

ANÁLISE DE ERROS COM BASE EM VARIÁVEIS EXTRALINGÜÍSTICAS

Benilde Cecconello Parizotto

Mestre em Lingüística Aplicada
pela PUCRS

INTRODUÇÃO

A Análise de Erros (AE), um novo ramo da Lingüística Aplicada, tem despertado a atenção de professores e lingüistas no moderno ensino de línguas. Esta atenção espelha, fundamentalmente, a importância que os erros têm, de um lado, na compreensão do processo de aquisição e aprendizagem de línguas e, de outro lado, no planejamento de materiais de ensino.

As relações entre língua e fatores psicológicos, culturais e sociais constituem atualmente motivo de intensos estudos por parte de estudiosos da linguagem humana. Em consequência desses estudos, quer teóricos ou empíricos, surge uma nova preocupação com o ensino e a aprendizagem de línguas. A questão que se põe é, evidentemente, a de saber qual a ligação que existe entre o emprego da linguagem e os fatores extralingüísticos, ou, mais especificamente, quais são os fatores extralingüísticos que exercem maior influência na aquisição e aprendizagem de línguas. Dentro deste contexto, os erros têm um importante papel: provar, testar ou refutar hipóteses.

O termo aquisição, aqui empregado, refere-se ao processo natural e se distingue da aprendizagem organizada e sistemática do ambiente escolar. "Aprender uma língua significa aprender um eficiente e aceitável comportamento lingüístico numa cultura não familiar" (Halliday et alii, 1974, p. 24).

Para o ensino, a importância da AE reside, essencialmente, no fornecimento de dados a respeito dos diversos erros cometidos num estágio definido da aprendizagem de uma língua dada. Com base nestes dados, professores e especialistas

poderão organizar materiais de ensino mais adequados, bem como planejar programas terapêuticos.

Considerando o exposto e levando em conta que, em todo o Brasil, vem sendo constatado um empobrecimento progressivo no uso da língua escrita por parte do aluno, ao ponto do ensino da língua materna ser acusado de **insuficiente e inadequado** (cf. Ramos, 1975, p. 10), o presente estudo tem como objetivo geral analisar os erros de estudantes gaúchos, ou, mais exatamente, de estudantes lajeadenses aprendizes do português como língua materna. Deste objetivo decorrem os seguintes:

1 — fazer um levantamento dos erros gramaticais e lexicais encontrados no português escrito de estudantes pertencentes ao último ano do 2º Grau;

2 — categorizar os erros detectados, a fim de verificar as áreas lingüísticas onde os estudantes encontram maior dificuldade no aprendizado do português como língua materna;

3 — relacionar o desempenho lingüístico dos estudantes com variáveis extralingüísticas;

4 — proporcionar ao ensino informações específicas que possam ser úteis na preparação de materiais pedagógicos mais eficientes para serem aplicados no ensino do português no 2º Grau.

1. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

1.1. Relevância da Análise de Erros para o Ensino

Durante algum tempo, a análise informal de erros foi utilizada como uma técnica de ensino. Atualmente, a análise sistemática de erros é vista como um guia para pontos que necessitam atenção especial por parte do ensino, bem como um **feedback** de valor, capaz de fornecer informações importantes para tornar o ensino e a aprendizagem de línguas mais eficientes (Strevens, 1969).

Segundo Svartvik (1973, p. 13), a AE pode contribuir para o aprimoramento do ensino de línguas de diversas maneiras, tais como: levantando uma lista de prioridades nos diferentes níveis de ensino, produzindo materiais de ensino mais adequados, construindo testes para diferentes finalidades e níveis, descompartmentalizando o ensino de línguas nos diferentes níveis, principalmente nos níveis universitários.

A AE, tendo em vista a sua aplicabilidade no ensino de línguas, pode ser considerada importante nos seguintes aspectos:

1 — **Para o professor** — Os erros sistemáticos são significativos para o professor, pelo que eles podem revelar e informar a respeito do que o aluno aprendeu e ainda lhe resta aprender (cf. Corder, 1967, in Richards, 1975, p. 25). Realizando, portanto, uma AE, o professor terá condições de avaliar o que o aluno assimilou, até que ponto progrediu e, conseqüentemente, o que ainda deve aprender.

2 — **Na diagnose das dificuldades** — É sabido que o professor de línguas se depara freqüentemente com problemas que dificultam o aprendizado de determinados padrões lingüísticos. A AE, neste caso, não é apenas útil, mas também necessária para testar hipóteses concernentes aos fatores que determinam os graus de dificuldade no aprendizado de uma língua (Buteau, 1970, p. 144).

3 — **Na preparação de materiais didáticos adequados e atualizados** — A evolução espantosa da ciência e dos meios de comunicação em geral, provocando, a cada dia que passa, mudanças em todos os sentidos da vida humana, faz com que o professor e o escritor de livros didáticos sintam, cada vez mais, a necessidade de preparar livros-textos e outros materiais de ensino que sejam atuais e satisfaçam às necessidades dos alunos. Dois tipos de necessidades são distinguidas por Corder (1973, p. 208): as necessidades altamente específicas e as de caráter muito geral, quando nenhum uso pode ser previsto. Isso significa que o ensino deverá suprir estas necessidades proporcionando condições para que os alunos possam, de um lado, desenvolver suas habilidades com vistas a objetivos específicos (pode-se citar aqui o caso de alunos que se preparam para o vestibular) e, de outro lado, proporcionar condições mínimas para que os alunos possam comunicar-se lingüisticamente satisfazendo às suas necessidades comunicativas diárias. Além disso, o ensino deverá suprir necessidades específicas da classe, da escola, da região, ou até a nível de estado e de país.

A AE, de acordo com Svartvik (1973, p. 13), além de ser um instrumento de valor para questionar os processos de aquisição da linguagem, é um método com aplicações práticas diretas.

Sem dúvida, os resultados obtidos através de uma AE podem ser úteis na preparação de materiais de ensino (Dus-

kova, 1969, p. 29), uma vez que, com base em tais resultados, professores e especialistas poderão construir testes e outros materiais de ensino adequados aos diferentes níveis de aprendizado. Os resultados da AE podem ser ainda pedagogicamente utilizados para o seqüenciamento e gradação do material a ser ensinado, tanto a nível de conteúdo programático, como a nível de unidades e exercícios. Com isso é possível, em primeiro lugar, frisar com Nickel (1973, p. 16), que as estruturas oferecidas nos livros-textos devem ser simplificadas de tal forma que possam corresponder a um certo estágio do aprendizado da língua e, em segundo lugar, afirmar com Lado (1972, p. 16), que "os livros-textos devem ser graduados quanto à estrutura gramatical, à pronúncia, ao vocabulário e ao conteúdo cultural".

4 — **Na avaliação de conteúdos de livros-textos e outros materiais de ensino** — A preocupação comercial acima da cultural, faz com que os editores de livros didáticos exijam livros atraentes e sugestivos. A qualidade da obra não lhes importa, e sim o quão pode lhes render. No caso específico de livros que conduzam ao aprendizado de uma língua, quer materna ou estrangeira, o professor, com base nos resultados obtidos através de uma AE, terá melhores condições de avaliar livros-textos e outros materiais de ensino que conduzem o aluno a uma atividade, na maioria das vezes, fácil, mas improdutivo.

1.2. Desempenho lingüístico e variáveis extralingüísticas

Serviram como pressupostos teóricos a este estudo, a Teoria dos Códigos Lingüísticos de Bernstein (1971, V. I) e a Teoria da Variação Lingüística, em especial os estudos de Labov (1974) e Preti (1975). Ambas teorias afirmam a existência de uma estreita ligação entre o emprego da linguagem e fatores extralingüísticos. As variáveis observadas foram: sexo, idade, nível sócio-econômico, tempo e horário escolar.

Com base nos fundamentos teóricos citados e os dados analisados, estabeleceram-se as seguintes hipóteses:

1 — A variável sexo parece ter alguma influência sobre o desempenho lingüístico;

2 — Não existem diferenças marcantes no desempenho lingüístico dos estudantes com idade de 16 a 25 anos;

3 — O nível sócio-econômico exerce grande influência sobre o desempenho lingüístico;

4 — Há um melhoramento no desempenho lingüístico dos estudantes do T1 para o T2 e deste para o T3, sendo mais significativo do T1 para o T3;

5 — O desempenho lingüístico dos estudantes do diurno é superior ao dos estudantes do noturno.

1.3. Metodologia

Esta AE foi desenvolvida de acordo com as etapas previstas por Corder (1974, p. 126-8), ou seja: **Identificação, Descrição e Explicação** dos erros.

O "corpus" analisado consistiu de cento e noventa e duas redações escritas, produzidas livremente por aprendizes do português como língua materna, em três tempos diferentes: novembro de 1976 (T1), agosto de 1977 (T2) e novembro de 1977 (T3). Tendo em vistas as comparações que deveriam ser feitas, somente as redações dos estudantes que participaram dos três tempos mencionados foram incluídas no corpus trabalhado.

Os sujeitos que serviram de base à pesquisa foram sessenta e quatro estudantes do terceiro ano do 2º Grau pertencentes ao Colégio Estadual Presidente Castelo Branco de Lajeado, com características conforme mostra a tabela 1.

TABELA 1

Distribuição dos sujeitos de acordo com o sexo, idade, nível sócio-econômico e horário escolar.

HORÁRIO ESCOLAR	SEXO		IDADE					NÍVEL S. E.		
	M	F	16	17	18	19	20-25	A	M	B
Diurno	13	19	13	14	4	1	-	15	4	13
Noturno	14	18	2	10	8	3	10	2	3	27
Total	27	37	15	24	12	4	10	17	7	40

Justifica-se a escolha de estudantes concluintes do 2º Grau pelo fato de que, tanto na gramática, como no léxico, vem sendo constatado, em todo o Brasil, o uso deficiente e inadequado da língua escrita por parte do aluno, principalmente,

do aluno, principalmente, do aluno em fase de transição do 2º para o 3º Grau. Segundo Rodrigues (1978, p. 6), os vestibulandos "têm demonstrado incapacidade de expressar idéias com clareza e coerência". Abgar Renault (Veja, nov. 1975, p. 55) afirma que os candidatos à matrícula nos cursos superiores "vem demonstrando" incapacidade insuficiente para escrever e para pensar". De acordo com pesquisas promovidas pela Fundação Carlos Chagas (1977 e 1978), o desempenho lingüístico dos estudantes em provas de vestibulares é significativamente baixo.

O procedimento adotado na coleta das amostras foi o seguinte: Solicitou-se aos estudantes que escolhessem um tema e discorressem sobre ele. À parte do tempo previsto para o término do trabalho (duas horas-aula), nenhuma exigência foi feita com relação ao tipo de redação que deveria ser desenvolvida (dissertativa, narrativa ou descritiva), nem com relação ao número mínimo de palavras que deveria constar em cada trabalho. Os estudantes ficaram totalmente livres para escolherem o tema, bem como no que respeitou à forma de desenvolverem o trabalho e a extensão do mesmo.

A análise dos dados consistiu, em primeiro lugar, na correção das redações e no fichamento de todos os erros detectados. Em segundo lugar, na classificação destes erros.

Os erros gramaticais, isto é, morfossintáticos, e os erros lexicais, isto é, de vocabulário, foram divididos em categorias e subcategorias. A classificação usada para os primeiros foi baseada num caráter meramente descritivo. O modelo adotado foi o tradicional. Já a classificação dos erros lexicais foi feita com vistas as suas possíveis causas.

Consideraram-se como erros todas as frases que transgrediam as regras sintáticas ou semânticas do português padrão, dentro do contexto em que estavam inseridas. Entende-se por **contexto**, aqui, tanto a **frase**, quanto o **parágrafo** ou a **redação** de que os erros faziam parte.

Na análise das variáveis extralingüísticas, a forma probabilística utilizada, foi o modelo de Cedergren e Sankoff (1974, p. 335-55). Este modelo permite identificar, entre fatores extralingüísticos, os que favorecem ou inibem a aplicação de uma regra, ou, em outros termos, a probabilidade de acerto e de erro, bem como o grau de influência de cada fator.

2. RESULTADOS

2.1. Descrição dos erros e comentários

Um total de 601 erros e um total de 41774 palavras foram apurados nas 192 redações analisadas. Destes erros, 529 são erros gramaticais, 72, erros lexicais. Os percentuais de erros em função do número de palavras são 1,26% e 0,17%.

Os erros gramaticais foram categorizados da seguinte forma:

1 — Concordância

Na área de concordância registrou-se o maior índice de erros. Um total de cento e sessenta e sete erros foram constatados nesta categoria (31,56% dos erros gramaticais cometidos), sendo oitenta e dois de concordância nominal e oitenta e cinco de concordância verbal.

a — Concordância nominal

Dos oitenta e dois erros cometidos na concordância nominal, vinte e quatro foram registrados na **concordância dos determinantes antepostos** com o substantivo ou pronome. Exs. 1 — "Quando o sino bate onze horas, a **champanha é aberta**"; 2 — "... está sempre acima **das outra**"; 3 — "É impossível fazer **enormes muro**"; 4 — "Durante **suas apresentação**". Cinquenta e um erros, na **concordância dos determinantes propostos**, exs. 5 — "Apesar de achar as aulas ruim..." 6 — "Não fomos **criado**...". Finalmente, dezessete, na **concordância do pronome substantivo** com o substantivo ou pronome. Exs. 7 — "Deixai um pouco a preocupação **consigo**"; 8 — "Mas não é só matar uma árvore, mas acabar com a sombra, com as frutas e muitas coisas que **elas oferecem**"; 9 — "De todos os lados vinham pessoas entre os quais...".

Analisando os erros de concordância nominal verificou-se que, em casos de determinantes antepostos, a falta de flexão se encontra, na maioria das vezes, no termo determinado, porém, em casos de determinantes propostos, ocorre exatamente o contrário, ou seja, a ausência de flexão se encontra no termo determinante. Em ambos os casos existe uma tendência a flexionar apenas um dos termos concordantes, recaindo a flexão quase sempre no primeiro. Este termo tanto pode ser um determinante como um substantivo.

Outro fato observado diz respeito às dificuldades que os estudantes têm de aplicarem a regra de concordância nominal

quando os termos concordantes se encontram relativamente afastados (cf. exemplos 7, 8 e 9). Em casos como estes, observou-se que os estudantes transgridem a regra com acentuada freqüência.

b — Concordância verbal

Os erros de concordância verbal foram distribuídos da seguinte forma: 1 — **concordância do verbo com o sujeito constituído por pronome pessoal** (34 ocorrências), exs. 1 — "Diz que me amas..."; 2 — Deixai um pouco a preocupação convosco e te **preocupas** comigo; 3 — "Procure dialogar com seus colegas e **verás** que **recebestes** a nota mencionada". b — **Concordância entre o verbo e o sujeito anteposto ao verbo** (nove ocorrências), exs. 4 — "... pois meus pais **queria** que eu fizesse o vestibular"; 5 — "... e o homem vem dela se alimentando e vivendo, mas só agora **estão** lhe dando valor". c — **concordância entre o verbo e o sujeito proposto ao verbo** (vinte e sete ocorrências), exs. 6 — "Não existe mais áreas verdes..."; 7 — "Uns dizem que é viciado em tóxicos **filinhos de papai**". d — **Concordância do verbo ser e verbos impessoais** (treze ocorrências), exs. 8 — "Eram meia-noite e seu turno..."; 9 — "Pena que contra esses males não **hajam** remédios"; 10 — "Já **fazem** alguns anos que havia decidido sair de casa".

Na concordância verbal, como se vê, a maior freqüência de erros foi registrada em frases cujo sujeito é constituído por pronome pessoal e em frases com sujeito proposto ao verbo. No primeiro caso, constata-se forte influência da linguagem coloquial, onde a mudança no emprego de tratamento ocorre com bastante freqüência. Numa mesma frase, conforme mostram os exemplos 2 e 3, dois ou mais tratamentos são atribuídos a um mesmo sujeito. Quanto ao segundo caso, tudo indica que a posição do sujeito em relação ao verbo constitui fator de influência na aplicação da regra. Em face dos dados analisados, pode-se considerar que a colocação do sujeito antes do verbo favorece a aplicação da regra, e sua posposição ao verbo a dificulta.

2 — Regência

A Área de regência apresentou um total de cinquenta e três erros (10,01% dos erros gramaticais), dezenove de regência nominal e trinta e quatro de regência verbal.

Nesta subcategoria, dezessete vezes a preposição foi empregada inadequadamente e duas vezes a preposição foi omitida. Exs. 1 — "... vive feliz porque foi fiel **com** seus amigos"; 2 — "A sociedade é a grande responsável **dessas** crianças"; 3 — "Certas pessoas **(a)** que estou me referindo...".

Nos exemplos um e dois, como se observa, a preposição foi empregada inadequadamente, uma vez que, houve, no primeiro exemplo, a utilização de **com** no lugar de **e**, no segundo exemplo, o emprego da preposição **de** ao invés de **por**. Já no último exemplo, verifica-se a omissão da preposição **a** que deveria anteceder o pronome relativo **que**, pois este, quando em função de objeto indireto **a** exige (cf. Bechara, 1966, p. 384).

Tal como nos nomes, a preposição foi empregada inadequadamente com verbos (dezenove casos foram constatados). Exs. 1 — "Isso tudo mostra realmente que o homem procura novas coisas e não se satisfaz **pelo** dinheiro" (**por** ao invés de **de**); 2 — "Os que não passaram dessa indecisão" (**de** ao invés de **por**).

Nos demais erros de regência verbal, um total de quinze ocorrências, houve acréscimo ou omissão da preposição. Exs. 3 — "Muitos deles aproveitaram das oportunidades..."; 4 — "Resolvi de largar a profissão"; 5 — "Deixava de fazer suas necessidades para atender **(a)** os seus caprichos".

3 — Colocação

De todos os erros gramaticais identificados, a menor frequência de erros foi constatada na área de colocação (o termo restringe-se à colocação dos pronomes átonos). Apenas dezesseis casos foram registrados. Isso corresponde a um percentual de 3,40% dos erros gramaticais. Sete ocorrências são de próclise, enquanto que treze, de ênclise. Exs. 1 — "**Me** confundo entre gerações"; 2 — "Hoje foi o dia que mais impressionei-me"; 3 — "Esta é a viagem de um só homem que tenta não lembrar-se de mais nada".

4 — Estrutura frasal

Neste estudo consideraram-se como erros de estrutura frasal **omissões, redundâncias e falta de clareza e coerência de idéias**. Por omissão, entende-se a **ausência** de termos ne-

cessários à compreensão da frase, tais como, sujeito, verbo, etc.; por redundância, a **repetição** ou **acrécimo** de termos desnecessários à compreensão ou ao estilo da frase; por falta de clareza e coerência de idéias, as ocorrências de **idéias pouco inteligíveis** ou confusas, isto é, que não estão de acordo com as normas gramaticais vigentes na língua culta.

a — **Omissões** — Foram registrados oitenta casos de omissões assim distribuídos: a — **omissão do nome sujeito** (quatro casos), ex. "(O almoço) era do tipo como eles gostam". O termo omitido, neste e nos demais exemplos, se encontra entre parênteses; b — **Omissão do nome objeto** (vinte e três casos), ex. "Não (me) entristeço, entretanto, com minha ignorância no assunto"; c — **Omissão do determinante** (oito casos), ex. "(O) único lugar para criar gente, pessoas, seres humanos, é na família"; d — **Omissão do verbo** (cinco casos), ex. "... quando vem outro tipo de comércio, novamente (há ou existem) pessoas que berram, gritam..."; e — **Omissão da preposição** (seis casos), ex. "... e do mesmo girar em torno (de) uma sociedade inteira..."; f — **Omissão da conjunção** (onze casos), ex. "Sei **(que)** se ficássemos cegos, tudo seria resolvido"; g — **Omissão da oração principal** (quinze anos), ex. "Quando chegava em casa e discutia com seu irmão, embora não quizesse fazê-lo"; h — **Omissão da oração subordinada** (4 casos), ex. "O vice-presidente toma a palavra e pede para que se faça uma eleição (a fim de verificar) se o presidente ficaria no cargo ou se seria demitido".

b — Redundâncias

Apenas sete ocorrências foram registradas. Exs. 1 — "O comércio deles é sujo e negro e **que** destrói totalmente..."; 2 — "... dura apenas um segundo, mas a memória o guarda o para sempre".

c — Falta de clareza e coerência de idéias

Frases confusas, desconexas, pouco inteligíveis, mal estruturadas sintática e semanticamente foram as características desta subcategoria de erros, onde se registrou um índice bastante elevado (cinquenta e sete ocorrências). Exs. 1 — "Basta que em redor destas pessoas se arme o silêncio que não se manifesta a seus olhos nenhuma presença humana, para que delas se apodere da angústia"; 2 — "Afim de ter sido inteligente sonhava com malandrags"; 4 — "Somos nós os responsáveis pela vida humana, não vamos acabar que tanto ele nos oferece"; 4 — "Ajudo um pouco que puder estar ajudando muito".

A área de estrutura frasal, a segunda área lingüística em que se registrou número elevado de erros (27,22% dos erros gramaticais) foi de grande complexidade para os estudantes. Além do número acentuado de frases gramaticalmente inaceitáveis, verificou-se, por parte dos estudantes, carência de recursos lingüísticos e gramaticais. Tendo-se analisado os erros desta área, constatou-se que algumas omissões e redundâncias foram cometidas por descuido, falta de atenção ou outros fatores psicológicos; entretanto, a maioria deles reflete dificuldade dos estudantes no manuseio da língua. Por exemplo, a omissão da oração principal constitui erro sistemático, pois ocorre com alguma freqüência. Já a falta de clareza e coerência de idéias indica a dificuldade que os estudantes têm de se estruturarem mentalmente. Frases desconexas, obscuras, refletem geralmente, pensamentos desconxos. "Palavras não criam idéias; stas, se existem, é que, forçosamente, acabam corporificando-se naquelas, desde que se aprenda como associá-las, fundindo-as em moldes frasais adequados" (Bechara, 1976, p. 37).

A falta de clareza e coerência de idéias comprovada através dos exemplos citados, chama a atenção sobre a carência de um instrumental para o exercício do pensamento. Ao se mostrarem incapazes para o rigor lógico, os estudantes manejam os conceitos subjetivamente, incorrendo em confusões e distorções. Para Kristeva (1974, p. 232) "os problemas revelados pela linguagem, a utilização de signos lingüísticos são indícios de operações de espíritos deficientes, já que os homens não falam apenas para exprimir o que concluem, mas quase sempre para exprimir as coisas que concluem".

As dificuldades reveladas pelos estudantes nesta área remetem, em primeiro lugar, a uma assimilação incompleta de regras ou dificuldades no seu manuseio e, em segundo lugar, a uma falta de mentalização de estruturas lingüisticamente mais elaboradas e de um vocabulário mais amplo, conseqüência da escassez de leituras e de exercícios lingüísticos que obriguem o estudante a usar a língua de forma adequada e eficiente. Um fato que, inevitavelmente, na década de 70, contribuiu para que as deficiências lingüísticas dos estudantes se acentuassem foi a adoção, em todo o ensino, de questões objetivas, que exigem apenas a marcação de respostas explicitadas em detrimento de questões subjetivas, que impliquem organização objetiva e lógica de idéias. Além disso, é preciso considerar que, com a exclusão da redação do vestibular como forma de medir a capacidade de expressão escrita dos candidatos à Universidade, no período de 73-77, a escola de 2º Grau afastou de suas exigências a redação e muito pouco enfatizou

a leitura, empobrecendo, portanto, o desempenho lingüístico dos alunos.

5 — Emprego dos tempos e modos verbais

Um total de quarenta e nove erros (9,26% dos erros gramaticais) foi registrado no emprego dos tempos e modos verbais. Em vinte e sete frases, houve a substituição do presente do indicativo pelo subjuntivo e vice-versa. Exs. 1 — "Embora dê muito menos do que **recebas** hoje..."; 2 — "... enfim, quando a pessoa não brigou por pequenas coisas e **aja** de acordo com seus pensamentos..." 3 — "Resolvi pedir demissão do meu emprego esperando que você **comprende** que..."; 4 — "Este é um problema que sempre existirá por mais que as autoridades se **dedicam** para...".

Os demais erros ocorridos são assistemáticos, portanto, de pouco interesse par o ensino, pois, conforme afirma Dus-kova (1969, p. 16), ao ensino interessam apenas os erros sistemáticos, isto é, aqueles cometidos pela maioria dos aprendizes ou por um determinado número deles.

6 — Emprego das classes de palavras

Embora esta área lingüística tenha ido a terceira a apresentar número elevado de erros, 55% deles são assistemáticos, causados provavelmente por falta de atenção no ato de escrever. Os que merecem destaque são os seguintes:

a — **Emprego errôneo dos pronomes** — Em oito frases o pronome pessoal reto foi utilizado no lugar do pronome oblíquo. Ex. "Foi receber ela de braços abertos. Em quatro ocorrências, o pronome oblíquo foi empregado inadequadamente. Ex. "... prenderam-o e trouxeram-o". Duas vezes isto foi empregado no lugar de **isso**. Ex. "... isto que você acaba de dizer é muito grave".

b — **Emprego errôneo dos verbos** — Houve algumas ocorrências em que o verbo **ter** foi empregado no lugar de **haver**. Ex. "... e não **tem** mais lugar para..."; Em outros casos, o verbo foi flexionado erroneamente. Exs. 1 — "Qualquer que **seje** a razão respondi..."; 2 — "Se não **desposse**, deveria ir embora".

c — **Emprego errôneo dos advérbios** — Várias vezes (treze) **onde** foi empregado no lugar de **aonde** e vice-versa. Exs. 1 — "E vocês já pensaram **onde** vai nossa juventude?"; 2 — "... insistia em ir para casa, pois não sabia **aonde** andava seu

irmão". Houve também, com certa frequência, a utilização de a ao invés de há. Ex. "Recentemente ou a poucos dias...".

Os erros lexicais foram divididos em quatro categorias, ou seja:

1 — Confusão fonética

Esta categoria inclui dois tipos de erros: os que são causados pela semelhança fonética existente entre as palavras, e as distorções causadas, provavelmente, por fatores fonéticos. A supressão, acréscimo ou substituição de fonemas são as características destes erros.

a — **Palavras com semelhança fonética** — Quatro erros foram registrados. Exs. 1 — "... quando há meses atrás foram aprendidos 65 Kg de maconha..." (**aprendidos** ao invés de **apreendidos**); 2 — "... foi assim que se viu saudando o iminente deputado" (**iminente** deputado" (**iminente** ao invés de **eminente**).

b — **Distorções** — Houve algumas distorções no uso das palavras (oito ocorrências). Exs. 1 — "Lamentavelmente nos defrontamos com sérios problemas que nos afligem"; (ao invés de **afligem**); 2 — "Poucos dias após a morte de Maria, João foi procurado pela deligência para ser interrogado" (**deligência** ao invés de **diligência**); 3 — "Uns matam, outros robam" (ao invés de **roubam**).

2 — Confusão semântica

A categoria confusão semântica inclui os erros que parecem ser causados pela semelhança semântica existente entre as palavras. Um índice bastante alto de erros foi registrado nesta categoria (trinta ocorrências). Exs. 1 — "Joãozinho dedica o bandolim com astúcia e serenidade" (**astúcia** ao invés de **habilidade**); 2 — "Isso é ótimo, pois agora podemos concluir nossos planos" (**concluir** ao invés de **realizar, concretizar**).

3 — Confusão fonético-semântica

Além da confusão causada pela semelhança fonética ou semântica existente entre as palavras, houve alguns erros que parecem causados por ambas as razões. Exs. Todos o admira-

vam, pois, apesar da idade, era **douto** de grande jovialidade" (**douto** ao invés de **dotado**); 2 — "No ano seguinte já se viu com a obrigação de **apresentar** um bom papel" (**apresentar** ao invés de **representar**).

4 — Seleção imprópria de palavras

Esta categoria refere-se ao emprego inadequado de palavras em frases gramaticalmente corretas. Inclui os erros que o aprendiz parece cometer por desconhecer o verdadeiro significado da palavra. Convém frisar, no entanto, que é bastante difícil estabelecer a diferença exata entre esta categoria e as três primeiras já descritas, principalmente entre esta e a segunda. Deduzir as causas que motivaram a substituição de uma palavra por outra nem sempre é fácil, principalmente, em determinados contextos.

Nesta categoria houve vários erros (vinte e dois). Exs. 1 — "A lua foi um dos maiores objetivos que o homem desejava conquistar, e conseguiu devido a sua persistência e **verocidade** de atingir o espaço". Dentro deste contexto, presume-se que o aprendiz utilizou a palavra **verocidade** significando **ânsia**, mas é possível também que a tenha confundido com **veracidade** ou **ferocidade**. 2 — "Quem está **cantando** é o mais famoso conjunto musical da cidade" (**cantando** ao invés de **tocando**); 3 — "... aquele amontoado de burrices, aquela juventude fraccada sem poder **atribuir** soluções" (**atribuir** ao invés de **encontrar**).

Embora o número de erros lexicais, aparentemente, não seja tão significativo, ele o é, tendo em vista o grau de escolaridade dos sujeitos que serviram de base à pesquisa. Supõe-se que um estudante concluinte do 2º Grau use o léxico com adequação e precisão.

Os erros no emprego do léxico refletem, de um lado, carência de leitura por parte dos estudantes e, de outro, falta de um ensino mais sistemático por parte da escola.

A escola tem privilegiado o ensino da gramática, relegando o ensino do léxico a segundo plano. No entanto, a comunicação se baseia mais em itens lexicais do que em itens gramaticais. Gonçalves, em sua obra *Lexicologia e o ensino do léxico* (p. 11), afirma que o estudo do léxico quase sempre tem sido feito de forma empírica e assistemática. O professor, normalmente, se limita a recomendar ao aluno que consulte o

vocabulário que está no final do livro ou o dicionário, para esclarecer o significado das palavras. Esta prática, conforme argumenta Gonçalves, "quanto muito proporcionará ao aluno uma melhor interpretação do texto, mas dificilmente precisará o seu vocabulário ou fará com que estas palavras sejam incorporadas ao seu léxico".

Ao ensinar o léxico, o professor deve ter em mente que o significado de uma palavra só pode ser estabelecido em relação ao contexto em que ela se insere. Somente este precisará e determinará seu significado. É comparando, portanto, os vários contextos em que uma palavra pode figurar que "se pode fazer uma estimativa da variabilidade das acepções que ela possui" (Gonçalves, op. cit. p. 129). Somente assim o aluno enriquecerá o seu vocabulário e o manuseará com relativa facilidade.

2.2. Análise dos erros sob o enfoque de variáveis extralingüísticas

Os resultados obtidos mediante a observação das variáveis revelam que o horário escolar e o nível sócio-econômico são as que mais atuam sobre a aplicação de regras, ou, em outros termos, sobre o desempenho lingüístico.

Em todas as áreas lingüísticas, com exceção da área colocação, onde se registrou índice idêntico de erros no diurno e no noturno, verificou-se que os estudantes do noturno transgridem as regras com muito maior freqüência do que os estudantes do diurno. As probabilidades de erros apresentadas pelos primeiros são bastante superiores às dos últimos. Dos 601 erros detectados, 191 foram cometidos por estudantes do diurno, num total de 18004 palavras e, 410, por estudantes do noturno, num total de 23770 palavras. As freqüências relativas e as probabilidades correspondentes a estes dados são: 1,06% e 0248 (diurno); 1,72% e 0313 (noturno). Estes resultados vem comprovar a afirmação de todos os professores, ou, pelo menos, da maioria deles, de que existem diferenças marcantes entre o horário escolar associado à aprendizagem em geral.

As diferenças entre diurno e noturno podem ser explicadas pelas seguintes razões:

A maioria dos estudantes do noturno (80%) é proveniente de ambiente sociocultural e, portanto, lingüístico, bastante baixo, tendo em vista que quase todos os estudantes são filhos

de pais agricultores, ocorrendo com os estudantes do diurno exatamente o contrário, pois 60% deles são filhos de pais com curso superior ou médio.

Outro aspecto muito importante se refere ao fato de todos os estudantes do noturno trabalharem oito ou mais horas diárias. Dispõem, portanto, de muito pouco tempo para dedicarem às tarefas escolares fora do horário escolar e, durante este, têm sua capacidade de aprendizagem reduzida devido ao "stress" físico e, muitas vezes, psíquico. A leitura destes estudantes é muito escassa, quer por falta de tempo, quer por falta de hábito. Já os estudantes do diurno se dedicam mais à leitura e a atividades extra-classe.

Além destes aspectos, é preciso levar em conta fatores pedagógicos, que não foram considerados neste estudo, mas que são de fundamental importância. Os professores, na sua maioria, em vista da disponibilidade de tempo que os alunos do diurno têm fora do horário escolar, exigem destes mais leituras, mais consultas bibliográficas, mais redação e outros trabalhos que favorecem o desenvolvimento lingüístico. Com isso, evidentemente, os alunos do diurno saem beneficiados. Há ainda a influência dos fatores **motivação** e **técnicas** utilizadas no ensino, cuja importância se destaca na aprendizagem em geral e, particularmente, na aprendizagem de uma língua. Estes dois fatores, por serem de relevante importância, podem merecer uma investigação a parte em futuras pesquisas.

O nível sócio-econômico, tal como era esperado, demonstrou influência bastante forte sobre o desempenho lingüístico dos estudantes. O fator que mais contribui para a freqüência de erros é o nível sócio-econômico baixo. Sua atenção é bastante significativa, tanto no emprego da gramática, como no emprego do léxico. Reforça-se assim a afirmação feita por Marcuschi (1975, p. 12) de que o emprego da língua "se acha em íntima relação com a situação social do indivíduo e as condições ou o meio em que esta realiza suas experiências".

TABELA 2

VARIÁVEIS HORÁRIO ESCOLAR E NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO:
ERROS GRAMATICAIS E LEXICAIS

VARIÁVEIS FATORES		ERROS GRAMATICAIS E LEXICAIS	
HORÁRIO ESCOLAR	NÍVEL S. E.	ERROS GRAMATICAIS	ERROS LEXICAIS
DIURNO	BAIXO	Freq. $\frac{80}{6643} = 1,20\%$	Freq. $\frac{12}{6643} = 18\%$
		Prob. .0213	Prob. .0029
	MÉDIO	Freq. $\frac{27}{3718} = 0,72\%$	Freq. $\frac{4}{3718} = 0,10\%$
		Prob. .0166	Prob. .0021
	ALTO	Freq. $\frac{53}{7643} = 0,69\%$	Freq. $\frac{5}{7643} = 0,06\%$
		Prob. .0163	Prob. .0017
NOTURNO	BAIXO	Freq. $\frac{287}{17415} = 1,64\%$	Freq. $\frac{45}{17415} = 0,25\%$
		Prob. .313	Prob. .0046
	MÉDIO	Freq. $\frac{55}{4611} = 1,19\%$	Freq. $\frac{5}{4611} = 0,10\%$
		Prob. .0269	Prob. .0031
	ALTO	Freq. $\frac{17}{1744} = 0,97\%$	Freq. $\frac{2}{1744} = 0,11\%$
		Prob. .0247	Prob. .0032

Obs. As freqüências relativas e as probabilidades que constam nas tabelas foram calculadas em função do número de palavras.

Os resultados expostos na tabela 2 mostram que os índices de erros constatados no nível sócio-econômico baixo são bastante inferiores do que os constatados nos níveis sócio-econômicos médio e alto; todavia, os constatados no nível sócio-econômico médio são muito semelhantes aos do alto. Fica comprovado, por conseguinte, que os indivíduos de nível sócio-econômico baixo transgridem, com muito maior freqüência, a norma culta da língua do que os indivíduos de níveis sócio-econômicos médio e alto. Isso se explica porque as vivências socio-culturais e, portanto, lingüísticas, dos indivíduos de nível sócio-econômico baixo são muito diferentes daquelas dos indivíduos de níveis sócio-econômicos médio e alto. Quanto à

proximidade existente entre estes dois fatores, justifica-se pelo fato de as vivências se assemelharem, devido à identificação de valores sociais e existenciais.

É interessante salientar que a área lingüística onde os fatores da variável nível sócio-econômico atuam com mais freqüência é a de concordância. Os resultados desta pesquisa evidenciam que quanto mais baixo o nível sócio-econômico, menos se aplicam as regras de concordância.

Com relação às demais variáveis observadas, ou seja, sexo, idade e tempo, verificou-se que a sua influência é menos marcante do que as variáveis já analisadas.

A variável sexo parece ter alguma influência sobre o desempenho lingüístico. Os dados exibidos na tabela 3 acusam um desempenho lingüístico feminino levemente superior ao do masculino. Observa-se que as probabilidades de erros obtidas pelos estudantes do sexo feminino são inferiores às apresentadas pelos estudantes do sexo masculino. Isso significa que as mulheres revelam vantagens na aplicação de regras. Estes dados parecem, de um lado, confirmar a idéia defendida por Anastasi e Justo (apud Pereira, 1978, p. 17), de que existe uma superioridade feminina em atividades lingüísticas, e, de outro lado, endossar a constatação feita por Labov (1975, p. 243), de que, na fala cuidada, as mulheres fogem menos à norma-padrão do que os homens.

TABELA 3

VARIÁVEIS HORÁRIO ESCOLAR E SEXO:
ERROS GRAMATICAIS E LEXICAIS

VARIÁVEIS FATORES		ERROS GRAMATICAIS E LEXICAIS	
HORÁRIO ESCOLAR	SEXO	ERROS GRAMATICAIS	ERROS LEXICAIS
DIURNO	MASC.	Freq. $\frac{96}{8204} = 1,04\%$	Freq. $\frac{10}{8204} = 0,12\%$
		Prob. .0198	Prob. .0023
	FEM.	Freq. $\frac{84}{9800} = 0,85\%$	Freq. $\frac{11}{9800} = 0,11\%$
		Prob. .0179	Prob. .0022
NOTURNO	MASC.	Freq. $\frac{179}{10643} = 1,68\%$	Freq. $\frac{26}{10643} = 0,24\%$
		Prob. .0317	Prob. .0045
	FEM.	Freq. $\frac{180}{13127} = 1,37\%$	Freq. $\frac{25}{13127} = 0,19\%$
		Prob. .0286	Prob. .0040

Quanto à variável idade, os resultados, excetuando-se, naturalmente algumas discordâncias (Ver tabela 4), evidenciam que os índices mais acentuados de erros se encontram nas idades de 17, 18 e 19 anos.

TABELA 4

VARIÁVEIS HORÁRIO ESCOLAR E IDADE:
ERROS GRAMATICAIS E LEXICAIS

VARIÁVEIS FATORES		ERROS GRAMATICAIS E LEXICAIS	
HORÁRIO ESCOLAR	IDADE	ERROS GRAMATICAIS	ERROS LEXICAIS
DIURNO	16	Freq. $\frac{43}{6121} = 0,70\%$	Freq. $\frac{6}{6121} = 0,09\%$
		Prob. .0101	Prob. .002
	17	Freq. $\frac{95}{8709} = 1,09\%$	Freq. $\frac{10}{8709} = 0,11\%$
		Prob. .0202	Prob. .0022
	18	Freq. $\frac{27}{1715} = 1,57\%$	Freq. $\frac{5}{1715} = 0,29\%$
		Prob. .025	Prob. .004
19	Freq. $\frac{5}{1459} = 0,34\%$	Freq. $\frac{0}{1459} = 0,0\%$	
	Prob. .0128	Prob. -	
NOTURNO	16	Freq. $\frac{15}{1409} = 1,06\%$	Freq. $\frac{3}{1409} = 0,21\%$
		Prob. .0256	Prob. .0047
	17	Freq. $\frac{111}{7787} = 0,141\%$	Freq. $\frac{17}{7787} = 0,21\%$
		Prob. .029	Prob. .0042
	18	Freq. $\frac{106}{6211} = 0,170\%$	Freq. $\frac{13}{6211} = 0,20\%$
		Prob. .0332	Prob. .0041
19	Freq. $\frac{47}{2184} = 2,152\%$	Freq. $\frac{6}{2184} = 0,27\%$	
	Prob. .0367	Prob. .0048	
20-25	Freq. $\frac{80}{6179} = 1,29\%$	Freq. $\frac{13}{6179} = 0,21\%$	
	Prob. .0279	Prob. .0042	

Pode-se supor que as idades de 17, 18 e 19 anos inibem a aplicação de regras porque os jovens, nesta faixa etária, têm, normalmente, sua atenção voltada para outros interesses, tais como trabalho, lazer, esportes, etc. Estudar, portanto, não constitui objetivo imediato, nem tampouco principal. Já os jovens com idade de 16 anos, por serem mais dependentes dos pais e, conseqüentemente, mais observados por estes, se dedicam com mais seriedade ao estudo, bem como os jovens de 20-25 anos, que o fazem por conscientização pessoal.

Ao que parece, entretanto, este não é o único fator, nem o mais importante. Comparando-se a idade dos estudantes com o seu nível sócio-econômico, verificou-se que, independentemente da idade, os estudantes que mais cometeram erros foram os nível sócio-econômico baixo. Com base nestes dados conclui-se que a influência da variável idade, na faixa etária observada, é pouco significativa. Se aparentemente existe, é causada pela interferência de outros fatores. Necessário se faz, entretanto, que outras pesquisas investiguem a sua atuação, para que se chegue a conclusões mais esclarecedoras.

A variável tempo, apesar de alguns resultados discrepantes (aumento de erros registrado no T2 — diurno) provou ter alguma influência sobre o desempenho lingüísticos. Os dados expressos na tabela 5 comprovam uma tendência à diminuição de erros, à medida que se estende o tempo de escolaridade. Confirma-se assim a hipótese deste estudo, bem como a idéia defendida por Corder (1974, p. 122) de que o aprendiz de uma língua está gradativamente mudando o seu desempenho lingüístico. Os erros cometidos por ele, num determinado estágio do aprendizado, refletem, portanto, a sua competência transitória. É necessário frisar, no entanto, que determinados tipos de aprendiz persistem em determinados tipos de erros após estágios sucessivos de aprendizado. Neste caso, os erros cometidos não são indicações de uma competência transitória do aprendiz, mas eles representam uma competência gramatical final.

O aumento de erros registrado no T2 (diurno), ao contrário do que se esperava, se explica pela época em que as amostras foram coletadas. As redações correspondentes ao T2 foram realizadas na primeira semana do mês de agosto. No início ou reinício de cada período escolar, segundo afirmação dos professores, os alunos tendem a cometer mais erros do que em períodos normais.

TABELA 5
VARIÁVEIS HORÁRIO ESCOLAR E TEMPO:
ERROS GRAMATICAIS E LEXICAIS

VARIÁVEIS FATORES		ERROS GRAMATICAIS E LEXICAIS	
HORÁRIO ESCOLAR	TEMPO	ERROS GRAMATICAIS	ERROS LEXICAIS
DIURNO	T1	Freq. $\frac{66}{6400} = 1,03\%$ Prob. .0197	Freq. $\frac{8}{6400} = 0,12\%$ Prob. .0023
	T2	Freq. $\frac{59}{4949} = 1,19\%$ Prob. .0212	Freq. $\frac{9}{4949} = 0,20\%$ Prob. .0031
	T3	Freq. $\frac{45}{6555} = 0,68\%$ Prob. .0162	Freq. $\frac{4}{6555} = 0,06\%$ Prob. .0015
NOTURNO	T1	Freq. $\frac{157}{9392} = 1,67\%$ Prob. .0316	Freq. $\frac{32}{9392} = 0,34\%$ Prob. .0055
	T2	Freq. $\frac{107}{7129} = 1,50\%$ Prob. .0299	Freq. $\frac{11}{7129} = 0,15\%$ Prob. .0036
	T3	Freq. $\frac{95}{7249} = 1,31\%$ Prob. .0281	Freq. $\frac{9}{7249} = 0,12\%$ Prob. .0033

2.3. Causas dos erros

Precisar as causas dos erros é uma tarefa bastante difícil, principalmente, porque determinados tipos de erros podem apresentar mais de uma causa. Tais causas são de natureza diversa: lingüística, psicolingüística, sociolingüística e pedagógica. Dentre elas, destacam-se as seguintes:

1 — Desconhecimento de regras

O desconhecimento de regras, principalmente das de restrição, é um dos fatores causadores de erros. Os erros no emprego de *isto* e *isso*, *onde* e *aonde*, *a* e *há* (ver erros no emprego das classes de palavras) parecem ser causados pelo desconhecimento de regras de restrição. O estudante não sabe em que contextos deve usar uma ou outra forma, por isso usa-as indistintamente. A omissão da preposição com o pronome relativo *que* (ver exemplo três regência nominal), bem como a

falta de concordância de gênero entre o artigo e o substantivo, nos seguintes exemplos "*achampanha*", "*os fraudes*" parecem ser causados pelo desconhecimento de regras de restrição. Nestes dois últimos exemplos, não se descarta, todavia, a possibilidade do erro ser causada pela confusão de gênero.

Richards (1971, in Richards, 1975, p. 175) sugere que alguns erros no emprego das regras de restrição podem ser considerados em termos de analogia. Por analogia entende-se a influência que uma forma exerce sobre a outra, habitualmente associadas ou aproximadas. O uso errôneo das preposições com nomes e verbos que exigem complementos (regência nominal e verbal) parece ter como causa principal a analogia. O estudante, encontrando uma preposição particular com um tipo de nome ou verbo, tenta, por analogia, usar a mesma preposição com nomes e verbos semelhantes. Exs. "... Passaram *dessa* indecisão" (por analogia a *sairam dessa indecisão*); "... fiel com seus amigos" (por analogia a *amável com os amigos*). Por analogia, podem ser explicados também os erros na concordância do verbo *ser*, dos verbos na passiva pronominal e dos verbos impessoais. Em português, excluindo-se as restrições, o verbo concorda com o sujeito em número e pessoa. Em se tratando do verbo *ser*, o estudante, ignorando a regra de restrição, usa, por analogia, a regra geral: "O tempo para estudar é só quarenta minutos". Os erros na passiva pronominal e nos verbos impessoais como nos exemplos "Desmata-se continentes" e "havam flores" explicam-se por analogia a *precisa-se de operários* e *existiam flores*. *Desmata-se* e *precisa-se*, para o estudante, são formas análogas, pois ele considera que, em ambos os casos, o *se* funciona como índice de indeterminação do sujeito. Com relação às formas *existiam* e *havam*, o aprendiz confunde a forma do verbo *haver* (pessoal) com a forma do verbo *haver* (impessoal) que significa existir.

2 — Dificuldades na aplicação de regras

As dificuldades que os estudantes encontram na aplicação de regras podem ser causados por diversos fatores. Alguns erros são passíveis de terem a sua explicação pelo fenômeno da redundância, outros, pela posição que determinados termos ocupam na frase e vários outros podem ser considerados em termos de assimilação incompleta de regras ou dificuldades no seu manuseio. O fenômeno da redundância (não confundir esta expressão com o termo *redundância*) empregado na seção anterior (que "consiste na reputação de sinais para transmitir uma informação já existente" (Ponte, 1979, p. 171), parece explicar a falta e concordância de número entre os determinantes

antepostos e pospostos (artigos, adjetivos ou pronomes adjetivos) com o substantivo. Exs. "os bem", "suas apresentação", "enormes muro", "problemas existente" (cf. exemplos concordância nominal). Em português, a concordância de número é bastante redundante, pois exige a presença do morfema plural /S/ em todos os termos que estabelecem entre si uma relação de concordância: **Os meninos estão cansados**. Para a clareza das línguas, entretanto, como argumenta Ponte (op. cit. p. 172), basta uma marca de plural em qualquer um dos termos concordantes para que a idéia de pluralidade seja transmitida. Flexionando-se assim um dos termos concordantes, não há necessidade de se flexionarem os demais. Na língua oral, principalmente, das classes menos cultas, a presença de flexão em apenas um dos termos concordantes é muito freqüente, daí o seu uso na língua escrita.

Pelo fenômeno da redundância pode ser explicada, também, a falta de concordância entre o verbo e o sujeito, em frases do tipo "... pois meus pais **queria** que eu fizesse o vestibular". Como a idéia de número e pessoa já está contida no sujeito, não há necessidade de se flexionar também a forma verbal. Melo (apud Ponte, 1979, p. 74) afirma que a concordância não é, como parece ser, necessária à logicidade e clareza das línguas. Muitas línguas não apresentam flexões. O inglês, por exemplo, não flexiona artigos, adjetivos, pronomes e tem um sistema de flexão verbal muito reduzido. No português popular do Brasil existe tendência à redução de flexões, tanto no sistema nominal como no sistema verbal, isso explica a dificuldade que os estudantes têm, na língua escrita, de aplicarem as regras de concordância.

Outro fator que parece dificultar a aplicação de regras de concordância diz respeito à **distância** que existe entre os termos concordantes, ou seja, entre o determinante e o substantivo, o sujeito e o verbo. Ponte (1979), analisando a concordância nominal num subúrbio pobre de Porto Alegre, constatou que, quanto mais afastados os termos concordantes se encontram um do outro, menos se aplica a regra de concordância nominal. Isso provavelmente explique a falta de concordância entre o pronome e o substantivo em frases do tipo "Mas não é só matar uma árvore, mas acabar com a sombra, com os frutos e muitas coisas que **elas** oferecem". O fato do estudante ter usado **elas** ao invés de **ela** — pois refere-se à árvore, sujeito na oração anterior — pode ser explicado pela distância existente entre os termos concordantes. Este mesmo fator pode justificar também a falta de concordância entre o verbo e o sujeito, quando este se encontra distante do primeiro. Ex. "Uns dizem que é viciado em tóxicos filhinhos de papai". En-

tretanto, em casos como este, não se exclui a possibilidade de a regra não ter sido aplicada, tendo em vista que o sujeito se encontra posposto ao verbo, já que, neste estudo, se verificou que os estudantes têm mais dificuldades de aplicar a regra de concordância verbal quando o sujeito vem posposto ao verbo do que quando vem anteposto.

A assimilação incompleta de regras ou dificuldades no seu manuseio são fatores que também dificultam a aplicação de regras. A omissão da oração principal (ver erros de estrutura frasal), bem como a omissão do nome-objeto em frases como "Na sua turma todos consideravam (na) uma guria legal" e a omissão da conjunção, em frases como "Achavam (**que**) o presidente...", parece remeter a uma assimilação incompleta de regras ou dificuldades no seu manuseio. Nestas duas últimas frases, o estudante parece ter assimilado mal a restrição de **considerar** e **achar**, por isso omite, no primeiro caso, o seu objeto e, no segundo, a conjunção que introduz a oração que lhe serve de objeto. Quanto à omissão da oração principal, um erro que ocorre sistematicamente entre os estudantes parece demonstrar certa dificuldade no manuseio de regras.

3 — Interferência da língua oral

A língua oral, sobretudo, a língua oral não-padrão, interfere em quase todas as áreas lingüísticas. É comum os estudantes transferirem os padrões utilizados na língua oral para a língua escrita. Na área de concordância, conforme já foi analisado, a falta de flexão nos nomes e nos verbos ocorre com freqüência acentuada na língua oral. Isso explica porque as regras de concordância, na língua escrita, são transgredidas com certa persistência. Neste caso, somente um treinamento intensivo por parte do ensino diminuiria a freqüência de erros. O uso do pronome reto ao invés de oblíquo, "conclui **ele**", o uso da próclise no início de oração, "Me passa este caderno" e o uso do verbo **ter** por **haver**, "Tinha alguns alunos no pátio", são largamente empregados na língua oral. Como o estudante não consegue diferenciar os dois códigos, ou seja, o oral e o escrito, usa-os indistintamente. Por influência da língua oral, podem ser explicadas certas distorções no emprego do léxico como **robam** ao invés de **roubam**, **deligência** ao invés de **diligência**. Na língua oral, principalmente das classes menos cultas, existe tendência à redução do ditongo, o que explica a supressão da semivogal /w/ na palavra **roubam**. Quanto à substituição de i por e, no segundo exemplo, deve-se, provavelmente, à semelhança fonética existente entre os fonemas /i/ e /e/. Compete ao professor, em casos como estes, conscientizar os estudantes de que certos padrões lingüísticos, em-

bora muito comuns na fala espontânea, não podem ser utilizados na língua escrita. Muitas vezes, é imperioso escrever mesmo que quase ninguém fale.

4 — Interferência de outras formas do sistema português

Algumas dificuldades no emprego de regras parecem ter origem na interferência de outras formas do sistema português. É o acontece, por exemplo, com o emprego inadequado dos tempos e modos verbais (indicativo no lugar de subjuntivo, presente no lugar de pretérito) como nas frases " ... as famílias são resguardadas para evitar que ocorrem maiores pavores", "... ficou muito desconfiado, por isso não trabalha naquele dia". Estes erros, no entanto, podem ser causados também pelo desconhecimento da significação das formas verbais, bem como das circunstâncias de seu uso.

5 — Confusão fonética e semântica

A semelhança fonética ou e semântica existente entre as palavras é um dos fatores que pode levar os estudantes a cometerem erros, sobretudo, no emprego do léxico. Por exemplo, o uso de **aprender** ao invés de **apreender**, **eminente** ao invés de **iminente** parece ser causado pela semelhança fonética existente entre as palavras. Já o emprego de **astúcia** ao invés de **habilidade**, e de **concluir** ao invés de **realizar**, **concretizar** parece ser causado pela semelhança semântica existente entre as palavras. O fato de o estudante empregar inadequadamente palavras que apresentam semelhança semântica pode resultar de um aprendizado mecânico do léxico. Solicitar aos alunos que consultem o dicionário para explicitar o significado de uma palavra determinada no texto, sem lhes mostrar qual a palavra que mais se aproxima do significado desejado, pode levá-los a usar as chamadas palavras "sinônimas" de forma inadequada e generalizar o seu uso.

6 — Escassez de leitura

A escassez de leitura é uma das causas mais poderosas das deficiências lingüísticas dos alunos. A verdade é que a habilidade de expressão, sobretudo, da expressão escrita, não se pode constituir sem a leitura. Sem esta, torna-se quase impossível a aquisição de um vocabulário mais amplo e o domínio de estruturas lingüísticas mais complexas, tais como o uso da coordenação e subordinação. Os problemas detectados nesta pesquisa, principalmente, nas áreas de regência, estrutura frasal e emprego do léxico, remetem basicamente, à falta de

leitura dos estudantes. Um estudante que não lê ou lê muito pouco tem dificuldades de estruturar-se mentalmente e de expressar idéias com clareza e coerência. Coelho (1974, p. 23), referindo-se à importância da leitura no âmbito da perspectiva educacional, afirma que "em face dos novos conceitos didáticos, a leitura assume uma função chave no processo do aprendizado. Uma vez que o estudo da língua vernácula não é visto mais como apenas o domínio de um código lingüístico estático e imutável mas sim como a assimilação de um sistema de comunicação verbal, como a decifração de um código polivalente cujos componentes se transformam, dependendo das relações que são estabelecidas entre elas". Como se vê, a leitura deve constituir uma das preocupações fundamentais do ensino da língua materna.

7 — Fatores psicológicos

Fatores psicológicos, como falta de atenção, "stress", reação nervosa durante a realização de teste ou de outras tarefas escolares, podem ser causadores de erros. No presente estudo, certos erros assistemáticos cometidos no emprego dos tempos e modos verbais, no emprego das classes de palavras e na estrutura frasal são causados, provavelmente, por estes fatores. Exs. "Depois de muitas pessoas fazerem comércio do tema juventude e do mesmo gira em torno de..." (**gira** ao invés de **girar**); "Existe alimentação suficiente para **alimentação** esse pessoal" (**alimentação** ao invés de **alimentar**); "Dura apenas um segundo e a memória o guarda o para sempre" (repetição do pronome objeto); "... ver a realização e esperar (dias) melhores" (omissão do nome objeto).

8 — Situação sociolingüística

A situação sociolingüística é outro fator causador de erros. Diferentes usos da língua resultam em diferentes tipos e graus de aprendizado (Richards e Sampson, in Richards, 1975, p. 6). Estes podem ser distinguidos em termos de efeito do ambiente social, cultural e econômico em que o falante vive.

O fato de que uma mesma língua pode ser aprendida em ambientes diferentes (grupo social ou escola) implica automaticamente a possibilidade de resultados diferentes no aprendizado. Pode-se dizer que existe estreita ligação entre as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento lingüístico quando as oportunidades são favoráveis, o desenvolvimento lingüístico é eficaz, mas quando as oportunidades são limitadas, o desenvolvimento lingüístico é também limitado.

Na língua materna, bem como na língua estrangeira, certas deficiências lingüísticas dos estudantes podem ser atribuídas à influência de variáveis sociais. Entre estas variáveis, ao que parece, a que mais atua sobre a aplicação de regras é o nível sócio-econômico. Os resultados desta pesquisa demonstram que quanto mais alto o nível sócio-econômico, menor a probabilidade de erros. Estes resultados evidenciam, portanto, a necessidade de uma maior atenção às dificuldades trazidas pelos estudantes de níveis sócio-econômicos menos favorecidos. Somente assim a escola atenuaria as deficiências lingüísticas destes estudantes e reduziria a distância que existe entre a língua que eles utilizam e aquela que a escola ensina. Um dos recursos que poderia ser usado para sanar estas deficiências é a utilização de textos cuja linguagem é familiar aos estudantes, passando, posteriormente, para textos que apresentam padrões lingüísticos mais elaborados.

9 — Outras causas

Além das causas já analisadas, podem ser consideradas ainda como determinadores de erros os métodos utilizados no ensino. Entretanto, somente um estudo minucioso das técnicas e materiais aos quais os estudantes foram expostos poderia indicar uma possível relação entre os erros cometidos e os métodos empregados.

CONCLUSÃO

As constatações feitas por este estudo ratificam:

1 — O que vem sendo uma constante no ensino; a linguagem utilizada pelos estudantes que concluem o 2º Grau é deficiente e inadequada;

2 — O que vem sendo um lugar comum nos estudos sociolingüísticos: o emprego da linguagem tem uma estreita ligação com a situação social, cultural e econômica dos indivíduos.

O desempenho lingüístico, como se vê, está intimamente ligado à influência de variáveis extralingüísticas. É preciso considerar, no entanto, que as deficiências apresentadas pelos estudantes não são consequência apenas de fatores individuais. O estudante não sofre influência exclusivamente do ambiente social, econômico e lingüístico, mas tem sua individualidade profundamente marcada pelas condições do sistema de ensino a que se submete. Cabe, portanto, uma reflexão sobre os mé-

todos de ensino que a escola vem utilizando e sobre a importância que vem dando à leitura e à redação, sem as quais a expressão lingüística não se pode constituir.

BIBLIOGRAFIA

- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 10. ed. São Paulo, Nacional, 1966.
- BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. Theoretical studies towards a sociology of language. Londres, Rontledge e Kegan Ltda, 1971, V. I.
- BUTEAU, Magdelhayne F. "Student's errors and learning french as second language: A pilot study". *Iral* VIII (2), 1970, p. 135-45.
- CEDERGREEN, Henriquetta J. e SAKOFF, David. "Variable rules: performance as a statistical reflection of competence". *Language* (50), 1974, p. 335-55.
- COELHO, Nelly Novaes. *O ensino da literatura*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1974.
- CORDER, S. Pit. "The significance of learner errors". In: RICHARDS, Jack C. *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. 2. ed., London, Longman, 1975.
- . *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth, Pergum, 1973.
- . "Error analysis". In: *techniques in applied linguistics*. London, Oxford, 1974.
- DUSKOVA, Lisbuse. "On sources of errors in foreign language learning". *Iral* VII (1), 1969, p. 11-36.
- HALLIDAY, M. A. K. e MICINTOSH, Angus e STREVENs, Peter. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis, Vozes, 1974.
- KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*. Lisboa, Edições 70, 1974.
- LABOV, William. "Estágios na aquisição do inglês standard". In: Fonseca, M. S. V. e Neves, M. F. *Sociolingüística*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1974, p. 49-98.
- . *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1975.
- LADO, Robert. *Introdução à lingüística aplicada*. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1977.
- MARCUSCHI, Luiz. *Linguagem e classes sociais*. Porto Alegre, Movimento, 1975.
- NICKEL, Gerhard. "Aspects of error evaluation and grading". In: SVARTIVIK (ed.) *Errata papers in error analysis*. CWK Gleerup/Lund/Sweden, 1973, p. 247.
- PARIZOTTO, Benilde Ceconello. *Análise de erros com base em variáveis extralingüísticas*. Dissertação de Mestrado. PUCRS, 1980. Mimeo.
- PEREIRA, Vera Vennmacher. *Estudo do desenvolvimento do tema em redações de vestibular*. Dissertação de Mestrado. PUCRS, 1978. Mimeo.
- PONTE, Vanessa Maria Lobo. *A concordância nominal no linguajar de uma comunidade pobre de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado. PUCRS, 1979. Mimeo.
- PRETI, Dino. *Sociolingüística: Os níveis da fala*. 3. ed., São Paulo, Nacional, 1977.
- RAMOS, Nereu. "O homem que sabia português". *Caderno de sábado*. 10 maio, 1975, p. 10-1.
- RICHARDS, Jack. *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. 2. ed. London, Longman, 1975.
- RODRIGUES, Ada Natal. "Apresentação". In: MARCOLIN, Eliana Holmer et alii. *Redação 78*, Porto Alegre. Fundação Carlos Chagas, 1978.
- STREVENs, P. "Two ways of looking of error analysis". Revised version of paper of Gal Meeting. Stuttgart, 1969.
- SVARTIVIK, Jan. *Errata: papers in error analysis*. CWK Gleerup/Lund/Sweden, 1973.