

28  
139



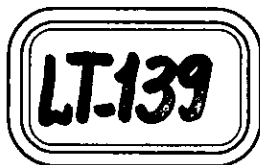
**UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE**  
**FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS**  
*DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA E LITERATURA*

**Emprego dos Pronomes Relativos *Which* e *That* em Orações Relativas Restritivas de Sujeito e de Objecto Directo em Inglês por Alunos da 12ª Classe em Maputo**

Dissertação apresentada em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para a obtenção do grau de Licenciatura em Linguística da Universidade Eduardo Mondlane

Abílio Fazenda Muenhewaco

Maputo, 2004





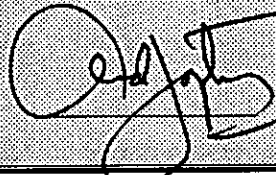
**EMPREGO DOS PRONOMES RELATIVOS WHICH E THAT EM  
ORAÇÕES RELATIVAS RESTRITIVAS DE SUJEITO E DE  
OBJECTO DIRECTO EM INGLÊS POR ALUNOS DA 12ª CLASSE DE  
MAPUTO**

Dissertação apresentada em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para a obtenção do grau de  
Licenciatura em **Linguística** da Universidade Eduardo Mondlane por  
**Abílio Fazenda Muenhewaco**

Faculdade de Letras e Ciências Sociais  
Universidade Eduardo Mondlane

Supervisor: **dr. Eliseu Mabasso**

Maputo, 2004

O Júri:			
O Presidente	O Supervisor	O Oponente	Data
			09/12/2004

U.E.M. - F.L.C.S. ....  
R. E. 30312 .....  
DATA 16.1.02.05 .....  
AQUISIÇÃO *oferta* .....  
COTA LT-139 .....

## DECLARAÇÃO

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

## DEDICATÓRIA

À memória do meu pai Fazenda Muenhewaco

À minha querida mãe Tielina Pirolo

Aos meus irmãos

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi possível graças ao apoio incomensurável de algumas pessoas cujo curso foi decisivo. Gostaria pois, de manifestar os meus profundos agradecimentos a estas pessoas:

Ao dr. Eliseu Mabasso, meu supervisor, pela disponibilidade e paciência ilimitada que teve na orientação deste trabalho, desde o primeiro momento da escolha do tema à orientação, condução e finalização do mesmo;

A todos professores do Curso de Linguística que me iluminaram nas lides da Linguística.

Aos meus colegas do Curso, em particular os do grupo de estudo, dr. Alfândega; dr. Maximaculo, dr. David, dr. Machude pelo acolhimento, convívio e calor proporcionado e, sobretudo, pela amizade demonstrada durante o tempo que o curso durou.

Ao dr. João Faustino; dr. Camilo; dr. Langa colegas de curso e amigo, por tudo muito obrigado.

Ao dr. Abel Mabunda e à dr.<sup>a</sup> Latifa Ibrahim, pela ajuda prestada e apoio moral concedido especialmente durante os momentos mais terríveis da minha carreira estudantil.

À dr.<sup>a</sup> Marta Correia, do Colégio Kitabu e ao professor Arlindo, da Escola Secundária Josina Machel.

Ao dr. Companhia, pelas críticas, sugestões e apoio bibliográfico prestado ao longo da realização deste estudo.

À cunhada Rabeca, pela força que me deu para seguir a Universidade, sobrinhos, pelo ânimo, ao Cláudio Fernando Assis amigo e colega da escola, ao primo Plácido Mateus, pelo apoio moral prestado durante o tempo que tudo durou.

A todos os colegas das Residências Universitárias nº 1 e 2, onde passei parte dos cinco anos de estudo.

A todos os funcionários da Biblioteca e da sala de Informática, pela ajuda prestada nos momentos que enfrentei problemas na área da Informática.

A todos aqueles que não mencionei, mas que sempre acreditaram em mim e que, de forma directa ou indirecta, contribuíram para a realização deste trabalho.

À Tânia Inízia, pelo carinho, apoio moral e, sobretudo, pela paciência que teve ao ter sabido esperar; o meu muito obrigado!

## RESUMO GERAL

Com a presente pesquisa pretendemos fazer uma abordagem em torno do uso de pronomes relativos *which* e *that* em orações relativas restritivas de sujeito (SU) e de Objecto Directo (OD) por alunos da 12ª classe de Maputo.

O trabalho é constituído por cinco capítulos:

Capítulo 1 – Introdução - no qual se faz o enquadramento da pesquisa, identificação do problema e delimitação do objecto de estudo, motivação e justificação do tema, objectivos da pesquisa e a hipótese que norteia a nossa investigação.

Capítulo 2 – Revisão Bibliográfica e Quadro Teórico – onde passa em revista algumas noções teóricas sobre a matéria em estudo, a noção, a tipologia e a análise do Erro; a tipologia de orações relativas na língua Inglesa; a sintaxe e a semântica dos morfemas relativos *which* e *that* no interior de orações relativas e, por último o quadro teórico.

Capítulo 3 – Metodologia de Investigação – trata-se dos critérios adoptados na recolha de dados, a constituição, a organização e a codificação do *corpus* bem como o perfil dos informantes.

Capítulo 4 – Análise e Discussão dos Dados – aqui é onde se discutem todos os dados recolhidos, tomando em consideração a hipótese de investigação.

Capítulo 5 – Conclusões e Recomendações – neste, apresentam-se as principais conclusões e recomendações decorrentes deste estudo.

**ABREVIATURAS, SÍMBOLOS E CONVENÇÕES USADAS**

anim = animado

Corr = correcto

CK = Colégio Kitabu

EFM = English for Mozambique

ESG = Ensino Secundário Geral

ESJM = Escola Secundária Josina Machel

fr. = frase

F= Feminino

FT= Frase do teste

hum = humano

incorr = incorrecto

INDE = Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

L1 = Língua Primeira

L2 = Língua Segunda

LSWE= Longman Spoken and Written English Corpus

M= masculino

OD= Objecto Directo

P= página

Ptg = Português

RW = Read Well

SN = Sintagma Nominal

SNE = Sistema Nacional de Educação



SU = Sujeito

UEM = Universidade Eduardo Mondlane

§ = parágrafo

## ÍNDICE

Declaração.....	i
Dedicatória.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo Geral.....	v
Abreviaturas, símbolos e convenções usadas.....	vii
<b>Capítulo 1 – Introdução</b> .....	<b>1</b>
1.1. Enquadramento da pesquisa.....	1
1.2. Identificação do problema e delimitação do objecto de estudo .....	5
1.3. Motivação e justificação do tema.....	7
1.4. Objectivos da pesquisa.....	8
1.5. Hipótese de Investigação.....	9
<b>Capítulo 2 – Revisão Bibliográfica e Quadro Teórico</b> .....	<b>9</b>
2.1. Revisão Bibliográfica.....	9
2.2. Noção de erro.....	10
2.3. Tipologia de erros.....	12
2.4. Análise de Erro.....	14
2.5. Tipologia de orações relativas na Língua Inglesa .....	15
2.5.1. Sintaxe e Semântica dos Morfemas relativos .....	16
2.5.1.1. Sintaxe do Morfema <i>Which</i> .....	16
2.5.1.2. . Sintaxe do Morfema <i>That</i> .....	16
2.5.1.3. Semântica do Morfema <i>Which</i> .....	16
2.5.1.4. Semântica do Morfema <i>That</i> .....	17
2.6. Quadro Teórico .....	18
<b>Capítulo 3 – Metodologia de Investigação</b> .....	<b>19</b>

3.1. Procedimentos de recolha de dados.....	19
3.1.1. Teste <i>Cloze</i> .....	20
3.1.2. Teste de aferição.....	20
3.2. Perfil dos informantes .....	21
<b>Capítulo 4 – Análise e Discussão dos dados</b> .....	<b>23</b>
4.1. Análise e discussão dos dados .....	23
4.2. Análise sintáctica do pronome relativo <i>Which</i> de SU .....	26
4.3. Análise sintáctica do pronome relativo <i>Which</i> de OD .....	28
4.4. Análise semântica do pronome relativo <i>That</i> de SU .....	31
4.5. Análise semântica do pronome relativo <i>That</i> de OD .....	32
4.6. Análise semântica do pronome relativo <i>Which</i> .....	34
4.7. Análise semântica do pronome relativo <i>That</i> .....	35
4.8. Testagem computacional de dados .....	36
<b>Capítulo 5 – Conclusões e Recomendações</b> .....	<b>39</b>
5.1. Conclusões .....	39
5.2. Recomendações .....	41
<b>Referência Bibliográfica</b> .....	<b>43</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>I - XIII</b>

## CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

O presente capítulo destina-se a apresentação geral do nosso estudo onde abordamos sobre o enquadramento da pesquisa, apresentando o panorama geral no qual este estudo surge; a identificação do problema, a delimitação do objecto de estudo, apresentando por conseguinte o aspecto central a ser tratado nesta pesquisa; a motivação e justificação do estudo; os objectivos e, por último, a hipótese da nossa investigação.

### 1.1. Enquadramento da pesquisa

Moçambique é um país multilingue caracterizado por cenário sociolinguístico bastante complexo, pois assiste-se a uma coexistência entre o Português (L2 para a maior parte da população) e as línguas bantu.

De acordo com os dados do Censo de 1980, no conjunto das línguas faladas em Moçambique (num total de 20 línguas), o Português ocupava o 16º lugar (com cerca de 25% do total da população, sendo um pouco mais de 1% a percentagem da população que tinha esta língua como L1 (Firmino, 2001).

Dados mais recentes do Censo de 1997, indicam que a percentagem actual de falantes de Português (L1 e L2) elevou para 39,6%. Dentre as razões que justificam este fenómeno sobressai o facto de o Português constituir a base indispensável para a obtenção de benefícios sociais e económicos, diferentemente do que acontece com as línguas bantu,

usadas maioritariamente nas zonas rurais e relegadas para a comunicação interfamiliar nos centros urbanos (cf. Gonçalves, 1997).

Para além do Português e das línguas bantu, pode-se falar, por exemplo da existência no mosaico linguístico moçambicano de línguas de origem asiática e do Inglês. Na verdade, depois da independência do país em 1975, as línguas bantu estavam reservadas à comunicação regional inter-étnica, às actividades religiosas principalmente nas congregações religiosas protestantes, rádio, campanhas de alfabetização e eleitorais. Muito recentemente com a decisão de introdução das línguas bantu no Sistema de Ensino, verificou-se uma viragem no que diz respeito ao estatuto atribuído a estas línguas, onde passam a assumir um estatuto "high" (Fasold, 1989: 186) na medida em que passam a estar associadas à domínios formais de uso da língua à semelhança do Português. No que diz respeito a esta última língua pode-se afirmar que ela é usada basicamente como meio de instrução e de aquisição da competência académica nas instituições de ensino em todo o país e em todas as actividades de interacção do dia-a-dia.

Quanto as línguas de origem asiática são faladas por uma minoria da população moçambicana, especialmente por aqueles que são descendentes de famílias asiáticas. Este segmento da população possui uma rede social (ou seja "um conjunto de pessoas com quem alguém ~~interage~~ interage numa base regular") (cf. Tuzine, 1997) bastante complexa, o que faz com que sejam bastante escassos estudos sobre o mesmo.

Quanto à língua Inglesa, esta é língua estrangeira para os moçambicanos, na medida em que a sua aprendizagem ocorre em contextos formais (cf. Ellis, 1994). O seu uso decorre da necessidade de Moçambique afirmar-se internacionalmente na interlocução comercial, dado que ultimamente são os países de expressão inglesa (como por exemplo África do Sul, EUA, Grã-Bretanha) que vêm se tornando os maiores

parceiros económicos do nosso país (cf. Mendes, 2000: 19). A este mesmo propósito, Firmino (2001: 119-120) nota que:

“(...) Em Moçambique, a língua inglesa tornou-se uma mercadoria social, cujo o valor é aumentado pela sua escassez e suas correspondentes compensações sociais e económicas (...) Nos últimos anos, o uso do inglês expandiu-se e tornou-se a principal língua estrangeira com o mundo, sobretudo como resultado da economia política de Moçambique, que alargou o envolvimento de organizações estrangeiras e contactos internacionais com países falantes de inglês.”

Para além desta afirmação, recentemente o governo moçambicano aderiu à organização da comunidade dos países da expressão inglesa (Commonwealth) como forma da sua integração regional.

Deste modo, pode-se afirmar, corroborando com Romão (1992), que o elemento determinante na introdução do Inglês no sistema de ensino moçambicano se prende com o próprio contexto sociopolítico da língua, sendo de destacar três áreas principais onde esta língua desempenha um papel de relevância, nomeadamente: a área da diplomacia, comércio e a área educacional.

Do ponto de vista de política linguística educacional, uma das linhas orientadoras do Sistema Nacional de Educação (SNE) compreende a introdução da língua inglesa a partir do ensino primário até ao universitário onde os principais objectivos foram estabelecidos num documento publicado em 1984 pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), nomeadamente: (i) desenvolver as macro-habilidades de falar, ouvir, escrever e ler; (ii) ensinar o inglês geral tomando em consideração as micro-habilidades relacionadas com as posições sócio-económicas dos estudantes; (iii) consciencializar os estudantes que a aprendizagem de uma língua é um processo contínuo; (iv) desenvolver as capacidades intelectuais dos estudantes de

compreender, interpretar, analisar, criticar e sintetizar e (v) aumentar o conhecimento dos estudantes sobre outras áreas com base na aprendizagem do Inglês (cf. Mkuti, 1991).

Na discussão de Lopes (1997: 98) sobre o uso das línguas na educação, este considera que as línguas ensinadas através do Sistema Nacional de Educação (SNE) são o Português e o Inglês e apresenta o seguinte quadro sobre a língua inglesa em Moçambique:

“O inglês é ensinado no nível secundário (no ESG1 e ESG2), totalizando cinco anos de instrução. É também uma disciplina obrigatória (Inglês para Propósitos Académicos) nos primeiros dois anos de muitos cursos administrados pelo Departamento de Inglês da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a maior instituição de ensino superior no país”. Isto indica que apesar de os alunos terem os cinco anos de aprendizagem desta língua, não são suficientes para garantir e exigir a que estes alunos tenham uma boa proficiência em inglês.

Muito recentemente, por via da Revisão Curricular operada pelo Ministério da Educação (MINED), a língua Inglesa passou também a ser objecto de ensino ao nível do Ensino Básico em Moçambique. Os principais objectivos que ditaram a introdução do inglês naquele nível de ensino são:

desenvolver as habilidades básicas de aprendizagem da língua para que os aprendentes tenham acesso à ciência e a tecnologia;

preparar os aprendentes para um estudo eficiente e efectivo no ensino superior;

facilitar comunicação internacional e a promoção do turismo em Moçambique, (cf. INDE, 2001).

De acordo com Gonçalves & Stroud (1998), uma das questões cruciais que se colocam aos planificadores da educação encarregados para a área de língua tem a ver com as decisões sobre o tipo de língua que deve ser ensinada e sobre a metodologia mais

adequada ao seu ensino. No caso específico do ensino da língua inglesa, as entidades responsáveis pela produção de materiais de ensino desta língua não dispõem, até ao presente momento, de descrições sistematizadas da competência linguística dos alunos quer ao nível da oralidade quer ao nível da escrita. Por essa razão, quando pretendem elaborar materiais desta língua baseam-se na sua intuição linguística ou tomam como ponto de partida a sua própria experiência pedagógica. Como consequência deste facto não são introduzidos nos programas de Inglês tópicos que correspondem aos estágios de desenvolvimento linguístico em que os alunos se encontram, ou são introduzidos conteúdos muito vagos, dificilmente convertíveis em práticas pedagógicas concretas.

Os poucos estudos realizados na área da língua Inglesa em Moçambique (cf. Ibraimo, 2000; Massitela, 2001; Nelessia, 2003; Chang, 2003 entre outros) à excepção de Manuel (1994), versam principalmente sobre questões pedagógicas e metodológicas do ensino do inglês em Moçambique.

### 1.2. Identificação do problema e delimitação do objecto de estudo

Como acontece no trabalho de Torre (1985), os alunos da 12<sup>a</sup> em Moçambique também apresentam um problema semelhante. Embora estes tenham como suas línguas maternas, uma língua Bantu que poderá contribuir no erro de formulação sintáctica dos enunciados o que por sua vez pode os conduzir ao erro na língua inglesa. Pode ser que a partir deste erro que os alunos da 12<sup>a</sup> classe têm apresentado sobre o uso das relativas *which* e *that*, trazendo frases incorrectas que nos levou a sua investigação neste estudo. Embora existam duas formas das relativas sendo a restritiva e a não restritiva, neste trabalho procuraremos apenas analisar o erro produzido a partir de emprego dos pronomes relativos *which* e *that* em orações relativas restritivas de Sujeito (SU) e de Objecto Directo (OD). Os exemplos abaixo ilustram este tipo de relativas:



(i) Oração relativa restritiva de SU com o pronome relativo *which*

a. The kind of reading *which* you do when you are studying intensively is different from other kind of reading.

Trad: "O tipo de leitura que você faz quando está a estudar intensivamente é diferente dos outros tipos de leitura"

(ii) Oração relativa restritiva de SU com o pronome relativo *that*

a. The blood *that* people give in hospitals is used for patients who have little blood in their bodies.

Trad: "O sangue que as pessoas doam nos hospitais é usado para doentes que têm pouco sangue no corpo"

(iii) Oração relativa restritiva de OD com pronome relativo *which*

a. They also have a long trunk *which* they use to take food and water to their mouth.

Trad: "Eles também possuem uma tromba cumprida que usam para levar a comida e água para as suas bocas"

(iv) Oração relativa restritiva com o pronome relativo *that*

a. Please come and shake the traps *that* the chief uses to kill us.

Trad: "Por favor venham e vejam as armadilhas que o chefe usa para nos matar"

Ao nosso entender os alunos da 12<sup>a</sup> usam de forma arbitrária entre o uso de formas correctas e incorrectas do ponto de vista da aplicação das regras de uso dos pronomes relativos *which e that* em orações relativas restritivas de SU e de OD do Inglês.

As orações relativas não restritivas como mostram os exemplos a seguir não farão parte neste estudo.

(v) Oração relativa não restritiva de SU com o pronome relativo *which*

a. The dog, *which* was lost belonged to my brother.

Trad: "O cão que se perdeu pertencia ao meu irmão".

(vi) Oração relativa não restritiva de SU com o pronome relativo *that*

a. The sweets, *that* were very expensive, ought to be good.

Trad: " Os doces que estavam caros deviam ser bons".

(vii) Oração relativa não restritiva de OD com o pronome relativo *which*

a. Jonh passed the examination, *which* pleased him very much.

Trad: " O João passou o exame, o que lhe agradou bastante".

(viii) Oração relativa não restritiva de OD com o pronome relativo *that*

a. I saw Jonh, *that* told me you were abroad.

Trad: Eu vi o João, que me disse que voce estava no estrangeiro.

As duas formas das relativas diferem-se no tratamento dos seus referentes-antecedentes. Isto é, as relativas restritivas tornam-se agramaticais quando lhes são retiradas o seu referente-antecedente o que não acontece com as não restritivas. Portanto, nas orações relativas não restritivas o seu referente pode existir ou não, esta mantem a sua gramaticalidade na oração, daí a sua informação ser acessória; não determinativa e, sem a função de restringir o sentido ou o significado dos referentes.

### 1.3. Motivação e justificação do tema

Este estudo inspira-se num trabalho realizado por Torre (1985) que refere sobre os erros produzidos pelos alunos portugueses em Inglês e a contribuição da análise do erro para o ensino da língua em Portugal. Na análise que o autor faz do uso dos pronomes relativos constata que os alunos revelaram carências na forma apropriada do pronome relativo a empregar. Tal dificuldade resulta, na óptica do autor, da polissemia divergente

que se verifica nos pronomes relativos entre o português e o inglês. Para o autor, a forma portuguesa *que* corresponde a todas formas inglesas do nominativo e acusativo independentemente de o referente ser ou não pessoal.

Entretanto, em Moçambique a língua Inglesa é para a maior parte dos seus falantes uma língua estrangeira na medida em que a sua aprendizagem ocorre em contextos formais de aprendizagem. Entretanto, no processo de disseminação desta língua, factores como a falta de professores e de materiais de ensino, ausência de contacto com a variante de referência permitem que os professores e alunos experimentem alguma "insegurança linguística" no uso de certas estruturas da língua. Daí decorre o uso de formas "desviantes" relativamente à norma do inglês padrão que podem ser atestadas a diferentes níveis linguísticos – fonológico, lexical, sintáctico e semântico.

A análise e descrição dos fenómenos linguísticos decorrentes do processo de ensino-aprendizagem permite fazer uma avaliação do processo de modo que forneça informação sobre o estágio de desenvolvimento linguístico dos aprendentes. Esta última acção permitirá fazer uma sistematização dos erros produzidos pelos alunos e, conseqüentemente, a revisão dos materiais didácticos e programas de ensino.

#### **1.4. Objectivos da pesquisa**

Este estudo tem como objectivo principal fazer uma análise descritiva da sintaxe das orações relativas restritivas de SU e de OD em Inglês produzidas por alunos da 12ª classe, tendo em vista identificar as razões que fazem com que os alunos usem de forma arbitrária os pronomes relativos *which* e *that* em orações relativas restritivas de SU e de OD.

### 1.5. Hipótese de investigação

Para atingirmos o objectivo traçado deste estudo foi definida a seguinte hipótese: os alunos da 12<sup>a</sup> parecem que usam os pronomes *which* e *that* em orações relativas restritivas de SU e OD de forma arbitrária independentemente do contexto sintáctico-semântico em que as frases ocorrem.

## CAPÍTULO 2 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E QUADRO TEÓRICO

Este capítulo vai apresentar a revisão bibliográfica sobre os conceitos operatórios necessários, onde se apresenta a visão geral sobre a noção do erro, a sua tipologia e análise, assim como apresentamos a tipologia de orações relativas restritivas na língua inglesa, a ocorrência dos pronomes relativos *which* e *that* no interior das orações relativas, a informação adicional sobre a aplicação destes pronomes em recurso ao computador, e finalmente o quadro teórico.

### 2.1. Revisão Bibliográfica

A aprendizagem de uma língua dá-se quando o aprendente adquire e desenvolve habilidades de produzir e compreender enunciados nessa língua de forma espontânea.

Aprender uma língua significa adquirir um conjunto de categorias e regras a todos os níveis da gramática. Na verdade, todas as línguas naturais são códigos regidos por um conjunto de normas que permitem identificar os usos linguisticamente correctos dos incorrectos. As estruturas que constituem uma violação das normas previstas ao nível do sistema da gramática da língua são consideradas como sendo erros (cf. Krashen & Terrel, 1988).

No âmbito de uma teoria geral de aquisição de L2/estrangeira, acredita-se que os aprendentes cometem “erros” que são o resultado de tentativas de verificar hipóteses acerca da natureza das estruturas da língua-alvo ( Stroud, 1997a: 16), podendo alguns destes erros serem o resultado das diferenças estruturais entre a L1 e L2 dos aprendentes.

Para o autor a aprendizagem de uma língua pressupõe um desenvolvimento progressivo em passos sucessivos ou uma aproximação à norma da língua-alvo. Estes passos constituem tentativas que são abandonadas ao longo do processo de aprendizagem. Deste modo, o conjunto de traços que remetem para os estágios intermediários que constituem um sistema linguístico chamado *interlíngua* (Selinker, 1974); sistema aproximativo (Nemser, 1974). A interlíngua é uma versão da língua-alvo que o aprendente tem à sua disposição durante um estágio do seu desenvolvimento linguístico. Quando a aprendizagem cessa, resultando num sistema da interlíngua mais estável, dá-se a *fossilização*. As estruturas fossilizadas, podem na óptica de Ellis (1994), ser perspectivadas como erros ou como formas correctas da língua alvo.

## 2.2. Noção de erro

Os erros são vistos cientificamente como parte integral e inevitável daquilo que os aprendentes fazem durante o período em que aprendem uma língua (Stroud 1997b; Towels & Hawkins, 1994; Ellis, 1994).

Os autores acima referidos apresentam várias abordagens sobre o conceito de “erro”. De uma forma geral, consideram a definição de erro como sendo motivada pelo julgamento feito sobre a aceitabilidade ou não do uso de certas estruturas em relação à norma da língua-alvo.

Lenon (1991: 182) define erro como sendo uma forma linguística ou uma combinação de formas linguísticas que, no mesmo contexto e sob condições de produção idênticas, não seriam, muito provavelmente, produzidas pelos falantes nativos.

Por sua vez, Chun et al (1982) caracteriza um erro como sendo o uso de uma determinada estrutura linguística de forma que, de acordo com os falantes da língua, indica uma aprendizagem com falhas ou incompleta.

Corder (1967) distingue na sua óptica entre “erro” (*error*) e “equivoco” (*mistake*) na aprendizagem de uma língua. Para este autor os equívocos são desvios que resultam de factores de performance como limitações de memória, fadiga, tensão emocional, etc... e erros são desvios sistemáticos e consistentes característicos do sistema linguístico do aprendente num dado estágio da aprendizagem. O autor sugere também que quer os aprendentes de L1 quer os da L2 dão erros por forma a testar certas hipóteses acerca da natureza das estruturas da língua que estão a aprender.

Quanto às acepções em relação ao termo “erro” Corder (1967: 5) refere-se que existem duas escolas de pensamento quanto ao tratamento do erro que se baseiam nas metodologias de ensino aplicadas aos aprendentes: a primeira considera que com um método perfeito de ensino das línguas, o erro nunca seria cometido e que a ocorrência deste é um sinal de imperfeição das técnicas de ensino (Métodos), a 2ª escola que admite que sempre o erro ocorrerá apesar de um conjunto de esforços pedagógicos empreendidos de forma a eliminá-lo.

Para Torres (1985), o erro é aquilo que o aprendente produz e que se faz sempre com referência aos códigos da L2. Corder (1974) tanto como Torres (1985) corroboram com a segunda escola independentemente do domínio das metodologias e domínio da língua, isto é, os erros podem ocorrer quando o aprendente está perante a L2 e dado que é a influência as vezes das diferenças estruturais entre a L2 e a L1.

### 2.3. Tipologia de erros

De acordo com Stroud (1997a) existe uma distinção básica que é feita na literatura entre erros de produção e erros de compreensão. Estes últimos são de difícil distinção mas eles podem resultar da falta ou confusão entre elementos lexicais por parte do aprendente, uma incapacidade de discriminar distinções fonológicas, ou dificuldades em processar relações sintácticas dentro e entre orações.

Quanto aos erros de produção, Stroud (1997a) refere que existe um número de taxonomias ou tipologias que se baseam em diferentes dimensões, nomeadamente: a) a forma linguística, b) baseadas nas suas causas hipotéticas, c) em relação ao modelo de processamento linguístico, d) dentro de um modelo de proficiência linguística e e) relacionado com os efeitos que eles têm sobre o interlocutor.

a) Erros baseados na forma linguística – onde os erros são categorizados dependendo da sua ocorrência ou não em *categorias lexicais* (substantivos, verbos, pronomes, adjectivos), *características morfológicas* (número, género, tempo, etc...), *categorias sintácticas* (sintagmas nominais, orações encaixadas, etc...) ou *unidades fonológicas* (vogais consoantes, traços suprasegmentais, etc...)

b) Erros baseados em causas hipotéticas – neste grupo distinguem-se entre os erros de transferência/interferência e erros de desenvolvimento. Os primeiros referem-se aos erros que resultam do uso de traços ou regras da L1 do aprendente ou de outras línguas previamente adquiridas por este na língua-alvo. A transferência pode resultar em estruturas correctas na língua-alvo (transferência positiva) ou em estruturas incorrectas quando os traços ou a regra transferida são diferentes em relação aos da língua-alvo (transferência negativa ou interferência). Numa dada época, no âmbito da abordagem behaviourista, à abordagem de línguas (anos 50 e 60) assumia-se que em geral os erros

eram simplesmente causados por transferência negativa, isto é, eram erros de interferência motivados pelas diferenças estruturais entre a L1 e a L2. Entretanto, estudos empíricos demonstraram que estas suposições estavam erradas, pois, nem sempre se dá o caso de as diferenças estruturais resultarem em erros. Os erros de desenvolvimento ocorrem como consequência de tentativas dos aprendentes em verificar diferentes hipóteses sobre a forma como a nova língua é construída (por exemplo erros de sobregeneralização, de simplificação e os resultantes das condições universais sobre marcação).

c) Erros de 'performance' e de 'competência', os erros de performance são temporários e não reflectem o conhecimento ou domínio real da língua enquanto os de competência reflectem a discrepância entre a versão actual da língua-alvo do aprendente e qualquer norma da língua-alvo.

d) Erros relacionados com a proficiência linguística – são erros que resultam da aplicação incorrecta da competência sociolinguística, discursiva e estratégica.

e) Erros de acordo com a sua influência no interlocutor – são erros que afectam a compreensão do ouvinte/leitor e/ou a atitude do aprendente.

Por sua vez Richards (1984: 177-82) distingue os seguintes tipos de erros:

a) Erros interlinguais – causados pela interferência da L1 dos aprendentes;

b) Erros intralingua – erros que reflectem as características gerais da aprendizagem das regras da língua alvo;

c) Erros de desenvolvimento – mostram a tentativa de o aprendente construir hipóteses acerca da natureza da língua alvo;

No presente estudo, o tipo de erros que será o objecto de análise são os erros de desenvolvimento, por serem aqueles que ocorrem como consequência de tentativas dos



aprendentes em verificar diferentes hipóteses sobre a forma como a nova língua é construída.

#### **2.4. Análise de erro**

A análise de erro constitui uma metodologia da Linguística Aplicada e pretende dar uma explicação dos erros cometidos pelos aprendentes de uma língua segunda, e a partir daí chegar a uma melhor compreensão sobre a interlíngua dos aprendentes e do processo da aprendizagem da língua em geral.

Shridar (1981) refere que o objectivo da análise de erro é meramente pragmático na medida em que era concebido e realizado para efeitos pedagógicos. Por exemplo, na produção de materiais e estratégias de ensino.

Esta perspectiva é também partilhada por Andrade et al (1962), ao considerar que a análise de erro consiste no levantamento das produções erradas dos alunos, segundo procedimentos sistemáticos que permitem classificá-los e interpretá-los. O autor vai mais longe ao considerar que o principal objectivo da análise de erro é identificar as áreas de dificuldades ou insuficiências dos alunos num dado contexto de aprendizagem, para melhorar o ensino e elaborar ou reformular métodos.

De acordo com Shirdar (1981), a metodologia da análise de erro consiste num conjunto de procedimentos caracterizados por seguintes passos: (i) recolha de dados; (ii) identificação dos erros; (iii) classificação dos erros em categorias; (iii) estabelecimento da relativa frequência dos tipos de erro; (iv) identificação das áreas de dificuldade dos aprendentes; (v) terapia;

Entretanto, outros autores apresentam certas reservas sobre a validade da Análise de Erro. Segundo Torre (1985) ao citar ( Hammarberg, 1974), este considera que a análise de erro deve-se ocupar exclusivamente sobre os erros das formas incorrectas desprezando

as formas correctas que os aprendentes produzem. As teorias da análise contrastiva, afirmam que as formas correctas resultam de uma maior facilidade de apreensão por parte dos alunos e poderiam ser aproveitadas pedagogicamente como apoios no processo de aprendizagem.

### 2.5. Tipologia de orações relativas na Língua Inglesa

Tendo em conta a noção de antecedente, distinguem-se normalmente dois tipos de orações relativas – as relativas com antecedente e as relativas sem antecedente ou livres.

Os exemplos abaixo são elucidativos:

(1) **That's the house that I've bought.**

Trad: "Aquele é a casa que eu comprei"

(2) **Who works hardly needs to rest**

Trad: "Quem trabalha arduamente, precisa de descansar"

Em (1), a frase relativa **that I've bought** tem como antecedente o SN **that's the house**, ao passo que, em (2), a relativa **Who works** é livre, uma vez que não se liga a nenhum antecedente.

As relativas com antecedente podem por sua vez, de acordo com a relação semântica que estabelecem com os seus antecedentes, subdividir-se em restritivas e não restritivas.

As relativas restritivas ou determinativas têm a função de restringir ou determinar a extensão de significação do antecedente, por isso elas são indispensáveis ao sentido da frase. Veja-se o exemplo que segue:

(3) **The book which you were speaking of is mine.**

Trad: "O livro de que tu estavas a falar é meu"

Nesta frase, a relativa **which** tem a função de restringir o significado do antecedente **the book**. Com efeito, a partir da oração relativa fica-se a saber que não é qualquer livro mas um de que ele já tinha falado. Portanto, esta informação é indispensável para a determinação do referente para que aponta o antecedente da relativa e daí ser usualmente importante para a captação do sentido essencial de todo o período.

As relativas apositivas ou explicativas distinguem-se das restritivas porque têm uma função semântica acessória daí que, normalmente, podem ser omitidas sem que isso afecte o significado essencial da frase em que ocorrem. Veja-se o exemplo abaixo:

(4) Jidda, **which is on the Red Sea**, is a major Port.

Trad : "Jidda, que está no mar vermelho, é um grande Porto"

Neste caso, a relativa destacada dá uma informação não dispensável para a determinação do sentido do antecedente, **Jidda**.

### 2.5.1. Sintaxe e semântica dos morfemas relativos *which* e *that*

#### 2.5.1.1. Sintaxe do morfema *which*

De acordo com Stableford (1989) em posição de SN/SU o pronome *which* ocorre em orações restritivas e não restritivas relativizando SNs – referentes- antecedentes com os traços semânticos [- hum ], [- anim], [+ anim];

#### 2.5.1.2. Sintaxe do morfema *that*

Enquanto o pronome *that* ocorre apenas em orações restritivas relativizando SNs- referentes antecedentes com traços semânticos [+ hum], [-hum], [+anim].

#### 2.5.1.3. Semântica do morfema *which*

Em posição de SN/OD o pronome *which* ocorre, ou seja, relativiza SNs- referentes antecedentes com traços [-hum], [+ anim], [-anim];

#### 2.5.1.4. Semântica do morfema *that*

O morfema *that* que relativiza SNs- referentes antecedentes com traços semânticos [+ anim/-anim], [+ hum / - hum], e as vezes vazios, isto é, não ocorre.

A tabela 1 que se segue mostra a ocorrência dos pronomes *which* e *that* com casos nominativo e acusativo em orações relativas restritivas e não restritivas (Stableford, 1989).

Tabela 1

Caso	Restrivas/não restritivas		Restritivas
	Pessoais	Não pessoais	Pessoais/não pessoais
Caso nominativo	Who		That
Caso acusativo	Who(m)	Which	ThatØ
Caso genitivo	Whose	Of which/whose	

Sobre as diferenças de aplicação desses pronomes Biber et al (1992), consideram que os pronomes também designados de relativizadores são semelhantes em termos do seu potencial gramatical, isto é, a sua aplicação ao nível da gramática do inglês. Ambos são utilizados a uma larga extensão e em diferentes posições gramaticais com referentes quer seja animados ou não. Todavia, esses pronomes também diferem em alguns aspectos tais como: (i) 70% de textos acadêmicos no corpus da "Language Spoken and Written English" (LSWE) da gramática falada e escrita usa o pronome *which* para orações relativas restritivas e é mais comum do que o pronome *that*; (ii) o pronome *that* é mais informal e está mais associado à conversações; (iii) o pronome *which* é relativamente raro em conversações; (iv) o pronome relativo *that* aparece em orações relativas não restritivas com mais frequência em séries de pós-modificador e é usado para efeitos estilísticos.

Portanto, os autores ainda chamam atenção ao facto de essas e outras diferenças se constatarem ao nível dos dialectos e tipo de gramática pelo qual seja o factor importante na aplicação desses pronomes.

A partir dos diferentes autores pode-se entender que o uso dos pronomes *which* e *that* nas frases não é arbitrária pois, exige a obediência de certas regras que os regula. É neste contexto que este trabalho vai procurar entender os erros cometidos pelos alunos da 12ª classe se os cometem sem ter o conhecimento do contexto e de falta de noção e da função semântica dos elementos (SNs ou referentes-antecedentes).

## 2.6. Quadro Teórico

O presente estudo centra-se sobre os aspectos sintácticos-semânticos da gramática da Língua Inglesa, fazendo apelo à aplicação dos pronomes *which* e *that* que compõem a classe dos pronomes relativos e as regras usadas para a construção das orações relativas do SU e OD.

Como modelo teórico adoptamos o modelo de análise de erro que compreende uma série de procedimentos para a identificação, descrição e explicação dos erros tendo em consideração a hipótese da nossa investigação, que se refere sobre o uso arbitrário dos pronomes *which* e *that* em orações relativas restritivas de SU e OD pelos alunos da 12ª classe.

## CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo pretende-se apresentar fundamentalmente a metodologia que presidiu à recolha dos dados.

Assim, em 3.1 indica-se os procedimentos da recolha de dados e o teste de aferição e em 3.2. apresenta-se o perfil dos informantes.

### 3.1. Procedimentos de recolha de dados

Nesta investigação sobre o uso dos pronomes relativos *which* e *that*, recorreremos ao uso do teste para a aferição do conhecimento linguístico que os informantes possuem no uso dos pronomes anteriormente referidos. Nesta óptica, decidimos recolher dados fornecidos por alunos do curso diurno do nível pré-universitário (12ª classe do Novo Sistema de Educação) dos grupos A (secção de Letras), B e C (secção Ciências) de duas escolas da cidade de Maputo, nomeadamente Escola Secundária Josina Machel e Colégio Kitabu. Foram seleccionados de forma aleatória 80 alunos dos quais 40 alunos por cada escola.

A opção pelos alunos que frequentam a 12ª classe justifica-se pelo facto de estes terem um tempo de exposição à língua relativamente longo e, consequentemente, um conhecimento da língua mais sistemático. De facto, a este nível, em condições normais, os alunos já devem ter no mínimo cinco anos de aprendizagem da língua.

Apesar de na pesquisa ter sido considerado o nível de instrução como único critério, decidiu-se submeter os alunos a um inquérito como forma de assegurar a caracterização mais rigorosa dos mesmos.

Os dados recolhidos serão sistematizados para a sua análise quantitativa e qualitativa. Os resultados referentes à esta sistematização serão apresentados nos pontos que se seguem.

### 3.1.1. Teste *cloze*

Para a efectivação da presente pesquisa foi usado um teste *cloze* que segundo Seliger & Shohamy (1989) consiste no preenchimento de espaços em branco. Este tipo de procedimento pode ser usado para testar a leitura, escrita e aspectos da proficiência linguística. No caso específico da presente pesquisa, o objectivo era o de testar a aplicação dos pronomes relativos *which* e *that* em orações relativas restritivas de SU e OD.

Deste modo, as frases usadas para o teste foram retiradas de dois manuais de ensino da língua Inglesa em Moçambique, nomeadamente *English for Mozambique* (EFM) e *Read Well* (RW). No total, o teste era constituído por vinte (20) frases relativas restritivas de SU e de OD sendo dez (10) com pronome relativo *which* e dez (10) com o pronome relativo *that*.

As frases foram codificadas com base na informação da referência do livro, o número da página e finalmente o parágrafo como no exemplo seguinte:

(5). Please come and shake the traps **that** the chief uses to kill us. (EFM, p. 52, § 5º)

Trad: "Venham por favor e vejam as armadilhas que o chefe usa para nos matar"

### 3.1.2. Teste de aferição

O teste de aferição foi ministrado a todos os 80 alunos que foram submetidos ao *test cloze*. O objectivo da administração do teste era o de captar dados sociolinguísticos sobre a idade, língua materna, sexo, tempo de aprendizagem da língua, frequência de uso

da língua, cursos particulares que eventualmente tenham frequentado, nível de proficiência e acesso à órgãos de informação de expressão inglesa.

O processo de ministração do questionário sociolinguístico ocorreu em simultâneo com a realização do teste. Primeiro, foram reunidos os alunos nas suas respectivas salas de aula. Após uma breve explicação dos objectivos do teste e da forma como este deveria ser preenchido, os estudantes preencheram individualmente o teste e o respectivo questionário que mais tarde foram codificados pelo investigador para efeitos de descrição e análise.

### **3.2. O perfil dos informantes**

Os alunos que forneceram os dados são do curso diurno do nível pré-universitário (12ª classe do Novo Sistema de Educação) dos grupos A (secção de Letras), B e C (secção Ciências) de duas escolas da cidade de Maputo, nomeadamente Escola Secundária Josina Machel e Colégio Kitabu e foram seleccionados de forma aleatória, sendo 40 em cada escola e 20 do sexo masculino e 20 do feminino.

A tabela 2 do anexo 4, permite-nos verificar que a maior parte dos alunos pertence à faixa etária dos 15-18 anos. Mais especificamente, no conjunto dos alunos da ESJM e CK respectivamente, a faixa etária dos 15-18 anos é que possui maior número destes. Importa ainda referir que o CK não registou nenhum aluno com idade igual ou superior a 21 anos.

No que se refere à variável "língua materna" da tabela 3 do anexo 4 verifica-se que a maior parte tem o Português como língua materna. Contudo, uma análise por escola revela que a maior parte dos alunos da ESJM tem uma língua bantu como língua materna, contrariamente ao que se verifica com o CK. Houve um caso de dois alunos da ESJM



que, embora seleccionados, se abstiveram de responder ao item que diz respeito à língua materna.

Os alunos foram também caracterizados em função do tempo de aprendizagem da língua inglesa, tendo se constatado que a maior parte (72.5%) tem um tempo de aprendizagem da língua igual ou superior a cinco anos, conforme ilustram os dados da tabela 4 do anexo 4.

Relativamente à frequência de uso da língua inglesa, os dados revelam que, de uma forma geral, os alunos usam a língua inglesa com frequência na escola e em casa. Especificamente a maior parte da ESJM usa apenas na sala de aula (52.5%) enquanto os do CK usam predominantemente na escola e em casa (47.5%). A tabela 5 do anexo 4 sintetiza esta informação.

Um outro aspecto relativo à caracterização que merece referência neste ponto tem a ver com a frequência de outros cursos de língua inglesa fora das aulas que têm no ensino formal. Neste item, constatamos que apenas 14% do total dos alunos é que frequenta um curso particular de língua inglesa, sendo a maior parte alunos da ESJM, que é uma instituição estatal. Observe-se a tabela 6 do anexo 4.

De uma forma geral, parece-nos que os alunos possuem um nível de conhecimento da língua inglesa relativamente baixo uma vez que 58.8% disse ter um nível de conhecimento suficiente e apenas 3.8% afirmou ter um conhecimento excelente da língua. A tabela 7 do anexo 4, apresenta esta informação.

Relativamente ao acesso aos meios de comunicação (rádio e televisão) verifica-se que (86.3%) tem acesso à rádio e televisão em inglês, sendo o meio mais acessível para maioria a televisão (73.8%). No tocante à revistas e jornais, a maior parte dos alunos afirmou não ter acesso a este tipo de imprensa escrita (66.2%). As tabelas 8, 8a e 8b, do anexo 4, ilustram esse facto.

## CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

O presente capítulo destina-se a apresentar em análise os dados recolhidos a partir dos nossos informantes. Assim, para uma melhor compreensão subdividimos o capítulo em secções, onde, na secção 4.1 faz-se a apresentação geral de uma forma introdutória deste estudo; na secção 4.2 apresenta-se a análise sintáctica do pronome relativo *which* em orações relativas restritivas de SU, na secção 4.3 faz a análise sintáctica do pronome relativo *which* em orações relativas restritivas de OD; na secção 4.4 refere-se à análise semântica do pronome relativo *that* em orações relativas restritivas de SU; a secção 4.5 trata da análise semântica do pronome relativo *that* em orações relativas restritivas de OD; em 4.6 faz-se a análise semântica do pronome relativo *which* em relação aos seus referentes-antecedentes, em 4.7 faz-se a análise semântica do pronome *that* e por último na secção 4.8 dá-se a informação adicional de aplicação de *which* e *that* em recurso ao computador.

### 4.1. Análise e discussão de dados

A análise das respostas do corpus do presente estudo permitiu-nos verificar que das 1600 respostas que deviam ser dadas correctamente, apenas 851 são correctamente respondidas, o que corresponde à 53.2% e 749 são incorrectamente respondidas o que corresponde à 46.8% como a seguir a tabela apresenta:

**Tabela 9** Frequência do erro no usos dos pronome relativo *which* em orações relativas restritivas de SU

Respostas	Correctas	Incorrectas	Total de respostas
<b>Which</b>	412	388	800
<b>That</b>	439	361	800
<b>Total</b>	851	749	1600
<b>%</b>	53.2	46.8	100

Como se pode verificar nesta tabela 9, há uma maior tendência de os alunos incorrer ao erro no uso destes dois pronomes nas frases gramaticais. Entretanto, os 46.8% revelam a tendência de estarem a usar estes pronomes de uma forma agramatical.

De uma forma geral, os dados revelam que existe um relativo equilíbrio no que diz respeito ao uso dos pronomes *which* e *that* pelos nossos informantes. Este equilíbrio resulta por um lado, da incapacidade que os alunos parecem demonstrar em não conseguir discriminar a polissemia divergente em termos de aplicação correcta dos pronomes relativos *which* e *that* em orações relativas restritivas na gramática do inglês. Por outro, *which* e *that* como pronomes relativos têm o *que* como o único equivalente no português, esta é uma das razões que nos parece tão forte para o seu uso arbitrário e generalizado sem que estes (alunos) tenham em atenção as regras e os contextos em que estes pronomes devem ser aplicados.

Assim, como sustenta a nossa hipótese, os alunos da 12ª classe parecem usar os dois pronomes de uma forma arbitrária.

No caso específico do pronome *which* os alunos cometem mais erros quando este está na posição de SU do que na posição de OD.

Exemplos:

(6) a. An earthquake *which* measured 9 would cause complete destruction.

a'. \*An earthquake *that* measured 9 would cause complete destruction.

(UBC/42/ESJM); (CLF/13/CK) FT1

Trad: "Um terramoto com a magnitude 9 pode causar uma destruição completa"

(7) a. India had many raw materials *which* England wanted for its factories.

a'. \*India had many raw materials *that* England wanted for its factories.

Trad: "A Índia tinha muita matéria prima que a Inglaterra queria para as suas fábricas"

(NAM/65/ESJM); (DMS/29/CK) FT14

Na tentativa de substituição do pronome *which* por *that* como estes alunos tentaram demonstrar nos exemplos acima, constata-se que há uma violação da norma ao nível da gramática pelo facto de haver um bloqueio da interpretação semântica, isto é, a oração torna-se pouco natural e que, em condições semelhantes um falante nativo e escolarizado não produziria o mesmo erro.

Quanto ao pronome *that* os alunos apresentam mais erros quando o pronome está na posição de OD. A razão é que os alunos não conseguem fazer a distinção em termos de aplicação gramatical do pronome nesta categoria sintáctica. Estes aplicam-o de uma forma arbitrária independentemente da categoria sintáctica e de contexto ou situação em que este pronome deve ocorrer. Uma outra razão associada a este facto é que o pronome *that* está mais ligado ao discurso oral, segundo Biber et al (1992), onde acrescenta que é ao nível deste discurso que o relativizador *that* ocorre com maior frequência.

(8) a. Please come and shake the traps *that* the chief uses to kill us.

a'. \* Please come and shake the traps *which* the chief uses to kill us. (LSM/27/CK);

(EAN/60/ESJM)

Trad: "Por favor venham e vejam as armadilhas que o chefe usa para-nos matar.

A categoria sintáctica “ the traps” com a função gramatical de SU pode funcionar com os dois pronomes em estudo tendo em consideração as propriedades semânticas que a caracteriza. Mas, numa outra análise que se pode fazer ao tentar substituir o pronome relativo *that* por *which* como os alunos demonstraram, incorre-se num bloqueio de interpretação semântica, causando desta forma um erro discursivo ao nível da oração.

Estes dados sobre erros que estão sendo analisados podem ser espelhados na tabela de ocorrência número 10 do anexo 4 que revela as freqüências detalhadas das formas correctas e incorrectas dos alunos das duas escolas.

Depois desta breve introdução vamos demonstrar cada um dos erros cometidos no uso destes pronomes acima referidos, começando pelo pronome *which*.

#### **4.2. Análise sintáctica do pronome relativo *which* em orações relativas restritivas de SU**

Na análise que efectuámos sobre o uso que os nossos alunos fazem do pronome relativo *which* em orações relativas restritivas de SU revelou-se que estes usam aquele pronome de forma arbitrária. Com efeito, constata-se que em alguns casos, no lugar do pronome relativo *which*, os alunos usam o pronome *that*.

Exemplo:

(9) An earthquake **that** measured 9 would cause complete destruction. (=...which...)  
(AGM/28/CK)-FT1

Trad: “ Um terramoto com a magnitude 9 pode causar uma destruição completa”

Este exemplo mostra que em orações relativas restritivas de SU os alunos empregam de forma arbitrária os pronomes *which* e *that*. No exemplo dado, para os traços semânticos do constituinte **earthquake** [-hum, -anim] que se encontra em posição de SN/SU, o pronome apropriado para restringir o significado do antecedente em causa seria *which*.

A explicação que se pode dar em relação a inadequação do pronome proposto pela aluna (AGM/28/CK) na oração acima é a seguinte: apesar dos traços semânticos [-hum, -anim] que caracterizam o pronome **that** serem compatíveis ao referente **earthquake**, a observação do contexto em que um ou outro pronome deve ocorrer é extremamente importante, de modo que haja uma construção frásica natural. Isto significa que, segundo o que podemos constatar na língua Inglesa, os pronome *which* e *that* podem ser equivalentes, mas há excepções em relação a sua aplicação em alguns contextos. No exemplo (9) deste capítulo, nota-se a falta de proficiência linguística que se relaciona com a competência discursiva e estratégica por parte da aluna [AGH/28/CK]. Entretanto, o conhecimento e a noção contextual em relação à aplicação deste pronome parece-nos ser fraco.

Portanto, a ignorância das propriedades semânticas do(s) constituinte(s) pode ser a razão do erro, mas também a hipótese de conhecimento contextual em que esses pronomes devem ocorrer, não pode ser excluída.

Verificamos que há também casos de emprego correcto do pronome relativo *which* em orações relativas restritivas de SU, isto é, casos que não exibem quaisquer desvios das regras de aplicação dos referidos pronomes na língua inglesa.

Exemplo:

(10) The kind of reading **which** you do when you are studying intensively is different from other kind of reading. (IMV/43/ESJM)-FT7

Trad: "O tipo de leitura que você faz quando está estudar intesivamente é diferente dos outros tipos de leitura "

No exemplo (10) os traços semânticos do antecedente da relativa **The kind of reading** [-hum, -anim], são gramaticalmente compatíveis com o uso do pronome relativo "which".

A tabela que se segue apresenta os dados quantitativos referentes ao uso incorrecto do pronome relativo *which* em orações relativas restritivas de SU.

Tabela 11 – Frequência do pronome relativo *which* em orações relativas restritivas de SU

Pronome relativo		Frequência	Percentagem
<i>Which</i>	Correctos	189	47.3
	Incorrectos	211	52.7
	Total	400	100

Observando a tabela acima pode-se deprender que no que diz respeito ao emprego do pronome relativo *which*, a proporção entre o emprego adequado e inadequado do mesmo não é significativa uma vez que 47.3% corresponde ao uso correcto e 52.7% ao incorrecto. Isto demonstra que há falta do conhecimento mais detalhado e descritivo em termos de aplicação gramatical do pronome, o que faz com que estes alunos usem de forma generalizada do mesmo em diferentes situações.

#### 4.3. Análise sintáctica do pronome relativo *which* em orações relativas restritivas de OD

Quanto ao uso do pronome relativo *which* em orações relativas restritivas de OD verifica-se que os alunos alternam a sua aplicação. Por exemplo o aluno (MH/3/CK), além de aplicar o pronome adequado, este (aluno) usou a forma incorrecta conforme mostra o exemplo que se segue:

(11)a. The cows give a lot of milk **that** is very good for your health. (=...which...)

(MH/3/CK)-FT18

Trad: "As vacas dão muito leite que é muito bom para a sua saúde"

O exemplo acima, o antecedente a *lot of milk* está na posição de SN/OD e do ponto de vista semântico apresenta traços [-hum, -anim]. O significado deste antecedente deveria, do ponto de vista gramatical, ser restringido pelo pronome relativo *which*.

Por outro lado, a proposta dada pelo aluno como resposta subscreve-se no erro de sobregeneralização que este faz em relação ao uso dos pronomes. Isto significa, que apesar de o aluno conhecer as restrições semânticas do referente a *lot of milk* (muito leite), não teve atenção ao aspecto contextual e à naturalidade frásica. Isto é, ao colocar o pronome *that* ao invés de *which* resulta num erro e conseqüentemente um bloqueio da interpretação semântica da oração. Esta agramaticalidade pode exprimir uma incerteza da construção natural da frase. Porém, apesar do referente possuir traços [-hum, -anim] que se compatibilizam com o pronome proposto, em termos gramaticais a oração pode se considerar correcta, mas sob ponto de vista de compreensão, ela é vista como sendo uma construção menos natural pelo facto de o pronome *that* criar um "clumsy" "estranheza", um desvio.

Portanto, nota-se aqui uma certa dificuldade por parte do aluno em ter que delimitar o campo contextual de aplicação correcta do pronome, ou seja, a sua competência discursiva e estratégica contextual de aplicação desses pronomes é menos conhecida.

Foi possível também distinguir algumas frases que revelam uma aplicação correcta do pronome relativo *which* em orações relativas restritivas do SN/OD, como ilustra o exemplo a seguir:

(12) a. India had many raw materials **which** England wanted for its factories.

(NP/16/CK)-FT14

Trad: "A India tinha muita materia prima que a Inglaterra queria para suas fábricas"



Neste exemplo há uma compatibilidade entre os traços de *many raw materials* [-hum, -anim] com o pronome relativo *which* por isso a gramaticalidade da frase.

Uma explicação adicional que se pode dar a esta oração tem a ver com o bloqueio da interpretação semântica desta, isto é, na tentativa de aplicação da contraparte do pronome *which*, a oração pode torna-se menos natural.

O exemplo dado em (12), demonstra que para que este aluno podesse aplicar o *which* ou *that* de uma forma correcta e gramatical, deve conhecer não só as propriedades semânticas de cada SN- referente, mais também os diferentes contextos em que estes pronomes ocorrem para não provocar um erro discursivo; uma estranheza na oração.

A seguir apresentamos a tabela abaixo que ilustra os dados quantitativos relativos ao uso dos pronomes relativos *which* em orações relativas restritivas de OD:

**Tabela 12 – Frequência do pronome relativo *which* em orações relativas restritivas de OD**

Pronome relativo		Frequência	Percentagem
<i>Which</i>	Correctos	223	55.7
	Incorrectos	177	44.3
	Total	400	100

Esta tabela acima mostra que, no que se refere ao uso do pronome relativo *which* em orações relativas restritivas de OD, também há um relativo equilíbrio no uso das formas correctas e incorrectas, à semelhança do que acontece com as restritivas de SU. Neste subgrupo 55.7% e 44.3% corresponde aos usos correcto e incorrecto deste pronome respectivamente.

#### 4.4. Análise sintáctica do pronome relativo *that* em orações relativas restritivas de SU

Em relação ao uso do pronome relativo *that* em orações relativas restritivas de SU constatou-se que os nossos alunos parece usarem igualmente de forma arbitrária este pronome. Exemplo:

(13) For example the poor countries do not have enough money to start factories **that** can employ people. (=...which...) (HCA/57/ESJM)-FT15

Trad: "Por exemplo os países pobres não têm dinheiro suficiente para abrir fábricas que podem empregar as pessoas".

A colocação do pronome **that** em (13), está gramaticalmente correcta em relação ao seu referente antecedente (*factories*), tendo em consideração as restrições semânticas que o caracterizam. E apesar da frase ser gramaticalmente correcta, ela é, no entanto, menos natural, pois ocorrendo no mesmo contexto e sob condições de produção idênticas, (Lenon 1991), não seria muito provavelmente produzida pelos falantes nativos. Assim, ao tentar aplicar o pronome relativo *which* como o aluno tentou fazer, este "bloqueia" a interpretação semântica da oração provocando, desta forma, o que chamaríamos de erro discursivo.

Constatou-se que há frases que obedecem às regras gramaticais previstas na língua inglesa para o uso do pronome relativo *that* em orações relativas restritivas de SU como mostra o exemplo (14) a seguir:

(14) An instrument **that** is made to sound when someone blows across and opening is a wood-wind instrument. (CEM/05/CK)-FT6

Trad: "Um instrumento que é feito de som quando alguém sopra transversalmente e aberto é um instrumento de sopro de madeira".

A tabela 13 que a seguir se apresenta faz a descrição quantitativa dos dados sobre este pronome:

Tabela 13 – Frequência do pronome relativo *that* em orações relativas restritivas de SU

Pronome relativo		Frequência	Percentagem
<i>That</i>	Correctos	230	57.5
	Incorrectos	170	42.5
	Total	400	100

Observando esta tabela pode-se depreender que 57.5% corresponde ao uso correcto e 42.5% corresponde ao seu uso incorrecto deste pronome. De uma forma geral, pode-se constatar que em orações relativas restritivas de SU há um relativo equilíbrio no uso das formas correctas e incorrectas do pronome *that*, enquanto o uso do pronome *which* é mais susceptível de ocorrer de forma erróneo.

#### 4.5. Análise sintáctica do pronome relativo *that* em orações relativas restritivas de OD

Quanto ao uso do pronome relativo *that* em orações relativas restritivas de OD foi possível verificar que há alternância das regras de uso deste pronome no interior de orações relativas.

Exemplo:

(15) Scholars found translated ancient Greek and Latim writings **which** has been lost during the Middle Ages (=...that...)-FT8

Trad: "Os estudantes encontraram escritos antigos Grego e Latinos traduzidos que se perderam durante a era mediaval "

Em (15) o antecedente **ancient Greek and Latim writings** está na posição de SN/OD com os seguintes traços semânticos [-hum, -anim]. O significado deste antecedente deveria, do ponto de vista gramatical, ser restringido pelo pronome relativo *that*.

Verifica-se no exemplo acima que ao se substituir *that* por *which* para restringir o referente antecedente, **ancient Greek and Latim writings**, a oração continua gramaticalmente correcta, tendo em consideração a compatibilidade das restrições semânticas que cacteriza este pronome (*which*) em relação ao outro (*that*). Quanto ao julgamento que se pode fazer sobre a aceitabilidade ou não do uso do pronome *which* no interior desta oração em relação a norma do inglês padrão, (Stroud 1997; Towels& Hawkins 1994; Ellis 1994 ), dependeria de um conhecimento e uma percepção muito profunda da língua, independentemente da sobcondição de produção sintáctica ser idêntica, provavelmente não seria produzida da mesma forma pelo falante nativo instruído. Entretanto, para este caso, a aplicação do pronome *which* torna a oração menos natural, ou seja, a oração torna-se menos natural devido ao bloqueio discursivo que o pronome em causa faz em relação ao seu sentido lógico da oração.

À semelhança dos outros casos mencionados anteriormente foi possível encontrar também frases que revelam uma aplicação do pronome relativo *that* em orações relativas restritivas de OD.

Exemplo:

(16) Scientists in Israel and France found bacteria **that** kill the larvae (young forms) of disease-carrying mosquitoes (JLB/62/ESJM)-FT19

Trad: "Cientistas em Israel e França descobriram bactérias que matam o embrião (pequena forma) de mosquitos portadores de doenças "

A seguir apresentam-se os dados quantitativos referentes ao uso do pronome relativo *that* em orações relativas restritivas de OD.

Tabela 14 – Frequência do pronome relativo *that* em orações relativas restritivas de OD

Pronome relativo		Frequência	Porcentagem
<i>That</i>	Correctos	209	52.3
	Incorrectos	191	47.7
	Subtotal	400	100

A tabela acima mostra que o pronome relativo *that* é usado correctamente em 52.3% e incorrectamente 47.7%. Comparativamente ao pronome *which* nas orações relativas restritivas de OD, os alunos cometem poucos erros tanto neste assim como no *that*.

Com base nos resultados da análise de dados foi possível verificar que em orações relativas restritivas, os alunos usam os pronomes relativos *which* e *that* de forma correcta e incorrecta quer estejam em posição de SU quer estejam em posição de OD. Isto significa que a função sintática da oração relativa restritiva não está directamente associada ao uso que estes fazem dos pronomes relativos.

#### 4.6. Análise semântica do pronome *which*

Segundo Stableford (1989), o pronome *which* só pode ocorrer com antecedente- referente tanto em posição de SU ou OD com traços [-hum; -anim / + anim].

Contudo, das oitocentas (800) frases onde este pronome devia ser usado, colocou-se o pronome *that* em trezentas e oitenta e oito (388) vezes cujos traços semânticos dos SNs referente-antecedentes destas frases não coadunam com este pronome.

#### 4.7. Análise semântica do pronome *that*

Para o mesmo autor (Stableford 1989), o pronome *that* pode ocorrer em frases com SNs referente-antecedentes com traços [ $\pm$  hum /  $\pm$  anim]. Entretanto, das oitocentas (800) frases em que o *that* devia ocorrer, foi colocado o pronome *which* trezentas e secenta e uma vezes (361) cujos traços semânticos dos SNs referentes-antecedentes destas frases não coadunam com este pronome.

De uma forma geral pode-se notar que as respostas parecem ser arbitrariamente dadas sem nenhuma noção dos elementos anteriormente co-ocorrentes.

Alguns casos, que podem induzir ao erro aos aprendentes são situações em que não se faz uma descrição analítica e funcional mais detalhada quer ao nível semântico, quer ao nível sintáctico dos pronomes. Por exemplo, nas situações em que a oração começa por um pronome pessoal "He", "ele", como ilustra o exemplo em (18), enquanto intercaladamente está um SN que o aluno não consegue distinguir quando se atribui o pronome relativo *that*. Por exemplo:

(18) a. He opposed the laws *which* made life difficult for them.

a'. \*He opposed the laws *that* made life difficult for them.(CLF/13/CK)-FT3

Trad: "Ele opos-se as leis que dificultam as suas vidas"

Neste exemplo, o *which* refere-se ao referente-antecedente "the laws" com traços semânticos [-hum; -anim] e não o "He", "ele" que tem os traços semânticos [+hum; +anim] como erradamente foi entendida a frase.

Depois desta apresentação e análise de dados conseguimos passar em revista os pontos de análise sobre o uso dos pronomes relativos restritivos *which* e *that* pelos alunos da 12ª classe nos quais quanto a nós, existe a aplicação arbitrária dos mesmos.

#### 4.8. Testagem computacional dos dados

Após uma testagem directa no terreno envolvendo os alunos, vimos a necessidade de proceder outro tipo de testagem fazendo recurso ao uso do computador, através do programa *spelling grammar* que consiste no reconhecimento das palavras como fazendo parte do léxico linguístico e da gramática de uma determinada língua, no caso específico o inglês. O recurso a este programa justifica-se como forma de evitar correr o risco de excesso de confiança no conhecimento da língua, aliá-se o facto de o investigador não ser falante nativo da língua inglesa.

A testagem consistiu em propôr uma frase contendo um pronome previsto na frase (*that*), para em seguida fazer-se a substituição por um outro pronome (*which*) tal como se apresenta no exemplo a seguir:

(19)a. The cause of malnutrition is lack of protein in the diet and lack of foods *that* supply energy to the body (=...*which*...) FT4

Trad. "A causa da má nutrição é a falta de proteina na dieta e falta de alimentos que fornecem energia ao organismo"

Quanto a esta oração relativa, o computador considera-a uma construção perfectamente normal, isto é, o *spelling grammar* sublinha a verde e dá a explicação seguinte: ao se inserir o pronome *which* na oração, este deve aparecer entre vírgulas. O computador recomenda o uso do pronome *that* se o grupo de palavras marcadas for essencial para o sentido da oração, de modo a manter esse mesmo grupo de palavras, e o

uso do pronome *which*, caso não for essencial para o sentido da oração, seguido de uma separação por vírgulas, como sugere-nos o exemplo a seguir:

(20) a. India had many raw materials *that* England wanted for its factories. FT14

a' India had many raw materials, *which*, England wanted for its factories.

Trad.: "A Índia tinha muita matéria prima que a Inglaterra queria para as suas fábricas"

Como se pôde verificar, na frase "a'" ocorre "awkward discourse"; ou "clumsy" ou ainda "unnatural", uma espécie de infelicidade discursiva, pelo facto de esbarrar com a construção normal da oração.

Para a oração FT5, o exemplo a seguir:

(21) a'. The flag-raising *which* took place on the 25th of June 1975 was followed the next day by flag-raising Ceremonies all over the country.

Trad.: "O içar da bandeira que teve lugar no dia 25 de Junho de 1975 foi seguido de cerimónias da elevação da bandeira no dia seguinte em todo o país"

A oração (21), para além da explicação e sugestão feita pelo *spelling grammar* como em situações anteriores, este detecta um problema morfológico que se relaciona com a formação do Sintagma Nominal [... flag-raising...]. Isto é, se o referente [... flag-raising...] fosse [... flag-rising...], a aplicação do pronome *which* não precisaria de estar entre vírgulas, mas pelo facto do Sintagma ser [... flag-raising...], o pronome deve estar entre vírgulas. E ainda, ao se sugerir o pronome *that*, para além de bloqueiar a interpretação semântica, este "perturba", ou seja, esbarra a naturalidade do discurso e a construção normal da oração.

Das orações propostas ao *spelling grammar*, este sugere a colocação entre vírgulas o pronome *which* e quanto ao pronome *that*, este não sugere a colocação entre vírgulas em casos afirmativos independentemente do grupo de palavras, SNs, referentes antecedentes, relativizadas ser ou não marcado.



O *spelling grammar*, ainda na tentativa de confirmar este estudo, apresenta dois casos de relativas restritivas nomeadamente afirmativa e interrogativa. Por exemplo:

(22) Caso da relativa restritiva afirmativa:

We want to buy the photo *which* Harry took

a' We want to buy the photo, *which* Harry took

a'' We want to buy the photo *that* Harry took

(23) Caso da relativa restritiva interrogativa:

a Did you learn the dance *that* is from Guatemala?

a' Did you learn the dance, *which* is from Guatemala?

a'' Did you learn the dance *that* is from Guatemala?

O que nos parece a partir desta constatação é que a sensibilidade do *software* ou do *spelling grammar* em relação a este estudo, a vírgula ocorre com o pronome relativo *which* quer na forma interrogativa quer seja na forma afirmativa. Enquanto o pronome *that* não ocorre entre vírgulas em nenhuma das situações.

A razão desta ocorrência surge pelo facto de o pronome relativo *that* relativizar os SNs referentes antecedentes tanto no contexto afirmativo e interrogativo. Contrariamente ao *which* não está a relativizar os SNs referentes antecedentes. Portanto, o *which* entra nestas frases com a função de não relativizador contrariamente ao que acontece com o pronome *that*.

As situações acima podem ser entendidas que o pronome *which* sofre a "rejeição", isto é, perde a sua função gramatical de relativizador restritivo e passa a desempenhar o papel de relativizador não restritivo. Pode-se ainda entender que a presença do relativizador restritivo *that* é obrigatória em todas as frases relativas não restritiva o que não acontece com o pronome *which*, a sua ausência não cria a agramaticalidade na frase.

Estas sugestões quanto a nós precisariam de mais cuidado para um estudo mais profundo e minucioso para não cairmos no erro em relação à aplicação correcta desses pronomes e sua interpretação dentro das orações.

De referir que por falta de estudos feitos a nível diacrónico, não foi possível verificar se estes dois pronomes *which* e *that* teriam sofrido algumas alterações e evolução ao longo do tempo em termos da sua aplicação ao nível da gramática, que por uma coincidência têm realizações fonética e ortográfica diferentes mas com funções sintáctica e semântica semelhantes. O que nos permitiria afirmar que este uso arbitrário e generalizado que esses alunos fazem tem a ver com alteração ou evolução dos mesmos.

Depois desta análise consideramos ser suficiente tecer algumas conclusões principais, assim como darmos as recomendações necessárias de modo a orientar os estudos posteriores inerente a esta matéria.

## **CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**

Neste último capítulo far-se-ão as principais conclusões desta pesquisa e serão dadas recomendações para futuros trabalhos nesta área. Na secção 5.1 são as conclusões gerais e na última secção que é 5.2 são as recomendações sobre os aspectos a serem tomados em futuros trabalhos nesta área.

### **5.1. Conclusões**

Este estudo tinha como objectivo identificar as razões que fazem com que os alunos usem de forma arbitrária os pronomes relativos *which* e *that* em orações relativas restritivas de SU e OD.

A partir da análise dos dados podemos concluir que no que diz respeito ao emprego dos pronomes relativos *which* e *that* em orações relativas restritivas de SU, estes fazem-no de forma arbitrária. Constatamos que há casos que em lugar de aplicar o pronome relativo *which* usa-se pronome *that* e vice-versa. Isto deve-se ao nosso entender a falta de conhecimento das regras em que estes pronomes devem ser usados (semântica e sintáctica), que por sua vez tem a origem nos métodos e programas cuja elaboração destes partem de uma referência intuitiva dos planificadores linguísticos em relação a língua inglesa.

Constatamos também que em orações relativas restritivas de SU há um equilíbrio no uso das formas correctas e incorrectas dos pronomes *which* e *that*. O emprego destes pronomes relativos em orações relativas restritivas de OD ocorrem alternâncias entre as formas correctas e incorrectas, a razão pela qual leva-nos a concluir que o uso arbitrário destes pronomes pelos alunos da 12ª classe está relacionado com a falta de noção do valor semântico dos elementos ou referentes co-ocorrentes na frase.

Foi possível ainda verificarmos que em orações relativas restritivas são usados os pronomes *which* e *that* de forma correcta e incorrecta quer estejam em posição de SU quer em posição de OD. Isto demonstra que a função sintáctica da oração relativa restritiva não está directamente associada ao uso que estes fazem dos pronomes relativos. Importa também concluir que, apesar de os nossos alunos mostrarem no inquérito submetido, um tempo de exposição à língua relativamente longo validando a posição de Lopes (1997) referido anteriormente neste estudo quando o autor diz que “o inglês é ensinado no nível secundário no ESG1 e ESG2 totalizando cinco anos de instrução”. Estes alunos revelam um fraco conhecimento mais sistemático da língua tendo em consideração as respostas dadas e a análise feita a partir do teste que lhes foi submetido.

Portanto, a necessidade da descrição analítica da língua, a sua sistematização nos materiais didácticos propostos para o ensino, e a reciclagem dos programas e dos que ensinam são subsídios extremamente importantes para garantir uma proficiência linguística estável aos aprendentes do inglês de modo que estes respondam os principais objectivos existentes no documento publicado pelo (INDE 1984) já referenciado no capítulo I neste trabalho.

## 5.2. Recomendações

A partir desta realidade recomendamos que sejam levados a cabo estudos da mesma natureza para verificar o uso destes elementos nos outros níveis de escolaridade de modo a fazer uma descrição mais pormenorizada do conhecimento desta língua que caracteriza esta população escolar.

Recomendamos também a realização de um estudo de natureza pedagógica orientado para uma abordagem das estratégias que os professores devem seguir no ensino das orações e pronomes relativos da língua inglesa.

Os diferentes traços semânticos discutidos por diferentes autores recomendamos que os próximos estudos sobre o uso dos pronomes *which* e *that* constitua também o centro de atenção para análise do erro dos alunos da 12ª classe.

Uma vez que afirmamos anteriormente que a planificação linguística tem sido de uma forma intuitiva, sem ter em conta a parte descritiva e funcional da gramática desta língua, neste estudo constatamos que o erro cometido por estes alunos vem propositadamente para manifestar esta lacuna de falta de conhecimento sobre o funcionamento correcto da gramática.

Perante esta situação, considero urgente o trabalho de reciclagem dos programas e os que ensinam esta língua de forma a adequar os métodos que actualmente estão mais

direcionados para a comunicação. Contudo, o ensino, as unidades que fazem parte da gramática, os tópicos tanto como os programas previstos nos materiais didáticos deveriam ser de uma análise mais analítica e mais descritiva.

Dado que o nosso estudo estava direcionado especificamente no âmbito de pronomes *which* e *that* no contexto das orações relativas restritivas, recomendamos que os próximos estudos trabalhem com os mesmos pronomes mas no contexto das orações relativas não restritivas de modo a contribuir para a cientificidade deste estudo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, R. (1962). *Análise de erro e da Interlíngua*. Lisboa: Editorial Caminho.
- BIBIER, D. et al. (1989). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
- CHANG, G. (2003). Dealing with students' errors in ELT Teachers attitude towards students' written errors. Tese de licenciatura. Maputo: Faculdade de Línguas-Universidade Pedagógica.
- CHUN, A. et al. (1982). *Errors, interaction and Correction: a study of native-no-native conversations* (pp: 537-547). TESOL Quartely.
- CORDER, R.S. (1967). *The significance of Learner's Errors*. In Richards, J. C. (Eds), *Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 19-27). London: Longman.
- CRETCHLEY, G. & Stacey, J. (1990). *Read Well*. Johannesburg: Ravan Press.
- ELLIS, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1997). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University.
- FASOLD, R. (1989). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell.

FIRMINO, G. (2001). *A "Questão Linguística" na África Pós-Colonial: o caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique*. Maputo: Edições Promédia.

GONÇALVES, P. & Stroud, C. (1998). As Potencialidades Gerais de um Corpus de Língua Oral. In Gonçalves, P. & Stroud, C. (Orgs). *Panorama do Português Oral de Maputo vol III – Estruturas Gramaticais do Português: Problemas e exercícios* (pp.7-12). Maputo: Instituto de Desenvolvimento de Educação, cadernos de pesquisa nº27.

GONÇALVES, P. (1997). Tipologia de Erros do Português Oral de Maputo. In Gonçalves, P. & Stroud, C. (orgs) *Panorama Do Português Oral De Maputo vol ii – A Construção de um Banco de "Erros"* (pp. 43-73). Maputo: Instituto de Desenvolvimento da Educação, Cadernos de Pesquisa nº 27.

IBRAHIMO, M. (2000). Error Analysis. Tese de Licenciatura. Maputo: Faculdade de Línguas. Universidade Pedagógica.

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. (2001). *Programa do Ensino Básico 3º Ciclo*. Maputo: INDE.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. (1997). *2º Recenseamento Geral da População e Habitação. Resultados Definitivos*. Maputo: INE.

KRASHEN, K. & Terrel, D. (1988). *The natural approach language aquisition in the classroom*. New York.

- LEECH, G. at al. (1972). *A Grammar of contemporary English*. London: Longman.
- LENON, P. (1991). *Error: some problems of definition, identification and distinction*. *Applied Linguistics* (pp: 180-196). New York.
- LOPES, A. J. (1997). *The Language Situation in Mozambique. Language Planning in Malawi, Mozambique and The Philipines* (pp: 86-132). In R. Kaplan & R. Baldauf Jr. (eds), Clevedon: Multilingual Metters.
- MANUEL, C. (1994). *Análise Contrastiva Retórica do Inglês-Português*. Tese de licenciatura. Maputo: Faculdade de Letras. Universidade Eduardo Mondlane.
- MASSITELA, F. G. (2001). *The effects of Teacher over Correction on ELF Learners*. Tese de Licenciatura. Maputo: Faculdade de Línguas. Universidade Pedagógica.
- MENDES, I. (2000). *O Léxico do Português de Moçambique*. Maputo: Edições Promédia.
- MKUTI, L. (1991). *English for Academic Purposes: the Mozambican experience in institutions of higher education*. In A.J.Lopes (ed) *Proceedings of the Third LASU Conference* (pp. 423-433). Maputo: Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane.
- MKUTI, L. & Mpiuka, T. (1987). *English for Mozambique*. Harare: The College Press.



NELESSIA, C. (2003). Teacher's attitudes towards learner's mistakes at commercial school – years 2 and 3 and Josina Machel Secondary School (8<sup>a</sup>-9<sup>a</sup>) in Maputo. Tese de licenciatura. Maputo: Faculdade de Línguas. Universidade Pedagógica.

NEMSER, W. (1974). Approximative Systems of Foreign Language Learner's. In Richards, J. C. (Eds), *Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 55-63). London: Longman.

RECENCEAMENTO GERAL DA POPULAÇÃO E HABITÇÃO. (1980). Maputo: INE;

RICHARDS, J. (1984). A Non-Contrasive Approach to Error Analysis. In Richards, J. C. (Eds), *Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 19-27). London: Longman.

ROMÃO, E. (1992). Materials Development for EAP at UEM. In A.J.Lopes (ed) *Proceedings of the Third LASU Conference* (pp. 423-433). Maputo: Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane.

SELINKER, L. (1974). Interlanguage. *Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition*. In Richards, J. C. (Eds) (pp. 31-54). London: Longman;

SELIGER, H. & Shohany, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

- SHRIDAR, S. (1981). Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage: Three Phases of One Goal. In Jack Firiah (ed) *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. London: Pergman.
- STABLEFORD, T. (1989). *A Teaching Grammar of English Relative Clause*. Dhahran: University of Petroleum and Minerals.
- STROUD, C. (1997a). O Corpus: Antecedentes, Quadro Teórico e Aspirações Práticas. In P. Gonçalves & C. Stroud, (Orgs), *Panorama do Português Oral do Maputo. Vol II – A Construção de um Banco de “Erros”* (pp.9-35). Maputo: Instituto de Desenvolvimento da Educação, cadernos de pesquisa n° 24.
- STROUD, C. (1997b). Os conceitos linguísticos de “Erro” e “Norma”. In P. Gonçalves & C. Stroud, (Orgs), *Panorama do Português Oral do Maputo. Vol I – Objectivos e Métodos* (pp.11-45). Maputo: Instituto de Desenvolvimento da Educação, cadernos de pesquisa n° 22.
- TORRE, M. (1985). *Uma Análise De Erros: Contribuição para o Ensino da Língua Inglesa em Portugal*. Tese de Doutoramento (não publicada). Porto: Faculdade de Letras da Universidade de Porto.
- TOWELL, R. & Hawkins, R. (1994). *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

TUZINE, A. (1997). Aplicação do Conceito de Rede Social ("Social Network") na análise de fenómenos de variação linguística no Português Oral de Maputo: o caso da oração subordinada relativa. Tese de licenciatura. Maputo: Faculdade de Línguas. Universidade Pedagógica.

TUZINE, A. (1997). Aplicação do Conceito de Rede Social ("Social Network") na análise de fenómenos de variação linguística no Português Oral de Maputo: o caso da oração subordinada relativa. Tese de licenciatura. Maputo: Faculdade de Línguas. Universidade Pedagógica.

**ANEXOS**

Anexo 1

QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO

Escola :

\_\_\_\_\_

Código: \_\_\_\_\_

1. Nome completo:

\_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Língua(s) Materna (s):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Sexo:  Masculino  Feminino

5. Tempo de aprendizagem da Língua Inglesa

um ano  três anos  mais de quatro anos

dois anos  quatro anos

6. Frequência de uso da Língua Inglesa

apenas na sala de aulas  em casa

na escola e em casa  e noutros locais. Quais \_\_\_\_\_ ?

7. Teve algum curso particular de Língua Inglesa?

Sim  Não

a) Se sim, indique o nível obtido. \_\_\_\_\_.

8. Qual é o seu nível de proficiência em Língua Inglesa ?

Excelente  Bom  Suficiente  Medíocre

9. Ouve rádio ou vê um canal televisivo em Língua Inglesa ?

Sim   Não

Se sim, indique qual \_\_\_\_\_.

10. Lê algum jornal ou revista em língua Inglesa?

Sim  Não

Se sim, indique qual \_\_\_\_\_.

## Anexo 2

### A. Relativas restritivas de Sujeito (SN/SU)

#### (i). Com o relativo *which*

1. The kind of reading **which** you do when you are studying intensively is different from other kind of reading. (RW, p.128, § 1º)
2. The flag-raising **which** took place on the 25<sup>th</sup> of June 1975 was followed the next day by flag-raising ceremonies all over the country. (EFM, p.100, § 2º)
3. An earthquake **which** measured 9 would cause complete destruction. (RW, p.57, § 2º)
4. The Bridge **which** joins the Island to Lumbo on the mainland was built twenty years ago. (EFM, p.115, § 2º)
5. The snail **which** spreads bilharzia lives in calm fresh water like that in irrigation canals. (RW, p.177, § 4º)

#### (ii). Com o relativo *that*

6. The blood **that** people give in hospitals is used for patients who have little blood in their bodies. (EFM, p.109, § 4º)
7. [...] the price of raw materials **that** are needed to make these goods is not increasing as fast. (RW, p.45, § 3º)
8. An instrument **that** is made to sound when someone blows across and opening is a woodwind instrument. (RW, p.59, § 5º)
9. [...] the blackfly **that** spreads the worm which causes river-blindness breeds in fast-flowing water. (RW, p.177, § 4º)
10. A man's wealth in society was measured by the number of cattle he owned. Other goods **that** served as money in various parts of the world included beads, cacao beans, furs, salt, shells, teeth and tea. (RW, p.91, § 3º)

### B. Relativas restritivas de Objecto Directo (SN/OD)

#### (i). Com o relativo *which*

11. When I was there I actually saw 15 Coaches **which** were to be exported to Mozambique. (EFM, p. 27, § 9º)



12. They also have a long trunk **which** they use to take food and water to their mouth. (EFM, p.82, § 5º)

13. He opposed the laws **which** made life difficult for them. (RW, p.38, § 1º)

14. India had many raw materials **which** England wanted for its factories. (RW, p. 44, § 1º)

15. The cows give a lot of milk **which** is very good for your health. (EFM, p.83, § 7º)

(ii). **Com o relativo *that***

16. Please come and shake the traps **that** the chief uses to kill us. (EFM, p.52, § 5º)

17. The cause of malnutrition is lack of protein in the diet and lack of foods **that** supply energy to the body. (EFM, p. 92, § 1º)

18. Scientists in Israel and France found bacteria **that** kill the larvae (young forms) of disease-carrying mosquitoes. (RW, p. 26, § 3º)

19. For example the poor countries do not have enough money to start factories **that** can employ people. (RW, p. 45, § 4º)

20. Scholars found and translated ancient Greek and Latin writings **that** had been lost during the Middle Ages. (RW, p. 94, § 2º)

LEGENDA:

EFM: English For Mozambique

RW: Read Well

p.: página em que a frase se encontra

§: parágrafo em que a frase se encontra

### Anexo 3

#### TEST

##### I. Fill the gaps in the following sentences by using either *which* or *that*.

1. An earthquake \_\_\_\_\_ measured 9 would cause complete destruction.
2. The blood \_\_\_\_\_ people give in hospitals is used for patients who have little blood in their bodies.
3. He opposed the laws \_\_\_\_\_ made life difficult for them.
4. The cause of malnutrition is lack of protein in the diet and lack of foods \_\_\_\_\_ supply energy to the body.
5. The flag-raising \_\_\_\_\_ took place on the 25<sup>th</sup> of June 1975 was followed the next day by flag-raising ceremonies all over the country.
6. An instrument \_\_\_\_\_ is made to sound when someone blows across and opening is a woodwind instrument.
7. The kind of reading \_\_\_\_\_ you do when you are studying intensively is different from other kind of reading.
8. Scholars found and translated ancient Greek and Latin writings \_\_\_\_\_ had been lost during the Middle Ages.
9. When I was there I actually saw 15 Coaches \_\_\_\_\_ were to be exported to Mozambique.
10. A man's wealth in society was measured by the number of cattle he owned. Other goods \_\_\_\_\_ served as money in various parts of the world included beads, cacao beans, furs, salt, shells, teeth and tea.
11. [...] the price of raw materials \_\_\_\_\_ are needed to make these goods is not increasing as fast.
12. They also have a long trunk \_\_\_\_\_ they use to take food and water to their mouth.
13. Please come and shake the traps \_\_\_\_\_ the chief uses to kill us.
14. India had many raw materials \_\_\_\_\_ England wanted for its factories.
15. For example the poor countries do not have enough money to start factories \_\_\_\_\_ can employ people.

16. [...] the blackfly \_\_\_\_\_ spreads the worm which causes river-blindness breeds in fast-flowing water.

17. The snail \_\_\_\_\_ spreads bilharzia lives in calm fresh water like that in irrigation canals.

18. The cows give a lot of milk \_\_\_\_\_ is very good for your health.

19. Scientists in Israel and France found bacteria \_\_\_\_\_ kill the larvae (young forms) of disease-carrying mosquitoes.

20. The Bridge \_\_\_\_\_ joins the Island to Lumbo on the mainland was built twenty years ago.

Anexo 4.

**Tabela 2 – Distribuição dos alunos por faixa etária e escola**

Idade	ESJM		CK		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
15-18	20	50	35	87.5	55	68.8
19-21	15	37.5	5	12.5	20	25
≥21	5	12.5	-	-	5	6.2
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

**Tabela 3 – Língua Materna dos alunos**

Língua	ESJM		CK		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Português	13	34.2	29	72.5	42	53.8
L Bantu	20	52.6	4	10	24	30.8
Port/LB	5	13.2	2	5	7	9.0
Port/Ing	-	-	3	7.5	3	3.8
Outra	-	-	2	5	2	2.6
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

**Tabela 4 – Tempo de aprendizagem da língua**

Tempo	ESJM		CK		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1-2 anos	2	5	-	-	2	2.5
3-4 anos	16	40	4	10	20	25
≥5 anos	22	55	36	90	58	72.5
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

**Tabela 5 – Tempo de aprendizagem da língua**

Frequência de uso da língua	ESJM		CK		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Apenas na sala de aulas	21	52.5	12	30	33	41.2
Em casa	-	-	1	2.5	1	1.2
Na escola e em casa	12	30.0	19	47.5	31	38.8
Noutros locais	7	17.5	8	20	15	18.8
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

**Tabela 6 – Tempo de aprendizagem da língua**

Frequência de curso	ESJM		CK		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim	8	20	6	15	14	17.5
Não	32	80	34	85	66	82.5
	40	100	40	100	80	100

**Tabela 7 – Nível de Proficiência**

Nível de proficiência	ESJM		CK		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Excelente	1	2.5	2	5	3	3.8
Bom	5	12.5	16	40	21	26.3
Suficiente	28	70	19	47.5	47	58.7
Medíocre	6	15	3	7.5	9	11.2
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

**Tabela 8 – Acesso à rádio e a televisão em língua inglesa**

Acesso à rádio ou TV	ESJM		CK		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim	31	77.5	38	95	69	86.3
Não	9	22.5	2	5	11	13.7
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>80</b>	<b>100</b>
<b>Acesso à revistas e jornais</b>						
Sim	12	30	15	37.5	27	33.8
Não	28	70	25	62.5	53	66.2
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

**Tabela 8a – Tipo de canal**

Canal	ESJM		CK		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Rádio	8	20	2	5	10	12.5
Televisão	23	57.5	36	90	59	73.8
Nenhum	9	22.5	2	5	11	13.7
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

**Tabela 8b – Tipo de canal**

Canal	ESJM		CK		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Jornal	2	5	3	7.5	5	6.2
Revista	10	25	12	30	22	27.5
Nenhum	28	70	25	62.5	53	66.3
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

Tabela 10

Escola	Which				That				Total
	SN/SU		SN/OD		SN/SU		SN/OD		
	Corr	Incor	Corr	Incor	Corr	Incor	Corr	Incor	
ESJM	108	92	105	95	127	73	97	103	800
CK	81	119	118	82	103	97	112	88	800
Total	189	211	223	177	230	170	209	191	1600

Anexo - 5

Dados dos Alunos Submetidos ao Teste

Nº	Código	Sexo	Idade	LM	Escola
1	AAA	M	20	Chang	ESJM
2	AAT	M	18	Makua	ESJM
3	ADN	M	20	Chang	ESJM
4	AGM	F	16	Ptg	CK
5	AJF	F	18	Sena	ESJM
6	AOR	M	16	Ptg	CK
7	ATP	F	17	Ptg	CK
8	BJU	F	23	Ronga	ESJM
9	CCN	F	17	.....	ESJM
10	CEM	M	16	Ptg	CK
11	CEM	F	16	Ptg	CK
12	CFM	M	18	Ronga	ESJM
13	CLF	M	18	Ptg	CK
14	CLS	F	16	Ptg	CK
15	CSD	F	17	.....	ESJM
16	DAC	M	18	Ptg	CK
17	DCA	F	17	Ptg	CK
18	DEM	F	16	Ptg	CK
19	DMS	F	16	Ptg	CK
20	DRO	M	17	Ptg	CK
21	EAN	M	18	Chang	ESJM
22	ECL	F	23	Ptg	ESJM
23	ERV	F	16	Chwabo	CK
24	ETL	M	15	Ptg	CK
25	EUT	M	22	Ptg	ESJM
26	FEF	F	16	Ptg	ESJM
27	FLC	M	17	Ptg	CK
28	FJJ	F	18	Nyungwe	ESJM
29	HCA	M	18	Ptg	ESJM
30	HTA	M	19	Ptg	ESJM
31	IGA	M	19	Chang	ESJM
32	IKC	F	18	Sena	CK
33	IMV	M	16	Chang	ESJM
34	JGM	M	19	Ptg	CK
35	JMM	M	17	Ptg	CK
36	JRP	M	20	Chang	ESJM
37	JST	F	23	Chang	ESJM
38	JUB	M	19	Ptg	ESJM
39	LMS	M	19	Ptg	CK
40	LID	F	18	Bitonga	ESJM
41	KMO	F	18	Chang	ESJM



42	LSM	F	16	Ptg	CK
43	LVS	F	16	Ptg	CK
44	MC	M	17	Ptg	CK
45	MCL	M	18	Ptg	CK
46	MCS	M	20	Ptg	CK
47	MDM	M	17	Chang	CK
48	MH	M	16	Ptg	CK
49	MMM	F	17	Chang	ESJM
50	MMJ	F	16	Copi	CK
51	MNT	M	19	Ptg	CK
52	MRL	M	17	Chang	CK
53	MWC	M	17	Ptg	CK
54	NAC	F	19	Ronga	ESJM
55	NAF	F	18	Ptg	ESJM
56	NAM	M	19	Chang	ESJM
57	NFR	M	17	Ptg	CK
58	NMM	F	16	Ptg	CK
59	NP	F	17	Ptg	CK
60	NPM	M	18	Chang	ESJM
61	OAH	F	18	Chang	ESJM
62	OEA	M	19	Chang	CK
63	ONM	M	20	Chang	ESJM
64	RAA	F	21	Ptg	ESJM
65	RAM	F	22	Ptg	ESJM
66	RCB	F	18	Chang	ESJM
67	RCM	M	20	Chang	ESJM
68	RDC	M	21	Ptg	ESJM
69	RFL	F	16	Ptg	CK
70	SC	F	17	Ptg	CK
71	SP	F	17	Ptg	CK
72	SR	F	17	Ptg	CK
73	SZS	F	17	Ptg	CK
74	UBC	F	16	Ptg	ESJM
75	UMA	M	17	Ptg	ESJM
76	VAJ	M	21	Chang	ESJM
77	VEC	F	18	Ptg	ESJM
78	VMA	M	20	Chang	ESJM
79	ZAC	F	21	Xitswa	ESJM
80	YCN	F	16	Ptg	CK