

Análise de Erros de Textos Escritos em Português Segunda Língua para a Elaboração de Material Didático

Melissa Santos Fortes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Resumo

Esse estudo pretende apresentar os resultados de uma pesquisa na área de Análise de Erros conduzida pela autora desse artigo enquanto colaboradora do Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a orientação da Profa. Dra. Margarete Schlatter, coordenadora do Programa, e com apoio financeiro advindo de uma bolsa de estudos PIBIC-CNPq/UFRGS.

Para uma melhor compreensão dos procedimentos adotados no estudo aqui apresentado, bem como de seus resultados, dividimos esse artigo em cinco partes. Na primeira, fazemos algumas considerações sobre a teoria de Análise de Erros proposta por Corder (1967). Na segunda, refletimos sobre os problemas de definição, identificação e de distinção de erros segundo Lennon (1991). Na terceira, discutimos um estudo realizado por McCretton & Rider (1993) sobre a avaliação de gravidade de erros e também sobre o estabelecimento de hierarquias de erros. Na quarta e última parte, relatamos a metodologia utilizada durante a coleta e análise dos dados escritos produzidos por alunos de nível intermediário do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. Apresentamos e discutimos, ainda, os resultados obtidos pela análise dos dados produzidos em nosso corpus de investigação com vistas à elaboração de material didático que procure sanear as dificuldades mais graves e mais freqüentes encontradas pelos aprendizes de português como segunda língua em suas produções escritas e que, além disso, forneça aos professores da área informações mais precisas e sistemáticas com relação aos erros produzidos pelos seus alunos em discurso escrito. Na quinta e última parte, apresentamos as considerações finais com relação ao que foi discutido na primeira, na segunda e na terceira parte e também aos resultados obtidos pelo estudo relatado na quarta parte.

Abstract

Error Analysis of written productions in Portuguese as a second language for textbook writing*

Error Analysis (EA) emerged from the critiques to the Contrastive Analysis principles and it was only recognized as a field of investigation in Applied Linguistics in the 70's mainly due to the work of S.P. Corder. Error Analysis aims at explaining the role errors play in the process of acquisition of first and second languages.

* Professor Dr Margarete Schlatter, Coordinator of the Portuguese for Foreigners Program at the Federal University Rio Grande do Sul - Brasil and Member of the CELPE-Bras Committee, has kindly helped as an advisor in throughout the study.

Following Corder (1967; 1974), McCretton & Rider (1993) and Lennon's (1993) error definition, we have described and classified errors in written texts by intermediate students at the Portuguese for Foreigners Program at the Federal University of Rio Grande do Sul, Brazil. We have decided to pursue such an investigation since we felt the need of producing specific textbooks on the basis of the aspects of the Portuguese language that those students had difficulties with. We were also interested in systematizing the beliefs the instructors at the Program had concerning the language problems their students might face in an attempt to enhance teaching and, as a result, learning. We followed the five steps proposed by Corder (1974) for a study in error analysis: data collection, error identification, description, explanation and evaluation. Thirteen adult students of different nationalities have participated in our study: American (2), Chinese (1), Japanese (1), Korean (1), Bulgarian (2), Russian (1), Senegalese (1) and Australian (1). We analysed a total of 50 texts, among narratives, descriptions, dissertations and dialogues.

Several of the errors we have identified and classified are clearly interlingual (L1 interference) and others intralingual (complexity of the L2). Others have been difficult to classify and some others have been pedagogically induced. The linguistic descriptive taxonomy obtained from our data shows the most frequent errors in written texts by Portuguese as a second language intermediate students and it has been used as a source to guide error treatment by the instructors at the Program mentioned above.

1. A ANÁLISE DE ERROS

1.1 O surgimento da análise de erros

A Análise de Erros (AE) nasceu dos questionamentos dos princípios da Análise Contrastiva (AC) e foi reconhecida como área da Lingüística Aplicada somente nos anos 70 devido, sobretudo, às pesquisas de S.P. Corder. Em um artigo clássico, *The Significance of Learners' Errors* (1967), Corder constata que os erros cometidos pelos aprendizes podem ser significativos em função de três aspectos: por fornecerem ao professor informação sobre o quanto o aluno aprendeu; por fornecerem ao pesquisador algumas evidências sobre o processo de aquisição de língua; e por servirem como instrumento para que o aprendiz construa hipóteses sobre as regras da L2. Enquanto o primeiro aspecto reflete o papel tradicional da AE, o segundo engloba um papel de grande interesse ao pesquisador de L2 porque o auxilia a esclarecer o terceiro, que representa o processo de aquisição de L2 propriamente dito.

A Análise de Erros nasceu com o objetivo geral de explicar o papel desempenhado pelos erros no processo de aquisição tanto de uma segunda língua quanto de uma língua estrangeira. Enquanto a AC investigava somente a língua materna do aprendiz e a língua alvo por ele aprendida (isto é, sistemas lingüísticos completos), a AE passou a fornecer uma metodologia para a investigação da interlíngua do aprendiz (sistema aberto e em constante evolução), possibilitando, assim, o ponto de partida ideal para o estudo do processo de aquisição de uma L2.

1.2 Procedimentos para a realização de uma análise de erros

Para a realização de um estudo em Análise de Erros, Corder (1974) sugere que o pesquisador adote os seguintes procedimentos:

- 1) Coleta de dados da interlíngua do aprendiz;
- 2) Identificação dos erros;
- 3) Descrição dos erros;
- 4) Explicação dos erros;
- 5) Avaliação dos erros.

Cada procedimento será explicado mais detalhadamente a seguir.

1.2.1 Coleta de dados de interlíngua do aprendiz

O primeiro passo para a realização de uma AE é decidir quais dados serão submetidos à análise e como serão coletados.

Há três tipos de coletas de dados, os quais podem ser identificados pelo tamanho das amostras de dados. Uma *amostra massiva* envolve, por exemplo, a coleta de várias amostras de uso da língua produzidas por um grande número de aprendizes de modo a obter uma lista abrangente de erros, representativos de uma população. Uma *amostra específica*, por sua vez, consiste de uma amostra de uso da língua de um número limitado de aprendizes. Uma *amostra incidental*, por fim, envolve uma amostra de uso da língua produzida por um único aluno.

Além do tamanho das amostras, é necessário que o investigador também tome decisões sobre como coletá-las. É possível coletar linguagem que reflita o uso espontâneo e natural da língua ou, ainda, eliciá-la de alguma maneira. Contudo, os aprendizes geralmente não produzem dados espontâneos suficientes, principalmente se o foco da investigação for uma estrutura menos comum na produção natural. Em consequência disso, Corder (1973) defendeu o uso da eliciação para a coleta de dados. Segundo ele, há dois tipos de eliciação: eliciação clínica e eliciação pelo uso de métodos experimentais. Na primeira, o aprendiz produz dados de qualquer natureza através de uma entrevista geral ou de uma redação. Na segunda, tem-se o uso de instrumentos específicos para a eliciação de dados que contenham itens lingüísticos específicos que o pesquisador queira investigar.

É importante ressaltar aqui que o método de coleta de dados pode interferir nos resultados obtidos, uma vez que a incidência de cada um dos diferentes tipos de erros está diretamente relacionada aos processos de produção envolvidos nas diversas tarefas apresentadas aos aprendizes.

Ainda com relação à coleta de dados, é necessário decidir se a coleta será longitudinal ou transversal. Enquanto a coleta longitudinal permite a compreensão dos processos de aquisição de uma segunda língua pelos quais passa o aprendiz, uma vez que a observação é feita com um número limitado de participantes a longo prazo, a transversal possibilita a generalização (ou não) dos processos observados em uma coleta longitudinal por investigar um grande número de participantes. A maioria dos estudos em AE são feitos transversalmente, o que dificulta determinar precisamente os vários erros que os aprendizes cometem em estágios diferentes do seu desenvolvimento.

1.2.2 Identificação dos erros

Nesta etapa, o investigador deve definir o que é erro e, conseqüentemente, estabelecer um procedimento para reconhecê-lo.

De um modo geral, o erro pode ser definido como um desvio da língua alvo. Esta definição, contudo, apresenta inúmeros problemas.

O primeiro se refere à questão de qual variedade da língua alvo será adotada como norma para determinar o que é desvio. Geralmente, o dialeto escrito padrão é escolhido como norma, especialmente quando a investigação se concentra em aprendizes em sala de aula. Mas se o objetivo do estudo é descrever a produção oral dos alunos, não é adequada a adoção da linguagem escrita como norma. Por outro lado, a adoção da linguagem oral padrão como norma também pode ser complexa, devido à variação lingüística entre os aprendizes.

O segundo problema diz respeito à distinção entre erro (*error*) e engano (*mistake*) estabelecida por Corder (1967). De acordo com ele, o erro ocorre quando o desvio é resultado da falta de competência por parte do falante. O engano, por sua vez, resulta de problemas no processamento, os quais impedem o aprendiz de fazer uso do conhecimento que possui sobre a língua alvo fazendo com que ele se baseie, desse modo, em uma regra alternativa que considera de mais fácil acesso. O engano é, portanto, um fenômeno do desempenho e, assim sendo, também ocorre no discurso de falantes nativos, sendo popularmente chamado de deslize. O engano reflete falhas no processamento que ocorrem devido a limitações de memória, falta de automaticidade e estruturas em competição (*competing plans*). Portanto, nem sempre o uso de uma forma errônea significa falta de conhecimento.

Outra decisão a ser tomada pelo investigador durante a identificação de erros envolve a distinção feita por Corder (1971) entre erros de superfície (*overt*) e subjacentes (*covert*). Um erro de superfície é aquele cujo desvio é claramente expresso na forma superficial do enunciado. Um erro subjacente ocorre em enunciados superficialmente bem formados, mas que não significam aquilo que o falante gostaria de ter realmente expressado.

É importante ainda que o investigador decida quais desvios, formais ou de adequação, deva examinar ao longo da análise dos dados. Enquanto os desvios formais abrangem as regras estruturais de uma determinada língua, os de adequação dizem respeito às regras de uso da mesma.

Em uma tentativa de amenizar os problemas enfrentados pelos investigadores ao identificarem um erro, Corder (1981) elaborou um esquema que reconhece a importância da interpretação e a classifica em três tipos diferentes: normal, autoritária e plausível. A *interpretação normal* ocorre quando o pesquisador consegue atribuir significado ao enunciado com base nas regras da L2. A *interpretação autorizada*, por sua vez, ocorre quando o aprendiz é questionado sobre o que o enunciado significa, obtendo-se, assim, uma reconstrução por ele autorizada. Finalmente, a *interpretação plausível* é obtida através da referência ao contexto no qual o enunciado foi produzido ou ao se traduzir literalmente o enunciado para a L1 do aprendiz.

1.2.3 Descrição de Erros

A etapa de descrição de erros envolve a comparação dos enunciados produzidos pelos aprendizes com a reconstrução dos mesmos na L2. Requer, portanto, atenção às propriedades superficiais dos enunciados sem a intenção de explicar a origem dos erros.

Para a realização da descrição de erros, vários pesquisadores propuseram diferentes modelos de taxonomias descritivas. A mais simples de todas é aquela baseada em categorias lingüísticas. Ela está fortemente relacionada aos propósitos pedagógicos da AE, uma vez que suas categorias podem ser escolhidas para corresponder àquelas encontradas em programas de cursos e em livros didáticos como, por exemplo, categorias morfológicas, sintáticas e lexicais. Esse tipo de taxonomia permite a descrição detalhada de erros específicos assim como a

quantificação de um corpus. Uma alternativa à taxonomia descritiva baseada em categorias lingüísticas é a *taxonomia de estratégia superficial* proposta por Dulay, Burt & Krashen (1982). Ela descreve o modo como as estruturas de superfície são alteradas através de operações de omissão, adição e regularização. Também fornece indicação sobre os processos cognitivos que subjazem à reconstrução da L2 feita pelo aprendiz.

Um dos grandes problemas enfrentados pelo investigador durante a descrição dos erros reside na reconstrução do enunciado que contém erro. Muitas vezes, a sentença errônea pode dar margem a duas reconstruções diferentes na L2 e nem mesmo a ajuda do aprendiz pode definir qual delas foi a pretendida no momento da formulação do seu enunciado. Além disso, a descrição do erro obviamente varia de acordo com a reconstrução escolhida. Finalmente, um outro problema apresentado pelos estudos de AE diz respeito à quantificação dos diferentes tipos de erros encontrados (Schachter & Celce-Murcia, 1977).

1.2.4 Explicação dos erros

Após identificar e descrever os erros em seu corpus, o investigador deve tentar explicá-los. Esse é o estágio mais importante para a pesquisa de aquisição em segunda língua, visto que envolve uma tentativa de estabelecer os processos responsáveis pela aquisição de uma L2.

Vários autores se preocuparam com a questão da explicação dos erros, fornecendo justificativas diversas para o estabelecimento da fonte de um erro. Segundo Taylor (1986), por exemplo, a origem dos erros pode ser: 1) Psicolingüística: envolve a natureza do conhecimento da L2 e a dificuldade que os aprendizes têm em usá-lo na sua produção; 2) Sociolingüística: está relacionada à habilidade do aprendiz em ajustar a sua interlíngua ao contexto social para, portanto, usar a linguagem adequadamente não somente no nível formal, mas também no nível pragmático; 3) Epistêmica: envolve a falta de conhecimento de mundo do aprendiz; e 4) Discursiva: diz respeito aos problemas de organização das informações para a formação de um texto coerente.

A distinção entre erro e engano também é usada em uma perspectiva psicolingüística na explicação de desvios. Um erro pode, portanto, refletir tanto um problema de desempenho (no caso do engano) quanto de competência (no caso do erro). Os erros de desempenho serão aqueles causados por problemas de processamento ou pelo uso de estratégias de comunicação (paráfrase, circunlocução, definições, etc). Os erros de competência, por sua vez, são aqueles causados pela transferência, pela super-generalização ou competência de transição (erros intralinguais) e pela indução do ensino.

Richards (1971 apud Ellis, 1994), por sua vez, distingue três tipos de causas para os erros de competência: 1) Erros de Interferência: são o resultado do uso de elementos de uma língua ao se falar outra. Exemplo: "Leva-se ao setor de x-ray."¹; 2) Erros Intralinguais: refletem as características gerais da aprendizagem de uma regra, tais como super-generalização, aplicação incompleta de regras e o não aprendizado das condições sob as quais as regras se aplicam. Exemplo: "Ele atingiu na esquina da rua (...) logo depois ele se socorreu e levou-se para o hospital"; e 3) Erros Desenvolvimentais: ocorrem quando o aprendiz tenta construir hipóteses sobre a L2 com base em uma experiência limitada. Exemplo: "Eu não quero proibir que as

¹ Os exemplos utilizados desse ponto em diante nessa seção foram todos extraídos de textos escritos de alunos do nível intermediário do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS.

crianças trabalham como atores." (aluno de português como segunda língua que tentou usar uma forma subjuntiva antes de ter aprendido como tal modo se estrutura na língua portuguesa).

Lott (1983 apud Ellis, 1994), subdividiu os erros de transferência, criando três categorias: 1) Super-extensão da Analogia: mal uso de um item porque ele compartilha características com um item da L1. Exemplo: o uso da palavra "*parents*" por brasileiros falantes de inglês como L2 significando "parentes" e não "pais"; 2) Transferência da Estrutura: quando o aprendiz utiliza uma característica da L1, quer seja ela fonológica, lexical, gramatical ou pragmática, ao invés daquela da L2. Exemplo: "Eu era encarregada dos fora-paciente." (falante de português como segunda língua que transferiu o item lexical "out-patients" da língua inglesa ao querer dizer em português "pacientes ambulatoriais"); e 3) Erros Inter/Intralinguais: quando uma certa distinção não ocorre na L1. Exemplo: "E sendo longe da família, talvez experimente drogas ou outras coisas más." (erro cometido por um aprendiz americano de português como L2 devido à distinção ser/estar não existir na língua inglesa).

Segundo Ellis (1994), essa terceira categoria tem causado muito dos problemas para a determinação de um erro como sendo de transferência ou intralingual. Em função disso, os erros intralinguais também foram subdivididos. Richards (1971 apud Ellis, 1994) distingue quatro categorias: 1) Erros de Super-generalização: quando o aprendiz cria uma estrutura não existente com base em outras estruturas da L2. Exemplo: "Ovo música."; 2) Erros de Não Conhecimento da Restrição da Regra: envolve a aplicação de regras a contextos aos quais elas não se aplicam. Exemplo: o uso da voz passiva reflexiva em contexto onde somente se aplica o uso da voz passiva, como em "(...) logo depois ele se socorreu e levou-se para o hospital"; 3) Aplicação Incompleta das Regras: ocorre quando uma estrutura não é completamente desenvolvida. É também conhecido como "erro de competência de transição" (Richards 1971). Exemplo: "Crianças precisam \emptyset tempo para ser crianças"; e 4) Conceitos Falsos Hipotetizados: quando o aprendiz não compreende perfeitamente uma distinção na L2. Exemplo: "Quanto é o tamanho da cozinha?".

Dulay & Burt (1974 apud Ellis, 1994) procuraram também resolver o problema da identificação de erros ao classificá-los em três categorias: 1) Desenvolvimentais: erros similares aos cometidos pelas crianças durante a aquisição da L1. Exemplo: "Ovo música." (erro de super-generalização cometido tanto por crianças adquirindo o português como L1 quanto por falantes de português como segunda língua); 2) Interferência: erros que refletem o uso de estruturas da L1 na L2. Exemplo: "O apto. custa R\$ 1.400, 00 mais taxes (uso da palavra em inglês para fazer referência a "taxas"); e 3) Únicos ou Singulares: erros que não são nem desenvolvimentais e nem de interferência.

Stenson (1974 apud Ellis, 1994) igualmente se preocupou com a questão da identificação de erros e introduziu o aspecto da influência da instrução na ocorrência dos mesmos. Os erros induzidos, portanto, ocorrem quando os alunos são levados ao erro pela natureza da instrução que receberam. Stenson (1974 apud Ellis, 1994) observa que tais erros não são sistemáticos e que, por isso, não refletem a competência. Entretanto, em alguns casos os aprendizes internalizam tais erros e acabam modificando as suas hipóteses, inicialmente corretas, para incluir as formas incorretas induzidas pelo ensino.

1.2.5 Avaliação de Erros

A avaliação de erros difere dos estágios anteriores por envolver o efeito do erro no interlocutor e não por examiná-lo do ponto de vista do aprendiz que o cometeu. Tal efeito pode ser constatado tanto em termos de compreensão quanto de resposta afetiva por parte do ouvinte.

A formulação de um estudo de avaliação da gravidade ou seriedade dos erros cometidos por aprendizes de L2 envolve: definir quem serão as pessoas endereçadas, isto é, os juízes que irão determinar a gravidade dos erros a eles apresentados; determinar quais erros eles serão

requisitados a julgar; e planejar como eles serão requisitados a julgar tais erros, ou seja, a forma como os erros lhes serão apresentados.

Com relação aos juízes, eles podem ser falantes nativos; falantes não-nativos; professores de língua (nativos e/ou não-nativos) e não-professores de língua (nativos e/ou não-nativos).

Os instrumentos usados na avaliação de erros variam muito. Em alguns casos, consistem de listas de sentenças errôneas descontextualizadas, contendo um ou vários erros. Tais sentenças são geralmente exemplos reais de língua do aprendiz (principalmente de redações), sendo que, algumas vezes, entretanto, as sentenças são inventadas. Em outros casos, as sentenças são contextualizadas. Os erros podem ainda ser apresentados oralmente, apesar de geralmente aparecerem na forma escrita.

Com relação aos tipos de erros a serem avaliados, os juízes podem ser requisitados a julgar a inteligibilidade (comprehensibility) das sentenças que contenham erro; a seriedade ou naturalidade dos erros; o grau de irritação que os erros causam; em alguns casos, eles podem também ser requisitados a corrigir erros e a justificar porque julgaram alguns erros como problemáticos e, em outros casos, ter a sua compreensão das sentenças errôneas testada através de entrevistas.

Quanto aos julgamentos, os falantes nativos julgam os erros lexicais como sendo mais sérios que os erros gramaticais. Além disso, também julgam que os erros globais (aqueles que afetam a organização da sentença como um todo, como, por exemplo, ordem de palavras; lacunas; conjunções; e supergeneralizações sintáticas) interferem muito mais na compreensão do que os erros locais (por exemplo, erros em morfologia). Os falantes nativos são igualmente influenciados pelos erros de marcação, os quais são erros que envolvem a substituição de uma estrutura marcada por uma não-marcada e vice-versa. Os erros cometidos pela substituição do marcado pelo não marcado são julgados mais seriamente do que erros nos quais formas não-marcadas substituem as marcadas. Os falantes nativos também aceitam melhor a inserção do que a omissão ou a escolha errada de palavras. Os nativos professores de língua tendem a ser mais severos em suas avaliações do que os nativos não-professores.

Os falantes não-nativos, por sua vez, são muito mais severos nos seus julgamentos em geral. Além disso, preocupam-se mais com erros morfológicos. São também mais influenciados pelo que consideram ser as regras essenciais que o aprendiz deva saber para ter um domínio razoável da L2. São igualmente influenciados por certos fatores relacionados ao contexto no qual se encontram, ou seja, os professores não-nativos serão influenciados pelo seu conhecimento prévio do programa de ensino e do livro didático utilizado pelos aprendizes assim como pelo próprio conhecimento da sua L1 (o qual geralmente compartilha com os seus aprendizes). Ademais, os erros de transferência não são considerados tão graves quanto erros de estruturas gramaticais previamente ensinadas. Os falantes não-nativos, por sua vez, consideram erros lexicais e globais menos graves do que o fazem os falantes nativos.

Visto que uma análise de erros é influenciada pelo contexto no qual os erros ocorrem, o mesmo erro pode, portanto, ser avaliado de maneiras diferentes dependendo de quem o fez, onde o fez, quando o fez e como ele foi feito. Por essa razão, os erros a serem avaliados deveriam ser sempre apresentados aos juízes inseridos no contexto no qual ocorreram e não, como ocorre na maioria dos casos, de modo descontextualizado.

Conforme dito anteriormente, a maior parte dos estudos em AE têm sido realizada com propósitos pedagógicos e, por isso, faz-se necessário estabelecer critérios para a investigação da gravidade de erros de modo que os professores possam ser esclarecidos quanto aos erros a que eles deveriam dar mais atenção. A comparação entre os resultados de estudos que investigaram julgamentos realizados por falantes nativos e aqueles de estudos sobre julgamentos por falantes não-nativos tem mostrado que os professores devem dar maior atenção a erros que parecem interferir mais seriamente na comunicação, ou seja, erros semânticos e globais.

1.3 As limitações da análise de erros

Taylor (1986) e Lennon (1991) propuseram uma re-avaliação da Análise de Erros por acreditarem que alguns de seus pontos fracos não são inerentes a ela. Taylor (1986) demonstrou que o estudo de erros pode ser feito a partir da análise do texto em sua completude, sugerindo, portanto, a condução de uma AE através da pesquisa interpretativa. A análise qualitativa proposta por Taylor (1986) resolve o problema da avaliação centrada nas produções com erro sem levar em conta a totalidade da produção do aprendiz. Entretanto, um estudo em grande escala conforme proposto por Taylor parece-nos bastante dispendioso, no sentido de que a avaliação da produção total de um vasto número de aprendizes requer várias horas de análise e mais de um investigador em ação para que o estudo possa ser concluído em um espaço de tempo razoável. A opção mais viável seria, portanto, a de realização de um estudo em menor escala. Entretanto, teríamos, por outro lado, o problema da generalização dos resultados devido à redução do número de participantes investigados.

Lennon (1991) procurou, por sua vez, demonstrar como alguns problemas da identificação dos erros podem ser resolvidos através da sua quantificação. Ele ponderou que alguns erros somente são considerados como tal no interior da unidade lingüística onde foram produzidos e, por isso, propôs duas novas dimensões para a identificação dos erros, que são o domínio e a extensão. O domínio se refere à amplitude do contexto (ou seja, a palavra, a frase, a oração, a frase prévia ou o discurso) que deve ser considerada na determinação da ocorrência de um erro. A extensão se refere ao tamanho da unidade (isto é, morfema, palavra, frase, oração), que requer apagamento, substituição, re-ordenamento ou adição para que um erro seja reparado. Seu trabalho procura mostrar, portanto, como os conceitos de domínio e extensão podem ajudar a distinguir os diferentes tipos de erros lexicais.

De acordo com Ellis (1994), a combinação da abordagem qualitativa proposta por Taylor (1986) e da abordagem quantitativa proposta por Lennon (1991) pode fornecer várias das explicações necessárias para a compreensão do processo de aquisição de uma L2.

Apesar de suas limitações, a grande contribuição da AE aos estudos de aquisição de segunda língua reside no fato de reconhecer que os erros dos aprendizes não devam ser tratados como algo a ser evitado, mas sim considerados como uma característica inevitável do processo de aquisição tanto de uma L2 quanto de uma língua estrangeira. A partir de Corder, iniciou-se o fortalecimento da concepção de que os aprendizes agem sistematicamente de acordo com as suas gramáticas internas e que cada enunciado que produzem é construído em concordância com tais gramáticas. Além disso, a Análise de Erros forneceu suporte à evidência empírica de que muitos dos erros que os aprendizes produzem não podem ser creditados exclusivamente à interferência, como afirmavam os teóricos da Análise Contrastiva, mas sim a várias outras fontes, tais como as que discutimos anteriormente.

2. ERRO : PROBLEMAS DE DEFINIÇÃO, IDENTIFICAÇÃO E DISTINÇÃO

Lennon (1991) propõe procedimentos mais rigorosos do que aqueles da Análise de Erros tradicional para a realização de um estudo em AE em um artigo que se destaca na área por diversas razões.

Em primeiro lugar, pela formulação de uma definição de erro precisa e que, em função disso, foi por nós adotada na pesquisa em AE que conduzimos no Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a qual relataremos a seguir. Em segundo lugar, por discutir a questão dos erros cometidos por falantes avançados, os quais, muitas vezes, apresentam uma produção não totalmente errônea, mas também não em conformidade com àquela dos falantes nativos. Em terceiro lugar, pela tentativa de resolver o problema da identificação e distinção dos erros ao propor duas novas dimensões de erro: domínio e extensão. Em quarto e último lugar, discute como as noções de domínio e de extensão podem

auxiliar o investigador na contagem dos erros encontrados, associando tais noções à distinção entre tipo e ocorrência (do inglês, "*type and token*").

Com relação à definição de erro, Lennon (1991) procura resolver o problema da ambigüidade ao propor que um erro é

Uma forma lingüística ou combinação de formas que, no mesmo contexto e sob condições de produção semelhantes, não seria produzida, de modo algum, por indivíduos falantes nativos que sejam os pares dos falantes que estão aprendendo a língua.

Diferentemente das anteriores, esta definição abrange o fato de que os aprendizes são expostos a variedades da língua que diferem do dialeto padrão ao não privilegiar nenhuma variedade da língua alvo como norma para determinar a determinação do que seja desvio.

Com relação à identificação de erros, Lennon (1991) afirma que é essencial que consideremos a distinção entre erros globais e locais. Os primeiros são aqueles desvios que violam as regras de estruturação da sentença como um todo, isto é, violação das relações entre seus constituintes mais importantes. Também podem ser desvios causados pela violação das relações entre as orações que constituem uma sentença. Os erros locais, por sua vez, são desvios causados por problemas em um constituinte em particular na sentença ou por problemas em uma única oração dentro de uma sentença complexa. Como exemplo de erros globais temos erros envolvendo o uso de conetivos, a distinção entre orações relativas e coordenadas, a continuidade verbal entre orações, etc. Exemplos de erros locais, por outro lado, seriam erros no uso de artigos, na distinção singular/plural, no emprego de gênero, etc.

Lennon (1991) desenvolve a questão dos problemas envolvidos na identificação de erros ao discutir o desempenho de aprendizes avançados. Ele ressalta que procedimentos rigorosos devem ser estabelecidos para a análise de erros de alunos avançados de modo que se possa fazer a distinção entre erros gramaticais (puramente lingüísticos), erros situacionais (erros sociolingüísticos) e erros no uso de estratégias (falha no emprego de estratégias de comunicação). Especula ainda que se isso realmente fosse feito, talvez pudéssemos substituir a noção dicotômica de certo e errado por um contínuo, onde na extremidade esquerda teríamos certo e na direita, errado. Particularmente, preferimos adotar os termos aceitável e não aceitável porque, muitas vezes, uma estrutura lingüisticamente errônea é situacionalmente e/ou estrategicamente correta se considerarmos a linguagem dos falantes nativos no mesmo contexto e sob condições semelhantes de produção como padrão para a determinação de desvios.

Como tentativa de solução para o problema da contagem de erros, Lennon (1991) adotou a distinção tipo e ocorrência em uma de suas investigações sobre dados orais de aprendizes avançados. Segundo ele, tal distinção foi estabelecida por Vorster (1980 apud Lennon, 1991 : 186) e é geralmente aplicada ao léxico de um corpus, sendo definida como "a relação entre o número de palavras diferentes e o número total de palavras em uma amostra discursiva". Entretanto, não nos aprofundaremos nessa discussão por ela não ser relevante ao nosso estudo.

Lennon (1991) apresenta ainda em seu artigo uma crítica à AE tradicional por esta considerar formas errôneas locais para a identificação e contagem de erros em um corpus. Segundo ele, este modelo é inadequado por não explicar o fato de que a linguagem é organizada hierarquicamente através de uma escala de estruturas lingüísticas que vai do morfema a estruturas discursivas mais avançadas e que, portanto, a organização da fala se realiza em vários desses níveis ao mesmo tempo em um período anterior à produção. Assim sendo, ele afirma que o erro pode ocorrer em qualquer um dos níveis de produção, isto é, do morfema em diante, e até mesmo no nível do fonema, caso erros de pronúncia também sejam analisados em uma investigação sobre a fala. Além disso, ressalta que algumas estruturas errôneas somente o são no contexto mais amplo da estrutura lingüística na qual elas ocorrem. Lennon (1991) procura, desse modo, mostrar que um erro dentro do contexto lingüístico de uma sentença pode não constituir erro se considerarmos o contexto discursivo (texto ou totalidade do discurso) e/ou o

contexto situacional (a que o discurso se refere no mundo real) no qual ocorreu. O contrário também pode ser verdadeiro, isto é, o que no contexto lingüístico de uma sentença não parece ser erro, o é quando consideramos o contexto discursivo e/ou situacional no qual aquela sentença se encontra inserida.

Com base nessas observações, Lennon (1991) propõe que qualquer estudo em AE deve levar em conta a amplitude do contexto para a determinação da ocorrência de um erro, estabelecendo, assim, a distinção entre domínio e extensão. Domínio de um erro é por ele definido como "a extensão da estrutura lingüística que deve ser considerada como contexto para que o erro se torne aparente". A extensão de um erro, por sua vez, é "a extensão da estrutura lingüística, do morfema à sentença, que deve ser apagada, substituída, re-ordenada ou adicionada, para que o erro seja corrigido" (Lennon 1991 : 191). De acordo com ele, portanto, as categorias da AE tradicional para a identificação e contagem de erros podem ser descritas em termos de domínio e extensão.

A importância do artigo de Lennon (1991) deve-se ao fato de estabelecer uma definição de erro que não privilegia uma certa norma ou padrão da L2 como critério para a determinação de desvios produzidos pelo aprendiz e também por introduzir a distinção entre domínio e extensão. Com relação à primeira, a definição de erro proposta por Lennon (1991) aproxima o falante de L2 do falante nativo ao considerar como errôneas apenas aquelas produções que não fazem parte do repertório dos nativos no mesmo contexto e sob condições semelhantes de produção, eliminando, assim, o problema da escolha de qual variedade da língua alvo a ser adotada como norma para a determinação de desvios. Com relação à segunda, ela leva em conta que a língua é tanto hierarquicamente quanto linearmente organizada e que, por isso, a produção do aprendiz deve ser considerada como um todo para que a determinação da ocorrência de erros seja adequada e precisa. Para tanto, é necessário que o investigador considere não somente o contexto lingüístico no qual está inserido o erro, mas também o contexto discursivo e o contexto situacional da produção do aprendiz.

3. A GRAVIDADE DO ERRO E AS HIERARQUIAS DE ERROS

McCretton & Rider (1993) conduziram um estudo sobre avaliação de gravidade de erros baseados em estudos anteriores sobre o mesmo assunto (James, 1977, Hughes & Lascaratou, 1982, Davies, 1983, e Sheorey, 1986). Todos esses estudos, incluindo o de McCretton & Rider (1993), utilizaram como metodologia o procedimento experimental estabelecido por James (1977).

O estudo de McCretton & Rider (1993) serviu como base para a montagem do instrumento para a avaliação de gravidade de erros conduzida pelo grupo de pesquisa em AE do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. A discussão detalhada sobre a pesquisa em AE realizada pelo nosso Programa se encontra na próxima seção.

James (1977 apud McCretton & Rider, 1994) aplicou um questionário composto de 50 sentenças, onde cada uma continha um erro, a 20 professores de inglês nativos e a 20 professores de inglês não-nativos. Os participantes eram requisitados a sublinhar o erro, a escrever a versão correta de sentença e a classificar a seriedade do erro corrigido com base em uma escala de um a cinco. Ele concluiu que os não-nativos são mais severos em seus julgamentos do que os nativos e, com base nesses achados, estabeleceu uma hierarquia provisória de erros numerada de 1 a 10, onde "1" representa os erros considerados mais graves e "10", os menos graves, e que se encontra reproduzida abaixo:

1) Transformações>2) Tempo verbal>3) Concordância>4) Caso>5) Negação>6) Artigos>7) Ordem de Palavras>8) Léxico>9) Léxico>10) Léxico

Hughes & Lascaratou (1982 apud McCretton & Rider, 1993), por sua vez, seguiram o procedimento adotado por James (1977), mas incluíram em seu estudo um grupo de falantes nativos de inglês que não eram professores. Isto porque queriam investigar a reação dos falantes

nativos aos erros cometidos pelos aprendizes de inglês como L2. Além disso, diferiram de James ao pedirem aos seus participantes para explicar por que consideravam um certo erro como sendo sério. Concluíram que os não-nativos geralmente se preocupam com a acurácia enquanto os nativos se preocupam com a inteligibilidade.

O estudo de Davies (1983 apud McCretton & Rider, 1993) introduziu um elemento novo ao comparar professores não-nativos com falantes nativos que não eram professores. Sua justificativa para a escolha de falantes nativos não-professores foi a de que os professores geralmente preparam seus alunos para se comunicar com tais pessoas, as quais, em sua esmagadora maioria, não possuem nenhuma orientação lingüística. A conclusão de Davies foi semelhante a de Hughes & Lascaratou (1982 apud McCretton & Rider, 1993) no sentido de que os falantes nativos foram menos severos em seus julgamentos, preocupando-se sobretudo com a questão da inteligibilidade, isto é, fizeram os seus julgamentos com base no grau de interferência dos erros na comunicação.

Finalmente, o estudo de Sheorey (1986 apud McCretton & Rider, 1993) foi conduzido com o objetivo de verificar se os professores não-nativos e os professores nativos reagem ao erro da mesma maneira para que se pudesse chegar a uma hierarquia de erros a ser usada como modelo para a marcação dos erros cometidos pelos aprendizes em suas produções escritas. Seus achados a sugerem que os professores não-nativos deveriam ter mais tolerância ao avaliar os erros de seus alunos e, desse modo, aproximar os seus julgamentos daqueles feitos pelos professores nativos.

O estudo de McCretton & Rider (1993), por sua vez, foi realizado a partir da aplicação de um instrumento composto de 25 sentenças no total, onde 21 continham um erro cada e 4 eram de controle, ou seja, não continham nenhum erro. As sentenças foram extraídas de cartas escritas por aprendizes de inglês como língua estrangeira originários da Malásia, os quais estavam estudando inglês em seu próprio país. Eles cometeram erros em sete categorias: concordância, preposições, ordem de palavras, ortografia, tempo verbal, negação e léxico. Para cada categoria, havia três sentenças que continham um erro cada. As categorias correspondiam aos erros mais freqüentes apresentados pelos participantes nas suas cartas.

Com relação aos participantes, McCretton & Rider (1993) aplicaram o seu instrumento a 10 professores nativos de inglês e a 10 professores não-nativos da mesma língua. Todos tinham experiência no ensino de inglês como língua estrangeira e eram de nacionalidades diferentes. As sentenças foram apresentadas a eles em forma de questionário e cada um foi requisitado a indicar que onde havia erro e a classificar a seriedade do erro encontrado. Uma escala de seis pontos foi usada para tal classificação, onde "0" indicava que a sentença não continha erro e os números de 1 a 5 indicavam graus crescentes de gravidade do erro.

Embora os professores não-nativos tivessem sido mais severos em seus julgamentos, as hierarquias de erro estabelecidas pelos dois grupos de professores foram semelhantes, conforme abaixo (McCretton & Rider, 1993):

- 1) Concordância>2) Tempo Verbal>3) Preposições>4) Ordem de palavras>5) Negação>
- 6) Ortografia>7) Léxico

McCretton & Rider tentam fornecer explicações possíveis para o fato de os professores não-nativos terem sido mais severos em seus julgamentos do que os nativos com base em Hughes & Lascaratou (1982 apud McCretton & Rider, 1993). Em primeiro lugar, os professores nativos podem ter sido mais flexíveis em seus julgamentos por possuírem maior domínio da L2 que avaliam, visto que, como falantes nativos da mesma, eles conhecem mais profundamente a maleabilidade das regras de sua língua. Em segundo lugar, os professores não-nativos podem ter pensado que o seu próprio conhecimento da L2 também estava sendo testado pelo instrumento e, por isso, foram mais severos em seus julgamentos. Em terceiro lugar, a experiência prévia de ensino do professor não-nativo igualmente influencia o seu julgamento no sentido de que ele tende a considerar mais graves os erros cometidos em estruturas da L2 mais privilegiadas pelos

programas de cursos e livros didáticos. Finalmente, o formato do questionário apresentado por McCretton & Rider (1993) pode ter afetado os julgamentos de seus sujeitos uma vez que as sentenças foram apresentadas fora de seus respectivos contextos.

A partir de seus achados, McCretton & Rider (1993) tentaram estabelecer uma hierarquia absoluta de erros inata ou universal. Entretanto, a hierarquia de erros estabelecida pelos nativos não-professores no estudo de Hughes & Lascaratou (1982 apud McCretton & Rider, 1993) os levou a concluir que todas as hierarquias anteriormente propostas foram, na verdade, um reflexo das prioridades educacionais transmitidas aos professores durante o seu treinamento. A comparação entre a hierarquia dos professores de McCretton & Rider (1993) e a dos nativos não-professores de Hughes & Lascaratou (1982 apud McCretton & Rider, 1993) revela que as categorias consideradas mais graves pelos primeiros são as menos graves para os segundos e vice-versa, com exceção da categoria "Ordem de Palavras", como veremos a seguir:

Hughes & Lascaratou (1982)
Nativos não-professores

1. Ortografia
2. Vocabulário (Léxico)
3. Pronomes
4. Ordem de Palavras
5. Tempo Verbal
6. Concordância
7. Preposições

McCretton & Rider (1993)
Professores nativos e não-nativos

1. Concordância
2. Tempo Verbal
3. Preposições
4. Ordem de Palavras
5. Negação
6. Ortografia
7. Léxico

McCretton & Rider (1993), então, concluem que, apesar de seu estudo obter achados semelhantes aos anteriores com relação à diferença de julgamento entre professores nativos e não-nativos e de também estabelecer uma hierarquia de erros, eles inovam ao questionar o valor de tal hierarquia. Em outras palavras, o elemento novo presente no estudo de McCretton & Rider é o de que as hierarquias propostas até então são, na verdade, reflexo das práticas educacionais adotadas pelos juízes selecionados, quer sejam eles professores nativos ou não.

Acreditamos que uma maneira de verificarmos a veracidade da afirmação de McCretton & Rider (1993) seria conduzir um estudo de gravidade de erro que triangulasse dados obtidos de participantes professores nativos, professores não-nativos e falantes nativos não-professores. Somente a comparação entre essas três hierarquias obtidas em um único estudo, ou seja, através da aplicação de um mesmo instrumento para os três grupos em questão, é que poderia nos fornecer dados válidos para refutar ou confirmar aquela afirmação.

Feitas as considerações teóricas pertinentes ao nosso estudo de pesquisa em AE, passaremos, na seção seguinte, à descrição do mesmo e ao relato dos resultados encontrados.

4. ANÁLISE DE ERROS DE TEXTOS ESCRITOS EM PORTUGUÊS/LE PARA A ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Relataremos nessa seção os resultados de uma pesquisa realizada no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, sob a coordenação da Profa. Dra. Margarete Schlatter. Em março de 1995, iniciamos uma coleta de dados sistemática com os alunos então matriculados em nossos cursos. Os dados foram extraídos de textos que os alunos do nível Intermediário II escreveram durante o semestre de 95/2. O nosso objetivo era fazer uma análise de erros de textos escritos em Português/LE com vistas à elaboração de material didático específico para aprimorar o desempenho dos alunos nos aspectos da língua portuguesa que lhes causavam problema na produção textual e à sistematização das intuições dos professores do Programa com relação às dificuldades dos alunos para o aprimoramento do ensino em sala de aula.

4.1 Metodologia

Para a realização da nossa investigação, seguimos as cinco etapas para a pesquisa em AE proposta por Corder (1974). A saber, coleta de dados, identificação dos erros, sua descrição, explicação e avaliação.

4.1.1 Participantes e coleta de dados

Como nosso objetivo era identificar os erros mais freqüentes dos alunos para podermos elaborar material didático de apoio, a amostra do nosso trabalho de pesquisa limitou-se aos textos escritos pelos alunos do Curso Intermediário II ao longo do segundo semestre de 1995. A turma era composta por 13 alunos adultos das seguintes nacionalidades: americana (2), chinesa (1), japonesa (1), coreana (4), búlgara (2), russa (1), senegalesa (1), e australiana (1). O total de textos analisados foi de 50, isto é, uma média de 4 textos por aluno. Entretanto, nem todos os alunos escreveram todos os textos. Os tipos de textos analisados foram narrativas (contar o que fez em um fim-de-semana e o que fazia quando era criança), descrições (descrever pessoas/cidades), dissertações (opinar sobre problemas ecológicos do seu país, opinar sobre o trabalho infantil) e diálogos (diálogo entre uma pessoa e a secretária de uma imobiliária para a solicitação de informações sobre o aluguel de um apartamento).

Com relação à coleta dos dados, optamos pelo que Corder (1967) chama de amostra massiva ao coletarmos várias amostras de uso da língua portuguesa como língua estrangeira produzidas por um diverso número de aprendizes de modo a obtermos uma lista abrangente de erros. Ainda com relação à coleta, realizamos uma eliciação clínica (Corder, 1973), ou seja, nossos aprendizes produziram dados de natureza variada através da produção dos textos a eles requisitados pelos professores do Programa no decorrer do curso Intermediário II no semestre 95/2.

4.1.2 Identificação dos erros

Para a identificação dos erros adotamos a definição de erro de Lennon (1991 :82) apresentada na seção 2. Tal escolha foi feita porque os aprendizes do nosso estudo estavam expostos à língua falada do cotidiano dos brasileiros, uma vez que a grande maioria interagiu com colegas de profissão, alunos universitários, vizinhos e com os professores do Programa. Desse modo, a identificação dos erros também levou em conta a grande variação existente entre língua falada e escrita. O uso do Pretérito Imperfeito em lugar do futuro do pretérito em uma frase condicional de um diálogo ("Se eu tivesse mais dinheiro, alugava o apartamento), por exemplo, não foi considerado erro, visto que os pares dos nossos sujeitos, ou seja, os falantes nativos de português brasileiro residentes em Porto Alegre, produzem sentenças como as do exemplo acima em sua linguagem coloquial.

Corder (1971; 1974), ao tentar sanar os problemas de identificação de erros, estabelece três tipos de interpretação possíveis a serem feitas pelo investigador, como previamente discutido. No caso da nossa pesquisa, realizamos tanto a interpretação normal, ao atribuir significado ao enunciado errôneo com base nas regras da L2, isto é, nas regras da língua portuguesa, quanto a interpretação plausível, ao nos reportarmos ao contexto no qual o enunciado foi produzido para identificar o erro em questão. Entretanto, não fizemos interpretação autorizada pelo simples fato de não termos tido acesso aos participantes para pedir a eles que nos esclarecessem dúvidas com relação a algumas de suas produções. Desse modo, muitos erros não puderam fazer parte do corpus de dados para a análise pela dificuldade em identificá-los. Consideramos durante o processo de identificação, portanto, somente os contextos lingüísticos e discursivos nos quais estavam inseridos os erros.

4.1.3 Descrição dos erros

Como nosso objetivo era apontar os erros que exigissem do professor maior atenção durante o tratamento corretivo, e não discutir o processo de aquisição do português como língua estrangeira, optamos por uma taxonomia descritiva lingüística, a qual se encontra no Anexo 1.

A nossa taxonomia sofreu várias alterações ao longo do trabalho de pesquisa visto que constatamos erros em categorias que dela não faziam parte. Além disso, também observamos que alguns erros que à primeira vista se encaixavam em uma de nossas categorias, após um exame mais cuidadoso passaram a ser classificados em outra. Por exemplo, a categoria gramatical "Plural" da nossa primeira taxonomia acabou sendo transformada na categoria "Escolha do plural/singular" porque os erros que constatamos refletiam, na verdade, o uso do plural no lugar do singular e vice-versa. Além disso, a categoria gramatical "Concordância de gênero entre adjetivo/substantivo" foi mais tarde incorporada à categoria "Gênero". Todavia, a categoria lexical "Similaridade formal entre as palavras (L1-L2)" foi eliminada ao não conseguirmos determinar com precisão a ocorrência ou não de similaridade entre palavras do português e da L1 dos nossos aprendizes, devido ao fato de desconhecermos muitas das línguas envolvidas no estudo (como, por exemplo, chinês, japonês, coreano, búlgaro, russo, etc.) além de não ter havido contato entre a investigadora e os seus participantes do estudo.

A descrição dos nossos dados revelou um total de 465 erros que se distribuíram da seguinte maneira nas categorias erros lexicais, erros gramaticais, erros pragmáticos e erros de texto/discurso:

A) Erros Lexicais

| Tipos | Número de Ocorrências | Porcentagem (%) |
|----------------------|-----------------------|-----------------|
| Troca de código | 10 | 7,2 |
| Colocação | 105 | 75,5 |
| Formação de palavras | 11 | 7,9 |
| Troca de classe | 13 | 9,4 |
| Total | 139 | 29,89 |

B) Erros Gramaticais

| Tipos | Número de Ocorrências | Porcentagem (%) |
|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| Gênero | 36 | 13,4 |
| Artigo | 69 | 25,7 |
| Tempo Verbal | 30 | 11,2 |
| Passiva | 05 | 1,9 |
| Plural/Singular | 17 | 6,3 |
| Concordância (número) | 08 | 3,0 |
| Ordem de Palavras | 24 | 8,9 |
| Preposição | 70 | 26,0 |
| Possessivo | 04 | 1,5 |
| Comparativo | 01 | 0,4 |
| Regência Verbal | 05 | 1,9 |
| Total | 269 | 57,85 |

C) Erros Pragmáticos

| Tipos | Número de Ocorrências | Porcentagem (%) |
|--------------|-----------------------|-----------------|
| Dêixis | 06 | 35,29 |
| Atos de Fala | 11 | 64,70 |
| Total | 17 | 3,65 |

D) Erros de Texto/Discurso

| Tipos | Número de Ocorrências | Porcentagem (%) |
|---------------|-----------------------|-----------------|
| Conetivos | 21 | 52,05 |
| Não faz texto | 15 | 37,05 |
| Anáfora | 04 | 10 |
| Total | 40 | 8,60 |

Conforme podemos observar a partir das tabelas acima, os erros gramaticais ocorreram em uma frequência muito maior comparativamente aos erros pragmáticos e de texto/discurso. Para uma melhor visualização, poderíamos estabelecer uma hierarquia que representasse a ordem de frequência de erros no nosso corpus, onde os mais à esquerda seriam os mais frequentes: erros gramaticais>erros lexicais>erros de textos/discurso>erros pragmáticos.

Dos erros gramaticais, observamos uma frequência maior de erros no uso de preposições (26%), seguidos de erros no uso de artigos (25,7%). Esses dois tipos de erros correspondem, juntos, a mais da metade (51,7%) do total de erros gramaticais e são seguidos pelos erros no uso de gênero (13,4%) e no uso de tempo verbal (11,2%).

Dos erros lexicais, o número de ocorrências registrado pelo estudo revela uma grande frequência de erros de colocação (75%), bem maior que a ocorrência de erros nos outros tipos.

Dos erros de texto/discurso, mais da metade (52,05%) ocorreram no uso de conetivos, o que era esperado, devido à dificuldade intralingual imposta pelas línguas em geral com relação ao uso das conjunções.

Dos erros pragmáticos, predominam os erros no uso dos atos de fala (64,70%). Se considerarmos, entretanto, a baixa incidência de erros pragmáticos no quadro geral de erros, podemos dizer que nossos aprendizes parecem, de um modo geral, dominar as variedades da língua, o que talvez possa ser atribuído ao fato de eles estarem em ambiente de segunda língua.

Proporcionalmente ao total de erros encontrados, 465, os erros de colocação foram os mais frequentes (22,58%), seguidos dos erros no uso de preposições (15,05%), no uso de artigos (14,83%), no uso de gênero (7,74%), no uso de tempo verbal (6,45%), na ordem de palavras (5,16%) e no uso de conetivos (4,51%).

Descritos os erros encontrados, passaremos a sua explicação e, após, à apresentação da avaliação de sua gravidade por juízes falantes nativos de língua portuguesa, professores e não-professores de língua estrangeira.

4.1.4 Explicação dos erros

A explicação da natureza do erro é uma etapa fundamental para a compreensão do processo de aprendizagem e também uma tarefa bastante complexa como vimos anteriormente. Como o nosso objetivo não era, na verdade, a compreensão do processo de aquisição do português/segunda língua e sim a elaboração de material didático de apoio, não nos preocupamos em explicá-los em sua totalidade. Muitos dos erros que identificamos e classificamos, entretanto, são claramente interlinguais (devido à transferência da L1 de alguns aprendizes. A saber, dos falantes de inglês e de francês) e outros intralinguais (que se originam da complexidade da LE, como o uso de artigos ou a estruturação do sistema verbal do português, por exemplo). Outros são de difícil classificação (erros que não faziam texto) e alguns outros

foram, na verdade, induzidos pedagogicamente (erros no uso da voz passiva reflexiva, ensinado pouco tempo antes da aplicação da tarefa como exercício em sala de aula).

4.1.5 Avaliação dos erros

Para a avaliação dos erros produzidos pelos nossos aprendizes, contamos com dois grupos de juízes: um grupo de dez falantes nativos de português não-professores de língua estrangeira e outro de cinco falantes nativos de português professores de português para estrangeiros. A escolha desses grupos foi feita com base nos achados de estudos anteriores que mostram que os professores de língua tendem a ser mais rigorosos em seus julgamentos do que os não-professores. Além disso, de acordo com os resultados dos estudos já discutidos, parece que os julgamentos dos professores são mais influenciados pela relação entre o programa de ensino e o conhecimento apresentado pelos alunos enquanto que os falantes nativos tendem a preocupar-se com questões ligadas à inteligibilidade dos enunciados produzidos por estrangeiros. O nosso objetivo foi, portanto, comparar julgamentos de professores de português/segunda língua para estrangeiros com os de falantes nativos de português para tentarmos estabelecer uma hierarquia de gravidade dos erros apresentados pelos alunos do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS com base nas hierarquias apresentadas por ambos os grupos. A hierarquia final teve, em última instância, a função de guia para a elaboração de material didático específico para aprimoramento do desempenho dos alunos de português/segunda língua nos aspectos da língua portuguesa que lhes causaram mais problemas para a produção textual assim como serviu de instrumento norteador para a sistematização dos professores do Programa com relação às dificuldades dos alunos, com vistas a incrementar a qualidade do ensino em sala de aula de português/segunda língua.

Nos moldes do questionário aplicado por McCretton & Rider (1993), o instrumento usado para a avaliação dos erros em nosso estudo contém 25 sentenças contextualizadas, onde 21 apresentam erro e quatro são de controle. As sentenças contêm erros lexicais (erros de colocação), gramaticais (erros de gênero, artigo, tempo verbal, ordem de palavras e preposições) e erros textuais/discursivos (erros no uso de conectivos). Cada sentença possui apenas um único erro. Há, portanto, três sentenças errôneas para cada uma das categorias acima citadas. Entretanto, diferentemente de McCretton & Rider (1993), decidimos optar pela contextualização das sentenças para nos certificarmos da validade dos julgamentos, uma vez que a literatura em AE mostra que a avaliação do erro é influenciada pelo contexto no qual os erros ocorrem.

Três tipos de questionários foram aplicados para evitar que os dados fornecidos pelos juízes fossem influenciados pela ordem de apresentação das sentenças. Assim sendo, todos os questionários aplicados continham as mesmas sentenças, mas apresentadas em ordem diferente.

A avaliação da gravidade dos erros analisados foi feita através de uma escala de zero a cinco, onde zero indica que não há erro na sentença e os números de um a cinco indicam graus crescentes de gravidade. Além da escala de gravidade, a avaliação também foi feita através da correção das sentenças errôneas. Uma cópia do instrumento de avaliação da gravidade dos erros pode ser encontrada no Anexo 2.

Quanto à coleta, os julgamentos foram coletados através da aplicação dos questionários e os juízes foram requisitados a sublinhar o erro encontrado na sentença, escrever a sua versão correta e, finalmente, a classificar o erro cometido na mesma de acordo com a escala de gravidade de zero a cinco. Cada juiz teve em média uma semana para responder ao questionário.

No que diz respeito à análise, os dados foram analisados com base nas correções e nas avaliações fornecidas pelos juízes de acordo com a escala de gravidade a eles apresentadas.

Com relação aos resultados obtidos pela avaliação da gravidade dos erros encontrados em nosso corpus, eles serão apresentados a seguir.

Apesar da disparidade de juízes nos grupos analisados (apenas cinco professores de português/segunda língua em oposição a dez falantes nativos de português não-professores de língua), conseguimos estabelecer uma hierarquia de erros para cada grupo:

Professores de português/segunda língua

- 1. Colocação**
- 2. Gênero**
- 3. Conetivos**
- 4. Artigo**
- 5. Ordem de palavras**
- 6. Tempo Verbal**
- 7. Preposições**

Nativos não professores

- 1. Colocação**
- 2. Ordem de palavras**
- 3. Tempo Verbal**
- 4. Conetivos**
- 5. Preposições**
- 6. Artigo**
- 7. Gênero**

Como esperado, o nosso estudo constatou que os falantes nativos não-professores de língua se preocupam mais com erros globais (erros de colocação, ordem de palavras, tempo verbal e no uso de conetivos) que afetam a inteligibilidade dos enunciados do que com erros locais ou de acurácia (erros no uso de preposições, artigo e gênero). Isso corrobora a conclusão de estudos em AE anteriores ao nosso de que os professores de língua deveriam dar mais atenção a erros que interferem na comunicação do conteúdo proposicional dos enunciados de seus alunos, isto é, a erros semânticos e globais. Isto não significa que erros locais devam ser ignorados, mas sim que a eles o professor pode dispensar menos atenção, visto que interferem muito pouco na comunicação se comparados aos erros globais. Além disso, a literatura em aquisição de segunda língua comprova que há estágios desenvolvimentais para o aprendizado de estruturas gramaticais isoladas e que cada um desses estágios é seguido por todos os aprendizes de língua, independentemente de sua L1. E que cada aluno irá somente passar de um estágio para outro a partir do momento em que estiver lingüisticamente amadurecido para compreender e usar as estruturas do estágio no qual se encontra. Sendo assim, os erros locais somente serão efetivamente erradicados quando o aprendiz estiver lingüisticamente apto, o que geralmente acontece em um momento posterior às primeiras exposições (input) a tais estruturas.

Com relação aos professores de português/segunda língua, observamos que a sua preocupação parece refletir a abordagem comunicativa adotada pelo Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. Ao passo que podemos dividir a hierarquia apresentada pelos falantes nativos em dois blocos: erros globais na primeira parte (de 1 a 4) e erros de acurácia na segunda (de 5 a 7), o mesmo não acontece com os professores. Na verdade, parece-nos que a hierarquia desses últimos mescla erros globais e de acurácia ao longo da suas posições. Isso sugere a própria orientação de ensino comunicativo, a qual aconselha seus professores a abordarem tanto questões mais comunicativas quanto questões mais estruturais no seu programa de ensino de línguas para que todos os aspectos das mesmas sejam contemplados em seus cursos, já que a comunicação real em qualquer língua acontece em ambos os níveis.

Essa disparidade entre os dois grupos dificultou o estabelecimento de uma hierarquia única de erros, conforme desejávamos ao iniciarmos o estudo. Contudo, como poderiam os nossos professores de português/segunda língua aprimorar o seu ensino com base nas informações sobre a gravidade de erros fornecidas tanto por eles mesmos quanto por falantes nativos de português da cidade de Porto Alegre?

O ensino do léxico, por exemplo, deveria ser acompanhado de vários exemplos dos usos diferentes de uma palavra, todos sempre contextualizados, para que os problemas relacionados à colocação sejam sanados.

O uso dos artigos é uma questão bem mais complexa, pelo fato de situações específicas serem marcadas de maneira diversa em línguas diferentes. Sugestões de atividades seriam: 1) atividades de ensino que permeiem o uso de definições; 2) tarefas que envolvam discussões sobre generalizações como, por exemplo, discussões sobre estereótipos; 3) apresentação de pequenos trechos de textos ou diálogos para serem preenchidos focalizando o uso de artigos.

Com relação às preposições, aos verbos, aos substantivos e aos adjetivos, eles deveriam ser sempre apresentados em situações contextualizadas e acompanhados das respectivas

preposições, quando for o caso. Uma alternativa para o ensino de preposições seria pedir aos alunos que organizem a sua agenda ou então para que localizem e falem sobre lugares com o auxílio de um mapa.

Nem todas as línguas apresentam marcação de gênero, o que torna suas regras complexas para alguns aprendizes de português. Uma solução seria sempre apresentar aos alunos as palavras acompanhadas da sua marcação de gênero, isto é, masculino ou feminino.

Finalmente, com relação aos erros no uso de tempo verbal, a contextualização dos diferentes usos dos tempos verbais da língua portuguesa assim como a descrição dos mesmos parece ser uma alternativa efetiva para a compreensão das diversas nuances de sentido apresentadas pelos tempos verbais de nosso idioma.

No que diz respeito a limitações, a nossa avaliação de gravidade de erros apresentou duas, que foram: o reduzido número de professores de português/segunda língua como juízes e a falta de coerência dos julgamentos nesse grupo.

A comparação entre o grupo de juízes professores de português/segunda língua e o de falantes nativos de português foi prejudicada pelo fato do primeiro constituir metade do segundo (5 em oposição a 10). Em outras palavras, não podemos afirmar que o nosso grupo de professores representa a classe de professores de português/segunda língua no sul do Brasil pelo seu pequeno número. Entretanto, o nosso objetivo principal com o estudo de análise de erros de textos escritos de português/segunda língua era, na verdade, a elaboração de material didático de apoio específico para o aprimoramento do desempenho dos alunos do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, além da sistematização das intuições dos professores do Programa com relação aos problemas apresentados pelos seus alunos. Sendo assim, o reduzido grupo de professores a que tivemos acesso não invalida os resultados do estudo, uma vez que representa na sua íntegra os professores envolvidos com o Programa, ainda que indiretamente². Talvez o fato de os informantes terem participado como docentes do Programa em períodos anteriores ao da pesquisa tenha sido o fator preponderante para a obtenção de uma hierarquia que reflete a prática de ensino comunicativo adotada no mesmo.

A falta de coerência nos julgamentos apresentados pelo grupo de professores parece ter afetado bem mais seriamente os resultados obtidos do que a questão numérica. Erros no uso de gênero, por exemplo, foram classificados tanto como muito graves (cinco vezes para o grau 5) quanto como pouco graves (sete vezes para o grau 2). O mesmo aconteceu com os erros de colocação que apareceram como muito graves (quatro vezes para o grau 5) e como médios (três vezes para o grau 3). Ainda os erros de ordem de palavras também foram classificados como graves (quatro vezes para o grau 4) e não graves (três vezes para o grau 1). A hierarquia final, portanto, foi estabelecida com base no maior número de ocorrências de cada tipo de erro em um determinado grau. Desse modo, obtivemos uma hierarquia liderada pelos erros de colocação, visto que o seu maior número se observa no grau cinco e não no grau três. Também foi assim que os erros de gênero passaram a ocupar o segundo lugar na hierarquia, já que apesar de aparecerem mais vezes que os de colocação no grau muito grave (de número cinco), igualmente aparecem em maior número no grau pouco grave (de número dois). Sendo assim, a hierarquia aqui apresentada é uma aproximação dos resultados obtidos, sem a intenção de ser absoluta.

Finalizadas as considerações sobre a metodologia adotada em nossa pesquisa e sobre os resultados nela obtidos, passaremos às considerações finais sobre as reflexões desenvolvidas até então.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

² Os professores que participaram deste estudo não faziam parte do Programa como docentes à época da coleta de dados de avaliação da gravidade de erros, apesar de terem desempenhado tal função em momentos anteriores ao da realização da pesquisa.

Conforme vimos, os estudos discutidos nas três primeiras seções desse artigo forneceram grandes contribuições ao estudo de Análise de Erros.

Corder (1967,1971,1973,1974,1981) propôs e reformulou procedimentos a serem seguidos para a realização de um estudo em AE. Explorou as cinco etapas para a condução de uma investigação em AE (coleta de dados; identificação dos erros; descrição dos erros; explicação dos erros e avaliação dos erros) e discutiu os problemas metodológicos em cada uma delas.

Com relação a Lennon (1991), sua contribuição aos estudos em AE está ligada ao fato de ter procurado demonstrar como alguns problemas da identificação de erros podem ser resolvidos através de sua quantificação. Para tanto, ele estabeleceu as noções de domínio e extensão, as quais auxiliam o investigador a distinguir com maior clareza diferentes tipos de erros lexicais. Além disso, a importância do artigo de Lennon (1991) também reside na sua proposta de uma definição de erro que não privilegia uma certa norma ou padrão como critério para a determinação de desvios produzidos pelo aprendiz. Tal definição elimina o problema levantado por Ellis (1994) em termos da escolha de qual variedade da língua alvo a ser adotada como norma para a determinação de desvios. Finalmente, Lennon (1991), propôs que o investigador considere a produção do aprendiz em sua totalidade para a identificação adequada e precisa dos erros encontrados em seu corpus, ressaltando que não somente o contexto lingüístico, mas também os contextos discursivo e situacional da produção do aprendiz devam ser analisados durante os processos de identificação e descrição dos erros.

Por fim, a contribuição do estudo de McCretton & Rider (1993) se encontra na comparação entre hierarquias de erros propostas por professores nativos e não-nativos de inglês como L2 e aquela estabelecida por falantes nativos de inglês não-professores. McCretton & Rider (1993) concluíram, com base nessa comparação, que as hierarquias propostas pelos professores, quer sejam eles nativos ou não, são na verdade reflexo de suas práticas de ensino, isto é, dos programas de curso e dos livros didáticos por eles adotados. Entretanto, mais pesquisas na área se fazem necessárias para a confirmação desse resultado.

Retomando, a grande contribuição da AE para os estudos de aquisição em L2 reside no fato de reconhecer que os erros dos aprendizes não devem ser vistos simplesmente como algo a ser erradicado, mas antes como uma característica inevitável dos processos de aquisição tanto de uma segunda língua quanto de uma língua estrangeira. Ademais, a AE também firmou o conceito de que os aprendizes agem sistematicamente de acordo com as suas gramáticas internas e que cada enunciado que produzem é bem construído em concordância com tais gramáticas. Por fim, a AE forneceu suporte à evidência empírica de que muitos dos erros produzidos pelos aprendizes não poderiam ser única e exclusivamente creditados à interferência de sua L1, mas a outras causas, muitas das quais ainda precisam ser investigadas.

Com relação ao nosso estudo, conseguimos, apesar de suas limitações, atingir os objetivos aos quais nos propomos. A saber, a obtenção de um guia de orientação para elaboração de material didático de apoio assim como a sistematização das intuições dos professores do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS.

As hierarquias aqui estabelecidas refletem não somente os julgamentos dos professores do Programa como também espelham com bastante segurança a opinião de falantes nativos de português sobre as produções escritas de aprendizes de português/segunda língua. Como esperado, os falantes nativos se preocupam mais com as questões de linguagem que interferem seriamente na comunicação enquanto os professores parecem refletir a sua orientação de ensino.

Cabe aos professores membros do Programa escolherem quais julgamentos adotar para a elaboração de material didático de apoio para seus alunos. Compartilhamos da opinião de Davies (1983) quando ele ressalta que os professores tanto de língua estrangeira quanto de segunda língua preparam seus alunos para interagir com falantes nativos que na sua esmagadora maioria não possuem nenhuma orientação lingüística e que, por isso, os seus julgamentos com relação à

gravidade de erros são bem mais confiáveis em termos de realmente refletir os erros mais sérios cometidos pelos aprendizes de língua. Diferentemente dos professores, os falantes nativos não se encontram afetados por nenhum programa de ensino ou por extensa experiência prévia com aprendizes de língua e, sendo assim, seus julgamentos são muito menos tendenciosos, refletindo com mais precisão as questões relacionadas à comunicação entre indivíduos.

O nosso estudo, entretanto, não constitui uma pesquisa fechada, devido, sobretudo, as suas limitações. Sugerimos que outros estudos sobre a análise de erros produzidos por aprendizes de português/segunda língua, e também de português língua estrangeira, sejam realizados para que possamos obter informações mais confiáveis sobre os erros cometidos pelos mesmos. Tínhamos como objetivo principal incluir um terceiro grupo de juízes na nossa análise, a saber, professores de português como língua materna, para que não só pudéssemos triangular dados, como também averiguar se professores de português/L1 tendem a ser mais severos em seus julgamentos do que qualquer outro grupo de falantes nativos de português. Com base na literatura em AE, acreditamos que seria interessante realizar uma pesquisa de avaliação que tivesse como grupos de juízes falantes nativos de português não-professores, professores nativos de português/segunda língua e professores não-nativos de português/segunda língua em uma tentativa de estabelecer uma hierarquia de erros com base na triangulação dos dados obtidos através das avaliações de todos os três tipos de participantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira em um ambiente de segunda língua. Além disso, sabemos ser essencial obtermos um número bem maior de juízes. Somente grupos de porte médio (entre 20 e 30 participantes cada) poderiam nos fornecer resultados passíveis de serem generalizados e, portanto, tomados como reflexo das classes que representam. Finalmente, um grande número de juízes também minimizaria o problema de coerência entre os julgamentos, uma vez que grupos de maior porte tendem a apresentar uma maior simetria em seus resultados.

O próximo passo na pesquisa de análise de erros de português/segunda língua em textos escritos seria conduzir o mesmo tipo de estudo, desde que as limitações acima sejam levadas em conta, nos outros níveis oferecidos pelo Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS (Básico I e II; Intermediário I) para que se possa dar continuidade à tarefa de montagem de material didático específico que aborde as questões de maior dificuldade e relevância apresentadas pelos aprendizes de português que freqüentam os seus cursos em suas produções escritas.

Finalmente, a metodologia de análise de erros proposta por Corder (1967, 1971, 1973, 1974, 1981) e aprimorada por Lennon (1991) e McCretton & Rider (1993) poderia ser adotada em um estudo que investigasse não somente os erros mais característicos de aprendizes de português em segunda língua em suas produções escritas, mas também em suas produções orais.

BIBLIOGRAFIA

- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. (1991). The treatment of oral errors: what teachers do. In: *Focus on the Language Classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge : Cambridge University Press. 98-118.
- CORDER, S.P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics* 5 : 161-9.
- CORDER, S.P. (1971). Idiosyncractic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics* 9 : 149-59.
- CORDER, S.P. (1974). *Error Analysis*. In: Allen and Corder (eds.)
- CORDER, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford : Oxford University Press.
- DAVIES, E. (1983). Error evaluation: the importance of viewpoint. *ELT Journal*, 37/4: 304-311.
- ELLIS, R. (1994). Learner errors and error analysis. In: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press. 47-71.
- HUGHES, A. & LASCARATOU, C. (1982). Competing criteria for error gravity. *ELT*

Journal, 36/3: 175-182.

JAMES, C. (1977). Judgements of error gravities. *ELT Journal*, 31/2: 116-124.

LENNON, P. (1991). Error: Some problems of definition, identification and distinction. *Applied Linguistics*, 12: 180-95.

McCRETTON, E. & RIDER, N. (1983). Error gravity and error hierarchies. *IRAL*, 21: 177-88.

SHEOREY, R. (1986). Error perceptions of native-speaking and non-native-speaking teachers of ESL. *ELT Journal*, 40/4: 306-312.

SHRIDAR, S.N. (1981). Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage. In: FISIAK, J. *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford : Pergamon Press, 1981. 207-41.

ANEXO 1

TAXONOMIA DE CLASSIFICAÇÃO DOS ERROS

A) LEXICAIS

1. Troca de Código

Leva-se setor de **ray-X**. ("raio X")

O passeio estava duas horas, eu chirei muitas **photos**. ("fotos")

2. Colocação

Você não conseguiu **procurar** namorado? ("arranjar")

Quanto é o tamanho da cozinha? ("Qual")

Os médicos não conseguiram **socorrer** a vida dele. ("salvar")

3. Formação de Palavra

Mas acho que **construidores** fazem muitos apartamentos para seu próprio interesse. ("construtores")

Ouvo música. ("ouço")

4. Troca da Classe de Palavra

Por isso, são reduzidos os instrumentos verdes (árvores) que poder **melhor** a poluição do ar. ("melhorar")

Estou ligando sobre um apartamento para **aluguel** na R. Barcelos 1925. ("alugar")

B) GRAMATICAIS

1. Gênero

Minha fim da semana...

Posso levar **os** chaves hoje da tarde?

Ele tem olhos pequeno e pele **amarelo**.

2. Artigo

Não tem outra maneira para a vida **da** muitas pessoas.

A cozinha é bastante grande, tem \emptyset grande mesa.

É **o** homem de 55 anos. (onde seria "um")

3. Tempo Verbal

Fui legal! (onde seria "foi")

Eu não quero proibir que crianças **trabalham** como atores.

4. Voz Passiva

Agora ele está sendo cuidado pela sua família que **avisa-se** loguinho. (onde seria "será avisada")

Ele **atingiu** na esquina da rua. (onde seria "foi atingido")

5. Escolha do Plural/Singular

Para produzir necessários como **papéis**. (onde seria "papel")

No Japão cerca de 50% **da criança** ter alergia.

6. Concordância de número (art/adj/no + substantivo)

Ela tem olhos **pequeno** e pele amarelo.

Dois **banheiro** fica entre quatro dormitórios.

7. Ordem de Palavras

Banheiro tem dois e **sacadão tem**.

Essa região é **conhecida bem**.

8. Preposições

Certo. Eu vi um anúncio **pela** Zero Hora.

Crianças precisam \emptyset tempo para ser criança.

Eu acho que depende na criança e \emptyset situação.

9. Possessivos

Alôa, aqui a secretária \emptyset imobiliare Predial Vitoria.

10. Regência Verbal

Agora estou \emptyset esforçando para ser...

Não sei bem **que** estou satisfeito **da** vida brasileira.

11. Construções Comparativas

... é \emptyset fechado do que esperávamos.

C) PRAGMÁTICOS

1. Dêixis

Eu vou esperar você **ali** 30 minutos depois. (onde seria "lá")

Eu posso **vir** visitá-la? (onde seria "ir")

2. Atos de Fala (polidez/ fórmulas)

Quero ter informações sobre o anúncio um dos três dormitórios. (pedindo informações por telefone sobre o aluguel de um apartamento)

No aguardo de suas notícias, com um abraço, (carta a um amigo)

D) TEXTUAIS E DISCURSIVOS

1. Conetivos

Ao lado, dizem que não tem outra maneira para a vida... (onde seria "por outro lado")

Demais, nós jogamos boliche. Foi um dia trilegal. (onde seria, "depois")

2. Não faz texto

O motorista do carro não atingiu parado.

Atingindo sua casa, foi acontecido.

Este acidente foi avisado sempre cuidado no estrada (todas as pessoas).

Foram cuidado pelo carro.

3. Anáfora

O senhor pode tomar um ônibus ou taxi se **ele** não tem o carro. (onde "ele" é aqui usado para fazer referência anafórica a "senhor")

ANEXO 2

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE GRAVIDADE DOS ERROS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO NÍVEL INTERMEDIÁRIO II EM 95/2 DO PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS DA UFRGS

1) A maioria das sentenças abaixo contém APENAS um erro; pedimos que você considere a SERIEDADE de cada um deles, tendo em mente que elas foram produzidas por ESTRANGEIROS falantes de português como segunda língua em TEXTOS ESCRITOS:

0 indica que não há erro na sentença

Os números de 1 a 5 indicam graus crescentes de gravidade de erro

2) Considere, por exemplo, a sentença abaixo:

Quando eu fui criança, eu aprendi a tocar violão.

Se você pensa que o erro sublinhado é POUCO GRAVE, circule o número 1:

0.....1.....2.....3.....4.....5

Se você pensa que o erro sublinhado é MUITO GRAVE, circule o número 5.

- 3) Nas sentenças em que você encontrar erro, faça o seguinte: 1) **SUBLINHE** o erro; 2) **CORRIJA** a sentença em questão; e 3) **ESCREVA** a sentença **CORRETA** no espaço imediatamente abaixo à sentença que você estiver analisando, ou seja, na lacuna “correção”. Logo após, na lacuna “grau de seriedade”, coloque o número correspondente (zero, caso não haja erro; de 1 a 5, caso você encontre erro) de acordo com a sua opinião sobre a gravidade do erro encontrado.
- 4) Por gentileza, certifique-se de haver completado todo o questionário (correção e indicação do grau de seriedade dos erros nas sentenças) antes de entregá-lo.

SENTENÇAS A SEREM ANALISADAS (a informação em parênteses ao final de cada sentença indica o tipo de texto onde elas foram encontradas):

1. No fim de semana, eu fui para a chácara pela primeira vez. Lá é muito bonito. Agora eu gosto de Brasil. (carta a uma amiga)
Correção:
Grau de seriedade:
2. Felizmente, não ficou muito ferido, só um braço quebrado. Mas a bicicleta foi destruído totalmente. Que pena! (texto sobre atropelamento de Pedro)
Correção:
Grau de seriedade:
3. Ele foi socorrido por ambulância. (texto sobre atropelamento de Pedro)
Correção:
Grau de seriedade:
4. Ela tem os olhos pequenos e pele amarelo. (descrição de um colega)
Correção:
Grau de seriedade:
5. A: Qual a sua opinião sobre a criança trabalhar?
B: Eu acho que depende na criança e situação. (resposta à questão de prova “Qual a sua opinião sobre a criança trabalhar?”)
Correção:
Grau de seriedade:
6. Ela tem coração fraco, por isso, parece que ela chora muito. Ao outro lado, parece que ela é pura. (descrição de uma colega)
Correção:
Grau de seriedade:
7. Meu fim de semana começa sempre quinta o meio-dia. (carta a uma amiga)
Correção:
Grau de seriedade:
8. Dois banheiros limpos. A cozinha é bastante grande, tem uma mesa grande onde dez pessoas podem jantar juntas. E bate o sol muito. (sentença extraída de um diálogo, onde o corretor de imóveis descreve um apartamento para alugar)
Correção:
Grau de seriedade:
9. Eu vou para casa às 6 horas da tarde todos os dias. (carta a uma amiga)

- Correção:
Grau de seriedade:
10. Eu acho triste quando uma criança trabalha como adulto. Crianças precisam tempo para serem crianças. (resposta à questão de prova “Qual a sua opinião sobre a criança trabalhar?”)
Correção:
Grau de seriedade:
11. A: Quantos quartos e banheiros tem este apartamento?
B: Dois quartos grandes e um banheiro, mas tem área de serviço, uma sala grande e sacada. (diálogo entre corretor de imóveis e cliente sobre aluguel de um apartamento)
Correção:
Grau de seriedade:
12. Essa região é conhecida bem pelos seus vinhedos, suas hortênsias, campos de cima da serra, florestas e canyons. (texto sobre a serra gaúcha)
Correção:
Grau de seriedade:
13. Os médicos não conseguiram socorrer a vida dele. (texto sobre o atropelamento de Pedro)
Correção:
Grau de seriedade:
14. A gente tem aula de português todos os dias pela manhã. (carta a uma amiga)
Correção:
Grau de seriedade:
15. Esta criança vai sofrer muito. E sendo longe da família, talvez ela experimente drogas ou outras coisas mais. (resposta à questão de prova “Qual a sua opinião sobre a criança trabalhar?”)
Correção:
Grau de seriedade:
16. Somente a menina estava perto e assistiu a tudo apavorada. (texto sobre atropelamento de Pedro)
Correção:
Grau de seriedade:
17. Eu não quero proibir que as crianças trabalhem como atores, mas precisamos ter cuidado. (resposta à questão de prova “Qual a sua opinião sobre a criança trabalhar?”)
Correção:
Grau de seriedade:
18. Com dinheiro bastante, ela pode comprar todas as coisas, comer bastante e pode se vestir bem. (resposta à questão de prova “Qual a sua opinião sobre a criança trabalhar?”)
Correção:
Grau de seriedade:
19. Ele, como muitos jovens, não tinha cuidado. Ele passou uma cruzamento sem parar, sem olhar e foi atropelado por um carro. (texto sobre atropelamento de Pedro).
Correção:
Grau de seriedade:
20. Nós tomamos chimarrão, comemos pipoca e vimos um filme no vídeo. Demais, nós jogamos boliche. Foi um dia tri legal. (narração sobre o fim de semana)
Correção:
Grau de seriedade:
21. Quanto é o tamanho da cozinha? (sentença extraída de um diálogo, onde o cliente solicita informações sobre o aluguel de um apartamento)
Correção:

Grau de seriedade:

22. Toda vez que eu não tenho aula, fico na casa ou vou jogar futebol com meus amigos. (carta a uma amiga)

Correção:

Grau de seriedade:

23. A: O que você tem feito atualmente?

B: Só fiquei em casa. (resposta à questão de prova em forma de diálogo “O que você tem feito atualmente?”)

Correção:

Grau de seriedade:

24. As crianças deviam só estudar ao invés de trabalhar. (resposta à questão de prova “Qual a sua opinião sobre a criança trabalhar?”)

Correção:

Grau de seriedade:

25. No Japão, cerca de 50% das crianças têm alergia porque as indústrias mistura produtos. (texto sobre poluição no Japão)

Correção:

Grau de seriedade: