

Concordância sujeito-verbo no *simple present*: Produção de erros por estudantes da licenciatura em Turismo

Subject-verb agreement: Error production by Tourism undergraduate students

Ana Paula Correia

Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo, Universidade do Algarve, Faro, Portugal
apcorre@ualg.pt

Filipa Perdigão Ribeiro

Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo, Universidade do Algarve, Faro, Portugal
fperdig@ualg.pt

Maria Cabral

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Faro, Portugal
mcabral@ualg.pt

Resumo

Este artigo enquadra-se numa pesquisa mais abrangente sobre o erro na conjugação verbal em inglês. Com o objetivo de analisar os erros de concordância sujeito-verbo no *simple present* produzidos em textos de alunos da licenciatura em Turismo, parte do conceito de *interlíngua* e do modelo de *análise de erros*. De natureza descritiva, não-experimental, segue um desenho metodológico misto, aplicando análise quantitativa e qualitativa. Para a recolha de dados, aplicou-se um questionário para definir o perfil sociolinguístico dos participantes e o teste diagnóstico *Dialang* para aferir o seu nível de proficiência em inglês. Procedeu-se à compilação de um *corpus* de produções escritas que foi analisado e codificado manualmente por um painel de peritos a partir de uma taxonomia adaptada da classificação de erros do *Cambridge Learner Corpus*. Utilizaram-se os *softwares Markin* e *Wordsmith* para a codificação dos erros e para apoio à análise dos dados. Apresentam-se os erros de concordância e o seu cruzamento com os níveis de proficiência.

Palavras-chave: análise de erros; interlíngua; escrita; verbo; língua estrangeira; níveis de proficiência.

Abstract

The aim of this paper, which is part of a more extensive research on verb tense errors, is to investigate the subject-verb agreement errors in the simple present in the texts of a group of Tourism undergraduate students. Based on the concept of *interlanguage* and following the *error analysis model*, this descriptive non-experimental study applies qualitative and quantitative procedures. Three types of instruments were used to collect data: a sociolinguistic questionnaire (to define the learners' profile); the *Dialang* test (to establish their proficiency level in English); and our own learner *corpus* (140 texts). Errors were identified and classified by an expert panel in accordance with a verb error taxonomy developed for this study based on the taxonomy established by the *Cambridge Learner Corpus*. The *Markin*

software was used to code errors in the *corpus* and the *Wordsmith Tools* software to analyze the data. Subject-verb agreement errors and their relation with the learners' proficiency levels are described.

Keywords: error analysis; interlanguage; writing; verb; foreign language; proficiency levels.

1. Introdução

A língua inglesa tem vindo a desempenhar um papel proeminente no contexto global (Crystal, 2004; Comissão Europeia, 2010). Trata-se da língua estrangeira (LE) mais utilizada em dezanove dos vinte e cinco estados membros que compõem a União Europeia (onde não é língua oficial).¹ No entanto, no contexto português, e de acordo com o *Special Eurobarometer* (Comissão Europeia, 2012), somente 27% da população é falante de língua inglesa², ocupando a décima nona posição na percentagem de falantes de inglês na União Europeia.

Numa época de novos desafios originados pela globalização, dos quais destacamos o desenvolvimento da indústria hoteleira e turística no contexto nacional, e em particular na região do Algarve, a competência comunicativa em língua inglesa desempenha um papel indispensável para a comunicação global (Köhlmyr, 2003; Weigle, 2008). A partir destes pressupostos, desenvolvemos este trabalho de investigação dado que o domínio e proficiência da língua inglesa por parte dos profissionais do Turismo constitui um fator preponderante a considerar para uma carreira de futuro (Torkington e Perdigão, 2003).

Esperar-se-ia que os alunos que iniciam o seu percurso no ensino superior, após 7 a 9 anos de aprendizagem da língua inglesa (64,3% da população em estudo), fossem capazes de revelar competências linguísticas consolidadas ao nível do B1/B2 – descrito no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Neste sentido, os docentes que ministram os três níveis da unidade curricular de «Inglês para Turismo»³ consideram essencial ter uma informação precisa e sustentada, e não somente conjecturada e

¹ Dados retirados do relatório da Comissão Europeia *Europeans and their Languages – Special Eurobarometer 386*, 2012.

² Em confronto, por exemplo, com a França (39%), Alemanha (56%) ou Holanda (90%). Cf. *Europeans and their Languages – Special Eurobarometer 386*, 2012.

³ Professores de Inglês da Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo da Universidade do Algarve.

intuitiva, das principais dificuldades destes estudantes na medida em que têm sido várias as incertezas em relação às áreas específicas nas quais o ensino-aprendizagem da língua inglesa deveria incidir.

O ensino da língua inglesa para Turismo no ensino superior tem como principal objetivo a preparação dos aprendentes para uma utilização adequada da língua no contexto profissional e, de facto, estes aprendentes necessitam de uma variedade de recursos linguísticos para conseguirem dar resposta, enquanto profissionais, às constantes exigências do mercado de trabalho (Conselho de Europa, QECRL, 2001; Weigle, 2008). Neste contexto, consideramos que, para além da capacidade oral - indispensável para qualquer profissional da indústria turística -, é igualmente necessário que os aprendentes desenvolvam a sua competência escrita num número variado de géneros discursivos fundamentais no contexto profissional, nomeadamente, na escrita de *e-mails*, relatórios, comunicados de imprensa, etc. Convictos de que as tarefas escritas em língua inglesa têm adquirido um posicionamento cada vez mais dominante em programas educacionais e profissionais, no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a escrita persiste em ser frequentemente depreciada. Por um lado, os aprendentes consideram a escrita uma atividade demorada e que impõe um elevado grau de concentração e reflexão, por outro, os professores pressupõem que as competências de escrita foram já adquiridas noutros níveis de ensino, não vendo necessidade da sua prática sistemática em contexto de aula (Fonseca, 1992; Cabral, 2010). Posto isto, a competência escrita dos aprendentes tem vindo a diminuir consideravelmente, nomeadamente devido à falta de competência linguística dos aprendentes, que leva professores e investigadores a considerarem esta área particularmente problemática (Torre, 1985; Chen et al., 2007; Johansson, 2012).

Logo, o foco do nosso estudo na produção escrita decorre da experiência de um grupo de docentes do ensino superior ao constatarem que a competência linguística na produção escrita tem sido uma componente por vezes negligenciada durante o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e que uma parte significativa das dificuldades dos alunos durante o processo de aprendizagem incide na componente gramatical, especificamente quando se trata da conjugação verbal. Dado que, por definição, o ensino da língua comunicativa coloca o foco no aprendente, serão as necessidades comunicativas do aprendente a proporcionar o enquadramento para a elaboração dos

objetivos linguísticos em termos de competência (Savignon, 2001). Ora, estas circunstâncias implicam a análise das produções linguísticas do aprendente.

Conscientes da produção de erros aquando da aprendizagem da língua-alvo, e na sequência de outras pesquisas internacionais recentes⁴, confirmámos a necessidade de realizar um estudo no qual fossem analisados os principais erros de conjugação verbal cometidos por um grupo de alunos de Inglês, tentando inferir, sempre que possível, razões para a realização desses erros. Por limitações de espaço, neste artigo concentramo-nos apenas na concordância sujeito-verbo, com especial realce para o *simple present*, na medida em que verificámos ser este o erro com o maior número de ocorrências na produção escrita destes alunos.

Assim, recorrendo ao conceito de *interlíngua* (IL) e ao *modelo de análise de erros* (AE), apresentamos o enquadramento teórico seguido da metodologia, na qual explicamos a construção do *corpus* de aprendentes e a aplicação das ferramentas de codificação e análise *Markin* e *Wordsmith*. Segue-se a apresentação e descrição dos resultados quantitativos da análise realizada ao *simple present* e a comparação com os níveis de proficiência.

2. Enquadramento teórico

A descrição da língua do aprendente desempenha um papel central em investigações na área da aquisição de línguas estrangeiras (Gass e Selinker, 2008). Para designar o sistema linguístico do aprendente de LE, Selinker (1972) recorreu ao conceito de IL⁵, definindo-o como um sistema linguístico independente que o aprendente vai desenvolvendo ao longo do seu processo de aprendizagem linguística, resultante da sua tentativa de produção da norma da língua-alvo⁶ (Selinker, 1972: 35). Apesar de independente, trata-se de um sistema intermédio entre a língua materna (LM) e a

⁴ Embora sejam escassos os estudos aplicados à população portuguesa, a concordância sujeito-verbo em língua inglesa tem sido objeto de estudo de investigadores a nível mundial: China (Chen et al., 2007); Filipinas (Gustilo e Magno, 2012); Indonésia (Wahyudi, 2012); Malásia (Stapa e Izahar, 2010); Suécia (Köhlmyr, 2003; Johansson, 2012; Jovanovic, 2014).

⁵ Vários termos alternativos têm sido aplicados por diferentes linguistas para nomear o sistema linguístico desenvolvido pelo aprendente a partir do *input* linguístico a que está exposto, nomeadamente competência transitória (Corder, 1967), dialeto idiossincrático (Corder, 1981) e sistema aproximativo (Nemser, 1971).

⁶ Neste artigo, não fazemos distinção entre os conceitos de língua estrangeira e língua-alvo.

língua-alvo, sendo influenciado por ambas na medida em que é composto por elementos da LM do aprendente, elementos da língua-alvo, assim como elementos inerentes à IL que se encontra em desenvolvimento (Saville-Troike, 2006; Gass e Selinker, 2008; Lennon, 2008; Larsen-Freeman, 2014). Dado que manifesta consistência interna, a IL é considerada sistemática e assume-se como uma língua natural com o seu próprio sistema interno de regras linguísticas constituído por estruturas e vocabulário, cuja complexidade vai evoluindo num processo criativo, percorrendo etapas sucessivas delimitadas pelas novas estruturas e vocabulário adquiridos pelo aprendente (Saville-Troike, 2006). Apesar de sistemática, a IL do aprendente é também variável uma vez que nela surgem (na IL do aprendente) estruturas emergentes que vão sendo adquiridas, por vezes em simultâneo com as estruturas que vão substituir (Lennon, 2008; Lightbown e Spada, 2008; Ellis e Barkhuizen, 2009).

Também o fenómeno de fossilização desempenha um papel central para o conceito de IL, ou seja, este acontece quando uma determinada forma linguística, característica ou regra se estabelece permanentemente na IL do aprendente de uma forma desviante à norma da língua-alvo e tende a ser conservada na sua *performance*, independentemente do tipo de contacto com a língua-alvo (Selinker, 1972; Saville-Troike, 2006; Tarone, 2006). Isto é, o aprendente não consegue atingir a etapa final do contínuo da IL, tornando-se, por isso mesmo, incapaz de atingir a competência na língua-alvo (Selinker, 1972; 1992).

Ainda, na ótica de Selinker (1972), o processo de desenvolvimento da IL resulta de uma variedade de processos cognitivos subjacentes ao comportamento linguístico, facto que a distingue da forma usual de aquisição de uma LM pela ocorrência de fenómenos associados com transferência linguística (interferência de elementos ou estruturas linguísticas da LM na produção da língua-alvo); com transferência de instrução (a forma como a língua-alvo é ensinada, por exemplo, os procedimentos aplicados em sala de aula ou a natureza dos materiais pedagógicos); com o uso de diferentes estratégias de aprendizagem da língua-alvo (a forma como os aprendentes abordam a aprendizagem da língua, por exemplo, ou a tendência do aprendente para simplificar o sistema da língua-alvo); com o uso de diferentes estratégias de comunicação na língua-alvo (o aprendente recorre a estratégias alternativas para compensar a carência no seu sistema linguístico); assim como com a generalização de

padrões da língua-alvo (o aprendiz apoia-se numa determinada regra da LE que foi previamente adquirida e aplica-a em circunstâncias não abrangidas por essa regra) (Saville-Troike, 2006; Lennon, 2008).

Partindo desses pressupostos, o objetivo central da análise da IL consiste, por um lado, em descrever e explicar o desenvolvimento da IL e, por outro, compreender o fracasso da IL para alcançar a língua-alvo (Tarone, 2006). Assim sendo, para proceder ao estudo da IL, autores como Selinker (1972) e Brown (2000) sugerem o estudo da produção linguística do aprendiz no processo comunicativo na língua-alvo, recorrendo à análise dos erros produzidos enquanto objeto de estudo fundamental para o entendimento do processo de aprendizagem da língua-alvo (Lennon, 2008). De facto, os erros realizados pelos aprendentes ganharam uma nova perspetiva com a teoria da IL. Contrariamente à visão comportamentalista, na qual os erros eram tidos como elementos indesejados, a IL determina que os erros se constituem como elementos naturais da aprendizagem, dado que fornecem evidência de que os aprendentes se encontram a criar e a testar hipóteses, de uma forma sistemática, relativamente ao uso da nova língua (Gass e Selinker, 2008). Aliás, Lightbown e Spada (2008) sustentam que os erros na aprendizagem da língua são um dos indicadores mais relevantes do desenvolvimento do sistema de IL dos aprendentes de LE. Tendo isto como base, posicionamo-nos numa perspetiva prescritiva da gramática da língua⁷ e entendemos o conceito de erro enquanto qualquer desvio à norma do inglês padrão (Ellis e Barkhuizen, 2009).⁸

Assim sendo, seguimos, neste trabalho, o modelo de AE iniciado com as reflexões desenvolvidas por Corder (1967; 1981), e posteriormente atualizado por Dagneaux et al. (1998), uma vez que o mesmo torna viável a identificação das áreas problemáticas e causadoras de dificuldades na aquisição de uma língua (Corder, 1967; 1981). De facto,

⁷ Importa clarificar o conceito de gramática prescritiva: «The kind of grammar-writing that determines the rules of the language by what is considered 'good' or 'correct' grammar.» (Leech, 2006: 92).

⁸ Greenbaum e Nelson apresentam uma definição de Inglês padrão, que apropriamos para a nossa pesquisa: «Standard English is the national dialect that generally appears in print. It is taught in schools, and students are expected to use it in their essays. It is the norm for dictionaries and grammars. We expect to find it in official printed communications, such as letters from government officials, solicitors, and accountants. We expect to hear it in national news broadcasts and documentary programmes on radio or television. Within each national variety the standard dialect is relatively homogeneous in grammar, vocabulary, spelling, and punctuation. [...] Standard English has prestige because people connect it with education and with higher-income groups.» (2002: 3-4).

esta abordagem tem sido alvo de um interesse renovado, especialmente em estudos baseados em *corpora* de aprendentes (Dagneaux et al., 1998; Granger, 2002), uma vez que permite desvendar particularidades importantes relativamente à produção do aprendente, especificamente em áreas de dificuldades recorrentes, e também evidencia como um *corpus* codificado pode ser utilizado como ferramenta de diagnóstico ao identificar os erros cometidos por grupos específicos de aprendentes (no nosso caso, futuros profissionais do Turismo). Assim sendo, esta análise permite também uma preparação mais sustentada dos programas das unidades curriculares de Inglês, assim como o desenvolvimento de materiais didáticos e a criação de ferramentas orientadas para a evolução da competência linguística dos aprendentes. Conscientes de que a abordagem comunicativa para o ensino das línguas coloca a ênfase na fluência, entendemos que a competência linguística não pode ser negligenciada no processo comunicativo. Com base nestes pressupostos, no âmbito do nosso estudo e no ensino-aprendizagem da língua enquanto meio de comunicação, consideramos o conhecimento da língua e do seu sistema de regras, utilizado para reconhecer e produzir estruturas de uma língua e aplicá-las de uma forma proficiente no processo comunicativo, um aspeto fundamental para alcançar os objetivos próprios da comunicação (Crystal, 2008). As circunstâncias tornam-se mais delicadas quando se trata do domínio da competência linguística na produção escrita. Tratando-se de futuros profissionais da indústria turística, encaramos o domínio da competência linguística em produção escrita como uma competência necessária a um desempenho profissional e competente no contexto profissional (Hu, 2014) e, por essa razão, de extrema importância para o contexto da aprendizagem de língua inglesa em sala de aula.

Dado que o conhecimento da concordância sujeito-verbo no *simple present* em língua inglesa desempenha um papel central no ensino-aprendizagem de LE (Granger, 1999), e que esta estrutura cria dificuldades acrescidas para aprendentes de nacionalidade portuguesa (Torre, 1985), os erros realizados neste contexto não podem ser descurados. Neste sentido, partimos da afirmação de Palmer para desenvolver este projeto: “learning a language is to a very large degree learning how to operate the verbal forms of that language.” (1997: 1).

3. Metodologia

Com base nos procedimentos metodológicos propostos por Corder (1967; 1981), Dagneaux et al. (1998) e Granger (1999; 2002), iniciámos a nossa pesquisa com a escolha do problema de investigação (a produção de erros de concordância sujeito-verbo na IL escrita de um grupo de alunos) e a seleção do contexto do estudo (uma escola superior de ensino politécnico). A população desta pesquisa corresponde à totalidade dos alunos portugueses que frequentaram a unidade curricular “Inglês I para Turismo” da Licenciatura em Turismo na Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo (Universidade do Algarve) no ano letivo 2010/2011 e é constituída por setenta alunos, sendo este o número de participantes que preencheram o questionário, realizaram o teste diagnóstico e produziram as duas tarefas escritas que compõem o *corpus*.

Os instrumentos de investigação utilizados neste estudo incluem um questionário do perfil sociolinguístico, construído e validado para o efeito, e o teste diagnóstico em língua inglesa *Dialang*, administrado com o propósito de aferir o nível de proficiência em língua inglesa dos aprendentes. De seguida, procedemos à compilação do *corpus* constituído por 140 textos expositivos em língua inglesa, com cerca de 150 palavras cada, escritos pelos alunos em dois semestres do ano letivo 2010/2011, com um total de cerca de 25 000 palavras.⁹ Na fase seguinte, elaborámos uma taxonomia de erros de concordância verbal com base na taxonomia para codificação do erro do *Cambridge Learner Corpus* (Nicholls, 2003) e procedemos à análise da totalidade das produções escritas e codificação manual dos erros de conjugação verbal por parte de um painel de peritos, tendo como base a taxonomia de erros adaptada. Finalmente, codificámos os erros no *corpus* digitalmente com apoio do *software Markin* e a análise dos dados foi realizada com o auxílio do programa informático *Wordsmith* (ferramentas *Wordlist* e *Concord*) (Scott, 2012).

⁹ Segundo Sinclair (2001), os *corpora* de pequenas dimensões são frequentemente utilizados em pesquisas relacionadas com o ensino-aprendizagem de línguas. Consoante o âmbito da investigação, é exequível proceder-se a análises a partir de um *corpus* representativo que possua 30 000 palavras ou menos.

4. Análise de resultados

O corpus em análise é composto por 140 textos expositivos.¹⁰ Pela sua natureza informativa e descritiva, o tempo verbal a utilizar neste tipo de texto é, convencionalmente, o *simple present*. Efetivamente verificamos ser esta a conjugação verbal mais frequente com um total de 1586 ocorrências. Deste total, destacamos 268 erros divididos por diferentes tipos conforme Tabela 1:

Tabela 1: Ocorrências totais e tipos de erros – *simple present**

Tipo de erros	n	%
Concordância sujeito-verbo	182	11,5
Escolha errada do tempo verbal	62	3,9
Formação do verbo	14	0,9
Ordem de palavras	5	0,3
Formação da negativa	5	0,3
Total de erros	268	16,9

*Ocorrências totais *simple present* = 1586

Por limitações de espaço, e conforme referido anteriormente, neste artigo decidimos apresentar unicamente a análise do erro na utilização do *simple present* que verificámos ter o maior número de ocorrências, ou seja, a concordância sujeito-verbo, com 182 ocorrências, representando 11,5% da totalidade de ocorrências corretas e erradas do *simple present* no corpus. Para efeitos de comparabilidade, na análise abaixo, estas 182 ocorrências passarão a ser consideradas 100% da categoria em análise.

4.1 Concordância sujeito-verbo – *simple present*

Enquanto palavra variável, o verbo tem como função exprimir uma ação ou um processo representado no tempo. Este processo, por sua vez, reporta-se a um ser ou a um objeto denominados de sujeito. A interdependência entre o sujeito e o verbo determina que este último esteja em concordância com o sujeito em número e pessoa

¹⁰ O *corpus* apresenta um total de 906 erros relativos às diferentes conjugações verbais em língua inglesa.

(Quirk et al., 1985), tratando-se este do mais importante tipo de concordância.¹¹ Assim sendo, a concordância sujeito-verbo consiste numa relação estabelecida entre o substantivo ou pronome, constituintes do núcleo do sujeito, e o verbo, em torno do qual se estabelece o predicado.

A língua inglesa tem um sistema de concordância bastante reduzido se o compararmos, por exemplo, com a língua portuguesa. Os verbos regulares conjugados no *simple present* flexionam apenas para mostrar a concordância na 3.ª pessoa do singular, acrescentando *-s* ou *-es* para que o verbo concorde em número com o sujeito (travel/travels; watch/watches). Dado que o sujeito da frase determina o acordo, as formas verbais estão dependentes do sujeito ser singular ou plural.

Contudo, as circunstâncias que definem a utilização da inflexão da 3.ª pessoa do singular são, para alguns aprendentes, complexas dada a necessidade de identificação do co-texto e dos elementos que definem a concordância. A dificuldade no reconhecimento desta regra significa o insucesso na utilização correta do verbo e, conseqüentemente, na construção de frases corretas (Stapa e Izahar, 2010).

Sendo uma das estruturas introduzidas no início da aprendizagem de língua inglesa no currículo escolar português¹², mesmo assim, e apesar de a maioria dos participantes no estudo terem estudado a língua inglesa durante sete a nove anos (64,3% da população deste estudo), verificamos que os estudantes se deparam com dificuldades na produção da forma correta da estrutura. Tal vem ao encontro do já afirmado por Celce-Murcia e Larsen-Freeman: «In spite of the early introduction and superficially simple rules of the subject-verb agreement, they still pose problems for ESL learners at all levels or proficiency.» (1999: 10).

Ora, estes erros de concordância são indicadores do conhecimento incompleto ou da utilização incorreta das regras gramaticais da língua inglesa (Stapa e Izahar, 2010). Neste sentido, os erros de concordância entre o sujeito e o verbo são manifestações de que a IL destes aprendentes ainda não evoluiu para um estágio de desenvolvimento

¹¹ Quando comparado, por exemplo, com a concordância do nome, pronome ou determinante (Köhlmyr, 2003).

¹² Estas estruturas são introduzidas no 5.º ano do ensino básico e consolidadas durante todo o ensino obrigatório. Cf. *Programa de Inglês – Ensino básico 2.º ciclo*, 1996; *Programa de Inglês – Ensino básico 3.º ciclo*, 1997; *Programa de Inglês - Nível de Continuação 10.º, 11.º e 12.º Anos*, 2001; 2003.

próximo do adquirido por um falante nativo¹³, e estes erros acabam por se estabelecer como habituais e recorrentes na produção escrita de aprendentes de língua inglesa, como língua estrangeira (Quirk et al., 1985; Jovanovic, 2014).

4.2 Resultados gerais dos erros de concordância sujeito-verbo

De acordo com os valores apresentados na Tabela 1, 11,5% dos erros ocorrem na categoria da concordância verbal, no *simple present*. A grande ocorrência de erros nesta categoria foi, de facto, inesperada. Na língua inglesa, a flexão verbal na grande maioria dos verbos conjugados no *simple present* encontra-se circunscrita a um número muito limitado de formas. No entanto, na prática, esta categoria evidencia um número excessivo de erros, divergindo da suposta simplicidade que a caracteriza: “English verbal agreement is normally described as easy, simple, transparent, and straightforward” (O’Grady, 2006: 3). A sua aparente simplicidade é refutada pela complexidade e pela dificuldade evidenciadas pelos aprendentes de Inglês como LE no domínio do sistema e, também, pelo elevado número de estudos sobre este tema, confirmando que os erros de concordância contribuem para a grande percentagem de erros produzidos por aprendentes de língua inglesa (Wee et al, 2010; de Vos, 2013).

Tabela 2: *Simple present* - erros de concordância sujeito-verbo

Erros de concordância sujeito- verbo	n	%
Erros de omissão	76	41,8
Erros de adição	33	18,1
Erros de seleção - <i>to be</i>	45	24,7
Erros de seleção - <i>to have</i>	23	12,6
Erros de seleção - <i>there to be</i>	5	2,7
AGVSPR*	182	100

* O código AGVSPR é representativo dos erros de concordância verbal (AGreement+Verb - AGV) no Simple PResent - SPR.

¹³ Conscientes das variedades linguísticas da língua inglesa, neste estudo entendemos o falante nativo enquanto utilizador do Inglês padrão.

Assim, a secção seguinte encontra-se dividida em três partes visto que os erros de concordância entre o sujeito e o verbo foram diferenciados de acordo com a taxonomia sugerida por Dulay et al. (1982): erros de omissão, erros de adição e erros de seleção, conforme Tabela 2. Sempre que possível tentámos igualmente fornecer possíveis causas para a ocorrência dos erros detetados, conscientes, tal como Gass e Selinker (2008), que a análise de dados compilados em investigações na área da aprendizagem de LE poderá apontar para resultados ambíguos. Cientes das limitações das interpretações feitas apenas com base nas produções escritas, o objetivo do nosso estudo nesta fase consiste na descrição dos padrões de erros que mais se destacaram.

4.2.1 Erros de omissão

Os erros de omissão ocorrem quando elementos obrigatórios são omitidos de um enunciado elaborado corretamente, sendo, com frequência, caracterizados pela omissão de morfemas gramaticais (Dulay et al., 1982; Wee et al., 2010).

A omissão do *-s* na 3.^a pessoa do singular do *simple present* constitui um erro frequente para aprendentes portugueses de língua inglesa (Torre, 1985), assim como para aprendentes de outras nacionalidades (ver nota 4), seja qual for o seu nível de proficiência. Aliás, Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) identificaram a omissão da inflexão da 3.^a pessoa como uma das principais dificuldades na aprendizagem de língua inglesa. Dos dados apurados, verificamos que 76 dos erros de concordância se situam na omissão do *-s* na 3.^a pessoa do *simple present*, sendo, pois, a ocorrência mais elevada dos erros de concordância, o que, tal como destacado por Torre, “confirma que se trata de um tipo de erro extraordinariamente resistente” (1985: 363). Mesmo partindo do pressuposto de que, no que respeita ao desenvolvimento da competência gramatical, perceção e produção são capacidades diferentes, os resultados encontrados, como referimos acima, excederam as expectativas iniciais relativamente à frequência elevada da ocorrência dos erros detetados. Assumimos, no início deste estudo, que durante o seu percurso de aprendizagem, estes alunos já teriam o domínio das regras básicas do uso do sistema da língua inglesa e que o tipo de erros verificado teria já sido corrigido inúmeras vezes. Além disso, estes alunos foram ainda expostos a amostras de língua

correta nos manuais de ensino com os quais lidaram ao longo do processo formal de ensino da língua alvo.¹⁴

Apresentam-se de seguida exemplos de erros retirados do *corpus*:

- (1) *he AGVSPR say (S1.8, B1)¹⁵
- (2) *he AGVSPR care about (S1.24, A1)
- (3) *it AGVSPR involve many things (S2.64, A2)
- (4) *it AGVSPR prevent decline (S2.63, A2)

Neste primeiro grupo, o pronome pessoal não parece ser elemento suficiente para que a regra da concordância sujeito-verbo seja respeitada. O pronome pessoal não funcionou, nestes casos, como elemento facilitador que orientaria para a utilização da forma correta do verbo.

Nos exemplos seguintes, os participantes não consideraram a presença de um sujeito singular imediatamente antes da forma verbal e não procederam à adição do morfema –s na 3.ª pessoa do singular.

- (5) *author AGVSPR say (S2.1, A2)
- (6) *festival AGVSPR need (S2.9, B1)
- (7) *Tourism AGVSPR sell dreams (S1.17, A1)
- (8) *tourist AGVSPR like (S1.42, B1)

Um número mais limitado de erros ocorre com pronomes demonstrativos, dado serem menos comuns no *corpus*, como podemos observar nos exemplos que se seguem:

- (9) *That AGVSPR contribute to better (S1.35, A2)
- (10) *This AGVSPR offer to the tourist (S1.12, A2)

¹⁴ Os programas curriculares de língua inglesa preveem a revisão e consolidação da conjugação verbal desde o 5.º ano até ao final do ensino obrigatório. Cf. *Programa de Inglês – Ensino básico 2.º ciclo*, 1996; *Programa de Inglês – Ensino básico 3.º ciclo*, 1997; *Programa de Inglês - Nível de Continuação 10.º, 11.º e 12.º Anos*, 2001; 2003.

¹⁵ Os exemplos apresentados correspondem à transcrição rigorosa das produções escritas dos participantes do estudo. O primeiro código no final de cada exemplo corresponde à produção escrita no primeiro ou segundo semestre do ano letivo em estudo seguido do número da produção escrita. O segundo código corresponde ao nível de proficiência do aprendente de acordo com o *software Dialang*.

De seguida, apresentamos outra modalidade do mesmo erro. Estes exemplos envolvem a utilização dos pronomes indefinidos *everybody* e *everyone* que funcionam, frequentemente, como elementos de interferência na construção da pluralidade:

(11) *everybody AGVSPR travel (S1.61, A2)

(12) *everyone AGVSPR have access (S1.36, B1)

Os exemplos apresentados resultam de um sujeito propenso à produção de erros na categoria que apresentamos. O sujeito *everybody/everyone* é frequentemente entendido como sendo plural (eventualmente resultante da transferência da tradução do português) e, por essa razão, o verbo que segue este sujeito surge frequentemente sem o morfema *-s*. No entanto, a utilização de pronomes indefinidos como *everybody/everyone*, sendo singulares, obriga a utilização do verbo no singular.

Nos exemplos que se seguem, verificamos a utilização de um pronome relativo entre o sujeito e o verbo:

(13) *the world's biggest industry, which AGVSPR allow us (S1.13, B2)

(14) *someone who AGVSPR organise it (S2.51, B2)

O verbo deve concordar com o pronome que, por sua vez, concorda com o sujeito, ou seja, a concordância é definida pela relação entre o pronome relativo, o sujeito que o antecede e o verbo. Nestes exemplos, e apesar da presença de um sujeito no singular, os aprendentes não aplicaram a regra de concordância e omitiram o *-s*.

Para descrever os erros de concordância que se seguem, Quirk et al. (1985) e, mais tarde, Biber et al. (2007) empregam o princípio da concordância por proximidade, também denominado de atração que, ao verificar-se, estabelece a tendência para o verbo concordar com o nome ou pronome mais próximos, apesar de não constituir o elemento principal do sujeito da frase. Os exemplos seguintes demonstram a distância linear entre o sujeito e o verbo e confirmam que, quando o sujeito e o verbo não se encontram adjacentes, dá-se a ocorrência de erros:

(15) *this kind of things AGVSPR need (S2.2, A2)

(16) *Organization of huge events like festivals AGVSPR require (S2.56, B1)

Para os aprendentes, nem sempre é fácil identificar o sujeito da frase. A distância entre o sujeito e o verbo leva o aprendente a negligenciar o número do sujeito uma vez que o substantivo ou o pronome mais próximos, visto estarem linearmente junto ao verbo, funcionam como um elemento de atração (Duffield, 2012; Johansson, 2012).

Observamos, a seguir, um exemplo no qual dois verbos partilham o mesmo sujeito:

(17) *A festival CSPR¹⁶ is an event that AGVSPR involve people (S2.64, A2)

A partir deste exemplo, julgamos poder inferir que este aprendente consegue fazer a concordância entre o sujeito e o verbo de uma forma parcialmente bem-sucedida, contudo, não o faz com todos os verbos da frase, aludindo, mais uma vez, ao princípio da proximidade. Apuramos que o seu conhecimento dessa regra de concordância se manifesta somente no início da frase, principalmente com a utilização do verbo *to be* e que, posteriormente, é anulada no uso de verbos que se encontram mais afastados do sujeito, levando à realização do erro e confirmando o que Torre (1985: 365) havia já afirmado: «a proximidade do sujeito é uma condição importante para que os aprendentes cumpram corretamente as regras da concordância».

Os fatores associados à realização deste erro são, de alguma forma, de difícil interpretação. Se, por um lado, a concordância verbal do *simple present* é encarada como sendo demasiado simples (Franck et al., 2002), na medida em que são poucas as alterações a serem efetuadas, na realidade, e como já vimos acima, verificamos tratar-se de um erro frequente e resistente. A regra da 3.ª pessoa do singular no *simple present* em língua inglesa parece ser entendida pelos aprendentes como redundante e dispensável. De facto, verificamos que os aprendentes utilizam frequentemente as formas sem inflexão dos verbos como forma de simplificação das regras da língua-alvo, aplicando a regra mais genérica a todas as pessoas, incluindo a 3.ª pessoa do singular. Esta estratégia implica a ampliação da generalidade das regras ao aumentarem a diversidade das aplicações, rejeitando regras cuja aplicabilidade seja limitada. Neste sentido, os aprendentes envolvem-se na construção de uma gramática conveniente, isto é, uma gramática constituída por um número mínimo de regras que são aplicadas na maior variedade possível de circunstâncias (Wee et al., 2010).

¹⁶ O código **CSPR** significa a utilização correta (**C**orrect) do **S**imple **P**resent (**SPR**).

4.2.2 Erros de adição do morfema –s

Os erros de adição ocorrem quando elementos desnecessários, ou marcadores redundantes, são adicionados a um enunciado formado corretamente (Dulay et al., 1982; Wee et al., 2010). Relativamente a esta subcategoria, há a registar 33 ocorrências (ver Tabela 2), das quais seleccionámos os seguintes exemplos:

(18) *Festivals also AGVSPR requires a considerable (S2.3, B2)

(19) *This events AGVSPR involves many people (S2.39, A2)

(20) *If all these procedures AGVSPR goes well (S2.10, B2)

(21) *The tourists AGVSPR looks at holidays (S1.57, A2)

Estes aprendentes inclinam-se para uma utilização excessiva da inflexão –s como marcador do plural¹⁷, ou seja, na tentativa de pluralizar os verbos, os aprendentes acrescentam a inflexão –s estrategicamente, de maneira a fazê-los concordar com o sujeito plural.

A utilização de determinados substantivos pode criar dificuldades na realização da concordância entre o sujeito e o verbo, como no caso do substantivo *people*. Uma vez que se trata de um nome irregular plural, mas sem a inflexão –s marcadora do plural, implica a utilização do verbo na sua forma plural. Observemos alguns exemplos:

(22) *people AGVSPR goes (S2.50, A1)

(23) *people AGVSPR looks at them (S1.26, B2)

(24) *people that AGVSPR arrives (S2.38, A2)

(25) *People AGVSPR has more and more informations (S1.44, B1)

Apesar de incluirmos a listagem dos erros ocorridos neste tipo de concordância, inferimos que o facto de terem errado a forma verbal deriva não somente da falta de competência dos aprendentes relativamente às regras de concordância (Duffield, 2012), mas também de uma apreciação errada dos elementos que têm a função de sujeito na frase. Apesar de assumirmos que a causa do erro poderá não estar subjacente à forma verbal, é nesta que o erro se verifica, legitimando a inclusão nesta categoria de erros.

¹⁷ Em inglês, tal como em português, a regra geral para a construção do plural consiste na adição do morfema –s.

Na generalidade dos casos, quer os erros de omissão quer os de adição não afetam o sentido genérico da frase nem a compreensão da mensagem, sobretudo se se tratar de um discurso mais informal, como diálogos ou conversas privadas, uma vez que este tipo de erro opera ao nível da frase e dos seus constituintes. Todavia, em diversas situações linguísticas, das quais destacamos o contexto académico ou profissional, são exigidas a utilização correta e proficiente das estruturas gramaticais.

4.2.3 Erros de seleção

Os erros de seleção ocorrem quando o aprendente seleciona as formas erradas dos verbos ao invés das corretas. Este tipo de erro é frequente quando se tratam de erros de concordância entre o sujeito e o verbo, isto é, quando o aprendente aplica a forma errada do verbo. Apresentamos, abaixo, os três exemplos mais frequentes: *to be*, *to have* e *there to be*.

4.2.3.1 *To be*

O verbo *to be* pode colocar dificuldades acrescidas na medida em que é constituído por três formas não relacionadas ortograficamente (*am*, *is*, *are*) ao invés das duas da conjugação dos restantes verbos no *simple present*. Vejamos alguns exemplos:

- (26) *a Festival AGVSPR are an event (S2.53, A2)
- (27) *the flight AGVSPR are more frequently (S1.62, B1)
- (28) *Festivals AGVSPR is a good event (S2.16, A2)
- (29) *Packages AGVSPR is a very good arrangement (S1.12, A2)

No nosso *corpus*, a utilização do verbo *to be* apresenta resultados inesperados em vários co-textos e níveis de proficiência, perfazendo 45 dos erros de concordância no *simple present* (ver Tabela 2). O número considerável de ocorrências deste tipo de erro parece evidenciar o desconhecimento desta conjugação verbal para um número elevado de aprendentes e referencia-se como uma área problemática na aprendizagem da língua inglesa destes aprendentes. Por outro lado, julgamos que uma parte significativa destas ocorrências poderá também estar associada a faltas de atenção na aplicação do verbo.

4.2.3.2 *To have*

Tratando-se da utilização do verbo *to have*, as circunstâncias são semelhantes às apresentadas acima. Os aprendentes parecem omitir a inflexão da 3.ª pessoa do singular *has* e utilizam a forma *have* indistintamente, levando a que este erro atinja as 23 ocorrências (ver Tabela 2). No nosso *corpus*, os aprendentes realizaram erros tais como:

- (30) *Tourism AGVSPR have many services (S1.12, A2)
- (31) *a tourist AGVSPR have a lot of options (S1.45, B1)
- (32) *our hotels AGVSPR has very good condition (S1.35, A2)
- (33) *The resorts AGVSPR has good accommodations (S1.27, A2)

A ocorrência de erros do verbo *to have* contrariou também as expectativas iniciais por razões semelhantes às evocadas anteriormente. Efetivamente, quer o verbo *to be* quer o verbo *to have* fazem parte dos currículos escolares logo desde as etapas iniciais da aprendizagem da língua inglesa dado tratarem-se de verbos irregulares, introduzidos logo de início para ensinar áreas de comunicação do quotidiano como informação pessoal, etc. e também necessários para a construção de tempos verbais compostos. Olhando a estas circunstâncias, esperaríamos que a aplicação destes dois verbos estivesse consolidada praticamente na sua totalidade à entrada do ensino superior.

4.2.3.3 *There to be*

Esta categoria apresenta a incidência mais baixa, com apenas cinco ocorrências. Todavia, mesmo nestas, observamos que os aprendentes não tiveram em consideração que o verbo *to be* terá que concordar com o nome subsequente (Biber et al., 2007; Johansson, 2012). Os exemplos que se seguem são ilustradores deste tipo de erro:

- (34) *AGVSPR there is a lot of travel agencies (S1.4, B1)
- (35) *AGVSPR there is many areas (S1.6, B1)
- (36) *AGVSPR There is two types of festivals (S2.29, A2)

A utilização de expressões/lexemas como *a lot of*, *many* e *two* sempre que o aprendente utiliza o verbo *there to be* poderia verificar-se como fator facilitador de um uso correto desta regra, tanto que o substantivo que se segue às expressões referidas tomam a forma plural. Assim sendo, também o verbo o deveria fazer. Consideramos que o aprendente não flexiona o verbo em número e utiliza-o indiferentemente talvez por essa distinção não existir na sua LM. Este tipo de erro parece, pois, indiciar a influência da LM na medida em que o equivalente em língua portuguesa será o verbo haver que é unicamente aplicado na sua forma singular *há*, condição que parece ter sido transferida para a língua inglesa.

4.3 Erros de concordância vs. níveis de proficiência

Tendo sido clarificadas as dificuldades de concordância sujeito-verbo, será agora útil analisarmos como os erros são distribuídos pelos vários níveis de proficiência. Ao estabelecermos uma correlação entre os erros e os níveis dos aprendentes, verificamos que os desvios de concordância ocorrem em todos os níveis de proficiência e que mesmo aprendentes com um nível de proficiência elevado realizam este tipo de erro mais frequentemente que o esperado.

De maneira a fornecer uma imagem mais abrangente dos erros realizados, tendo como base os níveis de proficiência dos aprendentes, os resultados de cada grupo irão ser apresentados separadamente em dois grupos diferentes: A1/A2 e B1/B2. Estes resultados foram recolhidos e comparados com o objetivo de descrever as principais particularidades de cada um dos grupos. A Tabela 3 mostra a distribuição sistemática dos erros realizados pelos aprendentes que compõem cada grupo.

O conjunto de aprendentes que compõem o nível A1/A2 representa 41,4% (n=29) da totalidade dos participantes e a sua *performance* global de erros de concordância corresponde a uma média de 3,5 erros por aluno, com a média de 1,4 erros de omissão da inflexão –s por aluno; a ocorrência de erros de adição da inflexão –s é de 0,4 erros por aluno e da seleção do verbo *to be* é de 1,2 erros por aluno. Os erros de seleção do verbo *to have* e do verbo *there to be* apresentam 0,3 e 0,1 de média de erros por aluno respetivamente.

Tabela 3: Erros de concordância no *simple present* vs. níveis de proficiência dos aprendentes

	AGVSPR - A1/A2	AGVSPR - B1/B2	Total
N.º de participantes	29	41	70
	%	41,4	58,6
Total de erros concordância sujeito-verbo	101	81	182
Erros por aluno	3,5	2,0	2,6
omissão do -s	42	34	76
Erros por aluno	1,4	0,8	1,1
adição do -s	12	21	33
Erros por aluno	0,4	0,5	0,5
seleção - <i>to be</i>	35	10	45
Erros por aluno	1,2	0,2	0,6
seleção - <i>to have</i>	10	13	23
Erros por aluno	0,3	0,3	0,3
seleção - <i>there to be</i>	2	3	5
Erros por aluno	0,1	0,1	0,1

Os quarenta e um alunos no grupo de nível B1/B2 apresentam menos 20 erros do que o grupo anterior, com uma média de 2,0 erros por aluno, o que de qualquer forma revela a dificuldade de estes alunos utilizarem adequadamente o *simple present*, uma vez que cada texto apresenta uma média de 22,6 ocorrências desta estrutura. Ao observarmos os erros de seleção realizados com o verbo *to be*, verificamos que atinge as 0,2 ocorrências por aluno. Conforme podemos verificar, a omissão do -s é a segunda categoria com maior expressão, totalizando 0,8 ocorrências por aluno. Com efeito, de acordo com o QECRL (2001), seria expectável que estes aprendentes dominassem estas duas subcategorias praticamente na sua totalidade. Neste sentido, consideramos que estes erros são provavelmente devidos ao fenómeno de fossilização (Selinker, 1972; 1992).

5. Considerações finais

A análise da IL deste grupo de aprendentes, nomeadamente a partir da definição do seu nível de proficiência e da identificação dos erros de concordância verbal mais frequentes em produção escrita, evidencia a diversidade dos erros de concordância

sujeito-verbo realizados e em que medida se encontram distribuídos pelos vários níveis de proficiência. Apurámos que estes erros são mais frequentes nos níveis de proficiência mais elementares, sendo, no entanto, transversais aos outros níveis de proficiência dos participantes do estudo.

Globalmente, verificamos a tendência dos aprendentes para a realização de erros de omissão do morfema *-s* e erros de seleção do verbo *to be*. Ao confrontar os erros com os níveis dos aprendentes, os resultados demonstram que estes aprendentes portugueses ainda manifestam dificuldades na realização da estrutura em estudo, mesmo quando a maioria estudou a língua inglesa durante cerca de sete a nove anos antes de ingressarem num curso de ensino superior. Consideramos que, especialmente no nível B1/B2, os erros de concordância são demasiado resistentes, o que nos leva a considerar que poderão ser alvo de fossilização e que não serão de erradicação fácil. No entanto, para confirmarmos este fenómeno, teríamos que proceder a uma análise mais detalhada para verificar até que ponto os mesmos alunos realizam consistentemente os mesmos erros.

Neste sentido, confirmamos que os erros na estrutura de concordância sujeito-verbo são manifestações de que a IL destes aprendentes ainda não evoluiu para um estágio semelhante ao da língua-alvo. Aliás, o elevado número de ocorrências deste tipo de erro é consistente com os resultados obtidos em estudos previamente mencionados, corroborando a tendência para a realização deste erro quer da população portuguesa (Torre, 1985), quer de populações de outros países (Köhlmyr, 2003; Chen et al., 2007; Stapa e Izahar, 2010; Johansson, 2012; Wahyudi, 2012; Jovanovic, 2014). Concentrando-nos no contexto nacional, a persistência destes resultados leva-nos a inferir que pouco tem mudado relativamente às estratégias de ensino que abordam esta problemática do ensino-aprendizagem de língua inglesa nos últimos trinta anos. Outras questões se colocam tendo como base os dados apresentados, designadamente se os erros realizados surgem porque o aprendente não assimilou a estrutura linguística ou porque não foi dedicada a atenção necessária durante o processo escrito. Efetivamente tratam-se de circunstâncias que implicam a aplicação de estratégias de superação bastante distintas.

Ora, os dados aqui apresentados fazem parte de um estudo mais abrangente que inclui a análise de todos os erros de conjugação verbal. É neste enquadramento que

consideramos que o estudo na sua totalidade vai contribuir para uma compreensão mais profunda do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa enquanto LE. A partir dos resultados desta pesquisa, poderão ser delineadas estratégias de ensino orientadas para as dificuldades recorrentemente manifestadas por esta população, de modo a tornar a sua produção escrita profissional mais proficiente, contribuindo, assim, para uma carreira bem-sucedida na indústria do turismo (Simion, 2012). De facto, ser capaz de comunicar por escrito em LE de uma forma proficiente com todos os interlocutores externos da indústria, particularmente no caso do turismo, constitui um aspeto valorizado e relevante para a imagem externa de qualquer empresa, além de constituir um indicador do empenho, competência e profissionalismo dos seus colaboradores (Hu, 2014).

Referências bibliográficas

- BIBER, D., JOHANSSON, S., LEECH, G., CONRAD, S. e FINEGAN, E. (2007). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Essex: Pearson Education Limited.
- BROWN, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains: Addison Wesley Longman.
- CABRAL, M. L. (2010). *Temas de Didáctica de Línguas Estrangeiras*. Faro: Cell/FCHS-UALG.
- CELCE-MURCIA, M. e LARSEN-FREEMAN, D. (1999). *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course*. Boston: Heinle & Heinle.
- CHEN, L., SHU, H., LIU, Y., ZHAO, J. e LI, P. (2007). ERP Signatures of Subject-Verb Agreement in L2 Learning. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(2), 161-74. Doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S136672890700291X>
- COMISSÃO EUROPEIA (2010). *Lingua Franca: Chimera or Reality?* Bruxelas. Disponível em <https://infoeuropa.euocid.pt/opac/?func=service&doc_library=CIE01&doc_number=00062105&line_number=0001&func_code=WEB-FULL&service_type=MEDIA> consultado em 18.07.2014.
- COMISSÃO EUROPEIA (2012). *Europeans and their Languages – Special Eurobarometer 386*. Disponível em <ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf> consultado em 19.07.2014.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (trad.). Porto: Edições ASA. Disponível em <<http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>> consultado em 11.04.2010.
- CORDER, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. In J. C. Richards (Ed.) (1974), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 19-27). London: Longman.
- CORDER, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- CRYSTAL, D. (2004). *The Language Revolution*. Cambridge: Polity Press.
- CRYSTAL, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, (5th ed.). Oxford: Blackwell.
- DAGNEAUX, E., DENNESS, S. e GRANGER, S. (1998). Computer-Aided Error Analysis. *System*, 26(2), 163–174. Doi:10.1016/S0346-251X(98)00001-3

- DE VOS, M. (2013). Homogeneity in Subject-Verb Concord in South African English. *Language Matters: Studies in the Languages of Africa*, 44(1), 58-77. Doi:10.1080/10228195.2012.744081
- DUFFIELD, C. (2012). Subject-Verb Agreement in English Relative Clauses: Using Speech Errors and Psycholinguistic Approaches to Distinguish between Syntactic Representations. *Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria* 20, 91-99.
- DULAY, H., BURT, M. e KRASHEN, S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. e BARKHUIZEN, G. (2009). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- FONSECA, F. I. (1992). A Urgência de uma Pedagogia da Escrita. *Máthesis* 1, 223-251.
- FRANCK, J., VIGLIOCCO, G. e NICOL, J. (2002). Subject-Verb Agreement Errors in French and English: The Role of Syntactic Hierarchy. *Language and Cognitive Processes*, 17(4), 371-404. Doi: 10.1080/01690960.14300025.4
- GASS, S. e SELINKER, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, 3rd Edition. New York: Taylor and Francis.
- GRANGER, S. (1999). Use of Tenses by Advanced EFL Learners: Evidence from an Error-Tagged Computer Corpus. In O. Oksefjell, H. Hasselgard e S. Oksefjell (Eds.), *Out of Corpora - Studies in Honour of Stig Johansson* (pp. 191-202). Amsterdam: Rodopi.
- GRANGER, S. (2002). A Bird's-Eye View of Learner Corpus Research. In S. Granger, J. Hung e S. Petch-Tyson (Eds.), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (pp. 3-33). Amsterdam: John Benjamins.
- GREENBAUM, S. e NELSON, G. (2002). *An Introduction to English Grammar*. London: Pearson Education Limited.
- GUSTILO, L. E. e MAGNO, C. (2012). Learners' Errors and their Evaluation: The Case of Filipino ESL Writers. *Philippine ESL Journal* 8, 96-113.
- HU, J. (2014). Employer Views on ESL Writing Inaccuracy and Academic Implications. BC TEAL 2014 Annual Conference. Disponível em <www.bcteal.org/conferences/conference-proceedings/> consultado em 06.10.2014.
- JOHANSSON, E. (2012). Concord Errors in Written Production of Swedish Learners of English. Göteborgs Universitet. Disponível em <gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29471/1/gupea_2077_29471_1.pdf> consultado em 03.05.2014.
- JOVANOVIC, M. (2014). Subject-Verb Agreement Errors in Swedish Students' Essays and Grammar Discussions. Mid Sweden University: Master Program in English Studies. Disponível em <www.academia.edu/5940532/Corpus_study_on_Subject_Verb_Agreement> consultado em 03.05.2014.
- KÖHLMYR, P. (2003). *'To Err is Human': An Investigation of Grammatical Errors in Swedish 16-Year-Old Learners' Written Production in English*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2014). Another Step To Be Taken – Rethinking the End Point of the Interlanguage Continuum. In Z. H. Han e E. Tarone (Eds.), *Interlanguage: Forty Years Later* (pp. 203-220). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- LEECH, G. (2006). *A Glossary of English Grammar*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- LENNON, P. (2008). Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage. In S. Gramley e V. Gramley (Eds.), *Bielefeld Introduction to Applied Linguistics*. Bielefeld: Aisthesis.
- LIGHTBOWN, P. M. e SPADA, N. (2008). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996). *Programa de Inglês - Programa e Organização Curricular - Ensino Básico 2.º ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica - Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Programa de Inglês - Programa e Organização Curricular - Ensino Básico 3.º ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica - Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001/2003). *Programa de Inglês - Nível de Continuação 10.º, 11.º e 12.º Anos*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário - Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- NEMSER, W. (1971). Approximative Systems of Foreign Language Learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9(2), 115-124. Doi: 10.1515/iral.1971.9.2.115
- NICHOLLS, D. (2003). The *Cambridge Learner Corpus*: Error Coding and Analysis for Lexicography and ELT. In D. Archer, P. Rayson, A. Wilson e T. McEnery (Eds.), *Proceedings of the Corpus Linguistics 2003 Conference (CL 2003)* (pp. 572-581).
- O'GRADY, W. (2006). The Problem of Verbal Inflection in Second Language Acquisition. *Proceedings of the Conference of the Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* (pp. 169-190).
- PALMER, F. R. (1997). *The English Verb*, 8th Edition. London e New York: Longman.
- QUIRK, R., GREENBAUM, S., LEECH, G. e SVARTVIK, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. New York: Longman.
- SAVIGNON, S. (2001). Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century. In M. Celce-Murcia (Org.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 13-28). Boston: Heinle and Heinle.
- SAVILLE-TROIKE, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCOTT, M. (2012). *Wordsmith Tools* Version 6. Liverpool: Lexical Analysis Software.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. In J. C. Richards (Ed.) (1974), *Error Analysis - Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 31-54). London: Longman.
- SELINKER, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- SIMION, M. O. (2012). The Importance of Teaching English in the Field of Tourism in Universities. *Annals of the "Constantin Brâncuși" University of Târgu Jiu, Economy Series*. Issue 2. Disponível em <www.utgjiu.ro/revista/ec/pdf/2012-02/23_simion%20otilia.pdf> consultado em 10.08.2014.
- SINCLAIR, J. (2001). *Corpus, Concordance and Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- STAPA, S. H. e IZAHAR, M. M. (2010). Analysis of Errors in Subject-Verb Agreement among Malaysian ESL Learners. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 16(1), 1-18.
- TARONE, E. (2006). Interlanguage. In K. Brown (Ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 747-752). Boston: Elsevier.
- TORKINGTON, K. e PERDIGÃO, F. (2003). O Domínio de Línguas Estrangeiras no Turismo e Hotelaria. *Dos Algarves* 11, 16-20.
- TORRE, M. G. (1985). *Uma Análise de Erros: Contribuição para o Ensino da Língua Inglesa em Portugal*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- WAHYUDI, R. (2012). Error Analysis on Subject-Verb Agreement: The Case of a University Student in Indonesia. *Research on Humanities and Social Sciences* 2(4), 20-25.
- WEE, R., SIM, J. e JUSOFF, K. (2010). Verb-Form Errors in EAP Writing. *Educational Research and Review* 5(1), 16-23.
- WEIGLE, S. C. (2008). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANA PAULA CORREIA é equiparada a professora adjunta da ESGHT-UAIG onde leciona desde 1997. Tem ministrado diversas disciplinas na área das Línguas, nomeadamente Inglês para Turismo, Inglês para Gestão, Inglês para Gestão Hoteleira e Inglês para Assessoria de Administração. É, desde 2006, membro da Comissão de Avaliação das Provas de Avaliação e Capacidade para a Frequência do Ensino Superior para Maiores de 23 anos (candidatos às Licenciaturas em Turismo

e Informação e Animação Turística). Foi coordenadora do Programa Sócrates durante dois anos. Em 2009 foi convidada para integrar o conselho editorial da revista científica *Dos Algarves: A Multidisciplinary e-Journal*, sendo, atualmente, revisora desta publicação. Tem mestrado em Estudos Anglísticos pela Universidade Clássica de Lisboa. Encontra-se a fazer doutoramento na área das Ciências da Linguagem na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve. Endereço institucional: ESGHT - Universidade do Algarve, Campus de Penha, 8005-136 Faro, Portugal.

FILIPA PERDIGÃO RIBEIRO é professora adjunta da ESGHT-UAAlg. Fez o doutoramento na área da Linguística Aplicada, Análise Crítica do Discurso na Universidade de Lancaster, no Reino Unido. Tem comunicações e artigos na área da análise crítica do discurso: *Journal of Language and Politics* (10:3, 2011), *International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research* (7:4, 2013) e *Estudos Ibero-Americanos* (39:2, 2013). Os seus interesses de investigação incluem análise de discurso (crítica), práticas linguísticas na migração e identidades e o ensino de línguas estrangeiras. Endereço institucional: ESGHT - Universidade do Algarve, Campus de Penha, 8005-136 Faro, Portugal.

MARIA CABRAL é professora catedrática da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, aonde leciona desde 1997. É coordenadora científica dos grupos de disciplinas de Ensino de Línguas e de Língua e Cultura Inglesa. Dirige o Mestrado em Ensino de Línguas da FCHS e é subdiretora do Doutoramento em Ciências da Linguagem da mesma faculdade. Ocupou os cargos de presidente do Conselho Científico da FCHS e de Pró-Reitora para Comunicação e Artes. Desenvolve investigação na área da aquisição e do desenvolvimento da linguagem (leitura e escrita). Orienta projetos de investigação de alunos nacionais e estrangeiros ao nível de mestrado, doutoramento e pós-doutoramento. As suas publicações incluem quatro livros e várias dezenas de artigos em revistas nacionais e estrangeiras, na área do ensino de línguas. Endereço institucional: FCHS – Universidade do Algarve, Campus de Gambelas, 8005-139 Faro, Portugal.

Submitted: 11 August 2014.

Accepted: 15 October-2014.