

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

ALEXANDRE MELO DE OLIVEIRA

**ANÁLISE DE ERROS EM TEXTOS ESCRITOS POR APRENDIZES TEUTOFÔNICOS
DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Maceió

2011

ALEXANDRE MELO DE OLIVEIRA

**ANÁLISE DE ERROS EM TEXTOS ESCRITOS POR APRENDIZES TEUTOFÔNICOS
DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, como requisito final à obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profª. Dra. Roseanne Rocha Tavares.

Maceió

2011

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

O48a Oliveira, Alexandre Melo de.
 Análise de erros em textos escritos por aprendizes teutofônicos de
 português como segunda língua / Alexandre Melo de Oliveira. – 2011.
 100 f.

 Orientadora: Roseanne Rocha Tavares.
 Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade
 Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em
 Letras e Linguística. Maceió, 2011.

Bibliografia: f. 85-90.
Anexos: f. 91-100.

 1. Interlíngua. 2. Ensino de português como segunda língua. 3. Português –
 Análise de erros. 4. Falantes de alemão. I. Título.

CDU: 800.852:806.90-088

Dedico este trabalho ao meu pai Petrócio Pereira de Oliveira
(*in memoriam*), exemplo de homem reto,
pai e esposo exemplar, batalhador e temente a Deus.

e

À minha mãe Maria Raquel Melo de Oliveira,
mãe e mulher de fé, incentivadora de meus estudos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem tudo devo na vida.

À Professora Doutora Roseanne Rocha Tavares, por ter acreditado, apoiado meu projeto e ter me orientado de forma tão segura. À minha mestra da Linguística Aplicada e da Língua Inglesa, minha eterna gratidão!

À minha esposa Laudivânia Farias, pela ajuda e presença constantes nos momentos difíceis.

Aos meus irmãos Alexon Melo de Oliveira e Alexsandra Melo de Oliveira, pelo apoio. Ao meu irmão Augusto César Melo de Oliveira, pelo incentivo e orientações de mestre, e a toda a minha família e amigos que me incentivaram nesta empreitada.

À minha madrinha Quitéria Martins de Souza pela força e orações e à minha tia Maria Luiza dos Santos pelo apoio à minha mãe em minha ausência e pelas orações. Meu muito obrigado!

À Professora Doutora Irene Maria Dietschi, minha mestra da língua de Goethe, pelo incentivo e constante orientação e aos professores, colegas e amigos, da CCEA, Guido Lessa e Daniel Paes.

À Professora Doutora Ildney de Fátima Souza Cavalcanti e à Professora Doutora Januacele Francisca da Costa, minhas mestras da língua de Shakespeare e da Fonologia, respectivamente, por terem aceitado compor a minha Banca de Qualificação, o que muito me honrou. Também agradeço à Professora Doutora Luzia Miscow da Cruz Payão, pela participação da banca de defesa.

Aos meus colegas e amigos da escola de português para estrangeiros *Fast Forward Language Institute*, em especial a Júlio Ronchetti (proprietário da escola) e a Pedro Lucena (coordenador) pela permissão para que eu pudesse desenvolver minha pesquisa com toda a liberdade.

Minha gratidão se estende também, em igual medida, aos alunos estrangeiros da escola que voluntariamente se dispuseram a participar da pesquisa, preenchendo questionários e redigindo os textos. Sem a cooperação desses estudantes, jamais teria levado a cabo esta pesquisa.

À diretora da Escola Municipal Rui Palmeira, Professora Nilza Tenório, pelo apoio, compreensão e ajuda. Meu muito obrigado!

Aos colegas e amigos da Pós-Graduação da FALE (UFAL) pela amizade e ajuda mútua, em especial a Murilo, Selma e Sandra.

Last, but not least, aos meus professores da Graduação e Pós-Graduação da UFAL. A eles, devo minha formação acadêmica.

Errare humanum est.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na linha investigativa de Linguística Aplicada (LA), mais precisamente, no ramo de Análise de Erros (AE) e objetiva analisar os erros que usuários nativos de alemão (L1) cometem no aprendizado do português como língua estrangeira (PLE). Para isso, analisamos textos escritos produzidos por sete estudantes teutofônicos de PLE em uma escola de línguas em Maceió e identificamos os erros por eles cometidos. Há vários critérios para se definir erro linguístico. Aqui se entende como um desvio do sistema linguístico e /ou como inadequação situacional na LE (cf. Kleppin, 2007). Este trabalho se fundamenta nos pressupostos teórico-metodológicos de Corder (1981), Hufeisen & Neuner (2007), Kleppin (2007) e Figueiredo (2004). Procuramos identificar esses erros, sua classificação, frequência e suas possíveis causas (interferências de L1 ou outra LE). Os resultados que obtivemos mostram que há mais erros ortográficos que morfossintáticos e de escolha léxico-semântica. No *corpus* analisado, os erros ortográficos foram responsáveis por 60,90% do total de erros, seguidos por 30,45% dos erros morfossintáticos e por 8,65% dos erros léxico-semânticos. Quanto à interferência de L1 e/ou LE, chegamos à conclusão de que 14,42% dos erros foram influenciados pela L1 e 33,01% dos erros foram desencadeados por uma ou mais LE (principalmente do espanhol). Esses resultados apontam que os aprendizes em causa usaram mais frequentemente a estrutura de uma língua românica que aprenderam do que a própria língua materna (o alemão).

Palavras-chave: Análise de erros. Interlíngua. Ensino de português como língua estrangeira

ABSTRACT

This research is part of the investigative line of Applied Linguistics (AL), more precisely, in the field of Error Analysis (EA) and aims at analyzing errors that native users of German (L1) make when learning Portuguese as a foreign language (PFL). To do this, we analyzed written texts produced by seven German speaking students of PFL at a language school in Maceió and identified the errors they have committed. There are several criteria to define linguistic error. Here it is understood as a deviation from the linguistic system and / or as a situational inadequacy in the FL (cf. Kleppin, 2007). This work is based on the theoretical and methodological foundations laid down by Corder (1981), Hufeisen & Neuner (2007), Kleppin (2007) and Figueiredo (2004). We sought to identify these errors, classify them, and determine their frequency and possible causes (interference from L1 or FL). The results that we obtained show that there are more spelling errors than morphosyntactic and lexical-semantic ones. In the corpus we examined the misspellings were responsible for 60.90% of total errors, followed by 30.45% of morphosyntactic errors and 8.65% of the lexical-semantic errors. As for the interference of L1 and / or FL, we found that 14.42% of errors were influenced by L1 and 33.01% of errors were triggered by one or more LE (mainly Spanish). These results show that the learners in question used more frequently the structure of a Romance language that they had learned than their own native language (German).

Keywords: Error analysis. Interlanguage. Portuguese as a foreign language

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	42
Tabela 2 - Sujeito 1: Ocorrências de erros com sua frequência relativa a sua classificação....	50
Tabela 3 - Sujeito 1: Ocorrência de erros com sua frequência relativa a influência da LM e da(s) LE.....	50
Tabela 4 - Sujeito 2: Ocorrências de erros com sua frequência relativa a sua classificação....	55
Tabela 5 - Sujeito 2: Ocorrência de erros com sua frequência relativa a influência da LM e da(s) LE.....	56
Tabela 6 - Sujeito 3: Ocorrências de erros com sua frequência relativa a sua classificação....	60
Tabela 7 - Sujeito 3: Ocorrência de erros com sua frequência relativa a influência da LM e da(s) LE.....	60
Tabela 8 - Sujeito 4: Ocorrências de erros com sua frequência relativa a sua classificação....	64
Tabela 9 - Sujeito 4: Ocorrência de erros com sua frequência relativa a influência da LM e da(s) LE.....	64
Tabela 10 - Sujeito 5: Ocorrências de erros com sua frequência relativa a sua classificação. .	69
Tabela 11 - Sujeito 5: Ocorrência de erros com sua frequência relativa a influência da LM e da(s) LE.....	70
Tabela 12 - Sujeito 6: Ocorrências de erros com sua frequência relativa a sua classificação. .	74
Tabela 13 - Sujeito 6: Ocorrência de erros com sua frequência relativa a influência da LM e da(s) LE.....	74
Tabela 14 - Sujeito 7: Ocorrências de erros com sua frequência relativa a sua classificação. .	81
Tabela 15 - Sujeito 7: Ocorrência de erros com sua frequência relativa a influência da LM e da(s) LE.....	82
Tabela 16 - Classificação da maior ocorrências de tipos de erros.....	82
Tabela 17 - Classificação de erros por influência do idioma.....	84

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Os oito Estados-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).....	17
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

al.	alemão
AC	Análise Contrastiva
AE	Análise de Erros
esp.	espanhol
Ing.	inglês
IL	interlíngua
L1 = LM	língua(s) materna(s)
LA	Linguística Aplicada
LT	Linguística Teórica
LE	língua(s) estrangeira(s)
LAV	língua-alvo
port.	português
PLE	português como língua estrangeira
PLM	português como língua materna
S1	sujeito 1
S2	sujeito 2
S3	sujeito 3
S4	sujeito 4
S5	sujeito 5
S6	sujeito 6
S7	sujeito 7

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: UM PANORAMA.....	20
2.1. Os Estudos do PLE no Brasil.....	23
3. OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: ANÁLISE DE ERROS (AE).....	26
3.1. Definições de “erro” em AE.....	28
3.2. A importância, a identificação, a classificação e a causa dos erros.....	31
3.3. A correção dos erros e sua avaliação.....	34
3.4. A terapia e a profilaxia dos erros.....	35
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	36
4.1. Do cenário da pesquisa e dos alunos da escola.....	38
4.2. Da coleta de dados e dos sujeitos pesquisados.....	39
4.3. Da forma de identificação dos erros e da transcrição das produções escritas dos sujeitos pesquisados.....	41
5. ANÁLISE DOS ERROS DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS.....	42
5.1. Análise dos erros de S1.....	42
5.2. Análise dos erros de S2.....	49
5.3. Análise dos erros de S3.....	54
5.4. Análise dos erros de S4.....	59
5.5. Análise dos erros de S5.....	63
5.6. Análise dos erros de S6.....	68
5.7. Análise dos erros de S7.....	73
5.8. À guisa de conclusão do capítulo de análise dos erros das produções textuais.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	85
ANEXO 1.....	91
ANEXO 2.....	93

1. INTRODUÇÃO

De 2001 até 2008, tivemos a felicidade de trabalhar (primeiro como professor, em seguida, também como coordenador pedagógico) com o ensino de português para estrangeiros que vinham a uma escola de idiomas, em Maceió, para fazer curso no sistema de imersão, em geral com acomodação em casa de família hospedeira. Durante esse período, aprendemos muito, lemos bastante, participamos de treinamentos na área. Foi muito enriquecedor, pois a nossa formação em Letras: Português-Inglês só contemplava o ensino de português como língua materna e o ensino de inglês como língua estrangeira.

Durante esse período, nós professores pudemos verificar que os aprendizes cometem certos erros (parte do aprendizado), que chamávamos “erros típicos”, pois eram recorrentes a falantes de uma determinada língua materna ou de uma determinada família linguística do tronco indo-europeu ou do tronco asiático (caso dos japoneses). Esses erros eram tão frequentes a esses grupos linguísticos, que comentávamos, em nossas reuniões de professores, os erros de um falante de espanhol, de um falante de inglês, de um falante de alemão, etc.

A título de exemplo: o hispano-falante tem, em geral, dificuldade de pronunciar o fonema /z/ (inexistente no sistema fonológico do espanhol); é comum ouvir-lhe a palavra *casa* pronunciada como /kasa/ e não como /kaza/. Já o inglês norte-americano possui o /r/ retroflexo, que é igual ao /r/ retroflexo¹, comum no interior de São Paulo, mais conhecido, também na literatura linguística (sem nenhuma conotação preconceituosa ou pejorativa), como *caipira*. Assim, é costume os norte-americanos reproduzirem esse /r/ em todos os casos de ocorrência no português brasileiro. Já o alemão, quando não conhece bem a nossa língua, costuma dizer *em Alemanha*, quando deveria dizer *na Alemanha*, etc.

Esses comentários que fazíamos tinham como intuito analisar o erro para, depois, remediá-lo com algum procedimento didático que julgássemos eficaz. Partindo de nossas observações empíricas, pudemos constatar certas características nos erros dos alunos, as quais arrolaremos a seguir: os erros aconteciam, entre outros motivos, porque o aprendiz tentava se comunicar em português, lançando mão da estrutura de sua língua materna, achando que, assim, lograva comunicar-se também em língua estrangeira, sinal claro de interferência da

¹ “Ocorrem no dialeto “caipira” e no sotaque de norte-americanos falando português como nas palavras: *mar*, *carta*.” (Cristóvão Silva, 2001, p. 34) Já em 1920, Amadeu Amaral, em seu livro pioneiro *o dialeto caipira*, percebera essa relação, pois escreve que “*r* ínter e pós-vocálico (*arara*, *carta*) possui um valor peculiar: é *linguopalatal* e guturalizado. [...] Para o ouvido, este *r* caipira assemelha-se bastante ao *r* inglês pós-vocálico.” (Amaral, 1920, p. 21, *apud* Cunha, 1970, p. 119)

língua materna.

Muitos alunos, ao serem corrigidos ou terem sua atenção chamada para o erro, ficavam surpresos, riam ou até se irritavam, porque acreditavam que as línguas em geral fossem estruturadas da mesma maneira que sua língua materna. Outros, principalmente os de fala inglesa, viam no português uma língua engraçada, estúpida ou primitiva, só porque não era como o idioma de Shakespeare. Isso mostra o preconceito, as relações de poder das potências anglo-americanas, que transferem para o nível linguístico a sua ideologia e visão de mundo.

Outros erros eram cometidos, já entre aprendizes que haviam aprendido outra língua neolatina (principalmente o espanhol, o italiano ou o francês), porque faziam uso da estratégia do emprego da estrutura de uma língua românica na esperança de que, ao fazer isso, conseguiriam, também no português, expressar-se adequadamente. Nesse caso, há também a interferência de uma língua (só que não materna) na outra língua estrangeira a ser aprendida.

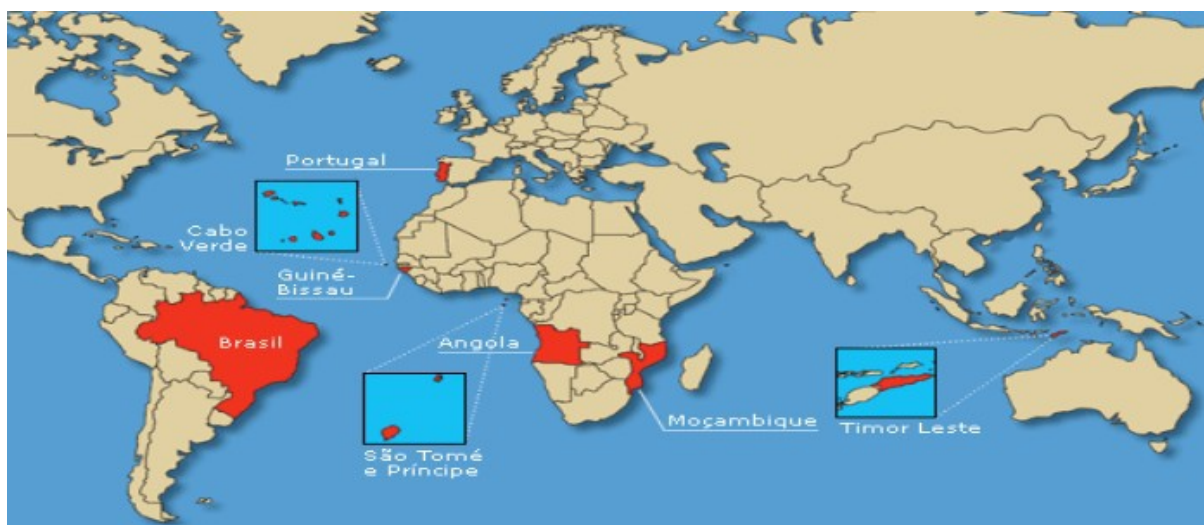
Na nossa atividade também de professor de alemão como língua estrangeira, pudemos constatar, da mesma forma, que há certos erros que nossos alunos costumam cometer durante a fase de aprendizado da língua.

Essas observações e a experiência acumulada com o ensino de português para estrangeiros nos animaram a fazer um estudo mais aprofundado e científico sobre esses fenômenos linguísticos.

Como trataremos do ensino da língua portuguesa para estrangeiros, convém trazer aqui, bem sucintamente, alguma informação sobre o português e sua difusão pelo mundo.

O português, com seus mais de 215 milhões de falantes nativos, ocupa hoje o quinto lugar entre as línguas mais faladas no mundo e o terceiro lugar entre as faladas no ocidente. É língua oficial em Portugal (na Europa), no Brasil (na América do Sul) e em Angola, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique (na África) e em Timor-Leste (na Ásia). Esses oito países constituem os Estados-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Figura 1: Os oito Estados-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)



Fonte: CPLP. Disponível em: <http://www.cplp.org>

Além de sua importância mundial como língua nativa, o português, na modalidade de língua estrangeira, está cada vez mais sendo procurado por estrangeiros que buscam aprendê-lo. Os motivos dessa procura são múltiplos. No caso da busca deles pela variante brasileira, podemos arrolar os seguintes: ascensão profissional, trabalho ou pesquisa no Brasil, experiência internacional, estágio em empresas brasileiras ou multinacionais, estudo em universidade brasileira, cônjuge brasileiro, interesse cultural, negócios no Brasil, etc. É o que pudemos constatar pela nossa vivência na escola em que trabalhamos.

Essa demanda se explica, principalmente, por motivos de ordem político-econômica: i) entre os países latino-americanos, a criação do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul, abrangendo os países Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai), que estimulou o ensino do português aos hispano-falantes para que possam se inserir no mercado; ii) entres outros países do continente americano, como os EUA e o Canadá, a possibilidade de existência da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) também fomentou o estudo do português.

Já a criação da União Europeia (da qual Portugal é membro) fez com que o idioma de Camões se tornasse uma língua oficial da Comunidade Europeia e, por fim, a importância econômica crescente que vem ganhando o Brasil no cenário internacional, por fazer parte dos chamados países emergentes (junto com China, Índia, México e África do Sul), os *big five*, que procuram ganhar terreno num mundo dominado pelos países-membros do G8 (EUA, Canadá, Reino Unido, Alemanha, França, Itália e Japão).

Dada a relevância adquirida pelo português como língua estrangeira (PLE), muitas

universidades e escolas em todo o mundo começam a oferecer o ensino de língua portuguesa. Também em nossa escola, em Maceió, observamos a crescente procura pelo português brasileiro e, nas conversas informais com alunos estrangeiros, esses declararam ser ele mais bonito e melódico do que o português europeu. O ensino de PLE se insere, portanto, no contexto das políticas linguísticas no mundo globalizado.

A pesquisa que nos propomos fazer – análise de erros de aprendizes de português como língua estrangeira – justifica-se não só pela relevância desta língua de cultura (a que nos referimos acima) no cenário econômico mundial, pelo seu valor intercultural (segundo Elia (1989, p. 64) o português está “credenciado para ocupar lugar cativo na aldeia global em que vamos penetrando.”), mas também pelo seu valor científico para os estudos linguísticos, em especial para a Linguística Aplicada (LA), pois esse ramo da Linguística se ocupa mais detidamente com a relação entre língua e ensino.

Segundo Hufeisen & Neuner (2007), a LA ocupa-se do mesmo objeto da Linguística Teórica (LT): a língua. Não da “língua em si”, mas, geralmente, de uma língua determinada, por ex., do alemão, do inglês, etc. – e tenta realizar tarefas outras que a LT, pois a LA tem um interesse bem diferente pela língua. Para ela, o objeto “língua” sempre está inserido num determinado campo prático, em que, além dos fenômenos linguísticos, outros fatores são de importância como: o contexto, os usuários, as questões da extralinguística e da paralinguística.

O presente trabalho insere-se na linha investigativa de Linguística Aplicada (LA), mais precisamente, no ramo de Análise de Erros (AE), que, na história da LA, se desenvolveu a partir da Análise Contrastiva (AC). A AE se propõe a investigar os erros na aprendizagem de língua estrangeira não como elementos espúrios, mas como pistas de como se dá o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. O conhecimento dos erros típicos de falantes de determinada língua materna, aprendendo uma língua estrangeira, pode auxiliar ao professor no ensino de línguas, no diagnóstico dos problemas linguísticos, no planejamento das aulas, dos currículos, dos materiais didáticos. Enfim, o professor terá mais segurança em como proceder na sua prática pedagógica.

O objetivo principal deste trabalho foi analisar os erros cometidos, em produções escritas, por usuários nativos de alemão ao aprender o PLE na variante brasileira, os quais faziam um curso de imersão em uma escola de línguas em Maceió (AL).

Esse objetivo geral nos faz estabelecer três perguntas de pesquisa:

1) Quais são os erros cometidos pelos aprendizes de PLE? Essa é pergunta mais importante, pois constitui o cerne de nossa pesquisa: a identificação dos erros cometidos por esses aprendizes.

2) Ocorrem as interferências da língua materna ou de uma língua estrangeira aprendida sobre a aprendizagem da língua estrangeira? Esse questionamento é importante para sabermos até que ponto essas interferências são causas de erros.

3) Como se classificam esses erros e qual é sua frequência? Essa pergunta é importante para verificarmos o tipo e a natureza dos erros encontrados. A frequência nos indicará se o erro é frequente, esporádico, raro, etc. O conhecimento desses fatos, além de contribuir para os estudos da análise de erros, pode ter implicações na prática pedagógica do professor.

O trabalho está dividido em quatro capítulos. No capítulo 1, é feito um panorama sobre o PLE no Brasil. O capítulo 2 é dedicado aos pressupostos teóricos desta pesquisa, ou seja, discutirá teoria da análise de erros e da interlíngua. No capítulo 3, abordaremos os procedimentos metodológicos adotados na coleta e análise do *corpus*. O capítulo 4 é direcionado especificamente para a análise de dados.

2. PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: UM PANORAMA

Como vimos na introdução, devido à nova configuração econômica do nosso planeta, o Brasil, junto com os chamados países emergentes, começam a desempenhar um papel mais ativo no cenário mundial. Para Castilho (2010, p. 102):

O mundo contemporâneo perde progressivamente as fronteiras nacionais, voltando-se para a formação de grandes blocos de nações. A difusão do português brasileiro no atual quadro internacional *traz novas obrigações ao Estado e às universidades*. (grifos nossos)

Concordamos com Castilho, é importante uma presença mais forte do Estado e também a participação das universidades no campo do ensino e pesquisa do PLE. Nesse contexto, entram as políticas linguísticas. Segundo Tavares e Cavalcanti (2010, p. 457), o conceito de política linguística e sua consolidação como intervenção em situações sociais de uso da língua surgiram na década de setenta, época em que também se consolidava a vertente sociolinguística. Para Calvet (2007, p. 19, *apud* Tavares & Cavalcanti, 2010, p. 457), política / planejamento linguístico implica simultaneamente “[...] uma abordagem científica das situações sociolinguísticas, a elaboração de um tipo de intervenção sobre essas situações e os meios para se fazer essa intervenção.”

No caso brasileiro, apesar da criação do MERCOSUL, que impulsionou, de um lado, o estudo do espanhol em terras brasileiras e do português em outros países da América Latina, o governo brasileiro deixa bastante a desejar no que concerne às políticas linguísticas de divulgação do PLE. É o que lamenta Castilho ao constatar que (*idem*, p.103-104):

[...] Muitas iniciativas foram tomadas pelas universidades e por associações científicas, *mas sem dúvida faz falta, por parte do Brasil, a organização do que poderia chamar-se “Instituto Machado de Assis”*. Portugal tem o seu operoso Instituto Camões, a Espanha dispõe do Instituto Cervantes, *mas o governo brasileiro parece não ter ainda despertado para as suas obrigações linguísticas, contentando-se em gerir os Centros de Cultura Brasileira anexos a várias embaixadas*. (grifos nossos)

É de lamentar que, sendo o Brasil uma economia influente no atual mundo globalizado, o governo negligencie a difusão da cultura e do português brasileiros, não crie um instituto oficial de fomento linguístico-cultural a exemplo de outros países. Esperamos que se reverta essa situação.

Vejamos, agora, as principais diferenças entre o ensino de Português como Língua

Estrangeira (PLE) e o ensino de Português como Língua Materna (PLM). Para Cunha & Santos (2002, p. 17), “ensinar português como língua estrangeira não é o mesmo que ensiná-lo como língua materna, isto é, a falantes nativos de português.” De fato, há diferenças nos sujeitos, no objeto, nos objetivos e na metodologia entre PLE e PLM. Mas, infelizmente, como constata Cunha & Santos (2002, p. 17),

[...] essa questão *não parece estar clara para aqueles que traçam a política de ensino de língua estrangeira e nem mesmo resolvida nas instituições de ensino superior* que abrigam a parcela majoritária dos processos aquisicionais e da educação de professores de Português Língua Estrangeira. (grifos nossos)

Voltando para as diferenças, no PLM, o aprendiz, quando chega à escola, já tem a gramática internalizada e o domínio dos usos comunicativos da língua, ou seja, já sabe falar a língua e interagir nela. O que lhe falta é a aquisição da escrita, que se dá no processo de alfabetização/letramento, e, também, o domínio da língua-padrão ou norma culta da língua, principalmente da modalidade escrita. Dentre as múltiplas funções da escola, destacamos as seguintes: a de auxiliar o aluno na aquisição da escrita (saber ler e escrever) e a de capacitá-lo para que ele possa dominar a língua padrão para o exercício pleno da cidadania. Com efeito, Magda Soares (1986, p.78) nos diz que dominar a língua culta é adquirir “um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais”.

Ensinar a língua padrão e não discriminar as outras variedades da língua do aluno é dever do professor do idioma materno, cuja missão, segundo Bechara (1993, p. 14), “*é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua*, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação [...]” (grifo nosso).

Já no ensino de PLE, o aprendiz também tem uma gramática internalizada, só que é a da sua língua materna, a qual pode ser da mesma família linguística do português (o ramo itálico do Indo-Europeu, compreendendo o italiano, o espanhol, o francês, o romeno, etc.), de outra família, como a das línguas germânicas, eslavas, asiáticas (neste caso, de outro tronco linguístico), etc. O que pode facilitar ou dificultar: em princípio, falantes de línguas neolatinas (principalmente o espanhol) teriam menor dificuldade em aprender o português do que falantes do japonês, por exemplo.

No caso de falantes de espanhol (que é, dentre as línguas neolatinas, a mais próxima do português), pode haver uma transferência positiva, quando as semelhanças interlinguísticas são usadas como facilitador da aprendizagem; mas pode, também, haver a negativa, quando

ela se fossiliza, travando o desenvolvimento em direção à língua-alvo. Nesse sentido, usando uma metáfora, diríamos que o “fantasma do portunhol”, como interlíngua fossilizada, está sempre a rondar os hispano-falantes desejosos de aprender o português (LE), como também os luso-falantes ansiosos no aprendizado do espanhol (LE).

Por isso, devemos chamar a atenção do aluno para que se evite a atitude mental do tipo “português é fácil”, mas que, na realidade, eles travam no meio. Também é importante desestimular entre os aprendizes a lei do menor esforço ou do não-esforço no aprendizado. Ao contrário do PLM, ensina-se, no PLE, principalmente a “linguagem coloquial correta”, como chamam LIMA & IUNES (2001, p. ix). Essa variedade de português é que as pessoas escolarizadas seguem em situações normais. Porém não se confunde com as regras rígidas das gramáticas normativas. A gramática é mero instrumento, não o fim. O aprendiz deve ser capacitado para se comunicar num português geralmente aceito pela sociedade. Porém, o aprendiz deve conhecer também as variantes não-padrão, sob o risco de não entender os falantes nativos. É prática de nossa escola chamar a atenção dos alunos para as questões de variação e de registro linguísticos.

Quanto aos interessados pelo PLE e seus motivos, observamos em nossa escola que o maior número deles são de estudantes desejosos de ter um diferencial na vida profissional futura ou profissionais que vêm trabalhar nas filiais brasileiras das multinacionais. Portanto, há um fator econômico importante. São menos numerosos os que estudam o português por *hobby* ou interesse cultural.

Falando da motivação pelo PLE, Cunha e Santos (2003, p.23) nos explicam que “talvez o aumento na procura por cursos de PLE esteja ligado à obrigatoriedade de demonstrar proficiência em português por parte de estrangeiros que queiram estudar ou exercer profissões liberais no Brasil.”

Aqui devemos fazer menção ao CELPE-BRAS (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), uma espécie de *TOEFL*² ou *IELTS*³ brasileiro, elaborado e aplicado pelo MEC, sendo esse o único certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente. A demanda para a obtenção desse certificado oficial está crescendo e, nos anos em que trabalhamos na escola para estrangeiros,

² *TOEFL* significa *Test of English as a Foreign Language* (Teste de Inglês como Língua Estrangeira), de origem norte-americana, é um dos exames internacionais mais procurados, principalmente para quem quer estudar nos EUA e no Canadá, mas também aceito por muitas universidades mundo afora.

³ *IELTS* quer dizer *International English Language Testing System* (Sistema Internacional de Avaliação da Língua Inglesa), de origem britânica, é também um exame internacional muito procurado pelos que querem estudar ou trabalhar no Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia e outros países de língua inglesa.

vimos aumentar o número de alunos buscando um curso preparatório para esse exame.

2.1. Os Estudos do PLE no Brasil

Segundo Almeida Filho (2005, p. 14), apesar de algumas iniciativas no final dos anos 70 do século XX: a exemplo de Biazoli & Gomes de Matos, do Centro Yázigy de Linguística Aplicada em São Paulo, só com a “com a explosão da pós-graduação no campo universitário e com o crescente ingresso de capital humano estrangeiro acompanhando seus investimentos na indústria brasileira, o ensino de PLE ganhou envergadura a partir dos anos 80.”

Em 1990, é fundada a Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB, o que fomentou ainda os estudos nessa área. Com a Fundação da SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, em 1992, e com a implantação do Exame Nacional - CELPE-BRAS, no início de 1993, deu-se um passo gigante na divulgação e no estudo do PLE. Em 2008, entrou o Português Língua Estrangeira no Currículo Escolar da Argentina, o que aumentou a procura do seu estudo.

Sobre alguns dos marcos históricos acima mencionados, Moita Lopes (1999, p.427) ressalta:

[...] a criação, no Brasil, da Sociedade Internacional de Ensino de Português Língua Estrangeira (SIPLE). Cada vez mais, a SIPLE vem atraindo professores e pesquisadores para o ensino de PLE, realizando seminários e congressos, que têm colaborado para o desenvolvimento de uma área emergente de pesquisa. A importância deste campo no Brasil pode ser avaliada por duas iniciativas em 1998: a) a criação, pelo MEC, de um exame de proficiência em PLE: o CELPE-Bras; e b) a criação de uma licenciatura em PLE na Universidade de Brasília. Coincidentemente, nota-se, nos últimos 10 anos, o aumento de dissertações no campo de PLE nos programas de pós-graduação.

De fato, fazendo um levantamento no banco de teses da CAPES, de vai 1987 até o ano 2010, encontramos 69 teses e dissertações no âmbito de PLE. No que tange à metodologia adotada no ensino de PLE no Brasil, os métodos mais usados são o estrutural e o comunicativo, ou a mescla desses. A gramática, que é a estrutura da língua, serve de base para a interação comunicativa. No PLE, não se costuma estudar nomenclatura ou análise sintática, como no caso da PLM. A nomenclatura é reduzida ao estritamente essencial para o aprendizado formal das estruturas básicas da língua por aprender. Em suma, a gramática é tão somente um meio, um instrumento, e não um fim.

Aqui cabe lembrar, com Assis-Peterson (*apud* CUNHA e SANTOS, 2003 p. 47), que

“o melhor método não existe como único e absoluto, ele simplesmente varia. Varia de acordo com a realidade que enfrentamos, com os alunos que temos, com o nosso estilo de ensinar, com os recursos e materiais disponíveis.” A mesma autora ainda destaca que “pesquisas mostraram que independente do método usado, e contra todos os pesares, alunos aprendem.”

Quanto aos livros didáticos, há vários tanto no mercado brasileiro com no português, contemplando a variante europeia (PE) e a brasileira do Português (PB). Dos editados no Brasil podemos citar: *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*, da editora SBS, de Susanna Fiorissi, Maria Ponce e Silvia Burim (1999), de abordagem comunicativa; *Fala Brasil*, de Elizabeth Patrocínio e Pierre Coudry (1989), pela Pontes Editora, dirigida principalmente a falantes de francês; *Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros*, de Emma Eberlein Lima, Samira Iunes, Lutz Rohrman, Tokiko Ishihara e Cristián Bergweiler (1990), pela EPU, curso avançado de cunho estrutural-comunicativo; *Português para falantes de espanhol*, de Leonor Lombello e Marisa Baleeiro (1983), da Unicamp/Funcamp/MEC, voltado para hispano-falantes, entre outros.

Dentre esses, de ensino do PB, destacaremos *Falar... Ler... Escrever Português: um curso para estrangeiros*, de Emma Eberlein Lima e Samira Iunes, São Paulo, EPU, 2001, com longa tradição no Brasil e no exterior, de abordagem estrutural-comunicativa, por ter sido adotado na escola em que lecionamos com bom aproveitamento por parte dos alunos.

Infelizmente, há poucos lugares em que se pode especializar-se na área de PLE como, por exemplo, na PUC-Rio e na UNB. Mas, diríamos que o professor ideal seria aquele com formação em Letras Vernáculas ou Estrangeiras, talvez nessas últimas até melhor, pois conhece o processo e as dificuldades da aprendizagem de uma língua estrangeira. Mas há também bons professores sem essa formação específica. De qualquer maneira, os conhecimentos de Linguística e Linguística Aplicada dão uma base sólida para o ensino da língua estrangeira, para a detecção de dificuldades e a sua possível resolução.

Além disso, é imprescindível que o professor conheça bem a língua-padrão e, principalmente, saiba como explicitar as regras do português aos alunos. Muitas vezes, usamos uma expressão que nos é natural, sem que saibamos explicar. É aqui que se percebe a diferença entre falar uma determinada língua e saber explicá-la e ensiná-la.

Outro aspecto importante é que não há separação entre a língua e a cultura. O professor de línguas deve ter sempre presente que ensina não somente a língua de uma nação, mas também a sua cultura, principalmente no ensino de PLE, em que os aprendizes são de

línguas e culturas diversas. Nesse sentido, fala-se da interculturalidade: das questões que advêm do contato e interação entre culturas e, também, do choque entre elas. Nesse último caso, fala-se de choque cultural (algo que é aceito em uma cultura, mas que pode ser abominável em outra). O professor de PLE não deve perder de vista essas questões.

3. OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: ANÁLISE DE ERROS (AE)

A análise de erros (AE) é um desenvolvimento da Análise Contrastiva (AC) dentro da LA. No final da década de 50 do século passado, Robert Lado (1971 [1957]), um dos mentores da AC, sentiu na pele a experiência de ser filho de imigrante espanhol nos Estados Unidos e estava convencido de que, com a comparação das línguas de partida e as línguas-alvo e suas respectivas culturas no processo de aprendizagem, poder-se-ia facilitar o esforço do aluno em aprender uma determinada língua.

Segundo ele, línguas estruturalmente próximas seriam mais fáceis de aprender do que línguas de estruturas gramáticas mais diversas. Assim se poderiam prever as facilidades e as dificuldades advindas do aprendizado de uma língua. No entanto, o contraste entre sistemas linguísticos não o único fator importante no aprendizado de uma segunda língua. Depois de um tempo, em fins dos anos 60, o pesquisador S. Pit Corder (1967), publicou o seu, agora clássico, artigo “*The significance of Learners’ Errors*”, o que provocou uma mudança o foco para a língua do aprendiz, preparando o terreno para a AE.

Em seguida, Selinker (1972) postulou a existência de uma *interlíngua* (IL), que seria o estágio do aprendizado em que a língua aprendida não era mais a língua materna do aprendiz, mas também ainda não era a língua-alvo a ser aprendida. A interlíngua seria este estágio linguístico intermediário. No caso do português e do espanhol, o “portunhol” pode ser visto como uma interlíngua: pois não é nem português nem espanhol, está “*in between*”, como se diz em inglês.

Corder (1981) foi um dos pioneiros da AE. Escreveu um livro hoje clássico sobre a questão. Mais adiante, falaremos sobre ele e sua obra. Quanto às obras da literatura especializada sobre a análise de erros cometidos por aprendizes alemães de português e por aprendizes lusófonos de alemão, só conhecemos o livro *Typische Fehler Portugiesisch*⁴ (= Erros típicos de português), de Doris Leiste et al., da editora alemã Langenscheidt, especializada em ensino de línguas e dicionários.

Porém, aqui se trata de uma listagem de cerca de 2800 “falsos amigos” dessas duas línguas. Na introdução, explica-se o que são os “falsos amigos” e dá-se sua classificação. Os chamados “falsos amigos” são, segundo Rónai (1981, p. 37), aquelas “palavras semelhantes

⁴ Cumpre aqui também mencionar duas gramáticas de alemão para aprendizes lusófonos fundamentadas na Linguística Contrastiva: a *Gramática funcional e comparada do alemão moderno* de Pott (1973) e a *Pequena gramática alemã contrastiva* de Pacheco et al. (1980). O Grupo de Estudo de Gramática Contrastiva Alemão-Português da USP também publica os resultados de suas pesquisas principalmente na sua revista *Pandaemonium Germanicum* (FFLCH/USP).

em duas línguas, mas de sentidos totalmente diversos" e, na definição mais detalhada de Santos (1996, p. XIX), "os cognatos que enganam por terem forma semelhante ou idêntica em duas línguas em cotejo mas, usadas por duas civilizações ou culturas diferentes ou sujeitas a vicissitudes diversas, adquiriram sentidos diversos".

Este livro é ainda dividido em duas partes: uma, alemão-português e a outra, português-alemão. Cada uma dessas partes, por seu turno, se subdivide em quatro partes, cada uma dedicada a um desvio: o desvio no significado ("os falsos amigos semânticos"), o na escrita ("os falsos amigos ortográficos"), o na formação das palavras ("os falsos amigos morfológicos"), o no gênero gramatical (as palavras cognatas de gênero diferente em cada língua) e o na posição da sílaba tônica. Por exemplo: *das Telefon* (a tônica é na primeira sílaba da palavra alemã e gênero gramatical neutro; a palavra começa com maiúscula porque todo substantivo alemão assim se escreve.) e o telefone (a tônica é a penúltima, posição da maioria das palavras portuguesas e gênero masculino).

Não há estudos mais densos, pelo que saibamos, sobre os erros de aprendizagem do português como língua estrangeira para usuários de alemão nos campos da fonética, fonologia, sintaxe e pragmática, só para citar alguns, como também não consta haver estudos sobre como esses erros em causa acontecem, por que, de que natureza eles são, com que frequência ocorrem, se há a interferência da língua materna, etc. Daí a necessidade da AE.

Mas há um livro dirigido a falantes de português, aprendizes de alemão: *Aus Fehlern wird man klug! Gramática Prática de Alemão*, de Kind & Kamien (2006). Os dois são docentes de alemão na Universidade do Porto e fizeram um apanhado dos erros mais comuns e armadilhas em que os universitários portugueses incorrem ao aprender o alemão. É um manual de auxílio ao aluno.

Para o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira no Brasil, temos, por exemplo, as contribuições de Almeida Filho (1998, 2001), Almeida & Lombello (1997), Almeida & Cunha (2007), Cunha & Santos (1999, 2002) e Júdice (2002). Também devemos mencionar os *Cadernos do Centro de Línguas*, da USP (1997, 1998 e 2000).

Os professores José Paes de Almeida Filho e Jandira Cunha também participaram na elaboração do CELPE-BRAS, enquanto os restantes contribuíram mais com a pesquisa acadêmica sobre a área.

Também gostaríamos de citar Figueiredo (2004, 2005), importante pesquisador de erros de aprendizagem linguística, que escreveu dois livros interessantes na área. No primeiro

desses livros, *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas* (2004), que surgiu de sua dissertação de mestrado, o autor passa em revista algumas teorias linguísticas que explicam a aquisição da língua materna (o behaviorismo, o inatismo, a sociolinguística e o sociointeracionismo), a aquisição e a aprendizagem de segunda língua, o erro (suas definições, identificação, classificação, sua relação com a comunicação e sua tolerância) e, por fim, a questão da correção (corrigir ou não corrigir e tipos de correção).

No segundo livro do autor *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira* (2005), oriundo de sua tese de doutorado, aprofunda-se mais o estudo dos erros, mas com um enfoque na análise da interação da correção feita pelos alunos aos pares.

3.1. Definições de “erro” em AE

Antes de aprofundarmos no assunto AE, é fundamental que passemos em revista as várias concepções de “erros”. Cada definição contém uma determinada visão do fenômeno “erro” e suas consequências. Segundo Kleppin (2007), há cinco critérios através dos quais se pode definir o erro: i) correção; ii) 'fazer-se-entender'; iii) adequação à situação; iv) contexto da sala de aula; e v) a flexibilidade das regras consoante o nível do aprendiz.

A seguir, apresentamos as definições de erro estabelecidas de acordo com cada um desses critérios.

Sob o primeiro critério, o da correção, temos a seguinte definição (Kleppin, *idem*, p. 20): “Erro é um desvio do sistema linguístico ou da norma linguística vigente”. Assim, se nos fundamentarmos nessa definição, consideraremos erro tudo que for de encontro com o sistema linguístico ou norma. Por exemplo: se um estrangeiro disser, “**a** dia”, é erro, porque, no sistema linguístico português, o substantivo “dia” é masculino e o artigo definido concorda sempre com ele. Assim, de acordo com o sistema, o correto é “**o** dia”. Um dos fatores para esse erro é o da generalização de uma tendência no português, em que a maior parte das palavras terminadas em -a é do gênero feminino.

Já o segundo critério é o 'fazer-se-entender'. Nessa definição entende-se por erro “[...] aquilo que o interlocutor não entende ou um nativo da língua que se está aprendendo não compreende” (*idem, ibidem*, p. 20). Aqui, trata-se de um erro de comunicação. Nesse sentido, só é considerado erro se o aprendiz não se fizer entender. Mesmo que ele cometa um desvio de uma regra gramatical que tenha estudado, se logra comunicar-se, não cometeu erro,

conforme esse critério. Tal posição resulta de uma concepção comunicativa de ensino de língua. Com efeito, Figueiredo (2004, p. 96) afirma que: “O conceito de língua como forma de comunicação levou ao entendimento de que os erros não excluem a possibilidade, em muitos casos, de as pessoas se comunicarem.”

A terceira definição estribada no 3º critério é a que diz que “erro seria aquilo que um nativo em uma determinada situação não diria ou faria.” Aqui se trata de uma infração de uma norma pragmática. Por ex.: o que é educado em um dado país pode ser completamente deseducado em outro. Para quem está aprendendo alemão, não basta saber que “*du*” (= tu, você) é informal e “*Sie*” é formal (= o(s) senhor(es) / a(s) senhora(s)). O aprendiz pode cometer um erro, não gramatical, mas do âmbito da Pragmática, pois as situações de formalidade e informalidade são diferentes, por exemplo, entre o Brasil e a Alemanha.

A esse respeito, Welker (2001, p. 176-177) nos chama a atenção para o fato de que no Brasil, em geral, pais, avós e tios são tratados por “senhor”⁵. Já na Alemanha, o tratamento é “*du*”⁶. Em contrapartida, nas universidades brasileiras, os professores tratam, geralmente, seus alunos por “você”, mas na Alemanha, os docentes universitários tratam seus alunos por “*Sie*”.

Assim, se na Alemanha um universitário estrangeiro tratar seu docente por “*du*”, isso poderá ser interpretado como falta de educação e desrespeito e não como um erro de quem não domina perfeitamente o idioma. Kleppin (*idem*, p. 38-39) nos alerta que:

Pode ser, então, que um comportamento verbal ou não-verbal seja transferido da própria cultura para a da cultura-alvo, o qual seja aí então visto como não adequado, e, às vezes, até mesmo como um *erro comportamental grosseiro*. Aqui se pode falar de *interferências culturais*. Esses erros são frequentemente imputados, pelos falantes da cultura-alvo, não à deficiente competência linguística do falante estrangeiro, e *sim ao seu comportamento, [e] às vezes, até mesmo, ao seu “caráter”*⁷. (grifos nossos, tradução nossa⁸)

Como se pôde verificar acima, as questões culturais e Pragmáticas devem ser levadas em consideração, pois elas são parte integrante da interação linguística.

⁵ Aqui temos a noção cultural de respeito para com os mais velhos. Os mais velhos devem ser tratados por “senhor(a)”. Como a cultura é dinâmica, hoje já se ouvem os filhos chamarem os pais de você, embora isso ainda seja visto como algo desrespeitoso pela maioria dos falantes mais velhos.

⁶ Na Alemanha, a noção cultural é de familiaridade e intimidade. Entre os membros da família, o tratamento é “*per du*”, pois na família não há estranhos. Aos estranhos e superiores hierarquicamente, ao contrário, deve-se tratar “*per Sie*”.

⁷ Es kann also sein, dass ein verbales oder nonverbales Verhalten aus der eigenen Kultur auf die Zielkultur übertragen wird, das dort dann als nicht angemessen, ja manchmal sogar als grober Verhaltensfehler gesehen wird. Man kann hier von kulturellen Interferenzen sprechen. Diese Fehler werden häufig von Sprechern der Zielkultur nicht der mangelnden fremdsprachlichen Kompetenz des Sprechers, sondern seinem Verhalten, manchmal sogar seinem “Charakter” angelastet.

⁸ Quando de outra forma não especificado, todas as traduções deste trabalho são de nossa autoria.

Sob o quarto critério, o contexto da sala de aula, temos duas definições. A primeira é a seguinte: “erro é aquilo que infringe as regras em livros didáticos ou em livros de gramática” (Kleppin, 2007, p. 21). Aqui se trata de uma infração de alguma norma prescritiva. Já a segunda definição defende que “erro é aquilo que o próprio professor designa como tal”. (Kleppin, 2007, p. 21). Aqui o erro tem a ver com a norma do professor, com sua gramática particular. Muitas vezes, o professor toma sua norma como padrão para a avaliação dos erros de seus alunos.

O quinto critério é a flexibilidade das regras consoante o nível do aprendiz. Aqui se entende que “os erros são relativos. Pois o que pode ser considerado erro num determinado grupo de aprendiz numa determinada fase de aprendizagem, pode ser tolerado numa outra fase”. (Kleppin, 2007, p. 22).

Trata-se de uma definição aplicada ao professor na sua prática em sala de aula. De acordo com a situação e o nível dos alunos, o professor pode se perguntar se um erro pode ser tolerado ou corrigido. Assim, pode acontecer que, em fases em que o ensino de uma determinada forma linguística está em primeiro plano, deve-se atentar para o critério 1, por exemplo. Enquanto numa fase em que o mais importante é a fluência do aluno e a sua desinibição para falar, pode-se lançar mão do critério 2.

Como vimos, há várias maneiras de se definir erros e todas elas importam um determinado olhar, uma determinada perspectiva. No presente trabalho, optamos pelos critérios 1 e 3, ou seja, consideramos erro qualquer fenômeno linguístico de um aprendiz de língua portuguesa que venha a se constituir um desvio do sistema ou da norma do português e que não esteja adequado a uma determinada situação. Por uma escolha metodológica, deixamos, de lado, os critérios 2, 4 e 5.

Expliquemo-nos: o critério 2 'fazer-se-entender', apesar da grande tolerância ao erro, o que, por um lado, pode proteger a autoestima do aprendiz; por outro, pode levar à fossilização de erros inveterados. É o que nos alerta Kleppin (2007, p. 21):

Na comunicação com nativos geralmente nem mesmo se corrige, quando o propósito comunicativo é entendido. Daí resulta um problema: erros podem se enraizar por toda a uma vida, pois a pessoa fica convencida da correção de suas declarações, quando delas se serve, com êxito, cotidianamente e se é compreendida perfeitamente.⁹

⁹ In der Kommunikation mit Muttersprachlern wird meist sogar überhaupt nicht korrigiert, wenn die Kommunikationsabsicht verstanden wird. Hieraus ergibt ein Problem: Fehler können sich lebenslang festsetzen, denn man ist von der Korrektheit seiner Äußerungen fest überzeugt, wenn man sie tagtäglich mit Erfolg verwendet und hervorragend verstanden wird.

Quanto ao critério 4 “contexto da sala de aula”, também o deixamos de lado, apesar de sabermos de sua importância, pois, como nosso *corpus* consiste de produções escritas, que não raro, foram feitas fora do contexto de sala de aula, a determinação do contexto escolar fica comprometida.

Por fim, desconsideramos o critério 5, “flexibilidade das regras consoante o nível do aprendiz”, porque havia sujeitos de vários níveis de proficiência, o que impossibilitava a inclusão desse critério. Porém, ele pode ser muito bem empregado no contexto de sala de aula, em vários momentos. Por exemplo: o professor só deve considerar “erro” numa determinada declaração de um aluno, quando nela estiverem presentes estruturas linguísticas já estudadas, com as quais se espera que o aluno não erre mais ou não com tanta frequência.

3.2. A importância, a identificação, a classificação e a causa dos erros

Corder (1981), em seu livro *Error Analysis and Interlanguage*, hoje um clássico na literatura específica, faz a distinção entre *error* (= erro) e *mistake* (= lapso¹⁰ parece-nos ser a melhor tradução). Para ele (p. 10), só o erro sistemático é objeto de análise, pois demonstra a competência transitória, ou seja, o conhecimento linguístico de um aprendiz em um dado momento. Essa “competência transitória” de Corder (1981) corresponde ao conceito de *interlanguage* (= interlíngua) de Selinker (1972). Já o lapso (= *mistake*), por ser assistemático e resultante de descuido e não de desconhecimento do sistema linguístico, deve ficar fora da análise. No entanto, a distinção entre erro e lapso não é fácil. O próprio Corder (*idem, ibidem*) reconhece:

Lapsos são de nenhuma relevância para o processo de aprendizado linguístico. No entanto, o problema de determinar o que é um lapso de um aprendiz e o que é um erro de um aprendiz apresenta certa dificuldade e envolve estudo e análise de erros muito mais sofisticados do que geralmente se presume.¹¹

Para Corder (1999, p.45) a análise de erros tem duas funções: uma teórica e uma prática; “o aspecto teórico da análise de erros é parte da metodologia de investigar o processo

¹⁰ Segundo o dicionário de Holanda Ferreira (1981, p. 1010), lapso é “erro cometido por descuido, distração, ou esquecimento; engano involuntário”. Interessante também é a classificação dos lapsos em designação latina: *lapsus linguae* (= lapso da fala), *lapsus calami* (= lapso da escrita) e *lapsus memoriae* (= lapso de memória.), todos eles designativos de erros involuntários.

¹¹ Mistakes are of no significance to the process of language learning. However, the problem of determining what is a learner's mistake and what a learner's error is one of some difficulty and involves a much more sophisticated study and analysis of errors than is usually accorded them.

linguístico de aprendizagem” e a função prática da análise de erros consiste no “ensino corretivo” (*remedial teaching*) na cunhagem de Corder (*idem, ibidem*).

Para Figueiredo (2004, p. 130), “a correção, assim como os próprios erros, faz parte do processo de aprendizagem de qualquer atividade.” Os erros devem ser vistos como algo positivo, pois eles “são um *feedback utilíssimo* no direcionamento e na preparação das aulas (o segundo grifo é nosso).” (Figueiredo, 2004, p.132).

Escolhidos os critérios para a definição do erro e vista a importância dos erros, passemos agora para a outra fase da análise de erros: a sua identificação

Na AE, temos que, primeiramente, encontrar e identificar um erro. Por isso, a identificação ou a localização de erros constitui o primeiro passo da análise. Para isso, basta aplicar os critérios de erros que o investigador ou professor achar necessários. No nosso caso, a análise se pauta nos critérios 1 e 3, já aventados.

Assim, na identificação de erros, procedemos do seguinte modo diante de um dado enunciado de um aprendiz, seguindo aqui Hufeisen & Neuner (2007, p. 68):

1. Esse enunciado condiz com o sistema da língua-alvo, ou seja, é gramaticalmente correto?
2. Está de acordo com a norma linguística, isto é, é aceitável?
3. É adequado à situação comunicativa ou à norma pragmática, quer dizer, está adequado?

Na identificação dos erros, usaremos nossa própria competência linguística de nativo de português, nossos conhecimentos de teoria linguística oriundos de nossa formação em Letras, nossos conhecimentos e experiência docente com o alemão (que poderão nos indicar uma possível interferência da L1 dos sujeitos de pesquisa) e nossa experiência como professor de português como língua materna e estrangeira.

O segundo passo na AE é, em regra, a classificação de erros, ou seja, a descrição do erro ou desvio. Aqui se pode identificar se um erro é meramente ortográfico ou se se trata de um desvio da morfologia ou sintaxe, por exemplo.

Para nosso trabalho, classificamos os erros em: ortográficos, morfossintáticos e de ordem pragmática ou de escolha lexical, para que possamos verificar as áreas onde ocorrem mais, sua natureza, etc.

Quanto às causas dos erros, a linguista alemã Karin Kleppin (2007) elenca sete fatores ou influências que causam erro na aprendizagem de uma língua estrangeira e adverte que

(idem, p.30): “Sabemos muito bem, por nós mesmos, que há os mais diversos motivos, condições e ocasiões que podem ser responsáveis pelos erros na fala e na escrita duma língua estrangeira. Em muitos casos estão em jogo até mesmo muitas causas.”¹²

As que ela aventou são somente as causas contempladas na literatura específica. Vejamos cada um delas com um breve comentário e com exemplos esclarecedores.

Um exemplo: quando um aprendiz alemão diz que gosta de andar “com o metrô” está transferindo a sintaxe do alemão (= *mit der U-Bahn*, ou seja, “com o metrô”) para a portuguesa. A expressão do aprendiz em causa é agramatical porque em português dizemos, nessa situação, mais comumente, andar “de metrô”, quando nos referimos ao tipo de meio de transporte que utilizamos.

Possivelmente, podem-se elencar alguns erros típicos de determinados grupos linguísticos aprendendo uma língua estrangeira. Alguns pesquisadores consideram essa influência uma das principais causas de erros. Kleppin (2007, p. 31) cita Robert Lado e Charles Fries que representam a Teoria de Aquisição Contrastiva.

Para eles, erros podem ser previstos quando as diferenças entre línguas em questão são reconhecidas e descritas. Para isso, analisam-se e contrastam-se a língua de origem e a língua que se vai aprender. Onde elementos e regras são iguais, assim pensam eles, ocorre quase nenhum erro. Aqui sucede uma *transferência positiva* (*transfer*, no jargão inglês) que resultará em quase nenhum erro. Em contrapartida, fenômenos linguísticos diferentes, entre as línguas, causariam erros de interferência por meio de uma *transferência negativa*. Essas interferências constituem um dos sete fatores arrolados por Kleppin (2007).

Mas, há várias influências de elementos da aula da própria língua estrangeira, a saber: a generalização, a regularização e a simplificação, os quais formam um segundo tipo de influência. Vejamos cada uma dessas três:

Por generalização, entende-se a aplicação de uma categoria ou regra a fenômeno que não a comporta. Por ex.: *ir “de pé”*¹³. Ao invés de “a pé”. Aqui se generaliza o emprego da preposição “de” para introduzir um meio ou modo de transporte / locomoção. Já por regularização se entende o uso de formas regulares por irregulares. Por ex.: “eu fazi” por “eu fiz”. Aqui se tenta conjugar o verbo irregular “fazer” pelo paradigma dos regulares da segunda

¹² Wir wissen von uns selbst sehr gut, dass es die unterschiedlichsten Gründe, Bedingungen und Anlässe gibt, die für Fehler beim Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache verantwortlich sein können. In vielen Fällen sind sogar mehrere Ursachen im Spiel.

¹³ Essa expressão *ir de pé* também se encontra entre brasileiros, embora numa variante não-padrão. Com o verbo *estar*, é da língua-padrão: *minha proposta está de pé*.

conjugação. Simplificação, por sua vez, é entendida como a utilização de formas mais simples em lugar de mais complexas. Por ex. Eu “gostar pizza”.

O terceiro fator ou influência são as estratégias de comunicação, que são táticas de que se vale o aprendiz para realizar uma determinada tarefa comunicativa. Entre elas, citamos o emprego de circunlóquios, de gestos e mímicas, o ato de pedir a ajuda de uma colega que saiba mais, a expressão em sua própria língua materna ou em outra língua estrangeira, etc.

Vejam agora o quarto fator: quando aprendemos, usamos de estratégias. Portanto, devemos levar em conta a influência de estratégias de aprendizagem, que são aquelas empregadas de forma consciente por parte de aprendiz para aprender algo. Por ex.: O aluno que fala muito no intuito de o professor lhe corrigir o maior número possível de erros. Assim, as estratégias de aprendizagem podem ocasionalmente ensejar erro.

Também pode acontecer que um ponto gramatical seja visto e exercitado mais intensamente que outros. Daí o aluno empregar uma determinada forma intensamente aprendida e esquecer outra. Esse erro também é chamado de erro por indução do professor ou da aula, ou seja, é uma influência de elementos da aula de língua estrangeira, com transferência negativa, por via de exercícios. Esse é o quinto fator apresentado por Kleppin (2007).

Não nos esqueçamos que fatores pessoais também influenciam: O cansaço, o estresse, a desmotivação, o medo de errar, a timidez para falar, problemas pessoais, entre outros, podem influenciar negativamente a aprendizagem e causar erros. Daí o nosso cuidado para tentar minimizar esses fatores, ajudando o aluno para que ele supere isso.

Por fim, há a influência de fatores socioculturais. Como já aventamos, língua e cultura formam um todo inseparável e muitas vezes as formas de ser de uma cultura se chocam com as de outra. A cultura pode ser um forte fator para o sucesso ou fracasso de aprendizagem de uma língua.

3.3. A correção dos erros e sua avaliação

Como já vimos a identificação ou a localização de erros constitui o primeiro passo da AE e a classificação de erros, ou seja, a descrição do erro ou desvio, o segundo passo. Já o terceiro passo é corrigir os erros encontrados e assinalar as formas corretas ou sugerir outras formas possíveis. A avaliação é também importante, pois com ela pode-se ter uma boa ideia do progresso do aprendiz.

3.4. A terapia e a profilaxia dos erros

Por fim, Hufeisen & Neuner (2007, p. 73) sustentam que erros podem ser sanados ou minorados, ou seja, podem passar por uma “terapia”. “Terapia” é terminologia empregada por essas linguistas e tem como equivalente o “ensino corretivo” (*remedial teaching*), na cunhagem de Corder (1981, p.45). Aliás, esse ensino corretivo é, conforme vimos acima, a função prática da análise de erros para Corder.

As autoras acima (*idem, ibidem*) não só se preocupam com a “terapia”, mas também com como se proceder para se conseguir uma possível “profilaxia” dos erros, termo empregado pelas autoras para designar os procedimentos adotados de modo a se evitar ou diminuir os erros cometidos pelo aprendiz no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. No presente trabalho, não contemplamos nem a terapia nem a profilaxia dos erros, pois se restringe tão-somente à análise de erros. No entanto, este trabalho pode gerar subsídios para outros trabalhos que enfoquem essa questão.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A nossa investigação se realizou por etapas. Primeiramente, fizemos um levantamento bibliográfico da literatura especializada sobre a questão. Portanto, neste primeiro momento, realizamos uma pesquisa bibliográfica, que conforme Michaliszyn & Tomasini (2008, p. 51), “trata-se da pesquisa desenvolvida a partir de referências teóricas que apareçam em livros, artigos, documentos, etc.”

Nessa etapa, fundamentamos o nosso estudo sobre análise de erros nos pressupostos teórico-metodológicos de Corder (1981), Hufeisen & Neuner (2007), Kleppin (2007) e Figueiredo (2004). A análise é de cunho quantitativo (quantificamos os erros, sua frequência, etc.) e qualitativo (procuramos a explicação dos fenômenos observados à luz das teorias apresentadas pelos estudiosos acima mencionados).

De posse do instrumental teórico, partimos para a segunda etapa, a saber, a coleta de dados. Aqui definimos o que coletar, como e para quê. Como o que nos interessa são os erros cometidos por teutofalantes nativos aprendendo o PLE na variante brasileira, precisamos eleger a modalidade da interlíngua dos aprendizes em causa. Optamos pela modalidade escrita, pois, dada a escassez de tempo de que dispúnhamos, fazer uma análise de erros a partir de *corpus* oral, exigiria muito mais tempo para a transcrição, análise, etc.

Ademais, há algumas vantagens na produção e correção escritas, como nos ensina Kleppin (2007, p. 54):

Não apenas o aprendiz tem mais tempo para refletir, nos trabalhos escritos, sobre suas declarações: [mas também] pode tentar formulações diversas, rever as decisões [tomadas], ainda reexaminar tudo mais uma vez no final – e, talvez, ainda assim escolher a alternativa errada. O professor, também, tem mais tempo para as correções escritas e pode, por conseguinte, - diferentemente da correção de erros orais – tomar decisões fundamentadas e refletidas. Poderá ponderar com quem e como reagir, e se deve realizar procedimentos individualizados, etc.¹⁴

Decidida a modalidade a analisar, foi-se buscar que tipos de instrumento de pesquisa mais se adequariam ao nosso trabalho de coleta de dados. Após certa reflexão, decidimos nos valer de dois instrumentos: o questionário e a produção textual.

¹⁴ Nicht nur der Lernende hat bei schriftlichen Arbeiten Zeit, sich Gedanken über seine Äußerungen zu machen: Er kann verschiedene Formulierungen ausprobieren, Entscheidungen revidieren, alles noch einmal am Schluss überprüfen – und dann vielleicht doch die falsche Alternative wählen. Auch der Lehrer hat bei den schriftlichen Korrekturen mehr Zeit und kann daher – anders als bei der mündlichen Fehlerkorrektur – begründete und reflektierte Entscheidungen treffen. Er kann überlegen, bei wem er wie reagiert, ob er Verfahren individuell ausrichtet usw.

Aqui entra um critério importante para a distinção entre os gêneros: os propósitos comunicativos. Cada gênero tem seu propósito comunicativo específico. É claro que há sobreposições de gêneros, zonas de contato, para os quais se vislumbra mui dificilmente a fronteira entre eles.

Foi devido aos propósitos comunicativos específicos do questionário e da produção textual que decidimos escolhê-los para a coleta de dados. O questionário tem como característica ser “[...] o próprio entrevistado que preenche o instrumento de investigação” (Michaliszyn & Tomasini, 2008, p. 56) e tem como propósito “fornecer dados qualificáveis ou quantificáveis” (idem, ibidem, p. 57). Já a produção textual, neste trabalho, permitiria o aluno expressasse o que pensasse sobre a sua estada no Brasil. Deixamos livre: poderia ser um relato de acontecimentos, opiniões sobre o Brasil e sua gente, etc.

Esses dois instrumentos foram entregues juntos, aos sujeitos de pesquisa, em duas folhas grampeadas na seguinte ordem (v. anexo 1, p. 88-89): a primeira folha continha um questionário que cada sujeito tinha que responder e a segunda, uma produção textual escrita intitulada “Fale sobre a sua estada no Brasil”.

O questionário constava, no cabeçalho, de perguntas sobre o nome, a data de nascimento, a data do seu preenchimento, a nacionalidade, a profissão (escolaridade) e o e-mail. Além dessas informações, havia cinco perguntas enumeradas. Com essas perguntas, poderíamos obter dados sobre fatores que possibilitariam explicar os erros que acaso fossem encontrados no texto dos sujeitos de pesquisa. Aqui cumpre dizer que nos servimos tanto dos dados do questionário como da redação para a constituição de nosso *corpus* escrito.

Voltemos às perguntas do questionário em causa. A primeira era: “1. Que línguas o(a) senhor(a) fala? Por favor, dizer o nível de proficiência delas (básico, intermediário ou avançado).” Aqui obtêm-se informações sobre a língua materna e as outras línguas estrangeiras que o sujeito domina, especificando o nível de competência. Com esses dados, podemos explicar possível interferência de alguma língua (seja materna ou estrangeira).

A segunda pergunta era: ‘Seus pais são todos alemães? Fala-se outra língua em sua casa, exceto o alemão?’ Aqui se podia verificar a origem do sujeito e se ele era bilíngue ou não.

A terceira pergunta era se: “O(A) senhor(a) tem algum conhecimento da língua portuguesa? Em caso afirmativo, qual o nível, onde e por quanto tempo aprendeu?” Aqui gostaria de obter informação sobre se o sujeito já tinha algum conhecimento prévio do

português, que nível achava ter, o lugar e o tempo dedicado ao aprendizado da língua.

A penúltima pergunta procurava investigar “por que está aprendendo português? E por que o português brasileiro?”. Ou seja, aqui se obteria as razões e as motivações do estudo do português e o porquê da escolha da variante brasileira e não a europeia.

Por fim, com a pergunta “para o(a) senhor(a), qual é a maior dificuldade em aprender português?”, procurou-se saber das dificuldades do sujeito com a nossa língua, suas visões sobre o que é aprender uma língua e o seu modo de aprender.

Na produção textual intitulada “fale sobre a sua estada no Brasil”, teve-se o propósito de fazer com que o sujeito expressasse como foi ou estava sendo sua estada no Brasil, se estava gostando ou não, o que vivenciou, enfim, aqui se podia exprimir a sua visão sobre o Brasil de forma livre. Ao entregar esses instrumentos aos sujeitos, nós sempre acrescentávamos que podiam falar de tudo o que pensassem sobre nosso país.

É nosso dever dizer aqui que todos os sujeitos aceitaram livremente participar da pesquisa e foram informados que os dados lá fornecidos seriam usados só para a análise de erros cometidos, sem que eu fizesse nenhum juízo de valor sobre suas declarações em suas redações e questionários.

Como contrapartida, comprometemo-nos a corrigir todas as redações e a comentar com eles os erros cometidos, ensinando a forma adequada a cada situação, e também a tirar qualquer dúvida que tivessem via e-mail quando não estivessem mais no Brasil. Eles ficaram muitos satisfeitos, pois era como uma aula dada a eles em troca de sua participação. Esse era nosso *feedback* para com eles. Também após a correção eles ficavam com uma cópia da redação corrigida e comentada para posterior leitura ou estudo.

4.1. Do cenário da pesquisa e dos alunos da escola

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola de línguas em Maceió (AL), fundada em 1991 e especializada em ensino de PLE, onde trabalhei como professor e coordenador pedagógico, no período de janeiro de 2001 a dezembro de 2008, deixando de lá trabalhar para ingressar como aluno, em 2009, no programa de Mestrado da UFAL, cujo fruto é esta dissertação.

A escola fica localizada na Ponta Verde, tem cinco salas de aula climatizadas, sala de vídeo e de *Internet* com *WiFi*, cozinha onde os alunos podem, se quiserem, preparar algo ou

guardar algum alimento ou bebida que tiver comprado, sala dos professores com computadores, livros, material didático, mesa de reunião, etc.

Também dispõe de jardim no quintal onde os alunos passam os intervalos e as horas livres. A biblioteca escolar tem, além de livros sobre gramática, história e cultura brasileira, DVDs de filmes brasileiros para que os alunos possam praticar.

Os alunos vêm para escola no sistema de imersão e ficam hospedados, geralmente, em casas de família próximas à escola. Quem não quer, pode ser hospedado em pousada ou hotel. Na casa de família, eles têm um quarto individual com chave. A ideia é fazê-los integrar-se à cultura brasileira e interagir com os brasileiros, facilitando-lhes o aprendizado da língua e a vivência de uma experiência em outra cultura.

Quanto à origem, vêm de toda parte do mundo via sítio da escola ou através de agências especializadas em cursos de imersão no exterior. Ao chegarem à escola, fazem um teste de nível para avaliar o conhecimento prévio deles e encaminhá-los para a turma adequada. As turmas são de no máximo cinco alunos, o que facilita o aprendizado.

Os estudantes, em geral, ficam de duas a quatro semanas estudando. Há dois tipos de cursos bastante procurados: *intensive course* (20 aulas semanais de 50 minutos, quatro por dia, no período da manhã) e *superintensive course* (30 aulas semanais também de 50 minutos, seis por dia, quatro pela manhã e duas à tarde, após o almoço.)

O perfil dos alunos que vêm a Maceió é o daqueles que querem aliar um estudo intensivo em imersão na cultura local ao lazer que as belezas naturais lhes oferecem, daí a presença de muitos universitários e profissionais liberais. Essa é nossa experiência.

A escola tem também uma filial em São Paulo, mas com outro perfil de estudantes: são, principalmente, aqueles que vêm para trabalhar nos escritórios brasileiros das multinacionais.

4.2. Da coleta de dados e dos sujeitos pesquisados

Os textos em causa foram redigidos (e logo em seguida coletados) durante o período de dezembro de 2009 a dezembro de 2010, por sete estrangeiros de fala alemã (vale dizer: aprendizes de PLE cuja L1 é o alemão), sendo três do sexo masculino e quatro do feminino, representantes dos dois principais países de língua oficial alemã (Alemanha e Áustria), que estavam aprendendo português na referida escola de idiomas.

A princípio, queríamos coletar produções de usuários de alemão dos três principais

países onde o alemão é língua oficial (Alemanha, Áustria e Suíça). Conseguimos realizar nosso intento, recolhendo 15 produções textuais escritas de 15 sujeitos. No entanto, descartamos uma, logo de saída, pois o aluno só preencheria o questionário, não efetuando a produção textual. Além disso, apesar do domínio completo e perfeito do alemão, era italiano de nascimento, fora morar aos dois anos junto com seus pais na Alemanha, quando esses foram para lá a trabalho: eram *Gastarbeiter*¹⁵.

Também por uma questão metodológica, resolvemos descartar sete produções de suíços, visto que ser a língua materna deles o alemão-suíço (= *Schweizerdeutsch*, ou melhor, *Schwyztütsch*), língua utilizada no trato familiar e profissional. O alemão padrão (= *Hochdeutsch*), que eles também dominam e é uma das quatro línguas oficiais da Suíça (ao lado do francês, italiano e reto-romano), é aprendido principalmente na escola e utilizado precipuamente como língua escrita oficial. Assim, como não conhecemos essa variedade de alemão, seria muito difícil, ou melhor, impossível, entrever alguma interferência dessa variante. Assim, restaram sete produções escritas (de seis sujeitos da Alemanha e de um sujeito da Áustria). Vemos, abaixo, uma tabela com a relação sujeito x sexo x nacionalidade. Destacamos a quase simetria nos números de sujeitos masculinos e femininos e a presença de sujeitos das duas nações mais representativas de fala e cultura alemãs. Cumpre alertar que essas variáveis não serão consideradas em nossa análise. Servem, antes, para melhor ilustrar algumas características dos sujeitos pesquisados.

Tabela 1 - Identificação dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Nacionalidade			
	Alemã		Austriaca	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
S1			X	
S2		X		
S3	X			
S4		X		
S5		X (franco-alemã)		
S6	X			
S7		X		

Fonte: elaborada pelo autor

¹⁵ Trata-se de trabalhadores estrangeiros contratados, *a priori* temporariamente, para trabalhar na reconstrução da Alemanha destruída do Pós-Guerra. Porém, muitos dos quais permaneceram e lá constituíram família. Os turcos representam a maior proporção de estrangeiros, que giram em torno de 10% da população alemã.

4.3. Da forma de identificação dos erros e da transcrição das produções escritas dos sujeitos pesquisados

Nos textos foram identificados os erros, desvios ou inadequações através do **negrito**. Em seguida, os textos foram transcritos para facilitar a análise no corpo desta dissertação. Esses textos transcritos se encontram na íntegra no anexo 2, p. 90 a 98.

Na transcrição, procurou-se respeitar, *ipsis litteris*, a forma escrita pelos alunos. Para conferência, anexamos também as produções dos alunos escaneadas (anexo 3). Assim, onde há letra maiúscula ou minúscula, respeitou-se a grafia. Algum comentário ou nota explicativa ao texto, fizemo-lo, como é de praxe em trabalhos desta natureza, entre colchetes [comentários ou nota explicativa].

Formas riscadas pelo aluno, nós as reproduzimos através do ~~tachado~~. Essas não foram levadas em conta no cômputo dos erros, mas podem nos dar pistas das estratégias de aprendizagem e da gênese da escrita até a forma definitiva.

Formas que foram adicionadas entre as palavras ou acima delas foram reproduzidas pelo sobrescrito: Ex.: 2 partes ^(zonas) [S1]. Na reprodução das frases analisadas, indicaremos cada um dos 7 sujeitos através de S, seguido de um número de 1 a 7, entre colchetes. Ex.: [S1] = Sujeito 1. Formas cuja grafia não conseguimos decifrar fizemo-las seguir de um ponto de interrogação entre colchetes [?], indicando ser forma presumida. Ex.: **DIALERTO** [?] [S1]

Para identificarmos os erros ou desvios que ocorreram, seguimos os dois critérios por nós adotados: erro como desvio do sistema linguístico e /ou como inadequação situacional na LE (cf. Kleppin, 2007). Detectados os erros e feita a coleta dos dados, que constituem o *corpus* sobre o qual nos debruçamos, classificamo-los segundo sua tipologia. Todas essas informações foram tabuladas. Depois, investigamos as possíveis causas ou influências no erro, etc.

5. ANÁLISE DOS ERROS DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Na análise dos erros, entraram no cômputo todos aqueles encontrados na produção de texto escrito dos sujeitos, quer no questionário por eles preenchido, quer na produção textual propriamente dita.

Também apresentamos os sujeitos com as informações sobre nacionalidade, profissão, sexo, idade, as línguas que falam e o nível de proficiência. Desses dados, o que nos interessa para a nossa pesquisa é os sobre as línguas que falam e o nível de competência, pois com essas informações poderemos determinar se houve interferência, na produção de erros, de uma língua estrangeira ou da língua materna.

Como já aventamos, analisamos tanto as respostas ao questionário como a produção escrita. Quando dizemos que uma palavra está com a grafia errada, não há nenhum juízo de valor ou qualquer preconceito linguístico. Apenas assinalamos que há inadequação para com o sistema ortográfico vigente, a qual não interfere, em geral, na compreensão por parte do escritor do que queria comunicar. Se tivesse havido uma produção oral, não teria havido possivelmente qualquer erro. Mas como analisamos uma produção escrita, devemos considerar a questão ortográfica da escrita.

5.1. Análise dos erros de S1

Cumpramos esclarecer que o brevíssimo perfil traçamos do S1 e também dos outros sujeitos desta pesquisa foi feito a partir das informações constantes no questionário e também a partir das conversas informais tidas com eles. Tracemos, então, o perfil de S1: é austríaco; aliás, o único do grupo dos sujeitos pesquisados. (Os demais, seis ao todo, são alemães.). Tem 46 anos e trabalha como comissário de voo da *Lufthansa*. Fala além do alemão (língua materna), inglês e espanhol (em nível avançado), francês e português (em nível intermediário). Na conversa informal que tivemos com ele, relatou que morou durante 15 anos na Espanha, mais especificamente, em Barcelona. O espanhol (S1 não domina o catalão, língua falada naquela cidade ao lado do castelhano) é a LE que causou mais problemas de interferência negativa na sua produção escrita. É o que veremos a seguir na análise.

1. Erros ou inadequações no uso do sistema ortográfico português (erros de grafia):

Consideramos erro de grafia todo e qualquer desvio do sistema ortográfico vigente de uma língua num determinado país. São aqueles em que a palavra não está escrita segundo as convenções ortográficas de uma determinada língua. Para a verificação desses erros de grafia, baseamo-nos para o português, no *Dicionário escolar da língua portuguesa*, da Academia Brasileira de Letras, segunda edição, o qual está conforme a nova ortografia da língua portuguesa (1990), vigente desde 2009, mas com um período de transição entre 2010 e 2011. A partir de 2012, será a única forma em vigor.

Para explicar ou conjecturar possíveis interferências de uma língua estrangeira (espanhol, no caso) sobre a produção escrita dos sujeitos em causa, apoiamo-nos em dois dicionários de português-espanhol/espanhol-português (Fauces & Rodrigues, 2005 e Flavian & Fernández, 1998) e em dois manuais de gramática do espanhol (Arias, 2000 e Sarmiento & Sánchez, 1999). A eles recorreremos em caso de dúvidas sobre grafia e questões da estrutura da língua espanhola.

Já para as questões ortográficas e gramaticais do francês, valemo-nos também de dois dicionários de francês-português/português-francês (Marote, 1995 e Pereira & Signer, 1992) e uma gramática do francês (Avolio & Faury, 2008).

Para as questões ortográficas e gramaticais do alemão, recorreremos a três dicionários: dois bilíngues (Keller, 1994 e Irmén & Kollert, 2000) e um monolíngue (Götz; Haensch; Wellmann, 1998), e também a duas gramáticas (Welker, 2001 e Fandrych & Tallowitz, 2004)

Os erros de grafia encontrados nos textos são apresentados a seguir:

a) Erros ortográficos por omissão de acento gráfico

Encontramos 23 ocorrências de erros por omissão de acento gráfico nos textos escritos por S1. Trata-se de erros que, em geral, não afetam a comunicação, mas, como analisamos a modalidade escrita, o autor teria que se adequar ao sistema ortográfico.

Pelo que se vê, há um quase sistemático desconhecimento das regras de acentuação, o que prova que o S1 não domina essas regras ortográficas. Parece-nos que o autor escreve com a memória visual das palavras. Um indício disso é a palavra PORTUGUÊS, no seu texto, aparece corretamente escrita, já que essa palavra designa o idioma que está aprendendo e pode

ter sido uma das primeiras a ser aprendidas por S1, daí a correção ortográfica. Já *INGLES*, *FRANCES* (2x) aparecem sem a marca gráfica do acento.

As palavras grafadas sem o devido acento foram as seguintes:

COMISSARIO *NIVEL* *LINGUA* (3X)
INGLES *FRANÇES* (2X) *AUSTRIACO*

AUSTRIACO-ALEMÃO *AUSTRIACOS* *INTERMEDIARIO* (3X)
E [É] *DIFICIL* *TURISTICA* (3X)

JATIUCA *PAISES* *POLITICA*

TIPICA

Em *COMISSARIO* e *NIVEL* pode ter havido influência do sistema ortográfico espanhol. Nessa língua são grafados sem acento, sendo *comisario* com um -s- apenas (já que em espanhol a sibilante intervocálica é sempre surda, desvozeada /s/) e *nivel* com a tônica na última sílaba. *Nivel* em esp. é, pois, um heterotônico em relação ao port. *nível*.

b) Colocação de acento gráfico onde não caberia

Encontramos 4 ocorrências deste tipo:

AUSTRÍA *ENCONTREÍ* (2x) *FIQUEÍ*

Nas 3 ocorrências de verbos acima, pode ter havido interferência espanhola por analogia. No sistema ortográfico espanhol, a 1ª pessoa do singular da 1ª no pretérito perfeito termina em – é. Por exemplo: *encontré* (= *encontrei*, em port.). Além disso, acentua-se o –í final nos verbos em –ir no pretérito perfeito, como por exemplo: *partí* (= *parti*). Daí, a possível confusão. Quanto ao substantivo *AUSTRÍA*, não encontramos interferência negativa

do espanhol, visto ser esse substantivo em espanhol também grafado sem acento tal como em português. Assim, cremos ser um caso de lapso.

c) Erro gráfico por influência de uma língua estrangeira aprendida por S1

Se nos casos acima podíamos apenas conjecturar uma possível influência de uma LE (espanhol) sobre a produção escrita em português, nas 10 ocorrências abaixo assinaladas, é patente a influência do espanhol, sobretudo porque S1 utiliza as próprias formas espanholas.

O (2x) [= *ou*, em port.]

INTERESANTES (2x) [= *interesantes*, em port.]

POSIVELMENTE [= *posivelmente*, em port.]

JUNIO [= *junho*, em port.]

ALLÍ [= *ali*, em port.]

ENTEIRO [Deveria ser *inteiro*, provável influência do esp. *entero*]

NÃO SÉ [= não *sei*, em port.]

EXTRAJEIRO [Deveria ser *extrangeiro*, provável influência do esp. *extranjero*]

Apusemos, entre colchetes, às ocorrências dos erros, as formas portuguesas que S1 deveria ter escrito. Em **ENTEIRO** e **EXTRAJEIRO**, S1 pode ter usado a estratégia de escrever os radicais dessas palavras com o sufixo port. *-eiro* (correspondente a *-ero*, em esp.), pensando que os radicais espanhóis seriam iguais aos dos portugueses, a exemplo de *guerrero* (esp.) > *guerreiro* (port.).

Também devemos lembrar que, nesses casos, também usuários nativos de Português cometem erros semelhantes, por exemplo, escrevendo *quejo* por *queijo*, fenômeno conhecido como monotongação que ocorre tanto no PE como no PB.

d) Outros erros de grafia

Nas 3 ocorrências abaixo, não pudemos identificar uma causa explícita do erro. Talvez uma falta de atenção, pressa, ou até desconhecimento de como se escreve corretamente a palavra.

DIALERTO [?]

NÃO É A-SCΘ A CONSELHÁVEL

EM VEZ DE CONVERSER COMIGO [Deveria ser *conversar* comigo]

Em **DIALERTO** [?], não pudemos traçar nenhuma influência interlinguística, pois, o vocábulo *dialeto* em esp. é *dialecto*, em al. *Dialekt*, em ing. *Dialect*. Na segunda ocorrência, observamos a hesitação de S1 (**A-SCΘ A CONSELHÁVEL**) para escrever o que deveria ser *aconselhável*. Tanto na sua primeira tentativa (riscada por S1) como na segunda definitiva, S1 separa o prefixo *a-* do resto da palavra, talvez vendo nele a preposição *a*.

Em **CONVERSER** por *conversar*, pode ser um lapso, já que S1 não comete nenhum outro erro desse tipo. Ou poderia ser também influência do francês que S1 conhece em nível intermediário. O verbo francês *converser* (forma idêntica à escrita por S1) corresponde a *conversar*, em port.

2. Erros ou inadequações morfossintáticas

Os 6 erros ou desvios assinalados abaixo são de ordem morfossintática. Nem todos são “erros” propriamente ditos, mas formas incomuns no contexto em que estão inseridos. Analisaremos cada um em pormenor.

ESSA VEZ O NORDESTE DO BRASIL:

ESTA VEZ EM MACEIÓ (*A PRIMEIRA VEZ*)

TODO O MUNDO TENTOU DE ME VENDER [2 erros em negrito]

SE UM NÃO TER PROBLEMA [2 erros em negrito]

Nos dois primeiros casos (**ESSA VEZ EU ESCOLHI** e **ESTA VEZ EM MACEIÓ**), não são propriamente erros: é que nesse contexto geralmente dizemos *desta vez*. Talvez haja aí uma influência do alemão que, nesse contexto, seria (*diesmal* ou *dieses Mal*, literalmente *esta vez*). Em inglês, que S1 também domina, se diz *this time*. Em espanhol também se diz *esta vez*, quando dizemos *desta vez*. Aí temos possível influência da sintaxe alemã ou da espanhola, ou de ambas.

No português brasileiro, a forma adequada para o terceiro caso **TODO O MUNDO**

seria *todo mundo*, sem o artigo definido *o*. Pois significaria, no contexto, *todas as pessoas*. Todo o mundo (com o artigo definido *o*) corresponderia a *o mundo todo*, *o mundo inteiro*, que não era o que S1 queria dizer.

No quarto caso, **TENTOU DE ME VENDER** não é uma construção usual em português, que prefere neste contexto a forma: *tentar + infinitivo*, ou seja, *tentou me vender*. A forma *tentar de + infinitivo* empregado por S1 pode ter sofrido uma interferência da sintaxe espanhola, que neste contexto usa o verbo *tratar* na acepção de *tentar* em português. Segundo nos informam, em seu dicionário, Fauces & Rodrigues (2005, p. 558), a forma *tratar de + infinitivo* em espanhol corresponde à portuguesa *tentar + infinitivo*. Também em alemão, língua materna de S1, o verbo correspondente a *tentar* é *versuchen*, que, neste contexto, é seguido da preposição *zu + infinitivo*. Talvez essa seja a interferência mais provável, pois se fosse de inferência espanhola, S1 possivelmente teria usado o verbo *tratar* e não *tentar*. Em inglês, também temos estrutura semelhante: *try + to* (= preposição) + *infinitivo*.

Por último, temos uma evidência clara da sintaxe espanhola funcionando como uma transferência ou interferência negativa na produção escrita. Em **SE UM NÃO TER PROBLEMA**, **UM** está no sentido de *uno* (= pronome indefinido da terceira pessoal do singular) em espanhol (= *si uno non tiene / tenga problema*), ou *man* em alemão (= *Wenn man kein Problem hat*), ou *one* em inglês formal (= *if one has no problem*) ou *you* em inglês informal (= *if you have no problem*). Em português, haveria várias possibilidades: *se você não tiver / tem problema*, *se não se tem problema* / *se a pessoa não tiver problema*, entre outros. O verbo *ter* poderia estar no futuro do subjuntivo (*tiver*) ou no presente do indicativo (*tem*).

3. Inadequação léxico-semântica (uso de uma palavra que deveria ser outra)

QUERIA CONHECER A CULTURA, QUERIA SABER COMO MORAM OS ALAGOANOS

No trecho acima, há um problema de escolha léxico-semântica. Em lugar de **MORAM**, deveria ser, no contexto em questão, **VIVEM**.

Abaixo tabulamos o número de ocorrências dos erros com sua frequência relativa e a sua classificação como ortográficos, morfossintáticos e de escolha léxico- semântica /

pragmática e, na segunda tabela, o número de ocorrências dos erros com sua frequência relativa de acordo com a influência da LM e da(s) LE:

Sujeito 1: austríaco, 46 anos, comissário de voo. LM: alemão. LE: inglês, espanhol, francês e português

Tabela 2 - Sujeito 1: Ocorrências de erros com sua frequência relativa a sua classificação

Sujeito S1	Ortográfico	Morfossintático	Escolha léxico-semântica / pragmática	Total de ocorrências / percentagem
Número de ocorrências de inadequação no <i>corpus</i> / percentagem	40 / 85,11%	6 / 12,76%	1/ 2,13%	47 / 100%

Fonte: elaborada pelo autor

Tabela 3 - Sujeito 1: Ocorrência de erros com sua frequência relativa a influência da LM e da(s) LE.

Sujeito S1	Número total de ocorrências de erros no <i>corpus</i> / percentagem	Número de ocorrências de erros por influência da LM / percentagem	Número de ocorrências de erros por influência da(s) LE(s) / percentagem
	47 / 100%	1 / 2,13 %	21 / 44,68 %

Fonte: elaborada pelo autor

Como vemos, foi no campo da ortografia que houve maior ocorrência de erros, seguido pelos campos da morfossintaxe e da escolha léxico-semântica/pragmática. Houve, na produção textual escrita em português, maior influência das línguas estrangeiras aprendidas (em especial o espanhol) por S1 do que da língua materna. Isso talvez se explique pela

estratégia do aprendiz de usar a estrutura de línguas neolatinas por serem mais próximas do português que sua língua materna.

5.2. Análise dos erros de S2

Antes de analisar os erros encontrados pelo sujeito 2 (S2), é necessário apresentar as informações de que dispomos, as quais foram postas por escrito por S2 ao preencher seu questionário. S2 é alemã, tem 33 anos e é médica de profissão. Tem o alemão e o romeno como línguas maternas, sendo, portanto, bilíngue, pois o mãe é alemã e o pai é romeno e essas línguas são faladas em casa. Como LE, fala inglês, espanhol e francês (todas em nível avançado) e um “*pocinho português [sic]*”, segundo sua própria avaliação. No entanto, acreditamos que tenha um nível pré-intermediário, como se pode comprovar pela produção escrita que fez e pela conversa informal que tivemos com ela.

1) Erros ou inadequações no uso do sistema ortográfico português (erros de grafia)

Os erros de grafia encontrados nos textos são apresentados a seguir:

a) Erros ortográficos por omissão de acento gráfico

Encontramos apenas 4 ocorrências deste tipo de erro transcritas abaixo:

familia *agua* *gramatica* *sem duvida*

As duas primeiras palavras podem ter sofrido influência do espanhol, visto que nessa língua se escrevem sem acento gráfico. Quanto ao vocábulo *gramatica*, pode ter sido um lapso, pois S2 acentua outras palavras proparoxítonas. Um indício disso é a quarta ocorrência: *sem duvida*, que no texto de S2 também aparece acentuada corretamente: *sem dúvida as ilhas*.

b) Colocação de acento gráfico onde não caberia

Não encontramos nenhuma ocorrência deste tipo de erro.

c) Erro gráfico por influência de uma língua estrangeira aprendida por S2

É patente a influência do espanhol que ela domina em nível avançado. Encontramos 16 ocorrências de erro desse tipo, assinaladas abaixo:

<i>excepto de</i> [= <i>exceto</i> , em port.]	<i>cuando vuelto na Alemanha</i>
<i>fin</i> [= <i>fim</i> , em port.]	<i>disfrutarei mas da clima</i>
<i>primero</i> [= <i>primeiro</i> , em port.]	<i>clima mas quente</i>
<i>em general</i> [= <i>geral</i> , em port.]	<i>A cidade mas linda</i>
<i>misimo</i> [= <i>mesmo</i> , em port.]	<i>fazer mas kitesurf</i>
<i>pocinho</i> [= <i>pouquinho</i> , em port.]	<i>quero fallar mas linguas</i>
<i>ninhum</i> [= <i>nenhum</i> , em port.]	<i>Agora tenho uma semana mas em Brasil</i>

As cinco primeiras ocorrências da coluna esquerda são as próprias palavras espanholas escritas em lugar das formas portuguesas. Em *excepto de* há também erro de regência, que trataremos no item 2. Na coluna direita, a forma verbal *disfrutarei* (de *disfrutar* no infinitivo) é também espanhola, em português deveria ser escrito *desfrutarei* (de *desfrutar* no infinitivo). Já *cuando vuelto na Alemanha*, além dessas questões ortográficas, há a questão morfosintática que irá ser tratada no item 2.

Quanto a *pocinho*, S1 derivou do espanhol *poco* (= *pouco*, em port.) e adicionou –*inho*, esquecendo ou ignorando a adequação ao sistema ortográfico português. Já *ninhum* era para ser escrito *nenhum*, mas talvez tenha havido uma influência do espanhol *ningún*. De qualquer maneira, também brasileiros comentem esse erro ortográfico, talvez por assim realizar foneticamente.

Ocorreram 6 erros (na coluna direita) na grafia da palavra *mais*, grafada sistematicamente *mas*. Talvez uma transferência negativa do esp. *más* (= *mais*, em port.), terminado em –*ás* com acento agudo.

Muitos brasileiros também têm dificuldade em diferenciar, na escrita, entre *mas* (= conjunção adversativa), *más* (= plural do adjetivo feminino *má*) e *mais* (= advérbio), pois em geral pronunciam /*mais*/ indistintamente para o primeiro e terceiro caso.

d) Outros erros de grafia

S2 cometeu mais outros 6 erros de grafia, reproduzidos abaixo:

Fallo

Começei

fallamos

chegei

quero fallar

Viagei

As três primeiras ocorrências de erro da primeira coluna apresentam sistematicamente dois *-ll-* nas formas conjugadas do verbo *falar*: S2 o conjuga como se esse fosse escrito *fallar*. As duas seguintes podem ser explicadas por generalização: como o infinitivo desses verbos termina respectivamente em *-çar* e *-gar*, S2 os conjugou com essas terminações, desconhecendo as alterações gráficas que deveriam sofrer para se adequar ao sistema ortográfico. Uma irregularidade apenas gráfica, pois esses verbos são fonética e fonologicamente regulares.

Já em *Viagei*, ela escreveu com *-g-*, talvez por analogia ao substantivo *viagem* que se escreve com *-g-*, ignorando que o verbo (em todas as suas flexões) se escrever com *-j-* (*viajar*).

À exceção dos três primeiros erros acima arrolados, os outros também são cometidos por brasileiros. Erros por generalização e a analogia são fenômenos recorrentes nas línguas em geral.

2. Erros ou inadequações morfossintáticas de S2

Encontramos os seguintes 15 erros transcritos abaixo:

fallo alemão, romeno, inglês, espanhol, francês e **pocinho** português

excepto de francês e português

Começei aprender português faz 3 semanas.

*Antes não tive **ninhum** conhecimento da língua portuguesa.*

*escolhi Brasil por o clima **mas** quente*

*durante **essas** meses.*

*disfrutarei **mas** da clima*

NACIONALIDADE: **ALEMÃO**

PROFISSÃO: **MÉDICO/A**

*Agora tenho uma semana **mas em Brasil***

em Alemanha

na Rio de Janeiro

quando vuelto na Alemanha [dois erros]

Em ***pocinho português***, além da questão ortográfica tratada no item 1, falta a preposição *de*, deveria ser *pouquinho de português*. Já em ***excepto de francês***, afora o problema ortográfico já tratado, a preposição *de* não deveria está aí. Não podemos atestar influência da sintaxe espanhola, pois em espanhol *excepto* se liga a palavra seguinte sem preposição.

Em ***Começei aprender português***, há o problema de regência, pois S2 omitiu a preposição *a* entre o verbo auxiliar de aspecto incoativo ***Começei*** e o principal no infinitivo ***aprender***. Talvez tenha influenciado uma possível crase (que ocorre na pronúncia normal e distensa) da preposição *a* (realizada [a]) com a vogal *a-* (realizada também [a]) da primeira sílaba do verbo *aprender*. É um fenômeno fonético. Daí, talvez, a percepção auditiva por parte de S3 de que não haveria a preposição *a* antes do verbo. Na crase em questão, a duração da vogal resultante dessa fusão é, geralmente, mais longa que a de cada vogal individualmente.

Já em ***Antes não tive***, a inadequação é do tempo verbal. Deveria ser, nesse contexto, o pretérito imperfeito em vez do pretérito perfeito empregado por S2: *Antes não tinha*.

Em ***escolhi Brasil***, faltou o artigo definido. Não é caso de artigo nulo nesse contexto. Em inglês, alemão e também espanhol (há casos facultativos), geralmente não se usa o artigo definido com nomes de países. Ex.: *I chose Brazil* (ing.), *ich habe Brasilien gewählt* (al.) e *elegí (el) Brasil* (esp.). Já em português se sucede o contrário. A regra geral é a presença do artigo definido junto a nomes de países. Ex.: *José mora na Argentina*, mas há exceções: por ex. *Ana mora em Portugal*. Esse mesmo erro (omissão do artigo definido) se deu em mais duas ocorrências: ***em Brasil*** e ***em Alemanha***.

Falta de concordância nominal aconteceu 3 vezes em: ***durante essas meses, da clima e na Rio de Janeiro***. Na verdade, isso se deveu porque S2 considerou essas palavras do gênero gramatical feminino, quando são do masculino. Também deve ter influído, na segunda ocorrência, a estratégia de S2 considerar as palavras terminadas em *-a*, como sempre femininas, por ser essa a tendência geral. Também no preenchimento do cabeçalho S2 escreveu: NACIONALIDADE: ***ALEMÃO*** e PROFISSÃO: ***MÉDICO/A***, a resposta deveria

ser respectivamente: *alemã* e *médica*, pois S2 é do sexo feminino.

Em *por o clima* temos é uma inadequação morfossintática, pois deveria ser *pelo clima*. Já em *cuando vuelto na Alemanha*, além da questão ortográfica já estudada, há a gramatical, influência da LE (espanhol). Em português, a forma adequada seria *quando voltar para a Alemanha*, sendo *voltar* o futuro do subjuntivo seguido da preposição *para*, indicativa de direção de *lugar para onde*.

3. Inadequação léxico-semântica (uso de uma palavra que deveria ser outra)

Não encontramos nenhuma ocorrência deste tipo de erro.

Abaixo tabulamos o número de ocorrências dos erros com sua frequência relativa e a sua classificação como ortográficos, morfossintáticos e de escolha léxico- semântica / pragmática e, na segunda tabela, o número de ocorrências dos erros com sua frequência relativa de acordo com a influência da LM e da(s) LE:

Sujeito 2: alemã, 33 anos, médica. LM: alemão e romeno. LE: inglês, espanhol, francês e português

Tabela 4 - Sujeito 2: Ocorrências de erros com sua frequência relativa a sua classificação

Sujeito S2	Ortográfico	Morfossintático	Escolha léxico- semântica / pragmática	Total de ocorrências / percentagem
Número de ocorrências de inadequação no <i>corpus</i> / percentagem	26 / 63,41%	15 / 36,59%	0 / 0 %	41 / 100%

Fonte: elaborada pelo autor

Tabela 5 - Sujeito 2: Ocorrência de erros com sua frequência relativa a influência da LM e da(s) LE.

Sujeito S2	Número total de ocorrências de erros no <i>corpus</i> / percentagem	Número de ocorrências de erros por influência da LM / percentagem	Número de ocorrências de erros por influência da(s) LE(s) / percentagem
	41 / 100%	3 / 7,32 %	23 / 56,10 %

Fonte: elaborada pelo autor

5.3. Análise dos erros de S3

Antes de analisar os erros encontrados pelo sujeito 3 (S3), apresentemos algumas informações disponíveis em seu questionário. S3 é alemão, tem 43 anos e é químico de profissão. Além do alemão (sua LM), fala as seguintes LE: inglês (nível bom), espanhol (nível básico) e português (nível avançado).

1) Erros ou inadequações no uso do sistema ortográfico português (erros de grafia)

Os erros de grafia encontrados nos textos são apresentados a seguir:

a) Erros ortográficos por omissão de acento gráfico

Abaixo vemos as 8 ocorrências desse tipo de erro:

basico

Maceio

atras

Venho pra ca

agradavel para nos (ALEMAES)

fazer negocios

Como podemos verificar, S3 não pôs o acento agudo sobre as vogais das sílabas tônicas em *basico*, *atras*, *agradavel*, *nos*, *Maceio*, *ca* e *negocios*, conforme a convenção ortográfica. Em *ALEMAES*, omitiu o til sobre *a* em *-aes*. Não parece haver interferência de LE nos casos acima, a não ser talvez em *negocios*, que se escreve sem acento em espanhol.

b) Colocação de acento gráfico onde não caberia

lingúa [2 erros]

Aqui há, na verdade, dois erros: a omissão do acento agudo em *lin-* e a acentuação gráfica indevida em *-gúa*.

c) Erro gráfico por influência de uma língua estrangeira aprendida por S3

ademas

Aqui temos uma interferência negativa do espanhol, que S3 conhece em nível básico, como se pode comprovar pela maneira errônea com que grafou *ademas*, sem acento agudo em *-as*. É também um erro de escolha lexical, como veremos no item 3.

d) Outros erros de grafia

intervallos

Avancado

English (good) [2 erros]

encima das palavras

intender pessoas

par fazer

fazer bate papo

Há 8 erros ao todo: *intervallos*, grafado com dois ll geminados; *Avancado*, sem o cedilha; *English (good)*, duas palavras inglesas correspondentes a *inglês (bom)*; *encima*, escrito junto, mas deveria ser *em cima*; *intender* por *entender* (também brasileiros cometem esse erro.); *par*, com a omissão de *-a*; *bate papo*, sem o hífen.

Temos ainda algumas observações: S3 utilizou as duas palavras em inglês possivelmente por não conhecer as portuguesas correspondentes. *intender pessoas* também contém erro morfossintático, o qual trataremos no item 2. Em *fazer bate papo*, há inadequação de escolha lexical, que será tratado no item 3.

2. Erros ou inadequações morfossintáticas

Estou aqui 2 semanas em Maceio

Só alemão na casa [= em casa]

Gosto do Brasil. a cultura, comida, música etc. [2 erros]

Economicamente Brasil é mais importante do que Portugal

A língua no Brasil agradável para ouvir [= de ouvir] [3 erros]

intender pessoas quando eles falam [2 erros]

Computamos 10 inadequações morfossintáticas. Na primeira sentença, há possível influência negativa da sintaxe alemã (LM): *Ich bin schon zwei Wochen hier*. (literalmente, *estou já duas semanas aqui*). Em português, haveria várias formas com matizes semânticos diversos, por exemplo: *Faz / há duas semanas que estou aqui em Maceió; estou há duas semanas aqui em Maceió; estou aqui em Maceió há / faz duas semanas*, entre outras.

Na segunda sentença, deveria ser *em casa*, sem artigo definido, quando se trata da própria residência do sujeito da oração. Em *Gosto do Brasil. a cultura, comida, música*, faltou o artigo definido antes de *comida* e *música*. Na quarta sentença, faltou o artigo definido *o* antes de *Brasil*.

Em *A língua no Brasil agradável para ouvir* há três erros: primeiro, era para ser a *língua do Brasil*, por se tratar de noção de posse ou pertença; segundo, faltou o verbo *é* entre *Brasil* e *agradável*; em lugar de *agradável para ouvir*, ficaria melhor *agradável de ouvir*. Trata-se de possível interferência da sintaxe alemã (LM): *Die Sprache Brasiliens ist angenehm zu hören*. (literalmente, *a língua do Brasil é agradável para ouvir*.) Em geral, traduz-se a preposição *zu* como *para*, mas, no contexto em apreço, deve ser *de*. O emprego da preposição *para* não é de todo errado, pois com substantivo é possível: *agradável para o / ao ouvido, para os / aos olhos*, etc. No entanto, em se tratando de verbo, o usual é o emprego da preposição *de*: *agradável de (se) ouvir*. Com outros adjetivos: *fácil / difícil de fazer, de memorizar*, etc.

Por fim, na última sentença, faltou o artigo definido *as* antes de *pessoas*. Em *quando eles falam*, faltou a concordância entre o pronome pessoal *eles* (masculino plural), que se refere anaforicamente a *pessoas* (feminino plural), causando também problemas de coesão e coerência no texto redigido por S3. Pode ser também que S2 tenta se referido a **Brasileiros**

(masculino plural), que estava escrito abaixo da sentença. Daí, talvez, o emprego do pronome pessoal **eles**.

3. Inadequação léxico-semântica (uso de uma palavra que deveria ser outra)

Desde 5 anos aprendo português

Mas tenho na maioria tempo de fazer algo pra mim.

Estou aqui 2 semanas em Maceio e ademais 3 dias no Rio par lazer. [dois erros]

Ver as paisagens, fazer bate papo com a gente etc. [dois erros]

São 6 erros desse tipo. Na primeira sentença, há possível influência do alemão. (LM). Provavelmente S3 está transferindo a estrutura alemã seguinte: *Seit 5 Jahren lerne ich Portugiesisch* (literalmente, *desde 5 anos aprendo eu português*). Geralmente os dicionários bilíngues alemão-português dão como tradução da preposição *seit* a preposição portuguesa *desde*. No entanto, não serve para o contexto aventado. Assim, a sentença acima ficaria gramatical, se S3 tivesse escrito: *Faz / há 5 anos que aprendo português* ou *aprendo português há / faz 5 anos*.

Na segunda sentença, *na maioria* não está bem. No contexto em causa, ficaria melhor: *Mas em geral / geralmente / as mais das vezes tenho de fazer algo pra mim*. Talvez possível influência do advérbio alemão (LM) de frequência *meistens* (= *em geral / geralmente / às mais das vezes*).

No terceiro trecho, há duas inadequações: *ademais* e *par lazer*. O vocábulo espanhol *ademais*, que corresponde a *además* em port., mas não está léxico-semanticamente adequado. Em português, *además* é de registro formal e de frequência rara. Em seu lugar, usa-se mais frequentemente a expressão *além disso* ou *além de*, dependendo se usada como locução adverbial ou prepositiva (= sintagma adverbial ou preposicional). *Par lazer*, além do erro ortográfico *par* já tratado no item 1, não está bem. Com a escolha lexical adequada (a preposição *por* em lugar de *para*), ficaria bem: *por lazer*. Quanto à escolha lexical adequada em lugar de *ademais*, sugeriríamos algo como: *Fico duas semanas aqui em Maceió e mais três dias no Rio por lazer*, trocando também *Estou* por *Fico*.

Por fim, em *fazer bate papo com a gente*, há dois erros: não se diz *fazer bate papo*, mas simplesmente *bater papo*. O segundo erro: é usar *com a gente* em lugar de *com as*

peessoas. Outro fator agravante para a ambiguidade no caso é que, no português hodierno, *a gente* tornou-se um verdadeiro pronome pessoal de primeira pessoal do plural, e, principalmente na língua falada, está desbancando o pronome *nós*. Assim, a sentença ficaria lexicalmente mais adequada, se S3 escrevesse: *bater papo com as pessoas*.

Abaixo tabulamos o número de ocorrências dos erros com sua frequência relativa e a sua classificação como ortográficos, morfossintáticos e de escolha léxico- semântica / pragmática e, na segunda tabela, o número de ocorrências dos erros com sua frequência relativa de acordo com a influência da LM e da(s) LE:

Sujeito 3: alemão, 43 anos, químico. LM: alemão. LE: inglês, espanhol e português

Tabela 6 - Sujeito 3: Ocorrências de erros com sua frequência relativa a sua classificação

Sujeito S3	Ortográfico	Morfossintático	Escolha léxico- semântica / pragmática	Total de ocorrências / percentagem
Número de ocorrências de inadequação no <i>corpus</i> / percentagem	19 / 54,29 %	10 / 28,57 %	6 / 17,14 %	35 / 100%

Fonte: elaborada pelo autor

Tabela 7 - Sujeito 3: Ocorrência de erros com sua frequência relativa a influência da LM e da(s) LE.

Sujeito S3	Número total de ocorrências de erros no <i>corpus</i> / percentagem	Número de ocorrências de erros por influência da LM / percentagem	Número de ocorrências de erros por influência da(s) LE(s) / percentagem
	35 / 100%	4 / 11,43 %	5 / 14,29 %

Fonte: elaborada pelo autor

5.4. Análise dos erros de S4

Antes de analisar os erros encontrados pelo sujeito 4 (S4), cumpre apresentar as informações de que dispomos, as quais foram postas por escrito por S4 ao preencher seu questionário. S4 é alemã, tem 26 anos e é estudante. Além do alemão (LM), S4 fala as seguintes LE: espanhol (nível avançado), português (nível intermediário), inglês (nível intermediário) e francês (nível básico).

1) Erros ou inadequações no uso do sistema ortográfico português (erros de grafia)

Os erros de grafia encontrados nos textos são apresentados a seguir:

a) Erros ortográficos por omissão de acento gráfico

<i>Bolivia</i>	<i>noticias</i>
<i>familia</i>	<i>america</i>

Encontramos as 4 ocorrências acima. Em *Bolivia*, *familia* e *noticias* pode ter havido interferência negativa de uma LE, pois em espanhol essas palavras se escrevem sem acento gráfico. Já em *america*, não pudemos determinar com precisão a(s) causa(s), embora na LM de S4 essa palavra se escreva *Amerika* e em inglês (LE) se grafasse *America*, sem acento gráfico, portanto.

Como só há uma única palavra proparoxítona *hispánica* (acentuada à espanhola) no texto de S4, torna-se difícil fazer um cotejo para verificar se a omissão é sistemática (indicativo de desconhecimento das normas ortográficas) ou é eventual (indício de lapso). Ficam, portanto, o registro do erro e as hipóteses de lapso ou de interferência de LE (alemão e/ou inglês).

b) Colocação de acento gráfico onde não caberia

<i>hispánica</i>	<i>aquí</i>
------------------	-------------

Houve duas ocorrências. Em ambas é patente a influência do espanhol, pois estão escritas exatamente de acordo com a ortografia espanhola. No sistema ortográfico português, deve haver um acento circunflexo em *hispânica* e em *aquí*, a ausência de acento agudo.

c) Erro gráfico por influência de uma língua estrangeira aprendida por S4

<i>aquí</i>	<i>muy bem</i>
<i>hispânica</i>	<i>Uruguay.</i>

Nos itens a e b, podíamos apenas conjecturar uma possível influência de LE e/ou de LM. Mas aqui os 4 vocábulos em negrito são verdadeiramente espanhóis, portanto, sob influência de LE (espanhol). Os dois da coluna esquerda já foram também tratados no item b.

d) Outros erros de grafia

<i>Na alemanha</i>	<i>os toms nasais</i>	<i>devaga</i>
<i>america</i>	<i>A familia onde morro</i>	

Identificamos 5 ocorrências de erro (fora os já tratados em itens anteriormente). Em *Na alemanha* e *america*, esses vocábulos estão escritos com inicial minúscula, mas deveriam ser grafados com a inicial maiúscula por serem substantivos próprios.

Em *toms*, S4 esqueceu ou ignorava que o plural dos vocábulos em *-m* se faz em *-ns*. Foi um erro de generalização da regra do plural, sem atentar para os casos particulares.

Na sentença *A familia onde morro*, houve erro, pois S4 escreveu *morro* por *moro*, com consequências semânticas importantes para a coerência textual. Brasileiros com baixa escolaridade também podem cometer esse erro.

Em *devaga*, houve a omissão do grafema *-r*. Esse erro na escrita é também cometido por brasileiros, uma vez que na fala normal, geralmente, não se pronuncia a consoante representada, na escrita, por *-r*. Isso na fala é um fenômeno normal de variação linguístico e não um erro. Aliás, o grafema *-r* pode ter várias realizações dependendo da região (principalmente), da classe social, da escolaridade, etc.

2. Erros ou inadequações morfossintáticas

Comecei 2005 a estudar português

Não, todos alemães

no setor da ajuda de desenvolvimento.

da fala hispânica

Das aulas do português da universidade

Encontramos 5 ocorrências de erro. Em *Comecei 2005 a estudar português*, faltou a preposição *em* antes de **2005**. Erro esse influenciado pela sintaxe alemã (LM), pois nessa língua há duas formas de indicar o ano em que acontece(u) algo: por exemplo: *2005* ou *im Jahr(e) 2005*. Quer dizer: ou sem nenhuma preposição *2005* (forma mais corrente) ou com a preposição *in* (*em*, em port.) + o dativo de *das Jahr* (= o ano, em port.), ou seja, *dem Jahr(e)* + ano, com uma contração de *in* + *dem Jahr(e)* em forma de *im Jahr(e)*, alternativa de registro mais formal. No caso em questão, S4 transferiu, possivelmente, essa estrutura da sintaxe alemã para a do português.

Na segunda frase *Não, todos alemães*, não é um erro grave, pois é até aceitável no contexto da resposta à pergunta 2 do questionário (cf. anexo 2, p. 90 a 98). No entanto, seria mais adequado com o verbo *são*, ficando assim: *Não, são todos alemães*.

Na terceira, na quarta e na última frase, mais precisamente, nas expressões em negrito, a preposição *de* devia ser seguida de artigo zero, ou seja, *no setor de ajuda de desenvolvimento, de fala hispânica e Das aulas de português da universidade*, respectivamente.

3. Inadequação léxico-semântica (uso de uma palavra que deveria ser outra)

os toms nasais [= sons ou fonemas, *Laute*, em al.]

Aqui há uma inadequação lexical, pois no contexto em causa, deveria ser *os sons*, ou mais tecnicamente, *os fonemas nasais*. Possivelmente, S4 deve ter uma tradução mental do substantivo alemão no plural *Laute* (que, além de significar *sons* ou *tons*, significa também *fonemas*) e ter escrito *toms*, com erro ortográfico. Portanto, um problema lexical na LAV

induzido pelo léxico da LM.

Abaixo tabulamos o número de ocorrências dos erros com sua frequência relativa e a sua classificação como ortográficos, morfossintáticos e de escolha léxico- semântica / pragmática e, na segunda tabela, o número de ocorrências dos erros com sua frequência relativa de acordo com a influência da LM e da(s) LE:

Sujeito 4: alemã, 26 anos, estudante. LM: alemão. LE: espanhol, inglês, português e francês.

Tabela 8 - Sujeito 4: Ocorrências de erros com sua frequência relativa a sua classificação

Sujeito S4	Ortográfico	Morfossintático	Escolha léxico- semântica / pragmática	Total de ocorrências / percentagem
Número de ocorrências de inadequação no <i>corpus</i> / percentagem	15 / 71, 43 %	5 / 23, 81 %	1 / 4,76 %	21 / 100%

Fonte: elaborada pelo autor

Tabela 9 - Sujeito 4: Ocorrência de erros com sua frequência relativa a influência da LM e da(s) LE.

Sujeito S4	Número total de ocorrências de erros no <i>corpus</i> / percentagem	Número de ocorrências de erros por influência da LM / percentagem	Número de ocorrências de erros por influência da(s) LE(s) / percentagem
	21 / 100%	3 / 14,29 %	9 / 42,86 %

Fonte: elaborada pelo autor

5.5. Análise dos erros de S5

Antes de analisar os erros encontrados pelo sujeito 5 (S5), cumpre apresentar as informações de que dispomos, as quais foram postas por escrito por S5 ao preencher seu questionário. S5 é de nacionalidade alemã e francesa, tem 20 anos e é estudante. Como LM, tem o alemão e o francês (bilingue). Já como LE, conhece o inglês (nível avançado), e o espanhol (nível básico). Também conhece língua de sinais (nível básico).

1) Erros ou inadequações no uso do sistema ortográfico português (erros de grafia)

Os erros de grafia encontrados nos textos são apresentados a seguir:

a) Erros ortográficos por omissão de acento gráfico

Frances (3x)

Ingles

familia

Houve 5 ocorrências de erro. Pelo que observamos, S5 parece desconhecer algumas regras de acentuação gráfica do português (a das oxítonas em *–e* e a das paroxítonas em ditongo crescente). A única palavra oxítona acentuada corretamente é *português*, indício de S5 escreve por memória visual das palavras. Caso semelhante a S1, de que já tratamos. Ainda quanto a *familia*, lembramos que em espanhol se escreve sem acento gráfico. Portanto, pode haver uma influência negativa dessa LE.

b) Colocação de acento gráfico onde não caberia

más bonito.

Eu aprendí

Identificamos 2 erros, os quais são, na verdade, vocábulos espanhóis em lugar dos portugueses. Possivelmente essa influência da LE (espanhol) se deveu, também pelo desconhecimento da forma equivalente portuguesa, que, numa estratégia de comunicação, S5 lançou das formas do espanhol, esperando talvez que funcionasse ou que pudesse, pelo

mesmo, ser entendida, dada a proximidade linguística do espanhol e do português.

c) Erro gráfico por influência de uma língua estrangeira aprendida por S5

más bonito

Eu aprendí

em Francia

Os 3 erros do item b aparecem também aqui por preencher o requisito do critério adotado: ser influenciado por LE, no caso espanhol. É patente essa influência. Quanto à grafia de *más* por *mais* em português, já tratamos no item c da análise do S2.

No que tange a *aprendí* em lugar de *aprendi* em port., já vimos (item b da análise de S1) que, no sistema ortográfico espanhol, a 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito nos verbos da 3ª conjugação (em *-ir*) termina em *-í*, por exemplo: *partí* (= *parti* em port.). Já em *Francia* por *França*, é clara influência de LE (espanhol), pois é assim que se escreve em espanhol.

d) Outros erros de grafia

Anvançado

falo franes

minha mai é alemã

é belezo

uma mez

não confusar Frances, Espanhol e Português [3 erros]

Estudanto o português brasileiro porque quero aprender

Detectamos 9 ocorrências de erro. Em *Anvançado*, trata-se de um lapso, pois S5 escreve duas vezes *avançado* corretamente. Quanto a *franes* por *francês*, também parece ser um lapso: S5 escreve *frances*, três vezes, embora sem acento circunflexo.

Quanto a *mai*, em lugar de *mãe*, S5 deve ter possivelmente escrito, baseando-se na sua percepção auditiva da pronúncia de *mãe* /mãỹ/, só que ela não marcou a palavra com um índice de nasalização: o til.

Já *belezo* por *beleza* pode ter sido um lapso ou S5 aprendeu ou percebeu de forma

equivocada a expressão coloquial *beleza*, na acepção de *algo muito bom e agradável*. Quanto a *mez* por *mês*, por ter sido um lapso ou falsa analogia a outras palavras terminadas em *-ez*. Brasileiros também comentem esse erro.

Já em *Frances, Espanhol e Português*, além da falta de acento da primeira palavra já tratada no item 1a, todas estão escritas com a inicial maiúscula. Na ortografia oficial, nomes de línguas são escritos com a inicial minúscula, a não ser que se trate de nome de matéria escolar, caso em que podem se escrever com a inicial maiúscula. Há aqui possível influência do sistema ortográfico alemão (LM), em que todo substantivo é escrito com a inicial maiúscula.

Por fim, em *Estudanto o português brasileiro porque quero aprender*, S5 deveria ter escrito: *estudo o português*, no presente do indicativo ou *estou estudando o português*, forma perifrástica de aspecto durativo, forma verbal conhecida na nomenclatura gramatical inglesa como *present continuous* ou *present progressive*. Pode ter havido alguma influência de uma das LM (francês), pois a forma do gerúndio ou do particípio presente francês (ambas as formas são iguais) do verbo *étudier* (= *estudar*, em port.): *étudiant*.

2. Erros ou inadequações morfossintáticas

Minha estada no Brasil é muito bom

o maior dificuldade

em uma mez

alemã

em Alemanha

em Francia

Eu gosto Brasil muito [3 erros]

Estudanto o português brasileiro porque quero aprender

não confusar Frances, Espanhol e Português

Encontramos 11 ocorrências de erro. Na primeira sentença, há erro de concordância, pois em lugar de *bom*, deveria ser *boa* para concordar com o substantivo *estada* de gênero gramatical feminino, ao qual se refere anaforicamente.

Já em *o maior dificuldade*, em lugar do artigo definido masculino *o*, deveria ser o

artigo definido feminino *a*, pois o vocábulo *dificuldade* é do gênero gramatical feminino. Possivelmente S5 considerou que esse vocábulo fosse masculino.

Quanto a *em uma mez*, S5 também errou na questão de concordância, pois pensou que *mez* fosse feminino e não masculino, como é o caso. Assim: a forma do artigo indefinido deveria ter sido *em um mês*. (A grafia de *mez* já foi discutida antes no item 1d.)

Já o substantivo *alemã* deveria ter sido escrito *alemão*, por se tratar do nome da LM de S5. Aliás, os nomes das outras línguas que S5 escreve, ao preencher o questionário, estão corretamente no masculino. Possivelmente foi um lapso.

Quanto a *em Alemanha* e *em Francia*, faltou-lhes o artigo definido feminino *a* e, evidentemente, a contração da preposição *em* com esse artigo em forma de *na*, ou seja, *em + a* => *na*). Isso porque no português brasileiro atual, o nome desses países vem precedido de artigo definido. Há, nos erros acima, possível influência da sintaxe espanhola (LE) ou alemã (LM), pois nessas línguas se omite o artigo definido nesses casos (artigo zero, nulo).

Com relação a, há três inadequações: falta a preposição *de* depois do verbo *gosto*, falta o artigo definido *o* a acompanhar o substantivo próprio *Brasil* (fundido à preposição *de* em forma de *do*) e a ordem mais natural do advérbio *muito* é depois de gosto. Portanto, a sentença em causa poderia ter ficado assim: *Eu gosto muito do Brasil* ou *Gosto muito do Brasil*. Pensamos haver influência da sintaxe alemã (LM) nesse caso. Com efeito, a sentença acima parece ser uma tradução literal de: *Ich mag Brasilien sehr* (literalmente, *Eu gosto[do] Brasil muito*.) Aqui podemos ver que não há preposição entre o verbo *mag* (que rege o acusativo, sem preposição) e o objeto acusativo *Brasilien*.

Quanto a *Estudante o português brasileiro porque quero aprender*, veja-se o que foi discutido no item 1d.

Por fim, em *não confundar Frances, Espanhol e Português*, além da questão da escolha lexical (a ser tratada no item 3), há um problema de sintaxe de regência. No contexto, era para ser: *não confundir francês com espanhol e (com) português*.

3. Inadequação léxico-semântica (uso de uma palavra que deveria ser outra)

Linguagem através de sinais

Eu nunca falei português antes de agora

confundar Frances, Espanhol e Português

Vou trabalhar um trabalho voluntário

Identificamos 4 inadequações. Em *Linguagem através de sinais*, apesar de estar

sintaticamente correto, não está adequado lexicalmente. No contexto em apreço, dizemos simplesmente *língua de sinais*.

A sentença *Eu nunca falei português antes de agora* soa-nos estranha. Nesse contexto, dizemos simplesmente *Eu nunca falei português antes*.

Já em **confusar**, S5 deve ter feito uma possível analogia com o substantivo *confusão*. A partir de *confusão*, deve ter derivado o verbo **confusar** por desconhecer, provavelmente, a forma verbal correta portuguesa *confundir*.

Quanto a **Vou trabalhar um trabalho voluntário**, a escolha lexical mais adequada (e também mais comum) seria *Vou fazer um trabalho voluntário*.

Abaixo tabulamos o número de ocorrências dos erros com sua frequência relativa e a sua classificação como ortográficos, morfossintáticos e de escolha léxico- semântica / pragmática e, na segunda tabela, o número de ocorrências dos erros com sua frequência relativa de acordo com a influência da LM e da(s) LE:

Sujeito 5: alemã, 20 anos, estudante. LM: alemão e francês. LE: inglês, espanhol e português

Tabela 10 - Sujeito 5: Ocorrências de erros com sua frequência relativa a sua classificação

Sujeito S5	Ortográfico	Morfossintático	Escolha léxico- semântica / pragmática	Total de ocorrências / percentagem
Número de ocorrências de inadequação no <i>corpus</i> / percentagem	19 / 55,88 %	11 / 32,35 %	4 / 11,77 %	34 / 100%

Fonte: elaborada pelo autor

Tabela 11 - Sujeito 5: Ocorrência de erros com sua frequência relativa a influência da LM e da(s) LE.

Sujeito S5	Número total de ocorrências de erros no <i>corpus</i> / percentagem	Número de ocorrências de erros por influência da LM / percentagem	Número de ocorrências de erros por influência da(s) LE(s) / percentagem
	34 / 100%	6 / 17,65 %	8 / 23,53 %

Fonte: elaborada pelo autor

5.6. Análise dos erros de S6

Antes de analisar os erros encontrados pelo sujeito 6 (S6), cumpre apresentar as informações de que dispomos, as quais foram postas por escrito por S6 ao preencher seu questionário. S6 é alemão, tem 35 anos e é engenheiro. Como LE, fala inglês (nível avançado), espanhol (nível intermediário), francês e português (ambos em nível básico).

1) Erros ou inadequações no uso do sistema ortográfico português (erros de grafia)

Os erros de grafia encontrados nos textos são apresentados a seguir:

a) Erros ortográficos por omissão de acento gráfico

ingles

frances

basico (3x)

portugues (5x)

Nao

Lingua

nivel

não e [= é] o mesmo

ferias

[*Os brasileiros...*] *tem* **coração grande**.

[*O mais **difícil** ...*] *e a pronuncção* [2 erros]

Encontramos 18 ocorrências de erro. Pelos erros em *ingles*, *frances*, *basico* (3x), *portugues* (5x), *Nao*, *Lingua*, *não e* [= é] o mesmo e [*O mais **difícil** ...*] *e* [= é] a *pronuncção*,

podemos perceber que S6 não domina as regras de acentuação gráfica.

Em *nível*, *difícil* e *ferias*, pode ter havido influência de LE (espanhol), visto que nessa língua não essas palavras não levam acento gráfico. Como já tratamos no item 1a da análise de erros de S1, *nível* em esp. tem a tônica na última sílaba, sendo um heterotônico em relação ao port. *nível*.

Com relação *tem*, deveria ser escrito *têm* (no plural), pois esse verbo se refere a *os brasileiros*, substantivo plural e com o qual deve concordar.

b) Colocação de acento gráfico onde não caberia

Não encontramos nenhuma ocorrência deste tipo de erro.

c) Erro gráfico por influência de uma língua estrangeira aprendida por S6

<i>español</i>	<i>amable</i>
<i>solamente</i>	<i>tem coração grande</i>
<i>otras lenguas</i>	<i>pronuncção</i> [= <i>pronúncia</i>]
<i>disfrutando a vida</i>	<i>pronocoção</i> [= <i>pronúncia</i>]
<i>disfrutar a vida</i>	

Identificamos 9 ocorrências de erro. Em *español*, *solamente*, *otras lenguas*, *disfrutando a vida*, *disfrutar a vida* e *amable* a influência da LE (espanhol) é clara, pois são, de fato, palavras da língua espanhola.

Quanto a *corazão*, temos uma forma resultante da palavra espanhola *corazón* com o sufixo do português *-ão* equivalente a *-ón*. S6 deve ter usado da estratégia de escrever com *-ão* as palavras que em espanhol terminam em *-ón*.

Por fim, *pronuncção* e *pronocoção*, ambos terminados em *-ão*, o que reforça a hipótese de S4 estar lançando mão da estratégia acima para poder “transformar” as palavras espanholas em portuguesas.

d) Outros erros de grafia

muitos exercícios [2 erros]

avancado

*dos **Brasileiros***

Aqui identificamos 4 ocorrências de erro. As formas corretas seriam: *muitas exceções*, *avancado* e *dos brasileiros* com a inicial minúscula. Ainda quanto a *dos **Brasileiros***, podemos entrever uma interferência das normas da ortografia alemã (LM), pela qual se grafam todos os substantivos com letra inicial maiúscula.

2. Erros ou inadequações morfossintáticas

*Os brasileiros são muito **amable***

por o segundo vez [3 erros]

o primeiro vez fui em Salvador da Bahia [3 erros]

muitos exercícios [2 erros]

da clima [= generalização]

*para falar como as **brasileiras*** [2 erros]

*Tenho conhecimento pouco da **Lingua***

*Quero entender **que falam os brasileiros*** [2 erros]

Encontramos 15 ocorrências de erro. Na primeira sentença, vemos, além da inadequação de ***amable*** (vocábulo espanhol já tratado no item 1c), a falta de concordância, pois ***amable*** está no singular. A forma correta deveria ser *amáveis* concordando com *Os brasileiros*.

Na segunda expressão, *por o segundo vez* há 3 erros: a preposição *por* ao contrair-se com um artigo definido *o(s)*, *a(s)*, assume a forma de: *pelo(s)*, *pela(s)*. Na verdade, é um fenômeno explicável historicamente: a preposição *por* é substituída por uma antiga preposição *per*, cujo *-r* sofre assimilação ao *-l*, da antiga forma do artigo definido *lo(s)*, *la(s)*: : assim, no caso em questão, *por + a => pela*. O segundo e o terceiro erros são *o primeiro*, pois como *vez* é feminino, a expressão adequada seria: *pela primeira vez*.

Na terceira frase *o primeiro vez fui em Salvador da Bahia*, há também três erros: *o primeiro vez* que era para ser *a primeira vez*, pois *vez* é feminino; a forma conjugada da

terceira pessoa do verbo *ser* no pretérito perfeito não está bem, pois deveria concordar com o sujeito que, no caso, seria *a primeira vez*. Assim toda a sentença deveria ficar: *a primeira vez foi em Salvador da Bahia*.

Em *muitos exercícios*, há duas inadequações: deveria ser *muitas exceções*, *exceções* é vocábulo feminino. Quanto a *da clima*, já discutimos no item 2 da análise de S2. Era para ser: *do clima*, já esse substantivo é masculino. No texto em questão, S6 deve ter também considerado que as palavras em *-a* são femininas, por ser essa a tendência geral. S4 usou da estratégia da generalização.

Já em *para falar como as brasileiras*, era para ser, no contexto, *para falar como os brasileiros*. Em *Tenho conhecimento pouco da Língua*, a ordem mais comum do pronome indefinido *pouco* é antes do substantivo. Assim, deveria ser: *Tenho pouco conhecimento da língua*.

Por fim, na sentença: *Quero entender que falam os brasileiros*, há duas inadequações. Em lugar de *que* deveria ser *o que* (= *aquilo que*) e a ordem mais comum dos constituintes é *o que os brasileiros falam*, e não: *que falam os brasileiros*. Portanto, a sentença ficaria adequada assim: *Quero entender o que os brasileiros falam*.

3. Inadequação léxico-semântica (uso de uma palavra que deveria ser outra)

*Nao, falamos solamente português
o mesmo como o espanhol
fazer férias*

Há 3 inadequações de escolha lexical: Em *Nao, falamos solamente portugues* (já tratamos *Nao, solamente e portugues* no itens anteriores), S6 cometeu um lapso, pois deveria ter escrito *não, falamos só alemão*, visto ser essa a sua LM, falada em casa com os pais alemães.

Quanto à segunda inadequação, em português se diz *o mesmo que* e não *o mesmo como*. Já em *fazer férias* (terceira inadequação), trata-se de possível influência alemã (LM) na escolha lexical, pois nessa língua se diz *Urlaub* ou *Ferien machen* (literalmente, *férias fazer*). Em português, temos várias possibilidades: *tirar férias*, *sair de férias*, etc.

Abaixo tabulamos o número de ocorrências dos erros com sua frequência relativa e a sua classificação como ortográficos, morfossintáticos e de escolha léxico- semântica / pragmática e, na segunda tabela, o número de ocorrências dos erros com sua frequência relativa de acordo com a influência da LM e da(s) LE:

Sujeito 6: alemão, 35 anos, engenheiro. LM: alemão. LE: inglês, espanhol, francês e português

Tabela 12 - Sujeito 6: Ocorrências de erros com sua frequência relativa a sua classificação

Sujeito S6	Ortográfico	Morfossintático	Escolha léxico- semântica / pragmática	Total de ocorrências / percentagem
Número de ocorrências de inadequação no <i>corpus</i> / percentagem	31 / 63,27 %	15 / 30,61 %	3 / 6,17 %	49 / 100%

Fonte: elaborada pelo autor

Tabela 13 - Sujeito 6: Ocorrência de erros com sua frequência relativa a influência da LM e da(s) LE.

Sujeito S6	Número total de ocorrências de erros no <i>corpus</i> / percentagem	Número de ocorrências de erros por influência da LM / percentagem	Número de ocorrências de erros por influência da(s) LE(s) / percentagem
	49 / 100%	2 / 4,08 %	12 / 24,49 %

Fonte: elaborada pelo autor

5.7. Análise dos erros de S7

Antes de analisar os erros encontrados pelo sujeito 7 (S7), cumpre apresentar as informações de que dispomos, as quais foram postas por escrito por S7 ao preencher seu questionário. S7 é alemã, tem 25 anos e é estudante. Como LE fala espanhol, inglês e um pouco de português.

1) Erros ou inadequações no uso do sistema ortográfico português (erros de grafia)

Os erros de grafia encontrados nos textos são apresentados a seguir:

a) Erros ortográficos por omissão de acento gráfico

ingles (3x)

Maceio

tambem

ate (3x)

liguas [= línguas]

Encontramos 9 ocorrências desse erro. Esses erros indicam que S7 desconhece as regras de acentuação da língua portuguesa.

b) Colocação de acento gráfico onde não caberia

Portugués (2x)

portugués

Encontramos três ocorrências desse tipo de erro. Pode ter sido influência de LE (espanhol), pois em espanhol se escreve assim. Nas duas ocorrências com inicial maiúscula possível interferência da ortografia alemã (LM). Em seu texto, S7 só escreveu uma vez *português* de forma correta contra três ocorrências de erro acima.

c) Erro gráfico por influência de uma língua estrangeira aprendida por S7

interesante (3x)

poco

Portugués (2x)

alemão

portugués

janero

muy

espanol

Espanol

es uma buena ~~ei~~ terra [2 erros]

Majo en Brasil [2 erros]

Brasil es un terra [2 erros]

Encontramos 18 ocorrências de erro. Em *interesante*, *Portugués*, *portugués*, *muy*, *poco*, *buena*, *en* e *es*, vemos que são palavras genuinamente espanholas (LE). Em *Portugués* (2x) e também em *Majo* e *Espanol*, há ainda a questão da inicial maiúscula, que não se usa para nome de línguas. Talvez uma influência da ortografia alemã (LM), segundo a qual se escrevem todos os substantivos ou palavras substantivadas com inicial maiúscula.

Quanto a *alemã*, *janero*, *espanol*, *Espanol* e *Majo*, são formas influenciadas pelo espanhol (respectivamente, *alemán*, *enero*, *español* e *mayo*), mas não idênticas como as acima. Na verdade, nessas formas se deixa entrever um caráter híbrido de formação vocabular na interlíngua. Expliquemo-nos: em *alemã*, há um hibridismo, pois na palavra em causa existem elementos tanto do sistema ortográfico espanhol (*aleman*) e como do sistema ortográfico português (o til sobre o *-ãn*).

d) Outros erros de grafia

Alemães

jo [= *já*, em port.]

falamos alemães [= *alemão*]

líguas de Espanol, Ingles e Português

German

é [= *e*] um *poco Português*

Não, dois são Alemães, um Swica e dois ingleses *Aleman Lehamt Student* [2 erros]

Identificamos 10 ocorrências de erro. O problema com *Alemães* e também com *Swica* é que estão com inicial maiúscula, mesmo sem estarem no começo de uma sentença, quando é lícito. É caso de influência do alemão (LM), questão já discutida. Há também no texto de S7 uma palavra inglesa *German* (= *alemão*, em port.) e duas alemãs: *Lehamt* e *Student* (= *professorado* e *estudante universitário*, respectivamente).

Há também uma forma de difícil intelecção: *Swica*. Supomos que seja na acepção de *suíço* (= [dialecto] *alemão-suíço*) e não *Suíça* (= *país*). Já em *ingleses*, *alemães*, *é*, *jo* e *líguas*, é mais fácil inferir do contexto que correspondem a *inglês* (= na acepção de idioma), *alemão*, *e, já* e *línguas*.

2. Erros ou inadequações morfossintáticas

Não, dois são Alemães, um Swica e dois ingleses [4 erros]

Eu aprenda jo 2 semanas português [3 erros: 2 LM]

Porque Brasil es uma buena eia terra, [3 erros: 1 LM]

E português brasileiro - interessante língua tambem [4 erros: 1 LM]

Eu troco – liguas de Espanol, Ingles e Português. Não, simples [3 erros]

Brasil es un terra, muy interesante. [4 erros: 1 LM e 3 LE]

Me estímulo da gente, da mentalidade. [4 erros]

Eu estado ate Majo en Brasil e alegre muito. [3 erros: 1 LM]

Ate hoje, me eu fazo muito experiência e estou curiosa qual acontecer mais [5 erros]

Encontramos 33 ocorrências de erro. Em *Não, dois são Alemães, um Swica e dois ingleses*, falta o artigo definido plural *os* antes das duas ocorrências do numeral *dois*. Quanto a *um Swica e dois ingleses*, devemos subentender: *um [fala] alemão-suíço e os dois, inglês*. Assim toda a sentença ficaria assim: *Não, os dois são alemães: um [fala] alemão-suíço e os dois, inglês*.

Na segunda sentença *Eu aprenda jo 2 semanas português*, falta a concordância do verbo *aprender* com o sujeito *eu*. Assim, com a concordância ficaria: *Eu aprendo*. O resto da sentença também não está adequado: *português* deve vir depois do verbo e em lugar de *jo 2 semanas*, deve ser *há/faz duas semanas*. Possivelmente S7 transferiu a sintaxe e o léxico alemães (*schon* = *já*, cf. item 3) e os traduziu para o português: *Ich lerne schon zwei Wochen Portugiesisch*. Literalmente *Eu aprendo já duas semanas português*, mas significa algo como: *(já) faz duas semanas que aprendo português*. Assim, a sentença corrigida ficaria: *(Eu) aprendo português há/faz duas semanas*. Ou: *Faz/Há duas semanas que (eu) aprendo português*.

Em *Porque Brasil es uma buena eia terra*, falta o artigo definido *o* antes de *Brasil* (influência da sintaxe alemã: artigo zero, nesse caso.) Tanto o verbo *es* por *é* quanto o adjetivo *buena* por *boa* não estão adequados. São influência clara do espanhol (LE). Portanto, a sentença corrigida morfossintaticamente ficaria assim: *Porque o Brasil é uma boa terra*. Quanto à inadequação lexical do substantivo *terra*, veja-se o próximo item (3).

Quanto a *E português brasileiro - interessante língua tambem*, falta-lhe o artigo definido *o* antes de *português*, o verbo *ser* (= *é*) após *brasileiro* e o artigo indefinido *uma*

antes de *língua*. A ordem também deve ser rearranjada: adjetivo anteposto a substantivo é sintaxe típica alemã (em função atributiva). Portanto, a sentença ficaria assim: E o português brasileiro é uma língua interessante também.

Já em *Eu ~~troco~~ troco – liguas de Espanol, Ingles e Português. Não, simples*. Falta o artigo definido *as* antes *liguas* (= *línguas*), a preposição *de* não é adequada ao contexto. Temos também um problema de regência verbal: pode-se trocar uma coisa por outra ou uma coisa com outra (no sentido de *confundir-se*), sentido esse pretendido por S7. Assim a sentença poderia ter diversas formulações: Por exemplo: *Eu troco as línguas: espanhol com português, inglês e português. Eu troco a língua espanhola com a inglesa e com a portuguesa*, etc. Quanto a *Não, simples* faltou o verbo *ser* (= *é*) e também um problema lexical, tratado no item 3. Assim, ficaria adequadamente: *não é simples*, ou melhor, *não é fácil*.

Também em *Brasil es un terra, muy interesante*, falta o artigo definido *o* antes de *Brasil* (influência da sintaxe alemã: artigo zero, nesse caso.) Tanto o verbo *es* por *é* como *un* por *uma* quanto o adjetivo *muy* por *muito* não estão adequados. São influência clara do espanhol (LE). Portanto, a sentença corrigida morfossintaticamente ficaria assim: O Brasil é uma terra muito interessante. Quanto à inadequação lexical do substantivo *terra*, veja-se o próximo item (3).

Em *Me estímulo da gente, da mentalidade*, não faz muito sentido. Estimular é, geralmente, um verbo transitivo direto. Em uso reflexivo, tem outras conotações: incitar, atizar, excitar. Em conversa com L7, quando da correção de sua produção textual, L7 nos explicou que quis dizer algo como: *Gosto da gente* [= *das pessoas daqui, do Brasil*], *da mentalidade*. Quanto à inadequação lexical do substantivo *gente*, veja-se o próximo item (3).

Quanto a *Eu estado ate Majo en Brasil*, há o problema de concordância verbal. O correto é: *Eu estou*, ou melhor, *eu fico*. Também falta o artigo definido junto de *Brasil* (influência da sintaxe alemã). A sentença está também estruturada segundo a sintaxe alemã em que depois do verbo (numa oração não-subordinada) segue o adjunto adverbial de tempo (*ate Majo*) e, depois, o adjunto adverbial de lugar (*en Brasil*). Em português há menos restrições à ordem das palavras. A sentença ficaria melhor assim: *(Eu) fico no Brasil até maio* (ordem mais comum: lugar-tempo) ou *(Eu) fico até maio no Brasil*. Na sentença *e alegre muito*, se S7 fosse usar o verbo *alegra-se*, deveria escrever: *e me alegre muito*. Só que é também uma questão léxico-semântica. Veja-se o item 3.

Em *Ate hoje, **me** eu **fazo** muito **experiência***, S7 não faz a concordância verbal entre sujeito e objeto. Já **fazo** foi escrito pelo processo de generalização de regra. Como o verbo é *fazer*, S7 pensou que ele fosse regular e o conjugou no presente do indicativo assim: *eu fazo*. Porém, no contexto, ficaria mais adequado o pretérito perfeito: *Até hoje fiz muita(s) experiência(s)*. Entretanto, *fiz* não é o verbo mais adequado para o contexto. Tratamos disso no item a seguir (3). Também não houve concordância nominal entre **muito** e **experiência**.

Por fim, em *e **estou** curiosa qual **acontecer** **mais***, a forma morfossintática não está bem. Ficaria melhor, por exemplo: *estou curiosa pelo que vai acontecer*. Ou seja, retirando-se **qual** e **mais** e acrescentando-se *pelo que vai*. Contudo, o adjetivo **curiosa** poderia ser substituído por um outro, mais adequado ao contexto, o que tratamos no item a seguir (3).

3. Inadequação léxico-semântica (uso de uma palavra que deveria ser outra)

Eu aprenda jo 2 semanas português [1 erro LM]

*Porque **Brasil** es uma buena ~~ei~~ terra* [= *Land*, em al.] [1 erro LM]

Brasil es un terra, muy interesante [= *Land*, em al.] [1 erro: LM]

está muito homem interessante. [= *há muita gente interessante*] [2 erros: LM]

Me estímulo da gente [2 erros]

*Eu estado ate Majo en **Brasil*** [1 erro: LM]

*e **alegro** muito* [= *und ich freue mich sehr*, em al.] [1 erro: LM]

não, simples [= *nicht einfach, não é fácil*] [1 erro: LM]

*estou curiosa qual **acontecer** **mais*** [= *ich bin gespannt*, em al.] [1 erro: LM]

*Ate hoje, **me** eu **fazo** muito **experiência*** [1 erro: LM]

Encontramos 12 inadequações. Na sentença *Eu aprenda jo 2 semanas português*, afora os problemas de morfossintaxe já tratados, há uma interferência lexical da LM: *jo* (= *já*) corresponde a *schon* (= *já*).

Na segunda e terceira sentenças, S7 escreve **terra** na acepção de *país*. Em português, usa-se também o vocábulo **terra**, porém mais no sentido de *pátria*, *lugar onde nascemos*. Houve uma interferência negativa do vocábulo alemão *Land*, que significa *terra* e, também, *país*. Provavelmente, S7 consultou um dicionário e escreveu a primeira acepção (*terra*) em lugar de *país*, que seria mais adequado no contexto.

Na quarta sentença, houve também um problema de escolha léxico-semântica: S7 escreveu **homem** no lugar de *pessoa(s)*, isso se deu porque, em alemão, *Mensch* significa *homem*, mas no sentido de *ser humano, pessoa*. Possivelmente S7 lançou mão da primeira acepção fornecida pelo dicionário sem atentar para a questão semântica e contextual. O verbo **está** não é adequado. Deve ser possível influência alemã: *es sind* (do verbo *sein*, *ser* ou *estar* em port.) Em seu lugar, S7 deveria ter usado *há*, ou informalmente, *tem*. A forma adequada poderia ser: *há/tem muita gente interessante* ou *há/tem muitas pessoas interessantes*. Chegamos a essa interpretação, porque conversamos com S7 e ela nos explicou em alemão o que quis dizer com aquela frase.

Na quinta sentença **Me estímulo da gente**, temos uma sequência de palavras, sem muito sentido. **Gente** está aí no sentido de *pessoas* (possível influência do espanhol). Em português, *gente* também tem essa acepção (= *pessoas*), mas é usado em outros contextos. Ex.: Havia muita *gente* na festa. Gosto de *gente* simples. Vale dizer: o substantivo *gente* aparece (in)definido ou caracterizado de algum modo (*muita gente*, *gente simples*). Quanto ao emprego de *a gente* como pronome pessoal (= *nós*), tratamos sucintamente no item 3 da análise de erros de S3. O verbo em forma reflexiva *me estímulo* não faz sentido no contexto. Portanto, de escolha lexical infeliz. O que S7 quis dizer foi: *Gosto das pessoas daqui*. Como dissemos anteriormente (item 2), essa interpretação só conseguida por causa da conversa que tivemos com S7.

Em **Eu estado ate Majo en Brasil**, a escolha lexical mais adequada teria sido: o verbo *ficar* no lugar de *estar*. Assim a sentença ficaria melhor: *(Eu) fico no Brasil até maio* ou *(Eu) fico até maio no Brasil*.

Na sétima sentença **e alegre muito**, também há inadequação léxico-semântica. S7 deve ter pensado na expressão: *Ich freue mich sehr (darauf)*, que significa algo como: *estou muito ansioso, aguardo ansiosamente por isso*.

Na oitava sentença **não, simples** é uma escolha não adequada para o contexto. A forma correta seria: *não é fácil*. Muito provavelmente, S7 pensou na expressão alemã *nicht einfach*. *Nicht* significa *não*, semelhante a *not* do ing. Quanto a *einfach*, os dicionários dão como primeira acepção *simples*, mas significa também *fácil*. O que ocorreu é que S7 traduziu literalmente *einfach* com a primeira acepção dada pelo dicionário, cometendo o erro.

Na penúltima sentença **estou curiosa qual acontecer mais**, também há uma interferência negativa da LM. S7 quis dizer: *estou ansiosa pelo que vai acontecer*. A

expressão alemã *ich bin gespannt* (em que S7 provavelmente pensara ao escrever) pode ser traduzida como *estou ansioso* ou *curioso por algo*. No contexto, *estou ansioso* é mais adequado.

Por fim, em *Ate hoje, ~~me~~ eu fazo muito experiência*, há uma inadequação léxico-semântica. Trata-se de possível interferência lexical alemã. S7 pode ter pensado numa formulação, mais ou menos, como se segue: *Bis jetzt habe ich viel Erfahrung gemacht*. (Literalmente, *até agora fiz muita experiência*.) No contexto, o verbo mais adequado na expressão em causa não é *fazer muitas experiências*, e sim *viver* ou *ter muitas experiências*, no sentido de *vivenciar / experimentar muito*. Portanto, a sentença toda ficaria mais adequada assim: *Até hoje / agora vivi / tive muitas experiências, vivenciei / experimentei muito*. Há outras maneiras de expressão, as apresentadas são apenas ilustrativas da variedade expressiva.

Como vimos o contexto e a escolha lexical adequada desempenham um papel importante principalmente no aprendizado de em língua e na construção de um texto coeso e coerente.

Abaixo tabulamos o número de ocorrências dos erros com sua frequência relativa e a sua classificação como ortográficos, morfossintáticos e de escolha léxico- semântica / pragmática e, na segunda tabela, o número de ocorrências dos erros com sua frequência relativa de acordo com a influência da LM e da(s) LE:

Sujeito 7: alemã, 25 anos, estudante. LM: alemão. LE: espanhol, inglês e português.

Tabela 14 - Sujeito 7: Ocorrências de erros com sua frequência relativa a sua classificação

Sujeito S7	Ortográfico	Morfossintático	Escolha léxico- semântica / pragmática	Total de ocorrências / percentagem
Número de ocorrências de inadequação no <i>corpus</i> / percentagem	40 / 47,06 %	33 / 38,82 %	12 / 14,12 %	85 / 100%

Fonte: elaborada pelo autor

Tabela 15 - Sujeito 7: Ocorrência de erros com sua frequência relativa a influência da LM e da(s) LE.

Sujeito S7	Número total de ocorrências de erros no <i>corpus</i> / percentagem	Número de ocorrências de erros por influência da LM / percentagem	Número de ocorrências de erros por influência da(s) LE(s) / percentagem
	85 / 100 %	26 / 30,59 %	25 / 29,41 %

Fonte: elaborada pelo autor

5.8. À guisa de conclusão do capítulo de análise dos erros das produções textuais

Vejam, agora, o cômputo total dos erros cometidos pelos sete sujeitos pesquisados. Primeiramente, apresentaremos uma tabela com o número de erros classificados de acordo com os critérios ortográficos, morfossintáticos e de escolha léxico-semântica. Essa tabela tem sua importância por indicar as áreas que têm maior incidência de erro, visto que apontaremos também a frequência relativa desses tipos de erros.

Tabela 16 - Classificação da maior ocorrências de tipos de erros.

Sujeitos	Ortográfico	Morfossintático	Escolha léxico-semântica / pragmática	Total de ocorrências / percentagem
S1	40 / 85,11%	6 / 12,76%	1 / 2,13%	47 / 100%
S2	26 / 63,41%	15 / 36,59%	0 / 0 %	41 / 100%
S3	19 / 54,29 %	10 / 28,57 %	6 / 17,14 %	35 / 100%
S4	15 / 71,43 %	5 / 23,81 %	1 / 4,76 %	21 / 100%
S5	19 / 55,88 %	11 / 32,35 %	4 / 11,77 %	34 / 100%
S6	31 / 63,27 %	15 / 30,61 %	3 / 6,17 %	49 / 100%
S7	40 / 47,06 %	33 / 38,82 %	12 / 14,12 %	85 / 100%
TOTAL	190 / 60,90 %	95 / 30,45 %	27 / 8,65 %	312 / 100 %

Fonte: elaborada pelo autor

Como podemos ver acima, computamos 312 erros ou inadequações cometidos pelos sete sujeitos. Dos 312, 190 foram os erros ortográficos, ou seja, 60,90% do total. Já as inadequações morfosintáticas foram a metade (95 ocorrências e 30,45 % do total) do número de erros de grafia. Os erros por inadequada escolha léxico-semântica ou pragmática perfizeram apenas 27 ocorrências, ou seja, 8,65 % dos 312.

Essa predominância de erros ortográficos ocorre também em trabalhos escritos de usuários nativos de português: é o que temos observado como professor de Língua Portuguesa nas escolas da rede estadual e municipal de Maceió.

Os erros de grafia são decorrentes também do nosso sistema ortográfico, que não é inteiramente fonético e muitas formas de escrever se explicam só pela etimologia, pela história e tradição da língua. Por exemplo: escreve-se Bahia (com *h*) o estado brasileiro cuja capital é Salvador. Isso por secular tradição. Quando a ortografia (antes do início do século XX) não era ainda regulamentada, usava-se o *h* para separar, na escrita, vogais em hiato. Porém, o adjetivo *baiano* se escreve sem o *h* assim como *baía* enquanto acidente geográfico.

Além disso, há as regras de acentuação gráfica que, apesar de não haver exceção, exige estudo e bastante contato com a escrita, para se aprender perfeitamente.

Dentre os sujeitos, S4 foi quem cometeu menos: 21 ocorrências. Lendo seu questionário, colhemos que a aluna estudou português na universidade alemã de 2005 a mais ou menos 2007, o que pode explicar a bom desempenho.

Já mais erros cometeu S7: 85 ocorrências. No questionário, relata que havia estudado o português há duas semanas. Seu texto é o menos estruturado.

Nesses dados, podemos observar uma correlação entre o tempo de estudo e exposição à língua e o desempenho linguístico. Mas não é uma relação matemática. Há pessoas que estudam por muito tempo uma língua e não a dominam; enquanto outros estudam por menos tempo e já apresentam um domínio razoável da língua.

Um exemplo disso é S5, que cometeu apenas 34 (o segundo melhor desempenho), apesar de não ter falado português antes de vir para a nossa escola de imersão. Mas, ela tinha um fator importante: tinha como línguas maternas o alemão e o francês.

Como observamos, fatores com tempo de estudo, exposição à língua, língua materna linguisticamente próxima da que se está aprendendo, entre outros, afetam o processo de aprendizado de uma língua.

Vejamos, agora, a tabela abaixo em que são expostos o número de erros e sua frequência com relação ao tipo de interferência (LM ou LE) que os influenciaram.

Tabela 17 - Classificação de erros por influência do idioma.

Sujeitos	Erros por influência de LM (número de erros e frequência)	Erros por influência de LE (número de erros e frequência)	Total de todos os erros do sujeito e sua frequência
S1	1 / 2,13 %	21 / 44,68 %	47 / 100%
S2	3 / 7,32 %	23 / 56,10 %	41 / 100%
S3	4 / 11,43 %	5 / 14,29 %	35 / 100 %
S4	3 / 14,29 %	9 / 42,86 %	21 / 100 %
S5	6 / 17,65 %	8 / 23,53 %	34 / 100 %
S6	2 / 4,08 %	12 / 24,49 %	49 / 100 %
S7	26 / 30,59 %	25 / 29,41 %	85 / 100 %
Total de erros dos S(1-7) e sua frequência	45 / 14,42 %	103 / 33,01 %	312 / 100 %

Fonte: elaborada pelo autor

Os dados dessa tabela nos revelam que dos 312 erros, só 45 (14,42 %) foram cometido

por interferência da LM, enquanto mais do dobro: 103 (33,01 %) foram influenciados por uma ou mais de uma LE.

Quem mais cometeu erros influenciados pela LM foi S7 (26 ocorrências, 30,59 % do total), justamente a aluna que tinha menor domínio da língua portuguesa, também fortalecido pelo pouco tempo de estudo do idioma. Também cometeu 25 erros (29,41 %) sob influência de LE (principalmente espanhol).

S1, ao contrário, cometeu só 1 erro (2,13 %) de interferência de LM, mas cometeu 21 erros (44,68 %) de influência de LE.

As maiores frequências de erros dos sujeitos (à exceção de S7) foram dos provocados por LE (espanhol). Lendo seus questionários, encontramos a informação de que dominam, em geral, o espanhol mais que o português. Assim, na dúvida eles devem lançar mão dessa estrutura para se comunicar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, vimos a importância que pode ter a Análise de Erros (AE) ao ensino do PLE. O seu estudo científico é importante não só pela descrição e conhecimento desse fenômeno linguístico, mas também pela suas possibilidades pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Com efeito, a AE pode nos dizer muito quais são os erros que o aprendiz comete, sua frequência e também, as possíveis causas dos erros.

Retornemos às perguntas de pesquisas, para aqui respondê-las sucintamente:

1) Quais são os erros cometidos pelos aprendizes de PLE?

Encontramos 312 ocorrências de erros que foram identificados e tabulados. Para determinar o erro, usamos o critério de que fossem um desvio do sistema linguístico e /ou como inadequação situacional na LE (cf. Kleppin, 2007).

2) Ocorrem as interferências da língua materna ou de uma língua estrangeira aprendida sobre a aprendizagem da língua estrangeira?

Quanto à questão das interferências, os resultados mostraram que elas ocorrem. Só que a frequência maior de ocorrência é das interferências de uma ou mais LE. Computamos 103, ou seja, 33,01 % do total de erros: 312. Já os erros influenciados pela LM, foram apenas 45, isto é, 14,42 % do total. Isso mostra a importância de uma LE no aprendizado de outra.

3) Como se classificam esses erros e qual é sua frequência?

Vimos que pudemos classificar os erros segundo o critério ortográfico, morfossintático e de escolha léxico-semântica. Os erros ortográficos foram, 190, ou seja, 60,90% do total. Cerca da metade (95 ocorrências e 30,45 % do total) do número de erros de grafia foram as inadequações morfossintáticas. Somente 27 ocorrências, ou seja, 8,65 % dos 312 foram os erros cometidos por inadequada escolha léxico-semântica ou pragmática.

Enfim, a AE é relevante não só para a linguística teórica, mas também para a linguística aplicada e para o ensino e aprendizagem de línguas vernáculas e, principalmente, estrangeiras, no nosso caso, português como língua estrangeira.

Por fim, esperamos que os resultados obtidos desta análise possam ser usados em outros estudos para uma contribuição no ensino de português brasileiro para falantes alemães, facilitando-lhes a aprendizagem e para auxiliar o professor em sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 2ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2 ed. Campinas: Pontes, 1998.

_____. “o ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino.” (2006) Disponível em: http://www.estacaodaluz.org.br/files/mlp/texto_4.pdf. Acesso: 2/3/11.

_____. (org.). **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2001.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; LOMBELLO, Leonor Cantareio. (orgs.) **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. 2 ed. Campinas: Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; CUNHA, Maria Jandyrá Cavalcanti. (orgs.) **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. 2 ed. Brasília: Edunb; Campinas: Pontes, 2007.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; Schmitz, John Robert. **Glossário de linguística aplicada: português-inglês: inglês-português**. Campinas: Pontes, 1998.

AMARAL, Amadeu. **O dialeto caipira**. São Paulo: [s.e.], 1920.

AVOLIO, Jelssa Ciardi; FAURY, Mára Lucia. **Michaelis Francês: Gramática Prática**. 2 ed. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

ARIAS, Sandra Di Lullo. **Espanhol urgente! para brasileiros**. 2 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

ASSIS-PETERSON, A. A. (1999), “Alguns apontamentos em torno da formação de professores de língua portuguesa”. *Contextuais*, no 4, 1998/1999, p. 43-50.

BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?** 7 ed. São Paulo: Ática, 1993.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et alii (orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. 5 ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007.

CORDER, S. Pit. "*The significance of Learners' Errors*". In: RICHARDS, Jack C. **Error analysis – perspectives on second language acquisition**. Essex: Longman, 1974. [Publicado originalmente in: IRAL, V/4, Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1967, (p. 161-70).]

CORDER, S. Pit. **Introducing applied linguistics**. Harmondsworth: Penguin Education, 1973.

_____. **Error analysis and interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1981.

CRISTÓFORO SILVA, Thaïs. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Língua portuguesa e realidade brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

CUNHA, Maria Jandyrá Cavalcanti; SANTOS, Percília. (orgs.) **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Edunb, 2002.

_____. **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros: programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas**. Brasília: Edunb, 1999.

DAVIES, Alan. **An introduction to applied linguistics: from practice to theory**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DELL ISOLA, R. L. P.; MENDES, E. (orgs.). **Reflexões sobre a Língua Portuguesa: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 1997.

ELIA, Sílvio. **A língua portuguesa no mundo**. São Paulo: Ática, 1989.

FANDRYCH, Christian; TALLOWITZ, Ulrike. **Klipp und Klar: Übungsgrammatik**

Grundstufe Deutsch. Stuttgart: Klett Edition Deutsch, 2004.

FAUCES, Óscar Díaz; RODRIGUES, Jose Henrique Perez. **Diccionario bilingüe escolar portugués-español/espanhol-português.** São Paulo: SBS / SGEL, 2005.

FLAVIAN, Eugenia; FERNÁNDEZ, Gretel Eres. **Minidicionário espanhol-português / português-espanhol.** 10 ed. São Paulo: Ática, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. Versão em CD-ROM.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 2 ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas.** 2ª ed. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

_____. **Semeando interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira.** Goiânia: Editora da UFG, 2005.

_____. (org.) **A aprendizagem colaborativa de línguas.** Goiânia: Editora da UFG, 2006.

FIORISSI, Susanna, Maria H.O de PONCE; BURIM, Silvia R.B.A. **Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação.** São Paulo: Special Book Services, 1999.

GÖTZ, Dieter; HAENSCH, Günther; WELLMANN, Hans. **Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.** Berlin und München: Langenscheidt, 1998.

HUFEISEN, Britta; NEUNER, Gerhard. **Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht.** München: Langenscheidt, 2007.

IRMEN, Friedrich; KOLLERT, Ana Maria Cortes. **Langenscheidts Taschenwörterbuch Portugiesisch: Portugiesisch-Deutsch, Deutsch-Portugiesisch.** Berlin und München: Langenscheidt, 2000.

JÚDICE, Norimar. (org.) **Português para estrangeiros: perspectiva de quem ensina**. Niterói: Intertexto, 2002.

KELLER, Alfred Josef. **Michaelis: pequeno dicionário: alemão-português, português-alemão**. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

KIND, Anette; KAMIEN, Ulrich. **Aus Fehlern wird man klug! Gramática Prática de Alemão**. Porto: Porto Editora, 2006.

KLEPPIN, Karin. **Fehler und Fehlerkorrektur**. Berlin/München: Langenscheidt, 2007.

LADO, Robert. **Introdução à linguística aplicada**. Petrópolis: Vozes, 1971.

LIMA, Emma Eberlein; IUNES, Samira Abirad. **Falar... Ler... Escrever... Português: um curso para estrangeiros**. 2 ed. rev. São Paulo: EPU, 2001.

LIMA, Emma Eberlein; IUNES, Samira Abirad; ROHRMAN, Lutz; ISHIHARA, Tokiko; BERGWEILER, Cristián G. **Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros**. São Paulo: EPU, 1990.

LOMBELLO, Leonor C.; BALEEIRO, Marisa de A. **Português para falantes de espanhol**. Campinas: Unicamp/Funcamp/MEC, 1983.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. São Paulo, Cortez, 2001.

MICHALISZYN, Mario Sergio; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos**. 4. ed. rev. e amp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAROTE, João Teodoro D'Olim. **Minidicionário: francês/português-português/francês**. São Paulo: Ática, 1995.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. "Fotografias da Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil". In: DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, vol. 15, n.º especial, (p. 419-435), São Paulo: 1999.

PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto de; CELANI, Maria Antonieta Alba. (orgs.) **Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.

PATROCÍNIO, Elizabeth Fontão do; COUDRY, Pierre. **Fala Brasil: português para estrangeiros**. São Paulo/Campinas: Pontes, 1989.

PEREIRA, Helena B. C.; SIGNER, Rena. **Michaelis pequeno dicionário: francês/português-português/francês**. São Paulo: Melhoramentos, 1992.

PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria del Pilar. (orgs.) **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

RICHARDS, Jack C. **Error analysis – perspectives on second language acquisition**. Essex: Longman, 1974.

SARMIENTO, Ramón; SÁNCHEZ, Aquilino. **Gramática básica del español: norma y uso**. 9 ed. Madrid: SGEL, 1999.

SELINKER, Larry. “Interlanguage”. In: RICHARDS, Jack C. **Error analysis – perspectives on second language acquisition**. Essex: Longman, 1974. [Publicado originalmente in: IRAL, vol. X.3, Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1972, (p. 219-231).]

SILVEIRA, R.C.P. da (org.). **Português Língua Estrangeira: perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Catavento, 1999.

TAVARES, Roseanne Rocha; CAVALCANTI, Ildney Souza de. “Políticas linguísticas e letramentos críticos no ensino de línguas estrangeiras na Faculdade de Letras da UFAL.” In: Revista Letras & Letras, Uberlândia-MG v.26 n.2 p. 455-467 jul.|dez. 2010.

USP. **Cadernos do Centro de Línguas. Ensino de português língua estrangeira**. nº 1, São Paulo: Humanitas - FFLCH/USP, 1997.

USP. **Cadernos do Centro de Línguas. Ensino de português língua estrangeira**. nº 2, São

Paulo: Humanitas - FFLCH/USP, 1998.

USP. **Cadernos do Centro de Línguas. Ensino instrumental de línguas estrangeiras.** nº 3, São Paulo: Humanitas - FFLCH USP, 2000.

WELKER, Herbert Andreas. **Gramática alemã.** 3 ed. rev. Brasília: Edunb, 2001.

Celpe-Bras. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12270&ativo=519&Itemid=518

Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.cplp.org/>

História do Ensino de Línguas no Brasil. Disponível em: <http://www.helb.org.br/>

Instituto Camões. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/>

Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira. Disponível em: <http://www.siple.org.br/site/>

ANEXO 1

Questionário

NOME: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____ DATA: _____

NACIONALIDADE: _____ PROFISSÃO: _____

E-MAIL: _____

1. Que línguas o(a) senhor(a) fala? Por favor, dizer o nível de proficiência delas (básico, intermediário ou avançado):

2. Seus pais são todos alemães? Fala-se outra língua em sua casa, exceto o alemão?

3. O(A) senhor(a) tem algum conhecimento da língua portuguesa? Em caso afirmativo, qual o nível, onde e por quanto tempo aprendeu?

4. Por que está aprendendo português? E por que o português brasileiro?

5. Para o(a) senhor(a), qual é a maior dificuldade em aprender português?

Fale sobre a sua estada no Brasil

[illegible]

ANEXO 2

Questionário S1

NOME: [Omitimos os nomes.]

DATA DE NASCIMENTO: 05 - **JUNIO** - 1965 DATA: 08-12-2009

NACIONALIDADE: **AUSTRÍA** PROFISSÃO: **COMISSARIO DE VOO**

E-MAIL: xxxxxxxxxxxxx [Omitimos o endereço eletrônico do aluno.]

1.

- **ALEMÃO (LINGUA MATERNA)**
- **INGLES - AVANÇADO**
- **ESPAÑHOL - AVANÇADO**
- **FRANÇES - INTERMEDIARIO**
- **PORTUGUÊS - INTERMEDIARIO**

2.

- ERAM **AUSTRIACOS**, OS DOIS
- **SE FALAVA O DIALERTO [?] (AUSTRIACO-ALEMÃO)**

3.

- **INTERMEDIARIO** +_
- **SEMPRE E UNICAMENTE COM “BILDUNGSURLAUB”:**
- 4 X 2 SEMANAS EM CURSO INTENSIVO**
- (4 SEMANAS EM SALVADOR/BAHIA,**
- 2 SEMANAS NO RIO DE JANEIRO,**
- 2 SEMANAS EM LISBOA/PORTUGAL).**

4.

- **E UMA LINGUA IMPORTANTE NO MUNDO ENTEIRO – PARA O TRABALHO**
- **O PORTUGUÊS BRASILEIRO É SIMPLEMENTE MAIS IMPORTANTE NO MUNDO**

5.

USAR CORRETAMENTE AS FORMAS DOS VERBOS, TEMPO COMPOSTO DO
SUBJUNTIVO O SIMPLES – UM DESAFIO PARA MIM
→ PARA UM ALEMÃO/AUSTRIACO É MAIS **DIFICIL** DO QUE PARA UM ITALIANO,
FRANÇES O ESPANHOL: NOSSA LINGUA MATERNA É BASTANTE DIFERENTE.

Fale sobre a sua estada no Brasil.

**ESSA VEZ EU ESCOLHI O NORDESTE DO BRASIL: QUERIA CONHECER A CULTURA,
QUERIA SABER COMO MORAM OS ALAGOANOS, COMO É A VIDA DIÁRIA DELES.**

ENCONTREÍ UMA CIDADE DIVIDIDA EM 2 PARTES ^(ZONAS): 1) A PARTE **TURISTICA**, (PONTA VERDE, **JATIUCA**, PAJUÇARA)
 2) E A OUTRA PARTE (CENTRO, JARAGUÁ,...): → **ALLÍ** NÃO É ~~A SCO~~ A **CONSELHÁVEL** PARA O **EXTRAJEIRO**). A PARTE ^(ZONA) **TURISTICA** COM UM NÍVEL BEM ALTO **SE UM NÃO TER PROBLEMA** DE PAGAR O PREÇO ELEVADO. **NÃO SÉ, ESTA VEZ** EM MACEIÓ (A PRIMEIRA VEZ) NÃO **ENCONTREÍ** PESSOAS **INTERESANTES** PARA CONVERSACÕES SOBRE A VIDA EM DIFERENTES **PAISES**, SOBRE **POLITICA**, SOBRE TEMAS **INTERESANTES** EM GERAL. **FIQUEÍ** QUASE SEMPRE NA ZONA **TURISTICA** ONDE **TODO O MUNDO** ~~PON~~ TENTOU DE ME **VENDER** ALGUMA COISA EM VEZ DE **CONVERSAR** COMIGO. **POSIVELMENTE** TENHO A **TÍPICA** CARA DUM TURISTA! ☺

Questionário S2



NOME: [Omitimos os nomes.]

DATA DE NASCIMENTO: 18.01.1978

DATA: 17.12.2009

NACIONALIDADE: **ALEMÃO**

PROFISSÃO: **MÉDICO/A**

E-MAIL: xxxxxxxxxxxxx [Omitimos os dois endereços eletrônicos da aluna.]

1.
Fallo alemão, romeno, inglês, espanhol, francês e **pocinho** português → todos avançados, **excepto de** francês e português. (= básicos)
2.
Meu pai é romeno e minha mãe é alemã.
Em casa **fallamos** romeno e alemão.
3.
Começei aprender português faz 3 semanas.
Antes não **tive nenhum** conhecimento da língua portuguesa.
4.
Estou aprendendo português porque quero **fallar mas** línguas. Escolhi o português brasileiro porque **escolhi Brasil** por o clima **mas** quente durante **essas meses**.
- 5.

*A pronúncia. A dificuldade de confundir o espanhol e o português, por exemplo a **gramática**.*

Fale sobre a sua estada no Brasil.

*Eu **chegei** no Brasil faz 3 semanas.*

*Fiquei hospedada em uma **família** brasileira, **primero** em Salvador e depois em Maceió.*

***Viagei** por um **fin** de semana **na Rio** de Janeiro e gostei muito. No Brasil surfei muito, fiz algumas ~~elases~~ aulas de dança e de capoeira e também fui muito à praia. O melhor foram as praias perto de Maceió e sem dúvida as ilhas.*

*A cidade **mas** linda que encontrei foi Olinda.*

*Agora tenho uma semana **mas em Brasil** e vou visitar algumas outras praias perto de Maceió, talvez mergulhar e sem **duvida** fazer **mas** kitesurf, **em general: disfrutarei mas da clima e agua** quente porque **cuando vuelto na** Alemanha vou ficar muito congelada porque agora **mismo em Alemanha** são / ^{têm} - 8°. ☹*

Questionário S3

NOME: [Omitimos os nomes.]

DATA DE NASCIMENTO: 24/05/68 DATA: 27/05/2010

NACIONALIDADE: ALEMÃO PROFISSÃO: Químico

E-MAIL: xxxxxxxxxxxx [Omitimos os dois endereços eletrônicos do aluno.]

1.

ALEMÃO (língua materna)

PORTUGUÊS (avancado)

*Espanhol (o **basico***

[sic, faltou fechar parênteses.]

***English** (good)*

2.

1) São

2) Só ALEMÃO na casa

3.

***Desde 5 anos** aprendo português com **intervallos**. Na ALEMANHA normalmente não falo português. Nível: Posso ~~ten~~ ler tudo.*

4.

Gosto do Brasil. → a cultura, **comida**, **música** etc. Economicamente **Brasil** é mais importante do que Portugal. A língua **no Brasil** mais **agradável para ouvir para nos** (ALEMAES)

5.

- „Crase” **encima** das palavras
- Pronomes **atras**, antes do verbo
- Subjuntivo
- **intender** pessoas quando **eles** falam

Brasileiros

Fale sobre a sua estada no Brasil.

Estou aqui **2 semanas** em **Maceio** e **ademas** **3 dias** no Rio **para** **lazer**.

Normalmente trabalho aqui. Venho **pra ca** **2-3** vezes por ano **par** fazer **negocios**.

Mas tenho **na maioria** tempo de fazer algo pra mim. Ver as paisagens, **fazer bate papo** com a **gente** etc.

Questionário S4

NOME: [Omitimos os nomes.]

DATA DE NASCIMENTO: 11/10/1984

DATA: 6/11/2010

NACIONALIDADE: alemã

PROFISSÃO: estudante

E-MAIL: xxxxxxxxxxxx [Omitimos o endereço eletrônico da aluna.]

1.

alemão (língua materna)

espanhol (avançado)

português (intermediário)

inglês (intermediário), francês (básico)

2.

Não, todos alemães

3.

Comecei 2005 a estudar português na universidade, mas ~~não desde~~ faz 3 anos que não tive aulas de português.

4.

Porque gostaria muito de trabalhar no setor **da ajuda** de desenvolvimento. (Na **alemanha** se

procura gente que fale português. [sic, faltou fechar parênteses.]

5.

*A pronúncia (especialmente os **toms** nasais e diferenciar o português do espanhol._*

[sic, faltou fechar parênteses.]

Fale sobre a sua estada no Brasil.

*Faz exatamente uma semana que cheguei no Brasil. Essa estada é a minha primeira no Brasil. Até agora conhecia somente países da **america** do Sul **da fala hispânica**, como por exemplo Argentina, **Bolivia** ou **Uruguay**.*

*Das **aulas do português** da universidade já **sabía** algumas coisas do país e agora **ús** pude ver ao vivo. A **familia** onde **morro aqui** é muita boa e gentil. Me sinto **muy** bem lá. A senhora se esforça muito pra ^{me} mostrar a vida brasileira: fala **devaga**, cozinha comida brasileira, fala comigo sobre as **noticias** e ^{me} explica cada coisa que pergunto. Gosto muito dela. A escola também é muita boa, acho que estou aprendendo muito nas aulas. Espero que ainda melhore mais!*

Questionário S5

NOME: [Omitimos os nomes.]

DATA DE NASCIMENTO: 24.04.1991

DATA: 07.11.2010

NACIONALIDADE: Alemã / Francesa

PROFISSÃO: estudante

E-MAIL: [Não informado]

1.

***Alemã:** avançado*

***Frances:** avançado*

***Ingles:** anvançado*

*Mímica / **Linguagem através de sinais:** básico*

Espanhol: básico

2.

*Meu pai é **frances** e minha **mai** é alemã. Em minha casa **em Alemanha**, falo alemão **mas** em minha casa **em Francia**, falo **franes**.*

3.

*Eu nunca falei português **antes de agora**.*

4.

*Aprendo português porque **vou trabalhar um trabalho voluntário** em Maceió.*

***Estudante** o português brasileiro porque quero aprender e conhecer a cultura brasileira. E porque o português brasileiro é **más** bonito.*

5.

*Para mim, **o maior dificuldade** é diferenciar e não **confusar Frances, Espanhol e***

***Português**.*

Fale sobre a sua estada no Brasil.

*Minha estada no Brasil é muito **bom** porque minha **familia** é muito simpática, a comida é muito gostosa e o tempo é **belezo**.*

*Eu **aprendi** muito aqui em uma semana. Vou falar muito português em **uma mez**.*

*Eu **gosto Brasil muito**. **Brasil** é muito calor e colorido, barulhento e bonito.*

Questionário S6

NOME: [Omitimos os nomes.]

DATA DE NASCIMENTO: 30/04/1976 DATA: 15/12/2010

NACIONALIDADE: *ALEMÃO* PROFISSÃO: *ENGENHEIRO*

E-MAIL: xxxxxxxxxxxxx [Omitimos o endereço eletrônico do aluno.]

1.

alemão – perfeito

portugues - basico

ingles – avancado

español – intermediário

frances – basico

2.

*Nao, falamos **solamente portugues** [sic, devia ser “alemão”] ~~mis~~ meus pais são todos alemães._*

3.

Tenho conhecimento pouco da Lingua portuguesa (nivel < basico) porque tenho amigos do Brasil__

4.

*Porque gosto do Brasil, dos **Brasileiros**. Quero entender **que falam os brasileiros***

5.

*Falar **portugues**, a **pronocoão** (?) (~~nao~~ não e o mesmo como o espanhol)*

Fale sobre a sua estada no Brasil

*Estou no Brasil **por o segundo vez**. **O primeiro vez fui em** Salvador da Bahia. Estou aqui para **fazer ferias**, para relaxar e **disfrutar** a vida.*

*Gosto dos brasileiros, **da clima**, da comida e das praias.*

*Os brasileiros são muito **amable**, **disfrutando** a vida e **tem coração grande***

*Eu aprendo **portugues** para falar como as **brasileiras**.*

*O mais **dificil** do **portugues** é a **pronuncção** e **muitos exercções** comparado a **otras lenguas**.*

Questionário S7

NOME: [Omitimos os nomes.]

DATA DE NASCIMENTO: 20.02.86 DATA: 17.12.2010

NACIONALIDADE: **German** PROFISSÃO: ~~Aleman~~ **Lehramt Student**

E-MAIL: xxxxxxxxxxxxx [Omitimos o endereço eletrônico da aluna.]

1.

*~~Eu~~ **fa**l alemân, espanol, ingles é un poco Português.*

2.

***Não**, dois são Alemães, **um** Swica e dois ingleses. **falamos alemãos e ingles**.*

3.

***Eu aprenda jo 2 semanas português** é estou ate janero en Maceio.*

4.

*~~Encontro~~ Porque **Brasil** e es uma buena ~~eid~~ terra, está muito homem interessante. E **português** brasileiro – **interesante língua** **tambem**.*

5.

*~~Me~~ **dificuldade es***

*Eu ~~toeo~~ troco – **liguas de Espanol, Ingles e Português**. **Não, simples**.*

Fale sobre a sua estada no Brasil.

Brasil es un terra, muy interesante.

Me estimulo da gente, da mentalidade.

! Eu estado ate Majo en Brasil e alegre muito.

Ate hoje, me eu fazo muito experiênciã e estou curiosa qual acontecer mais

=====