

LETRAS DE HOJE

N.º 30

DEZEMBRO DE 1977

Cr\$ 30,00

**estudo e debate
de assuntos de
lingüística, literatura
e língua portuguesa**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
Centro de Estudos de Língua Portuguesa

DIRETOR:

PROF. IR. ELVO CLEMENTE

REVISÃO E CORRESPONDÊNCIA:

PROF.ª LAÍS M. MANO CANDIA

PROF.ª MARIA RITA MOTTA

CONSELHO EDITORAL:

Para assuntos Lingüísticos: José Marcelino Poersch, Fernando José Rocha, Chistian Lehmann, Leonor Sclair Cabral e Urbano Zilles.

Para assuntos Literários: Gilberto Mendonça Teles, Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman e Petrona Dominguez de Rodriguez Pasqué.

LETRAS DE HOJE aceita troca

On demande l'échange

We ask for exchange

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA E LETRAS
CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
EM CONVÊNIO COM O CONSELHO FEDERAL DE CULTURA
AV. IPIRANGA, 6681 — Caixa Postal 1429 — PORTO ALEGRE

Índice

A FIDEDIGNIDADE DA ANÁLISE DE ERROS	Fernando José da Rocha	pág. 5
SEMIÓTICA NARRATIVA: UM MÉTODO, SEU ALCANCE E SEUS LIMITES	Regina Zilberman	pág. 15
OS EXERCÍCIOS ESTRUTURAIS NO APRENDIZADO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	Maria Cristina Magno Ana Maria Zilles Gonçalves	pág. 25
A QUESTÃO DA PROMAZIA DA FALA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	Ana Maria Zilles Gonçalves	pág. 38
ASPECTOS DA TEORIA E DA METODOLOGIA NA SINTAXE PORTUGUESA	Lélia Erbolato Melo	pág. 52
RECENSÃO CRÍTICA — A TRADUÇÃO DE SCHANE S.A. GENERATIVE PHONOLOGY COM LISTA DOS ERRATA	Cristian Lehmann	pág. 58

A FIDEDIGNIDADE DA ANÁLISE DE ERROS

Fernando José da Rocha*

1. Introdução

O crescente interesse que a Análise de Erros (AE) tem suscitado espelha o reconhecimento de sua importância para o ensino e aprendizado de línguas, tanto nativas como estrangeiras. Isto a despeito do fato de que, parece-nos, sua fidedignidade deixa ainda a desejar.

Podemos dizer que os resultados obtidos em pesquisas realizadas na área da AE são acurados somente a medida da objetividade dos procedimentos metodológicos utilizados. No entanto, em seu estado atual, AE não dispõe ainda de uma metodologia padronizada e, é um fato sabido, as diretivas gerais de que se dispõe estão sujeitas a críticas. Como decorrência natural dessas limitações encontra-se em todos os estudos de AE um certo grau de arbitrariedade e de subjetividade.

O problema reside então em verificar se podemos depositar a devida confiança em estudos particulares realizados, visando a uma aplicação específica. Esta aplicação pode variar desde a simples tabulação de erros e a determinação de suas freqüências absolutas até a descrição minuciosa da natureza da interlíngua usada por estudantes de língua estrangeira. Como vemos, cada projeto de AE requer certos procedimentos e grau de precisão que estejam em consonância com seus objetivos. Por este motivo, limitaremos o

* Original em inglês, apresentado na "Nineth Conference on Linguistics", em Bielefeld, Alemanha, 1974.

escopo deste artigo à fidedignidade dos estudos que visam contribuir ao aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem de línguas.

Alguns trabalhos são úteis por fornecerem o tipo de informação que os especialistas em ensino e aprendizado de línguas esperam da AE, isto é, uma lista dos erros encontrados em um estágio definido do aprendizado de uma língua dada, suas classificações quanto a suas descrições lingüísticas e suas causas (tanto lingüísticas quanto psicolingüísticas), bem como suas quantificações em vista do estabelecimento da hierarquia de cada tipo de erro.

A utilidade de outros estudos reside no fato de tratarem certos aspectos teóricos importantes para a AE, ou no de servirem como modelos parciais para outras pesquisas. Arabski (1968) e Duskova (1969) fornecem-nos bons exemplos deste tipo de trabalho. Arabski realizou um estudo qualitativo introdutório dos erros lexicais e gramaticais encontrados no inglês escrito de estudantes poloneses. O único tipo de análise que ele procedeu foi a dos erros cuja origem lingüística pudesse ser facilmente determinada. Não procurou fornecer nenhum outro tipo de informação, sequer numérica, pois estava consciente de que seu corpus, constituído de 200 exames de vestibular, era insuficiente para um tratamento estatístico válido. No entanto, seu trabalho é de relevante valor, devido ao interessante critério proposto para a classificação dos erros e também pela constatação teórica que ele faz sobre o valor do componente pedagógico dos antecedentes dos alunos. Arabski nos informa que este componente, ao contrário do comumente aceito, não tem influência significativa na produção de erros pelos alunos.

O artigo de Libuse Duskova, "On Sources of Error in Foreign Language Learning", ocupa lugar de destaque entre os estudos europeus de AE graças às respostas que ela encontrou para problemas relacionados ao status da Análise Contrastiva e da Análise de Erros, e à justificação da dicotomia estabelecida por Corder entre enganos e erros. Outro aspecto importante focalizado por Duskova é a distinção entre erros que surgem na produção e os que aparecem na recepção do aprendiz de língua estrangeira. Não podemos, no entanto, deixar de mencionar o interesse da análise que ela faz em seu estudo sobre a importância dos outros fatores de interferência, além da língua materna. Lamentavelmente, o corpus em que baseou sua pesquisa era constituído de apenas 50 composições, o que dá um caráter de puro ensaio aos demais aspectos de seu trabalho.

2. A Análise de Erros para Especialistas no Ensino e Aprendizagem de Línguas

O tipo de informação que o professor de língua, o escritor de livros didáticos e o psicolingüista espera da AE requer uma cons-

tatação completa e precisa dos erros e sua gênese. Por este motivo, então, o grau de completação e exatidão, em outros termos, o grau de confiabilidade encontrado nos estudos atuais de AE, constitui o foco de interesse do presente estudo. Para fins de exposição, julgamos aconselhável tratar cada fase da AE separadamente, como se constituíssem um todo individualmente.

2.1. A composição do corpus

Devido a sua natureza, os corpora para a análise de erros em língua escrita têm sido compostos de um modo mais ou menos clássico. No entanto, uma série de técnicas tem sido empregada por analistas de erros na coleta de seus dados: testes de escolha múltipla, traduções, composições livres ou dirigidas, testes de 'Cloze', ensaios, correspondência pessoal e exames figuram como as mais populares. Alguns dos estudos mais recentes mostram uma interessante tendência: a de se combinar duas ou mais técnicas. Exemplos disso temos em Buteau (1973), que utiliza testes de escolha múltipla e composição livre; também em Jackson (1971), que lança mão dos testes de 'Cloze' e de testes de escolha múltipla. Esta nova tendência reflete uma preocupação válida e salutar em aumentar o grau de representatividade dos corpus utilizados para a análise de erros.

Deve-se salientar, no entanto, que a qualidade das informações fornecidas por cada uma das técnicas acima citadas não é homogênea. Nem todas testam o mesmo aspecto da atuação dos aprendizes de línguas. A composição, por exemplo, trata da atuação ao nível da produção lingüística, enquanto a tradução reflete momentaneamente a atuação do aluno ao nível da recepção. O fato de os erros, em produção e recepção, variarem em qualidade e frequência faz com que estudos dirigidos sobre diferentes aspectos do uso que os estudantes fazem da língua em aprendizado não possam produzir resultados semelhantes. Os estudos levados a efeito por Duskova (1969) e Routhledge (1972) o comprovam com evidência empírica. Em seu trabalho, realizado em 1970, Buteau diz que os resultados obtidos a partir de composições e de testes objetivos são divergentes. Com efeito, aquela pesquisadora encontrou uma diferença qualitativa de 15% entre os resultados obtidos através dessas duas técnicas. Lamentavelmente a medida da divergência qualitativa não foi auferida.

Como indicam os exemplos supracitados, a atuação dos alunos está, de forma variável, influenciada pelas técnicas empregadas na coleta de erros. As falhas de tais técnicas foram analisadas por Chaplen (1973), Nickel (1971:192) e Corder (1973:268) entre outros.

Um fato comumente aceito entre os que praticam a AE é o de

que ela deva ser elaborada tendo por base material lingüístico espontâneo, produzido pelo aluno com fins de comunicação (em oposição a exercícios do tipo "drill", por exemplo). Por este motivo, ensaios e composições são freqüentemente apontados como sendo as melhores fontes de dados. No entanto, por outro lado, não foi ainda encontrado um denominador comum no que se refere à quantidade de material que um corpus significativo deva conter. Nenhuma contagem foi ainda realizada com o fito de indicar o número de frases ou de erros necessários para a composição de um corpus geral. Uma suposição abalizada é a de que a extensão do corpus deveria estar em proporção direta com a dos conhecimentos lingüísticos que os informantes têm da língua em questão. Não obstante podemos constatar, através dos estudos realizados em AE, que a proporção entre estes dois elementos não é respeitada. Em verdade, os corpus têm sido constituídos de acordo com princípios individuais e subjetivos. Por exemplo, alguns pesquisadores contentaram-se em basear suas análises lingüísticas e estatísticas em corpus formados por somente quarenta composições. Outros, afortunadamente, mais conscientes dos problemas envolvidos em tais estudos, fizeram uma coleta mais ampla de material. Entre estes poderíamos mencionar Castelo (1962), Aguas (1964) e Ruiz (1963), que fez uma análise longitudinal dos erros que encontrou nas 20.124 ocorrências verbais registradas em seu corpus de 1.100 composições.

Devemos lembrar, no entanto, que a estatística nos diz que uma vez atingido o teto ideal, o acréscimo de mais informação não altera os resultados finais, o que vale dizer que não se pode conferir um maior grau de significatividade a um determinado corpus pelo simples fato de sua extensão ser ampla. O problema básico, como já mencionamos antes, encontra-se na descoberta da justa medida. Mas a técnica da composição, por sua vez, devido à sua própria natureza, também coloca problemas de difícil solução. Estudos recentes (e. g. Chaplen 1973) mostram que composições não dispõem de meios adequados para fornecer medidas suficientemente fidedignas do controle que tem o aluno da estrutura, lexis e uso da língua em questão: elas não fornecem nenhuma evidência de amostragem. Em verdade, uma composição pode representar quer uma boa ou pobre, quer uma grande ou pequena amostragem do conhecimento dos alunos.

O tipo de composição solicitada, juntamente com a individualidade do aluno, pode, também, produzir uma ampla variação no número e tipo de erros produzidos. Alguns alunos conseguem evitar com sucesso todos os aspectos da língua nos quais não se encontram seguros. O resultado são composições isentas de erros, mas de baixa qualidade estrutural ou lexical. Outros concentram-se no conteúdo de suas composições e, assim, fazem uma seleção menos

rigorosa dos itens que não conhecem bem. Conseqüentemente, estes alunos estão sujeitos a incorrer em mais erros do que aqueles enquadrados no caso anterior. Todavia, esta tendência a evitar estruturas que eles, com ou sem razão, acreditam não haver suficientemente apreendido está presente em todos os alunos. Por esta razão, e dado que cada aluno reage a esta tendência de sua maneira particular, o pesquisador pode ser enganado ao tentar avaliar a atuação de seus informantes. Novamente aqui verificamos a importância da extensão do corpus, posto que casos de correção fortuita têm maior probabilidade de incidência em corpus pequenos do que em extensos.

Um último ponto a ser ressaltado nesta seção refere-se ao material que compõe o corpus. Numa única composição ninguém poderá mostrar tudo o que sabe e o que não sabe a respeito de uma língua qualquer. Faz-se mister levar-se em conta o fato de que ter um estudante apreendido a operação de um sistema dentro de um número determinado de contextos não implica necessariamente que ele o possa operar corretamente em uma variedade mais ampla de contextos.

2.2. A detecção de erros.

A relevância e a confiabilidade não coexistem necessariamente. Enquanto as normas para a correção estavam baseadas em regras prescritas e na lógica da gramática, havia um critério comum de julgamento. Esta era objetivo, e, portanto, fidedigno, mas não era relevante, de acordo com os princípios estabelecidos pelo "Usage Movement" ao final da década de 1920.

Desde que o consenso de pessoas educadas foi aceito como critério básico para o julgamento do que seja o uso correto da língua, a fidedignidade da detecção de erros foi sobremodo diminuída. Isto devendo-se à influência da subjetividade e do grau de prescriptivismo dos corretores. Podemos dizer, segundo Strevens (1969:5-6), que é possível que duas pessoas de mesma língua materna diverjam, em uma proporção de casos surpreendentemente vasta, quanto à aceitação de certos itens como corretos ou não, e, conseqüentemente, quanto ao número de erros a ser inventariado. Alguns estudos mais sofisticados de AE neutralizaram este efeito em grande parte, submetendo seu material a um grupo suficientemente diversificado de corretores. Os pesquisadores do Projeto Colorado (1963), por exemplo, além de solicitar a doze professores universitários que corrigissem seu corpus, contaram como acei-

1 Correção fortuita (Chance correction) refere-se a casos em que o aluno opta pela forma correta, mas ao acaso, sem um maior conhecimento do assunto.

táveis ou não somente aqueles casos em que ao menos 3/4 dos juízes se hajam mostrado de acordo. As demais ocorrências, por serem disputáveis e, conseqüentemente, sujeitas à arbitrariedade, não foram tomadas em consideração.

2.3. A categorização lingüística.

O fato de que a categorização lingüística é uma tarefa difícil é do conhecimento de todos aqueles que já trabalharam com a AE. À guisa de exemplo, tomemos os erros de natureza múltipla, que podem ser classificados de duas ou mais formas, todas válidas. Para fins práticos, no entanto, estes não parecem constituir um grave problema, uma vez adotado o quadro descritivo proposto por Halliday (1964:119). Mas, o que fazer com aqueles erros que se mostram impossíveis de ser lingüisticamente categorizados? Devido à alta freqüência com que alguns erros deste tipo ocorrem, eles deveriam merecer uma atenção especial. De acordo com Duskova (1969) que os denomina de "nonce errors", eles são únicos quanto a seu caráter, não se repetem, suas origens não podem ser prontamente determinadas e, por isso, desprovidos de importância para a AE. No entanto, o que surpreende no estudo da pesquisadora tcheca é que somente 34% dos erros encontrados no uso de preposições inglesas por parte de seus informantes foram passíveis de classificação, merecendo, assim, estudo mais aprofundado. Lamentavelmente ela não tece nenhuma outra consideração a este respeito.

2.4. A explicação dos erros.

Politzer (1973:58), baseado em Dulay & Burt (1972), afirma que o estabelecimento das causas precisas de um erro envolve, inevitavelmente, alguma adivinhação quanto ao processo psicológico subjacente utilizado pelo aluno. Continuando, poderíamos dizer que a explicação dos erros seja provavelmente a área mais vulnerável da AE. Alguns autores otimistas acreditam que erros ocorridos numa língua B por interferência de uma língua A (erros interlingüísticos) podem ser detectados com certa facilidade e explicados através do método contrastivo. Não negamos esta possibilidade, mas cumpre-nos salientar a restrição de sua aplicação. Nos estudos realizados por Richards (1971), George (1972) e Dulay (1972), exemplos tirados ao acaso, somente uma quantidade que variou entre um e dois terços do número total de erros foram atribuídos a esta causa. Todos os demais ou resultaram da interferência de estruturas da língua B sobre ela mesma (erros intralingüais), ou foram erros de atuação, ou então do tipo que Duskova chama de "nonce". Estes três tipos de erros têm uma característica em comum: nem sempre suas origens podem ser atribuídas a uma

área lingüística específica. Isto torna inevitável o surgimento de classificações discutíveis, se não arbitrarias, para as quais ainda não se pode prever nenhuma solução.

2.5. O tratamento estatístico.

O pressuposto original de que a freqüência dos erros revelam seu grau de dificuldade tem sido seriamente posto em questão. Mas, a despeito disto, a freqüência dos erros continua desempenhando um papel importante, principalmente na organização dos conteúdos programáticos em uma ordem que seja apropriada a fins práticos de ensino, isto é, para a gradação desses materiais.

Um fato que se observa com facilidade na literatura de AE é que muitos pesquisadores fornecem poucos dados estatísticos. A maioria deles limita-se a estabelecer as freqüências absoluta e relativa dos erros, o que vale dizer, realizam a contagem de cada tipo de erro isoladamente e calculam sua percentagem em relação ao número total de erros. Mas o fato de que tais procedimentos não podem dar uma imagem adequada da importância dos erros encontrados em um corpus foi salientado por Stormzand já em 1924, em sua obra **How Much English Grammar?** Lá encontramos a noção de quociente de erros ("error quotient"), resultado de sua busca a um instrumento de medida que não exagerasse a importância atribuída a certos itens, nem subestimasse a seriedade de outros. Podemos descrevê-lo como sendo o resultado da divisão do número de erros de um determinado tipo pelo número de vezes que a estrutura em questão teve oportunidade de ocorrer, ou seja, pelo número total de ocorrências certas e erradas.

Consideremos o seguinte quadro exemplificativo:

Tipo de estrutura	Número total de ocorrências	Freqüência absoluta de erros	Freqüência relativa de erros	Quociente
A	100	20	0.5%	0.2
B	150	10	0.025%	0.006
C	10	10	0.025%	1

Como podemos observar, segundo o critério das freqüências absoluta e relativa, a ordenação dos erros de acordo com sua importância pedagógica seria:

1.º — os do tipo 'A' (por serem os que em maior número aparecem);

2.º — os do tipo 'B' e 'C' conjuntamente.

No entanto, uma vez aplicada a noção de quociente de erros, verificamos uma profunda alteração no perfil da hierarquia acima proposta. Os erros do tipo 'C' mostram-se de maior relevância, porquanto nas dez vezes em que a estrutura em questão foi utilizada o erro ocorreu. Isto significa que não houve nenhum aprendizado, sendo ela a que maior grau de dificuldade apresenta. Seguindo-se a esta encontraríamos a estrutura do tipo 'A', onde houve um erro a cada cinco ocorrências. A estrutura melhor dominada seria então a do tipo 'B', onde um erro é registrado somente a cento e cinquenta ocorrências.

No entanto, não tem sido dada a devida atenção a outras possibilidades estatísticas, sobretudo no que tange ao estabelecimento de correlações. Raros estudos da AE no âmbito europeu focalizaram a relação entre o número de erros e o número de palavras contidas na frase, ou entre o total de palavras no corpus e o número de erros, por exemplo. Este fato indica que informações importantes têm sido negligenciadas, em detrimento da confiabilidade dos resultados obtidos nos estudos em pauta.

3. Conclusões.

O material estudado levou-nos a concluir que uma AE que vise a fornecer dados a especialista do ensino e aprendizagem de línguas não pode ser tão econômica e pragmática quanto, ao que parece, seria o agrado de alguns pesquisadores, porquanto:

3.1. O corpus deve constituir uma amostra significativa da atuação dos alunos, e ser representativa do nível de instrução visado pelo analista de erros. Isto quer dizer que as generalizações feitas a partir dos resultados finais devem manter-se verdadeiras para todos os estudantes que se encontrem em tal nível de aprendizado. Outro fator a ser considerado é a inevitável perda de informação que ocorre por ocasião da detecção e categorização dos erros. Para compensar esta perda e manter o grau de representatividade da amostra, torna-se necessária a coleta de um corpus complementar;

3.2. A detecção dos erros não pode ser o produto do julgamento de uma só pessoa ou baseada em regras prescritivas. O grau de confiabilidade estará também na dependência do uso de critérios subjetivos, que devem ser evitados, sempre que possível, os casos dúbios também devendo ser descartados;

3.3. A importância do modelo adotado para a descrição lingüística dos erros não pode ser subestimada. A descrição superficial de erros como simples omissões, adições, erros na seleção ou ordem das palavras tem pouco valor explicativo. Corder (1973:277) diz que "explicações lingüísticas... pressupõem uma teoria lin-

güística que comporte a noção de gramática profunda e de superfície". Não nos parece que a adoção de um tal modelo seja indispensável em todos os casos. No entanto, o fato de não haver Dus-kova podido classificar 66% dos erros no uso de preposições encontrados em seu corpus, acreditamos, é um importante argumento para o uso de modelos lingüísticos mais explícitos em determinados setores da AE.

3.4. O conjunto de dados relevantes para a AE não pode ser reduzido a somente os erros encontrados no corpus. Como já visto, as formas corretas desempenham um importante papel na determinação dos quocientes de erros. Mostram-se também de grande valia na categorização dos estágios de aprendizagem da língua, os quais Corder (1973:271) intitula de estágio de suposições fortuitas, estágio de erros sistemáticos e estágio de erros pós-sistemáticos.

3.5. Tendo-se em vista a existência de tratamentos estatísticos mais sofisticados, parece-nos não haver razão para que sejam negligenciados os refinamentos que eles oferecem.

Esperamos haver fornecido aqui alguns elementos úteis à avaliação do grau de confiabilidade dos resultados obtidos em AE, assim contribuindo para que trabalhos estéreis ou mal direcionados possam ser evitados. Afinal de contas, não parecem fazer sentido estudos que são demasiadamente sofisticados para prestar serviços ao professor da língua que deseje preparar exercícios de revisão para seus alunos, e que, por outro lado, não sejam suficientemente dignos de confiança para serem utilizados por especialistas no ensino de línguas.

Referências Bibliográficas

1. AGUAS, E. F. (1964) "English Composition Errors of Tatalog Speakers and Implications for Analytical Theory". Dissertação de Doutorado (não publicada) Universidade da Califórnia, Los Angeles.
2. ARABSKI, J. (1968) "Linguistic Analysis of English Composition Errors Made by Polish Students." *Studia Anglica Posnaniensia* 1 (1-2), p. 71-89.
3. BUTEAU, M. (1970) "Students' Errors and the Learning of French as a Second Language." *IRAL* VIII, p. 133-45.
4. CASTELO, L. M. (1962) *Structural Differences between English and Tatalog Verbs: A Study Designed to Improve the Teaching of English to Advanced Filipino Students*. Dissertação de Doutorado (não publicada), Universidade de Colúmbia.
5. CHAPLEN, E. F. (1973) Extract from: An appraisal of the Syndicate's Written Examination in English as a Foreign Language together with some Suggested Modifications. Universidade de Cambridge, Local Examinations Syndicate (circulação interna).

6. O PROJETO COLORADO, (1963) Hunn, B. E.; Silvers, S. L.; Ribbens, D. D.; Nebel, D. A.; Speer, R. W. *Dissertação* (não publicada), Colorado State College.
7. CORDER, S. P. (1973) *Introducing Applied Linguistics*. Bucks, Hazell Watson & Viney (Penguin Education).
8. DULAY, H. C., BURT, M. K. (1972) "Goofing: An Indicator of Children's Second Language Learning Strategies." *Language Learning* 22 (2), p. 235-251.
9. DUSKOVA, L. (1969) "On Sources of Error in Foreign Language Teaching." *IRAL* VIII, p. 11-36.
10. GEORGE, H. U. *Common Errors in Language Learning*. Rowley, Mass, Newbury House.
11. HALLIDAY, M. A. K. and McINTOSH, A. (1964) *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London, Longman Green & Co.
12. JACKSON, K. (1971) "The Verification and Comparison of Contrastive Analysis." *The PCCLLU Papers* 3 (4), p. 201-10.
13. NICKEL, G. (1971) "Variables in a Hierarchy of Difficulty." *The PCCLLU Papers* 3 (4), p. 185-94.
14. POLITZER, R. L. and RAMIREZ, A. G. (1973) "An Error Analysis of the Spoken English of Mexican-American Pupils in a Bilingual School and a Monolingual School." *Language Learning* 23 (1).
15. RICHARDS, F. (1971) "Error Analysis and Second Language Strategies." *Language Sciences* 17, p. 12-22.
16. ROUTHLEDGE, J. L. (1972) *An Analysis of the Errors in the Written English of Advanced Portuguese Learners*. *Dissertação* (não publicada), Universidade de Lancaster.
17. RUIZ, M. B. (1963) *Weighting and Sequencing English Tense-Aspect Modifications for Hillgaynon Speakers*. *Dissertação de Doutorado* (não publicada), Universidade da Califórnia, Los Angeles.
18. STORMZAND, M. J. and O'SHEA, M. U. (1924) *How Much English Grammar?* Baltimore, Warwick and York.
19. STREVENS (1969) *Two ways of Looking at Error Analysis*. Washington D. C., ERIC Document Reproduction Service.