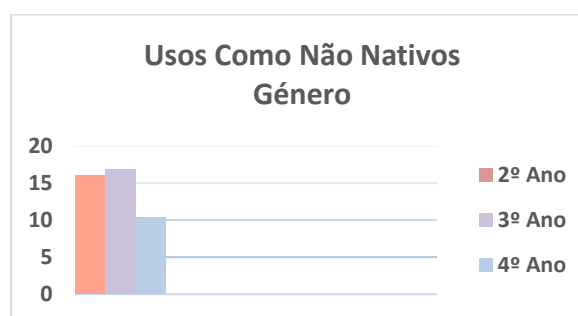


Gráfico 4

Dos dados analisados, constatou-se que entre as três subcategorias, a de género sobressai em todos grupos. Conforme a tabela acima apresentada, foram verificados 37 desvios na subcategoria de género no 2º ano, perfazendo um total de 16,0% de todos desvios do 2º ano. No que diz respeito ao 3º ano, verificámos 35 desvios desta natureza, representando 16,8% de todos os desvios do 3º ano. Curiosamente entre o 2º e o 3º ano, obtivemos duas percentagens bastante próximas. Este número baixou para 10,3% no grupo do 4º ano, perfazendo 16 desvios. Os resultados obtidos confirmam que os aprendentes têm dificuldades na seleção correta de género dos artigos. As dificuldades desta natureza têm tendência de diminuir mas permanecem com um certo peso no último ano do curso.

Na língua chinesa, apenas os substantivos que designam pessoas ou animais é que possuem género gramatical. Como explica Wang (1991: 39), “há quase sempre um termo geral que designa os animais ou pessoas de ambos os sexos, ao qual se justapõe um carácter quase fixo para diferenciar o macho da fêmea”. Noutras palavras, para os alunos chineses, a flexão genérica em português é totalmente diferente e é algo que requer esforço de memória por parte dos aprendentes. Principalmente os substantivos masculinos que terminam com a letra “a”, mesmo para os alunos do 4º, representam obstáculos na aprendizagem. Por exemplo:

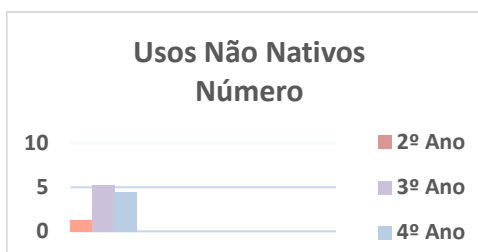
- \*... as (os) problemas...
- \*... a (o) clima...
- \*... a (o) nível...
- \*... um (uma) universidade...
- \*... o (a) meu (minha) vantagem...
- \*... um (uma) relação...
- \*... as (os) pastéis...
- \*... a (o) coração...

### 3.3.2 Número

Quadro 15

Usos Não Nativos	
	Número
2º Ano	3 (1,3%)
3º Ano	11 (5,3%)
4º Ano	7 (4,5%)

Gráfico 5



Na subcategoria de “Número”, identificámos poucos desvios. No 2º ano, foram verificados apenas 3 casos, perfazendo 1,3% de todos os desvios deste grupo. No que diz respeito ao 3º ano, foram identificados 11 desvios de número, perfazendo 5,3% de todos os usos não nativos deste grupo. No 4º ano, este número teve uma ligeira descida. Foram contabilizados 7 desvios, perfazendo 4,5%.

Na língua chinesa, ao contrario da língua portuguesa em que os substantivos variam em número, somente alguns substantivos e pronomes que se referem a seres humanos e animais é que têm a forma plural. Esta diferença fundamental poderia dificultar a aquisição e aprendizagem de artigos na concordância com os respetivos substantivos, mas de acordo com as nossas análises, os desvios de número representam apenas uma parte minoritário (1,3%, 5,3%, 4,5%). Como não constatamos nenhuma relação entre os três números, não queremos chegar a nenhuma conclusão precipitada.

\*... no último ano **do (dos)** quatro anos...

\*... **na (nas)** aulas...

\*...treinar **as (a)** nossas (nossa) língua portuguesa...

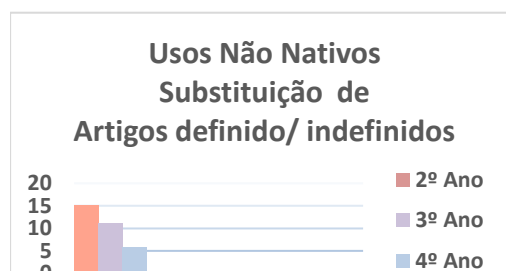
\*... **a (as)** minha (minhas) colegas...

\*... **a (as)** rua (ruas) de Portugal...

### 3.3.3 Substituição: Artigo Definido/ Indefinido

Gráfico 7

Usos não nativos	
	Substituição Artigo Definido/ Indefinido
2º Ano	35 (15,2%)
3º Ano	23 (11,1%)
4º Ano	9 (5,8%)



Quadro 16

Nesta subcategoria, contabilizámos os casos em que os informantes substituíram os artigos definidos pelos artigos indefinido ou vice-versa. Como na língua chinesa não existem artigos, tendo por base a hipótese levantada por Hawkins & Chan (1997), cremos que os nossos informantes têm dificuldades em distinguir as diferentes funções gramaticais de cada um.

Segundo as nossas análises, foram contabilizados 35 casos no 2º ano, 23 no 3º ano e 9 no 4º ano. Através do gráfico apresentado, é fácil verificar que os erros de substituição diminuem com o nível de proficiência mas não desaparecem.

É de importância referir que entre os 67 casos de substituição, 65 casos são de substituição de artigos indefinido por artigos definidos. Noutras palavras, os alunos têm tendência de utilizar os artigos definidos quando deveriam utilizar os artigos indefinidos. Por exemplo:

- \*... posso ter o (um) progresso melhor...
- \*... pedimos para chamar o (um) carro...
- \*... também é o (um) bom tempo para estudar um pouco...
- \*... apreciar as flores e beber o (um) sumo natural de laranja...
- \*... Portugal é o (um) país internacional...
- \*... todos saudaram-me com o (um) sorriso grande...
- \*... é o (um) enorme problema...
- \*... ganhar mais do que o (um) professor na China...

Foram identificados apenas dois casos em que os informantes colocaram artigos indefinidos em vez de artigos definidos.

- \*... uma (a) região torna-se especial e encantada...
- \*... tem um (o) Rio Liz...

Segundo Hawkins (2001), os aprendentes de L2/LE adquirem primeiro o sistema de artigo definido, mais tarde é que começam a adquirir o sistema de artigos indefinidos. Como os artigos definidos foram adquiridos em primeiro lugar, os aprendentes têm tendência de utilizar os artigos definidos. Os resultados das nossas análises encontram paralelos com esta conclusão de Hawkins (2001).

### 3.4 Análise de artigos definidos em contração com as preposições *a, de, em, por*

Com o objetivo de compreender as características da sua aquisição, nesta parte, iremos analisar os erros de uso de artigos definidos em contração com as preposições *a, de, em, por*.

#### 3.4.1 Preposição *a*

Quadro 17

A + Artigos Definidos		
	Usos Nativos	Usos Não Nativos
2º Ano	5	0
3º Ano	53 (75,7%)	17 (24,2%)
4º Ano	26 (72,2%)	10 (27,7%)

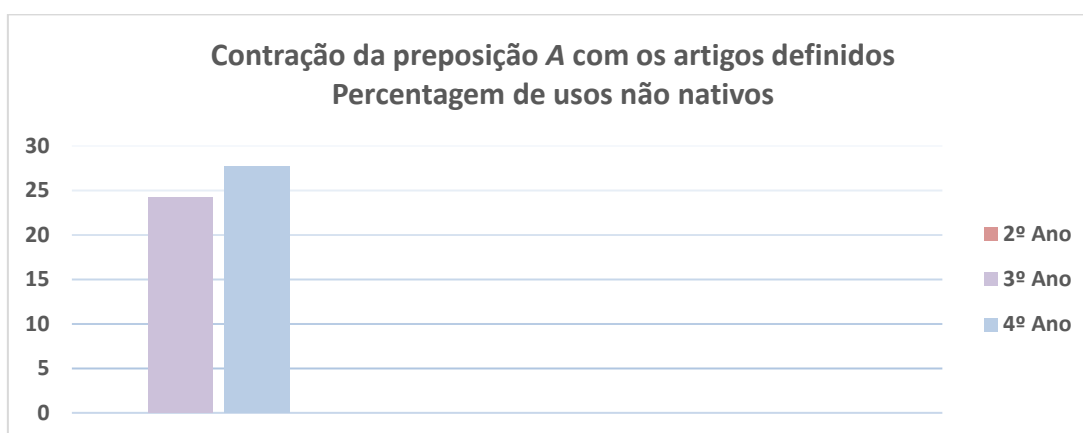


Gráfico 8

Como a preposição *a* e o artigo definido feminino singular compartilham a mesma forma morfológica, pode apresentar obstáculo nesse sentido para os aprendentes chineses.

Nos 37 textos do 2º ano, apenas conseguimos identificar cinco usos nativos e não identificámos nenhum desvio desta natureza. Isso pode ter a ver com o tema da produção escrita do 2º ano ser uma redação de opiniões pessoais que implicam menos expressões que usam a preposição *a*. De qualquer maneira, como temos dados muito limitados, não iremos incluir os dados do 2º ano para a análise.

Através dos dados analisados, verificou-se que, para os alunos do 3º e do 4º ano, o domínio da preposição *a* contraída com os artigos definidos ainda é um obstáculo. Os usos não nativos do 3º ano representam 24,2%, enquanto os usos não nativos do 4º ano representa 27,7% dos usos desta natureza no total. Curiosamente a percentagem de desvios do 4º ano é ligeiramente mais alta (3,5%) do que o número do 3º ano.

*Quadro 18*

<b>Usos não nativos</b>			
<b>Preposição <i>a</i> + artigo definido</b>			
	<b>Uso</b>	<b>Omissão</b>	<b>Seleção</b>
<b>3º Ano</b>	2 (11,8%)	13 (76,4%)	2 (11,8%)
<b>4º Ano</b>	3 (30,0%)	6 (60,0%)	1 (10,0%)

Segundo as análises feitas, os casos de “Omissão” dos artigos nas formas combinadas com a preposição *a* destacaram-se. Nos dados levantados do 3º ano, contabilizámos 13 casos de omissão, perfazendo 76,4% de todos os erros desta subcategoria específica. Para o 4º ano, este número baixou para 60% mas continua a representar a maioria dos desvios. Este fenómeno, ao nosso ver, tem a ver com o facto

de a preposição *a* e o artigo definido feminino singular “a” compartilharem a mesma forma morfológica, causando assim a tendência de omissão de artigos nas formas combinadas com esta preposição. 9 em 13 casos de omissão do 3º ano foram omissões de artigo definido feminino singular “a” em contração com a preposição *a*. É preciso, ao nosso ver, um reforço didático quando os docentes introduzem as formas combinadas de artigos definidos com a preposição *a*.

- \*... para nos levar **a (ao)** Lago...
- \*... habituar **a (à)** vida em Macau...
- \*... fomos **a (à)** nossa residência...
- \*... fui **a (à)** Europa...
- \*... **as (às)** vezes...

Na subcategoria de “Uso”, tal como verificámos na parte de análise de desvios de “Uso /Omissão” em geral, a tendência de uso desnecessário aumenta com o tempo de contacto e a proficiência da língua-alvo. Nos dados levantados do 3º ano, identificámos 2 casos de uso, representando 11,8% de todos os desvios desta subcategoria. Este número aumenta para 30% no 4º ano. Os 5 casos de uso desnecessário do 3º e do 4º ano que foram identificados são todos de uso de artigo definido singular feminino, sinal que os alunos confundem os dois elementos gramaticais.

- \*... fazer **às (as)** compras...
- \*... visitar **à (a)** Turquia...
- \*... ir **à (a)** Leiria...
- \*... chegámos **à (a)** Leiria...
- \*... costumava ir **à (a)** Zhuhai...

Na categoria de “Seleção”, foram identificados 2 casos no 3º ano, sendo 11,8% de todos os desvios desta subcategoria específica. No 4º ano, o número encontra idêntico. Foi verificado um caso, sendo 10% num total de 10 casos.

\*... **ao (às)** terça-feira (s)...

\*... ir **ao (à)** escola...

\*... iríamos **ao (a um)** restaurante chinês...

### 3.4.2 Preposição *de*

Quadro 19

<b>De + Artigos Definidos</b>		
	<b>Usos Nativos</b>	<b>Usos não nativos</b>
<b>2º Ano</b>	47 (55,3%)	38 (44,7%)
<b>3º Ano</b>	77 (61,1%)	49 (38,9%)
<b>4º Ano</b>	82 (71,3%)	33 (28,7%)

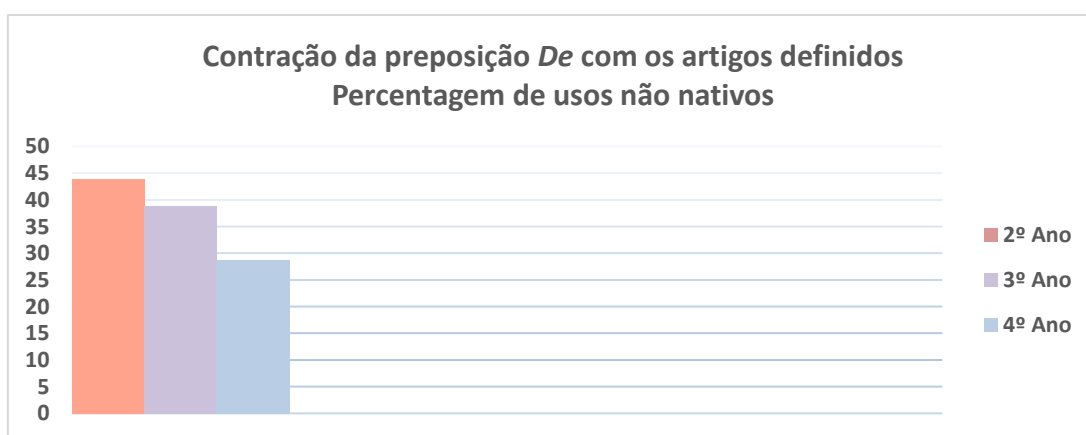


Gráfico 9

Na subcategoria de casos de preposição *de* em contração com os artigos definidos, contabilizámos num total de 326 usos, entre os quais 85 usos no 2º ano, 126 usos no 3º ano e 115 casos no 4º ano.

Através dos dados analisados, constatou-se que, os alunos do 2º ano têm mais dificuldade na aquisição e a aprendizagem da preposição *de* contraída com os artigos definidos. Os usos não nativos representam 44,7% dos usos no total, atingindo quase 50% de todos os usos. No que diz respeito aos dados do 3º ano, este número baixou ligeiramente para 38,9%. Em relação aos dados analisados do 4º ano, constatou-se uma melhoria de 10%, em relação aos dados do 3º ano, sendo 28,7%. Se compararmos as percentagens dos 3 grupos, verifica-se uma clara correlação entre a proficiência da língua e o domínio de preposição *de* em contração com artigos definidos.

<b>Usos não nativos</b>			
<b>Preposição <i>de</i> + artigo definido</b>			
	<b>Uso</b>	<b>Omissão</b>	<b>Seleção</b>
<b>2º Ano</b>	13 (34,2%)	22 (57,9%)	2 (5,3%)
<b>3º Ano</b>	24 (49,0%)	21 (42,9%)	3 (6,1%)
<b>4º Ano</b>	18 (54,5%)	13 (39,4%)	2 (6,1%)

*Quadro 20*

Segundo a tabela acima apresentada, verificou-se que para os alunos do 2ºano, os erros de uso representam 34,2% de todos os erros. Este número aumenta para 49% no 3º ano. Os informantes que têm mais problema de “Uso” são os do 4º ano. Representam 54,5% de todos os erros desta subcategoria.

\*... condições **da (de)** vida...

\*... mais oportunidades **dos (de)** trabalho(s)...

\*... hábito **da (de)** vida...

- \*... a disciplina **da (de)** literatura
- \*... só tinha 3 dias **das (de)** aulas...
- \*... o primeiro teste **da (de)** interpretação...

No que diz respeito aos casos de omissão, ao contrário de casos de “uso”, verificámos progresso do 2º para o 4º ano. Nos dados analisados do 2º ano, os casos de omissão de preposição *de* em contração com os artigos definidos representam 57,9% de todos os erros desta subcategoria. Este resultado encontra paralelo à afirmação de Zhang (2010), “a omissão do artigo é típica nas gramáticas da interlíngua da primeira fase da aquisição: a sintaxe de L1 sem artigos com itens lexicais de L2”.

- \*... têm saudades **de (da)** família...
- \*... por causa **de (da)** crise...
- \*... as dificuldades da língua e de **(dos)** costumes...
- \*... além **de (da)** comida portuguesa...
- \*... centro **de (da)** cidade...
- \*... até as duas **de (da)** manhã...
- \*... depois e de **(do)** primeiro teste...
- \*... gostei **de (do)** ambiente novo...

Em relação aos casos de seleção, segundo às nossas análises, as percentagens de erros desta natureza permanecem bastante estável, sendo 5,3% no 2º ano, 6,1% no 3º e no 4º ano. A grande maioria dos erros desta natureza são provenientes de concordância de género. Por exemplo:

- \*... um(uma) **dos (das)** meus(minhas) vantagens...
- \*... por causa **das (dos)** valores...
- \*... dentro **da (do)** coração...

\*... comemoração da (do) casamento...

### 3.4.3 Preposição *em*

Quadro 21

<b>Em + Artigos Definidos</b>		
	<b>Usos Nativos</b>	<b>Usos não nativos</b>
<b>2º Ano</b>	47 (72,3%)	18 (27,7%)
<b>3º Ano</b>	81 (78,6%)	22 (21,4%)
<b>4º Ano</b>	85 (82,5%)	18 (17,5%)

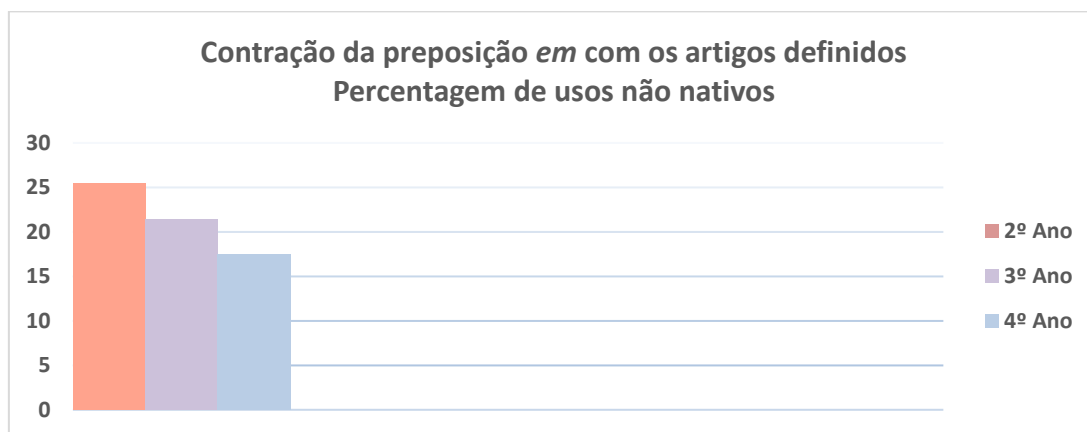


Gráfico 10

Através dos dados analisados, verificou-se que, para os alunos do 2º ano, a aquisição e a aprendizagem da preposição *em* contraída com os artigos definidos representa uma dificuldade de relevância. Os usos não nativos representam 27,7% dos usos no total. Nos dados levantados dos alunos do 3º ano, este número baixou para 21,4%. Em relação aos dados analisados do 4º ano, constatou-se uma ligeira melhoria de quase 4%, em relação aos dados do 3º ano: 17,5%. Se compararmos as percentagens dos 3 grupos, embora haja sinais de progresso, as três percentagens rondam por volta de 20%.

Usos não nativos Preposição <i>em</i> + artigo definido			
	Uso	Omissão	Seleção
2º Ano	7 (38,9%)	3 (16,7%)	8 (44,4%)
3º Ano	6 (27,3%)	4 (18,2%)	12 (54,5%)
4º Ano	6 (33,3%)	5 (27,8%)	7 (38,9%)

Quadro 22

Segundo as análises feitas, destacou-se os casos de “Seleção” dos artigos nas formas combinadas com a preposição *em*. Nos dados levantados do 2º ano, contabilizámos 8, sendo 44,4% de todos os erros desta subcategoria específica. No caso do 3º ano, este número aumenta para 54,5%, aliás mais que metade de todos os erros contabilizados de artigos em contração com a preposição *em*. No 4º ano, este valor baixou para 38,9%. Tratam-se em geral de erros provenientes de concordância de género e número e seleção errada de artigos.

- \*... é semelhante do que **na (no)** verão...
- \*... **na (no)** 3º ano...
- \*... **na (no)** instituto...
- \*... são simpáticos **no(nos)** primeiro(s) 3 dias.
- \*... tinha que trabalhar **num (no)** restaurante da família Xanca...
- \*... viver **no (num)** sonho...

Ao contrário dos dados levantados na parte de análise de “Uso/Omissão”, em que os casos de omissão diminuem ao longo do processo de aquisição e aprendizagem, nesta subcategoria específica, curiosamente, os casos de omissão aumentam com o nível de

proficiência (16,7% -18,2% - 27,8%). Embora seja uma proporção menos dominante, os casos de omissão na contração com preposição *em* representa um obstáculo consistente.

Segundo os dados recolhidos, além de casos de omissão de artigos definidos, como por exemplo “...**em (na)** minha família...”, nota-se também uma tendência de omissão de preposição juntamente com os artigos definidos. Por exemplo:

\*... muito mais barato do que **(no)** estrangeiro...

\*... nas vilas e **(nas)** cidades...

Houve também vários casos de omissão apenas de preposição. Em comparação com os dados do 2º ano, parece que os alunos do 3º e do 4º ano têm um melhor domínio de artigos definidos mas quando os artigos precisam de fazer contração, têm tendência de omitir a preposição *em*.

\*... ando **a (na)** escola...

\*... entrar **o (no)** mercado chinês...

\*... andar **o (no)** metro...

\*... temos menos aulas do que **as (nas)** universidades da China.

Na subcategoria de “Uso”, não conseguimos detetar nenhuma correlação entre o tempo de contato e a taxa de precisão. O grupo que tem mais dificuldade com o uso desnecessário aparentemente é o do 2º ano e o grupo que tem menos dificuldade é o do 3º.

\*... na sua vida **na** fora...

\*... sempre janto **na** fora...

- \*... fica ~~no~~ perto do nosso hostel...
- \*... **no** (em) conclusão...
- \*... **nas** (em) todas as férias...
- \*... viajei **nos** (em) muitos lugares...

### 3.3.4 Preposição *por*

No que diz respeito à preposição *por*, identificámos muito poucos casos. Como não temos dados suficientes para analisar, iremos apenas apresentar os casos de erro.

<b><i>Por</i> + artigos definidos</b>		
	<b>Usos Nativos</b>	<b>Usos não nativos</b>
<b>2º Ano</b>	0	1
<b>3º Ano</b>	2	0
<b>4º Ano</b>	3	0

*Quadro 23*

O único caso de erro que identificámos no 2º ano é de erro de seleção:

- \*... acompanhadas **pelas** (pelos) familiares...

No 3º e no 4º ano, não identificámos nenhum desvio desta natureza.

Num dos usos nativos que identificámos no 4º, a contração de artigo definido com a preposição *por* estava correta mas o informante utilizou o mesmo artigo definido na forma simples logo a seguir:

\*... conhecido pelo ⊕ castelo...

Este caso foi apontado na parte de análise de erros de uso, mas achamos pertinente referir este exemplo por ele ser logo a seguir da contração “*pelo*”.

## Considerações finais

Através das análises feitas, chegamos à conclusão de que os nossos informantes têm dificuldades na aquisição e aprendizagem dos artigos. Os alunos do 4º ano, mesmo tendo três anos e meio de estudo universitário, não têm o mesmo desempenho no uso de artigos que os falantes nativos da língua. Segundo as primeiras análises, do 2º para o 3º ano, notamos um progresso considerável, mas esta tendência não se manteve. Do 3º ano para o último ano, as análises demonstraram um ligeiro retrocesso. Por um lado, este fenómeno pode ter a ver com a perda do ambiente de imersão linguística. Por outro lado, esta retrocesso ou estagnação confirma a hipótese de Hawkins e Chan (1997), que referem que depois do período crítico, a GU não está totalmente acessível aos aprendentes.

Os números também nos levam a concluir que os aprendentes do 2º e do 3º ano são mais corretos no uso de artigos definidos e demonstram mais dificuldades com os indefinidos. Ao contrário dos aprendentes do 2º e do 3º ano, os alunos do 4º ano são mais corretos no uso de artigos indefinidos. As percentagens de erros confirmam a correlação entre a proficiência em português como L2/LE e a aquisição dos artigos indefinidos. No entanto, no caso de artigos definidos, as nossas análises não indicam essa correlação na passagem do 3º ano para o 4º ano.

Da leitura efetuada, concluímos também que com o nível de proficiência a aumentar, os aprendentes terão mais tendência para utilizar os artigos quando não devem e a omissão dos artigos é mais marcada na primeira fase de aquisição e aprendizagem de PL2/LE. Estes resultados encontram paralelo com os dados levantados no estudo de Zhang (2010).

As análises feitas na categoria de seleção sugerem que os nossos aprendentes têm mais dificuldades com o género do que com o número. Como referimos anteriormente, na língua chinesa apenas os substantivos que designam pessoas ou animais possuem género gramatical. Noutras palavras, para os alunos chineses, a flexão genérica em português é totalmente diferente da que ocorre na sua LM. Ao contrário da flexão genérica, embora o número gramatical na língua chinesa também difira da língua portuguesa, de acordo com as nossas análises, os erros de número na categoria de seleção representam apenas uma parte minoritária e não constatamos nenhuma correlação entre as três amostras.

Analisámos igualmente os casos de substituição de artigos definidos/ indefinidos. Os números confirmam que com o nível de proficiência a aumentar, os aprendentes chineses confundem menos os artigos definidos com os indefinidos. É de importância referir que quase todos os casos desta subcategoria são de substituição de artigos indefinidos por artigos definidos. Noutras palavras, os alunos têm tendência para utilizar os artigos definidos quando deveriam utilizar os artigos indefinidos. Os resultados das nossas análises encontram paralelo na conclusão de Hawkins (2001), segundo qual, como os artigos definidos foram adquiridos em primeiro lugar, os aprendentes têm tendência para utilizar os artigos definidos.

Da leitura efetuada, foi possível observar que os aprendentes têm tendência para omitir o artigo definido feminino singular “a”. A nosso ver, este fenómeno está relacionado com o facto de a preposição *a* e o artigo definido feminino singular “a” compartilharem a mesma morfologia, causando assim a tendência para a omissão de artigos nas formas combinadas com esta preposição.

No caso da preposição *de*, à medida que o nível de proficiência aumenta, os aprendentes chineses têm tendência para utilizar os artigos quando não devem e os casos de omissão melhoram com o tempo de contacto e o nível de proficiência.

Quanto à preposição *em*, os resultados foram diferentes quando comparados com os das outras preposições. Detetámos aumento consistente de casos de omissão de artigos definidos do 2º para o 4º ano. Os casos de uso são equilibrados entre os três grupos. As dificuldades de seleção correta de artigos definidos destacam-se com esta preposição.

No que diz respeito à preposição *por*, como os casos recolhidos não são significativos, não é possível avançar nenhuma conclusão válida.

Estes resultados mostram que é importante preparar atividades/ materiais especificamente dirigidas para superação dos erros detetados. Este trabalho deve estender-se ao longo do todo o processo de aquisição e aprendizagem, desde o nível inicial até ao nível avançado. As modalidades que este trabalho didático poderá revestir terão de ser objeto de um estudo fundamentado em amostras mais representativas e no contributo teórico e prático de investigadores e docentes experimentados. O trabalho aqui apresentado representa apenas uma diagnose que terá de ser completada com a terapêutica adequada. Este estudo é assim o primeiro passo de um caminho que pretendemos continuar de modo a dar resposta às dificuldades do público específico que é o dos aprendentes de PLE que têm como L1/LM a língua chinesa.

## Referências bibliográficas

Acosta, L., & Leiria, I. (1997). O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua não materna. *Polifonia – Revista do Grupo Universitário de Investigação em Línguas Vivas*, 1, 57-80.

Almeida Filho, J. C. P. D. (2001). O ensino de línguas no Brasil de 1978: e agora? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 1 (1), 15-29.

Brown, G., Malmkjær, K., & Williams, J. (Eds.). (1996). *Performance and competence in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Burt, M. K., & Kiparsky, C. (1974). Global and local mistakes. *New frontiers in second language learning*, 71-80.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5 (4), 161-170.

Corder, S. P. (1975). Error analysis, interlanguage and second language acquisition. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 8 (4), 201-218.

Corder, S. P. (1992). Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. In Liceras, J. M., *La adquisición de las lenguas extranjeras* (63-77). Madrid: Visor

Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford university press.

Cristiano, J. M., & Grosso, M. J. (2010). *Análise de erros em falantes nativos e não nativosso*. Lisboa: Lidel.

- Cunha, C. & Cintra, L. (2005). *Nova gramática do português contemporâneo* (18ª. Edição). Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Dias, M. S. (2005). *A aprendizagem do “present perfect” : um olhar sobre a produção de erros*. Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: edição de autor.
- Dulay, H. & Burt, M. (1973). Should we teach children syntax? *Language learning*, 23 (2), 245-258.
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982), *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1992). *Second language acquisition & language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1994/1999). *The Study of Second Language Acquisition*. Shanghai: Shanghai Foreign Languages Education Press.
- Ellis, R. (2000). *The Study of Second Language Acquisition* (7ª edição). Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, S. F. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Ferreira, T. S. (2011), *Padrões na aquisição-aprendizagem da marcação do género nominal em Português como L2*. Dissertação de mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda apresentada à Faculdade de Letras de Coimbra. Coimbra: edição de autor.
- Figueiredo, F. J. Q. de (2002). *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas* (2ª ed. rev. e aumentada). Goiânia: Editora da UFG.
- Fries, C. (1945) *Teaching and Learning English as Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gargallo, I. S. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Gass, S. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3<sup>a</sup> ed.). New York: Routledge.
- Brown, G., Malmkjær, K., & Williams, J. (Eds.). (1996). *Performance and competence in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gonçalves, L. M. D. V. C. (2011). *A formação da interlíngua dos aprendentes chineses: aprendizagem do uso do pretérito imperfeito versus pretérito perfeito simples do indicativo*. FLUP - Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira apresentada à Faculdade de Letras do Porto. Porto: edição de autor.
- Haugen, E. I. (1956). *Bilingualism in the Americas: A bibliography and research guide*. Tuscaloosa: American Dialect Society; obtainable from University of Alabama Press.
- Heydari, P., & Bagheri, M. S. (2012). Error analysis: Sources of L2 learners' errors. *Theory and practice in language studies*, 2 (8), 1583-1589.
- James, C. (1998/2008). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Kaplan, R. B. (1985). Applied Linguistics, the State of the Art: Is There One? *English Teaching Forum* April, 1985, 1-6.
- Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: Where we are now. *Studies in second language acquisition*, 2 (1), 37-57.
- Kenneth, C. (1976). *Developing Second Language Skills*. Chicago: Rand McNally Publishing company.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Leiria, I. M. C. (1991) *A Aquisição por falantes de Português Europeu Língua Não Materna dos Aspetos Verbais Expressos pelos Pretéritos Perfeito e Imperfeito*. Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva apresentada à Faculdade de Letras de Lisboa. Lisboa: edição de autor.
- Lennon, P. (1991). Error: Some problems of definition, identification, and distinction. *Applied linguistics*, 12 (2), 180-196.
- Lennon, P. (2008). Contrastive analysis, error analysis, interlanguage. In Gramley, S. & Gramley, V. (eds.), *Bielefeld Introduction to Applied Linguistics. A Course Book*(51-62). Druck: Aisthesis Verlag.

Lu, Y. & Wang S. Y. (1991) O português para um chinês – abordagem simultânea sobre os métodos de ensino. In *Português como Língua Estrangeira – Actas* (89-95). Macau: Direcção dos Serviços de Educação, Fundação Macau, Instituto Português do Oriente.

Martins, M. M. D. S. (2008). *O português dos chineses em Portugal: o caso dos imigrantes da área do comércio e restauração em Águeda*. Dissertação de Mestrado em Estudos Portugueses apresentada à Universidade de Aveiro (Master's thesis, Universidade de Aveiro). Aveiro: edição de autor.

Murphy, S. (2003). Second language transfer during third language acquisition. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 3 (1), 1-21.

Paiva Raposo, E. & alii (coord.) (2013). *Gramática do Português* (2 vols.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,

Pissarra, R. A. (1999). *Interrogativas em português e em chinês: descrição, confronto e aplicação didáctica*. Macau: Centro de Publicações Universidade de Macau

Ran, M. (2007). Da China a Portugal – aproximação à Língua Portuguesa de uma aluna chinesa. In ANÇÃ, M. H. & FERREIRA, T. (orgs.), *Aproximações à língua portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal. Actas do Seminário "Língua Portuguesa e Integração", Universidade de Aveiro, 27 de Setembro de 2007.o'*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIDTFF/LEIP (CD-ROM).

Richards, J. C. (ed.) (1974). *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*. London: Longman.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (1-4), 209-232.

Sideeg, A. (2002). Error Analysis: A Theoretical Framework. Acedido em 12 de outubro de 2016 em <http://abdunasirsideeg.files.wordpress.com/2011/03/sla-ea-theoretical-framework.pdf>.

Sousa, S. S. (2011). *Análise de erros na produção escrita de aprendentes de português língua estrangeira: nível A1. 2*. Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto: edição de autor.

- Stenson, N. (1983). Induced Errors. In Robinett, B. W. & Schachter, J. (eds.), *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects* (256 - 271). Ann Arbor: University of Michigan Press:., .
- Sun, W. A. Y. (2012). *Análise de Erros de Alunos de Língua Materna Chinesa na Aprendizagem dos Conjuntivos do Português e do Discurso Metodológico do Ensino*. Dissertação de Mestrado em Estudos Interculturais Português-Chinês: Tradução, Formação e Comunicação Empresarial apresentada à Universidade do Minho. Braga: edição de autor.
- Taylor, G. (1986). Errors and explanations, *Applied Linguistics*, 7, 144-166.
- Van Els, T. (1984). *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London: Edward Arnold.
- Wang, S., & Lu, Y. (1999). *Gramática da Língua Portuguesa*. Shangai: Shanghai Foreign Language Education Press
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
- White, L. (2003). *Second language acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: University Press.
- Yi, A. (2012). On the factors influencing L1 transfer. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, nº 11, 2372-2377.
- Yu, L. M. 俞理明 (2004). *语言迁移与二语习得* (Vol. 117). 上海: 上海外语教育出版社. [*Language Transfer and Second Language Acquisition – Review, Reflection and Research*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press].
- Zhao, Y.赵杨 (2011). *第二语言习得*, 北京 : 北京大学出版社 [*Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Pequim: Imprensa da Universidade de Pequim].
- Zhang, J. (2010). Aquisição do sistema de artigos por aprendentes chineses de Português L2. In Marçalo, M. J., & al. (orgs.) *Actas do II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas* (28-55). Évora: Universidade de Évora.

---