

Pesquisa linguística e ensino do Português L2: Potencialidades das taxonomias de erros

Perpétua Gonçalves

mpgoncalves@hotmail.com

Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique)

RESUMO. Tanto quanto é do meu conhecimento, a maior parte dos programas e os materiais de apoio ao ensino de L2s não integram de forma sistemática as dificuldades específicas dos aprendentes, e isso deve-se em grande parte à inexistência de descrições consistentes do seu conhecimento gramatical nos diferentes estágios do desenvolvimento linguístico.

Este estudo ilustra as potencialidades da pesquisa linguística na identificação e descrição de traços e regras gramaticais 'resistentes' detectados em produções de estudantes de Português L2 de nível avançado.

Assim, em primeiro lugar, apresenta-se uma reflexão sobre a relevância do ensino formal na reestruturação da gramática de aprendentes de L2s, e faz-se uma referência breve a taxonomias já criadas para erros de Português L2. Em seguida, tomando como base empírica um *corpus* escrito produzido por estudantes universitários moçambicanos, apresentam-se dois estudos de caso, que mostram que uma análise aprofundada dos seus erros permite não só restringir o seu âmbito, como proporciona uma base mais segura para a planificação do processo de ensino-aprendizagem do Português L2 destinado a esta população estudantil. A finalizar, chama-se a atenção para os limites do tratamento de alguns erros em contexto formal, em comunidades multilingues em que estão a emergir novas variedades do Português.

PALAVRAS-CHAVE. L2, aquisição, evidências (negativas/positivas), análise de erros.

ABSTRACT. As far as I know, most of the programs and teaching materials for L2 learners do not incorporate their specific difficulties in a systematic way. One reason for this seems to be the lack of consistent descriptions of learners' grammatical knowledge in the different stages of their linguistic development. This study illustrates the potential of linguistic research for the identification and description of "resistant" grammatical features and rules captured in written productions of Portuguese L2 advanced learners.

In this way, I first discuss the relevance of formal instruction in restructuring of interlanguage grammars, mentioning briefly some taxonomies of errors of Portuguese L2 already available. Afterwards, taking a written *corpus* produced by Mozambican university students as the empirical basis, I present two case studies which show how a deeper analysis of the errors makes it possible not only narrowing their scope, but also providing more consistent data for planning teaching of Portuguese L2 to these advanced learners. Finally, I alert to the limits faced when analyzing some types of errors in formal education settings in multilingual communities where new varieties of Portuguese are emerging.

KEY WORDS. L2, acquisition, evidence (negative/positive), error analysis.

1 – Aquisição e ensino de L2s

De uma forma geral, os investigadores que trabalham na área de aquisição e ensino de línguas não maternas (L2) consideram que – tal como acontece na aquisição da língua materna (L1) – a maior parte do conhecimento adquirido em contexto instrucional ocorre naturalmente, como resultado do processamento das evidências positivas a que estão expostos os aprendentes, não sendo possível afirmar com segurança que a instrução formal tem um papel decisivo neste processo (cf. Ellis 1994: 657).

Embora esta generalização seja válida para a aquisição da maior parte das estruturas das L2s, é também já reconhecido que, no estágio final de aquisição – e diferentemente do que acontece na aquisição da L1 – existem áreas ‘resistentes’, em que não é alcançada uma convergência plena com a gramática da língua-alvo. Isto deve-se, muito provavelmente, ao facto de que, na aquisição de uma L2, o *input* não é processado exactamente da mesma maneira que na aquisição da L1: é como se, em certas circunstâncias – dependendo das propriedades específicas das L1s dos aprendentes e da L2 tomada como alvo – faltassem “os ‘gatilhos’ (“triggers”) necessários para fazer com que os aprendentes avancem de um estágio de conhecimento para outro” (Klein & Martohardjono 1999: 15), e as evidências positivas, por si só, não motivassem a reestruturação gramatical.¹

¹ As causas que interferem negativamente no desenvolvimento linguístico dos aprendentes de L2s são numerosas e complexas. Não sendo possível, no âmbito deste estudo, a sua apresentação, sugere-se a leitura de Long (2003), que fornece uma visão panorâmica

Dito de outra maneira, é como se “a gramática que os aprendentes estabeleceram como hipótese actuasse como um **filtro**, impedindo que certos aspectos do *input* da L2 sejam detectados” (White 2000: 137; meu sublinhado).

A fim de dar conta desta cessação do processo de reestruturação gramatical, os investigadores têm admitido que, muito provavelmente, as evidências a que os aprendentes estão expostos não contêm os ‘gatilhos’ necessários à construção da gramática da língua-alvo/L2, e que, para além das evidências positivas, estes deveriam estar expostos a outros tipos de dados, nomeadamente evidências negativas e evidências positivas explícitas (cf. Beck, Schwartz & Eubank 1995:177; White 1987; 1991). Através das evidências negativas, são fornecidas, de forma explícita ou implícita, informações sobre os erros que os aprendentes cometem, quer através de explicações sobre a língua-alvo/L2, quer através de perguntas sobre o que os aprendentes dizem, ou de reformulações do que dizem, que mostram, implicitamente, que as suas produções linguísticas não estão correctas. As evidências positivas explícitas, por seu lado, consistem em informação metalinguística acerca das propriedades e regras da língua-alvo.

Até agora, como destacam Schwartz & Gubala-Ryzak (1992), independentemente da sua necessidade lógica, não existe consenso total sobre como é que estes tipos de evidências permitem que os aprendentes de L2s atinjam uma proficiência linguística idêntica à dos falantes nativos. Assim, vários estudos contestam o seu papel, argumentando que elas não são capazes de “envolver a Gramática Universal”, e que, por essa razão, não podem conduzir à reestruturação da gramática de interlíngua (cf. Beck *et al.* 1995: 187). Para Schwartz & Gubala-Ryzak (1992: 33), a Gramática Universal apenas pode fazer uso de *input* de um tipo específico, nomeadamente os dados linguísticos primários, não podendo as evidências negativas “alimentar directamente o módulo da linguagem” porque não existe um mecanismo para “converter” o conhecimento que resulta da aprendizagem através de dados não primários.

Note-se que mesmo os pesquisadores que rejeitam o papel das evidências negativas e/ou positivas explícitas reconhecem que, para certas propriedades e regras da gramática da L2, os dados linguísticos primários não conduzem, por si só, à reestruturação de hipóteses

gramaticais incorrectas, e que, nesses casos, além de terem de ser mais robustos, os dados proporcionados aos aprendentes têm de ser de um tipo muito especial (cf. Schwartz & Gubala-Ryzak 1992: 35). É neste contexto que se levanta a questão de saber se a instrução formal pode ter um papel importante a desempenhar, uma vez que tem condições para facultar dados adicionais que não estão disponíveis na língua ambiente, contribuindo assim para a reanálise dos erros com tendência a estabilizar, que não foram reestruturados apenas por exposição a evidências positivas.

Embora exista ainda pouca investigação sobre os efeitos da instrução no desenvolvimento da competência linguística dos aprendentes a longo prazo, parece prematuro e quase de certeza incorrecto defender que ela tem uma aplicação limitada, sobretudo no que se refere às áreas 'resistentes' (cf. Larsen-Freeman & Long 1991: 321). Na fase actual da pesquisa, parece pois mais prudente admitir que a instrução formal, combinada com oportunidades para treinar certas estruturas numa comunicação verbal natural, produz os melhores resultados (Ellis 1994: 659).

No ensino formal, existe um conjunto diversificado de estratégias pedagógicas que têm como alvo fornecer aos aprendentes de L2s dados adicionais que se considera poderem conduzi-los à revisão de hipóteses incorrectas sobre a sua gramática a língua-alvo.² Estas estratégias são particularmente importantes para os estudantes de nível avançado, cujas produções revelam a retenção e fossilização de traços gramaticais desviantes. Nestes casos, pode considerar-se que o processo de desenvolvimento linguístico atingiu o seu estágio final, não sendo muito provável que ocorram mais reestruturações das gramáticas de interlíngua, apenas por exposição a dados linguísticos primários.

A implementação destas estratégias de ensino de L2 requer naturalmente que estejam disponíveis descrições consistentes das áreas gramaticais que apresentam mais dificuldades para os aprendentes. Para estes casos, as taxonomias de erros podem constituir instrumentos

² Para uma visão panorâmica das opções metodológicas no ensino de L2, veja-se Ellis (1997).

de trabalho valiosos, uma vez que permitem não só identificar as categorias linguísticas mais atingidas, como também mostram quais os erros mais frequentes e sistemáticos. Como destaca Ferris (2002: 50), a análise de erros fornece informação sobre padrões de erros, permitindo aos professores e alunos dedicar-se aos tipos de erros mais importantes, em lugar de lidar com casos dispersos.

2 – Taxonomias de erros

A investigação linguística sobre as gramáticas de interlíngua dos aprendentes de L2 tem já uma longa tradição na área da linguística aplicada, tendo-se debruçado sobre uma variedade de questões, entre as quais sobressaem os erros que estes cometem, o papel da L1, a variabilidade das suas produções linguísticas, etc. No que se refere mais particularmente à corrente designada como “análise de erros”, que, desde os anos 70, procura definir uma metodologia de pesquisa da língua dos aprendentes, foram criadas diferentes taxonomias, cujo principal objectivo é o estabelecimento de categorias estáveis para a sua classificação e quantificação. Entre estas, podem destacar-se as que se baseiam em “estratégias de superfície” e as taxonomias descritivas.³ As primeiras dão indicações sobre operações de omissão, adição e regularização de formas e estruturas, e as segundas mostram quais as categorias linguísticas atingidas pelos erros (por exemplo, conjunções, voz passiva, sistema do auxiliar).

Apesar da importância da informação obtida com base na descrição dos erros dos aprendentes, este tipo de pesquisa tem naturalmente os seus limites. Entre as principais críticas a esta metodologia de investigação, destaca-se, em primeiro lugar, o facto de não fornecer informação sobre a totalidade das produções dos aprendentes, onde estão igualmente incluídas as estruturas correctas que produzem.⁴ Um

³ Para uma visão panorâmica sobre as pesquisas realizadas no âmbito da “análise de erros”, veja-se Ellis (1994: cap. 2) e James (1998: cap. 4).

⁴ O acesso à totalidade das produções dos informantes permite estabelecer com mais rigor as áreas críticas de aquisição. Por exemplo, analisando erros no uso das preposições por aprendentes de Português L2, Leiria (2006) mostra que, apesar de não haver uma diferença significativa no total de erros registados no uso das preposições a e em (252 e 171, respectivamente), é muito diferente a percentagem de erros relativamente ao total de estruturas em que estas preposições são usadas: 40.7 %, no caso da preposição a (com um total de 618 ocorrências) versus 9.9 %, no caso da preposição em (com um total de 1701 ocorrências).

outro limite deste tipo de pesquisa diz respeito ao facto de esta não tomar em consideração a “estratégia de lacunas” a que os aprendentes frequentemente recorrem para evitar produzir estruturas em que têm dificuldades, privando assim os investigadores de informação explícita sobre áreas críticas de aquisição.

Embora seja já consensual que a análise dos erros dos aprendentes fornece informação parcial sobre a sua competência linguística, esta metodologia continua a ser praticada até hoje, considerando-se que constitui, apesar de tudo, um procedimento útil e capaz de fornecer, sobretudo numa primeira fase da investigação, indicadores válidos sobre áreas críticas de aquisição (cf. Ellis 1994: 69-70). Admite-se, contudo, que, para alcançar um conhecimento mais objectivo e consistente da competência linguística dos aprendentes de uma L2, é necessário combinar este tipo de pesquisa com outros métodos de recolha de dados, que incluem, por exemplo, a aplicação de testes de elicitación ou a busca de dados através de programas informatizados especializados.

O recurso a procedimentos metodológicos complementares não dispensa quer o cruzamento dos erros com variáveis de diferentes tipos, quer o estudo das causas que levam à sua produção. No primeiro caso, trata-se de estabelecer “critérios constitutivos”, que permitam caracterizar os aprendentes que cometem os erros de acordo com variáveis como idade ou sexo, ou relacionar os erros com o tipo de actividade em que estes ocorreram (cf. James 1998: 102). Por sua vez, o estudo das causas que estão na origem dos erros – psicológicas, sociais, epistémicas, discursivas, etc. (cf. Ellis 1994: 57-58) – fornece informação crucial sobre a natureza dos mecanismos mentais que dificultam a convergência com a língua-alvo/L2, permitindo também estabelecer estratégias didácticas apropriadas, que facilitam a reestruturação da gramática dos aprendentes.

Mesmo admitindo que, numa primeira fase da pesquisa, a classificação dos erros de acordo com taxonomias descritivas (ou outras) dá indicações importantes sobre as principais dificuldades dos aprendentes de uma L2, é necessário também reconhecer que estas fornecem frequentemente informação demasiado geral, requerendo por isso, numa fase posterior, uma análise linguística mais rigorosa. Este aprofundamento é imprescindível não só porque revela o carácter

disperso dos casos cobertos por uma dada categoria linguística, como também porque permite caracterizar propriedades específicas da gramática dos aprendentes, base imprescindível para a sua posterior utilização na planificação do processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo.⁵ Por exemplo, ao analisar os erros registados na categoria ‘Pronome Pessoal Reflexo’, de acordo com as “estratégias de superfície” usadas por falantes universitários moçambicanos, em 50% dos casos, verifica-se a supressão deste pronome em contextos em que é requerido pela norma europeia (exemplo (1a)), e, nos restantes casos, observa-se o fenómeno ‘inverso’, de inserção de um pronome reflexo junto de verbos que não o requerem (exemplo (1b)).

- (1) a. Esta pessoa estava a **relacionar** com o filho. (PE: relacionar-se)
b. A conclusão **assenta-se** no último parágrafo. (PE: assenta)

Sabendo que não existem gramáticas das línguas humanas, selvagens ou caóticas, torna-se necessário analisar com mais atenção os casos de inserção *versus* supressão do pronome reflexo, de forma a identificar as razões que explicam e determinam esta aparente contradição. Sem essa investigação adicional, torna-se difícil programar actividades de didáctica correctiva, visto que este treino teria de ser orientado para dois alvos aparentemente contraditórios, os usos excessivos do pronome e os casos de supressão. Com efeito, uma análise linguística mais rigorosa proporciona uma percepção mais clara dos erros catalogados, mostrando que os casos de inserção do pronome incluem apenas um único subtipo de erro, nomeadamente a inserção do pronome ‘médio-reflexivo’⁶ (exemplo (1b)), ao passo que os casos de supressão cobrem uma variada gama de pronomes, nomeadamente reflexivos propriamente ditos (exemplo (2a)) recíprocos (exemplo (2b)) e inacusativos (exemplo (2c)). Por outras palavras, o aprofundamento da análise dos dados permitiu distinguir os erros sistemáticos dos que têm carácter disperso (cf. inserção do pronome ‘médio-reflexivo’ *versus* a supressão de diferentes tipos de pronomes, respectivamente). Exemplos:

⁵ O trabalho de Siopa (2006) ilustra a relevância desta linha de pesquisa.

⁶ Veja-se Gonçalves (1990) sobre este tipo de pronome, típico do Português de Moçambique.

- (2) a. Podemos destacar várias sociedades culturais, cada uma **identificando** por uma certa coisa. (PE: identificando-se)
b. Esta pessoa estava a **relacionar** com o filho. (PE: relacionar-se) (idem (1a))
c. Em contrapartida eles **sentam** diante de uma pessoa igual a eles. (PE: sentam-se)).

Este é o quadro geral do estudo a ser aqui apresentado, através do qual se procura mostrar as vantagens da análise dos erros dos aprendentes para uma planificação do ensino do Português L2 em contexto instrucional, adequado à população estudantil tomada como alvo.

3 – Análise de erros de Português L2

3.1 – Antecedentes da pesquisa

A pesquisa sobre a aquisição de Português L2 na perspectiva da análise de erros data do início dos anos 80. Os estudos já realizados tomaram como alvo o discurso oral e escrito de falantes de vários níveis de escolaridade (ensino primário, médio e superior),⁷ e com diferentes L1s (línguas bantu, nos estudos sobre o Português de Moçambique; Francês, Espanhol, Sueco, Alemão e Chinês, no estudo de Leiria (2006) sobre aquisição do Português como língua estrangeira).

Apesar de ter uma história recente, esta linha de pesquisa proporcionou já uma amostragem dos principais tipos de erros de aquisição de Português L2, que pode ser usada como referência para descrições linguísticas mais sofisticadas, e que podem permitir a sua posterior utilização com objectivos didácticos.⁸

⁷ Veja-se: Meijer, Gonçalves & Carlos (1982), Gonçalves, Carlos & Ngunga (1986) e Tovela (2000) para o ensino primário; Gonçalves, Companhia & Vicente (2005), para o ensino médio; e, para o ensino superior, Siopa et al. (2003). O estudo de Gonçalves (1997) tem como alvo o discurso oral de falantes residentes na cidade de Maputo, com diversos níveis de escolaridade.

⁸ É importante assinalar que, no que se refere ao Português de Moçambique, existem já alguns trabalhos que poderiam ser usados como base para actividades didácticas. Vejam-se os estudos sobre as seguintes áreas gramaticais: concordância nominal (Cavele 1999), concordância verbal (Jeque 1996; Nhongo 2005), padrões de ordem de clíticos (Machava 1994), orações completivas (Issak 1998), orações relativas (Chimbutane 1998).

Na análise que se segue, esta perspectiva de trabalho será desenvolvida através de estudos de caso sobre duas categorias específicas, que mostram as suas vantagens para o ensino-aprendizagem do Português L2. Para a escolha destas categorias, partiu-se do estudo de Siopa, Ernesto & Companhia (2003), que, tomando como referência a taxonomia de Gonçalves (1997), apresenta a primeira taxonomia geral de erros de Português registados num *corpus* escrito produzido por estudantes universitários de várias regiões do país, que frequentavam diferentes cursos da área das ciências da linguagem (“Ensino do Português”, “Tradução e Interpretação” (Português/Inglês ou Português/Francês)).⁹ No Quadro 1, apresentam-se os tipos de erros identificados e os respectivos exemplos.¹⁰

ÁREA	TIPO DE ERRO
LÉXICO	Neologismos de Forma: <i>estranhosamente</i> (PE: estranhamente)
	Neologismos Semânticos: <i>tirar a grávida</i> (PE: abortar)
LÉXICO-SINTAXE	Seleção Categorical: <i>A minha infância remonta de 1980.</i> (PE: a 1980)
	Seleção Semântica: <i>apelei socorro.</i> (PE: pedi socorro)
	Expressões Quantitativas: <i>São, desde o primeiro instante, nítidos e verosímeis que pareceram irreais.</i> (PE: tão nítidos...)
	Expressões Temporais: <i>depois de anos se ter refugiado no país vizinho...</i> (PE: durante anos)
SINTAXE	Pronome Pessoal Reflexo: <i>desconfiam-se</i> (PE: desconfiam)
	Pronome Pessoal – Colocação: <i>Quando trata-se de uma rapariga...</i> (PE: se trata)
	Encaixe: <i>Como conclusão, apelar à sociedade em geral...</i> (PE: é preciso apelar)
	Determinação: <i>Esta expulsão não arrastava consequência</i> (PE: consequências)
	Artigo: <i>Defende que deuses existem dentro do cérebro humano.</i> (PE: os deuses)
	Ordem de Palavras: <i>Quebrou o silêncio uma senhora de meia idade.</i> (PE: uma senhora de meia idade quebrou o silêncio)
MORFO-SINTAXE	Concordância Verbal: <i>As condições salariais não o permite.</i> (PE: permitem)
	Concordância Nominal: <i>A rede de transporte era deficitário.</i> (PE: deficitária)
	Infinitivo: <i>Temos de quebrar o preconceito e começarmos a admitirmos...</i> (PE: começar a admitir)
	Modo Verbal: <i>É difícil fazer as duas coisas ao mesmo tempo, embora depende da capacidade de cada um.</i> (PE: dependa)
	Tempo Verbal: <i>Quando trata-se de uma rapariga, era expulsa de casa.</i> (PE: tratava)
	Formas de Tratamento: <i>Está recusar a sua mãe que te fez homem.</i> (PE: estás... tua mãe... te fez/está...sua... o fez)
	Pronome Pessoal – Flexão: <i>As amigas gozam-lhe.</i> (PE: gozam-na)

QUADRO 1 – Taxonomia geral de erros

De acordo com o estudo de Siopa *et al.* (2003), quase não se registam erros em algumas categorias, havendo apenas um pequeno número em que se regista um número significativo de erros. Estão no primeiro caso, por exemplo, as categorias ‘Expressões Temporais’, ‘Determinação’ ou ‘Formas de Tratamento’, que parecem assim não constituir áreas particularmente problemáticas para esta população universitária. Tendo em vista mostrar a validade da perspectiva de estudo aqui defendida, seleccionaram-se, entre as categorias mais atingidas, ‘Pronome Pessoal – Colocação’, da área da ‘Sintaxe’, e ‘Concordância Verbal’, da área da ‘Morfo-sintaxe’.

3. 2 – Erros de colocação dos pronomes pessoais átonos

Os casos incluídos na categoria ‘Pronome Pessoal – Colocação’ dizem respeito à não aplicação das regras do PE que regulam a adopção de diferentes padrões de ordem de clíticos, nomeadamente ênclise, próclise e mesóclise. Uma investigação mais cuidadosa dos dados mostra, entretanto, que, a maior parte dos erros (cerca de 85 %) ocorre em casos em que é requerido o padrão proclítico. De um modo mais particular, verifica-se que os informantes seleccionam o padrão enclítico em contextos em que, de acordo com a norma europeia, estão presentes “atractores de próclise” (Mateus, Brito, Duarte, Faria, Frota, Matos, Oliveira, Vigário & Villalva 2003: 853-857) (exemplo (3)). Embora menos frequentes (cerca de 10 %), também se registam casos de adopção da ênclise em contextos em que o padrão europeu requer o padrão mesoclítico (exemplo (4)), sendo praticamente irrelevantes (cerca de 5 %) os casos de adopção da próclise em contextos em que o padrão europeu requer a ênclise (exemplo (5)). Exemplos:

(3) a. Há muitos que *não* interessam-**se** por buscar sua identidade cultural. (PE: se interessam)

⁹ Este corpus foi recolhido no âmbito do projecto “A competência em Português dos estudantes universitários em Moçambique” (Universidade Eduardo Mondlane, 2003-2007), sob minha coordenação científica. Para uma caracterização do perfil sociolinguístico dos informantes que produziram estes dados, veja-se Siopa *et al.* (2003).

¹⁰ O estudo de Siopa *et al.* (2003) inclui também erros formais (ortografia e acentuação), além dos erros gramaticais apresentados na Quadro 1.

b. *Quando* trata-se de uma rapariga, era até expulsa de casa. (PE: se trata)

c. O meu pai sempre vinha *para* ver-me. (PE: me ver)

(4 Para se esclarecer estes equívocos, **basearei-me** na própria língua. (PE: basear-me-ei)

(5) Contudo a mulher **se** torna mais tímida nesta sociedade. (PE: torna-se)

Face a estes resultados quantitativos, considerou-se que apenas os casos em que é adoptada a ênclise mereciam um estudo mais aprofundado, devendo identificar-se quais os “atractores de próclise” do PE, presentes nas frases dos informantes, que não desencadearam este padrão. Esta análise mostrou que, na maior parte dos casos (80 %), ocorrem complementadores, sendo irrelevantes os casos em que estão presentes outros tipos de “atractores de próclise”. No Quadro 2, apresentam-se os resultados desta pesquisa.

ATRACTORES DE PRÓCLISE NO PE	Complementadores	28	80 %
	Operadores de Negação	4	11.4 %
	Conjunções coordenativas	2	5.7 %
	Quantificadores	1	2.9 %
TOTAL		35	100 %

QUADRO 2 – Contextos sintácticos de uso do padrão enclítico

3.3 – Erros de concordância verbal

Os casos incluídos na categoria ‘Concordância Verbal’ mostram que a população universitária auscultada apenas comete erros de concordância em número, não se tendo registado nenhum erro de concordância em pessoa.¹¹ Estes erros foram analisados por Nhongo (2005), tendo sido identificados diferentes tipos de sujeitos nas frases

¹¹ Note-se que estes resultados podem estar relacionados com o facto de o corpus tomado como base ser de dimensões reduzidas. Contudo, pode igualmente admitir-se que são factores de relevo para a não ocorrência de erros de concordância em pessoa o facto de se tratar de um corpus escrito e/ou de este ter sido produzido por uma população com um nível de instrução superior. Veja-se Jeque (1996: 33), que analisa um conjunto significativo de erros de concordância em pessoa, detectados em dados orais, produzidos por informantes com nível de escolaridade baixo. Exemplo: *Na escola nós entrava às 17.*

em que ocorre a falta de concordância verbal.¹² O Quadro 3 sintetiza estes resultados.

TIPO DE SN/SUJEITO		SUBTOTAL	TOTAL	%
Sujeito Quantificado	Quantificação simples	3	7	25.9
	Quantificação complexa	4		
Sujeitos Compostos		4	4	14.8
Sujeitos Complexos		9	9	33.3
Sujeitos Nulos	Ausência de sujeito lexical	5	7	25.9
	Inversão do sujeito	1		
	Verbos impessoais	1		
TOTAL			27	100

QUADRO 3 – “Erros” de ‘Concordância Verbal’ – Tipos de SN/Sujeito

Os casos de sujeitos de ‘quantificação simples’ abrangem as estruturas que contêm apenas um operador de quantificação (exemplo (6a)), e os casos de sujeitos de ‘quantificação complexa’ referem-se a estruturas em que está presente mais do que um operador de quantificação (exemplo (6b)).¹³

(6) a. Antigamente [os jovens] **era** aconselhados pelos mais velhos. (PE: eram)

b. [A maior parte das empresas] funcionavam com imensas dificuldades.

Foram consideradas instâncias de ‘sujeitos compostos’, as estruturas que contêm dois sintagmas nominais coordenados (exemplos (7)), e foram classificados como ‘sujeitos complexos’ os casos em que o núcleo do SN sujeito vem acompanhado por complementos (exemplos (8)).

¹² Nhongo (2005) toma como referências para o seu estudo Peres & Mória (1995) e Raposo (1992).

¹³ De acordo com a norma europeia, as frases em que os SNs sujeitos contêm expressões quantitativas como a maior parte/ a maioria admitem o verbo no singular ou no plural: [A maior parte das empresas] funcionava/ funcionavam com imensas dificuldades. A flexão do verbo no singular corresponde à concordância do verbo com o núcleo sintático do SN (parte), e a sua flexão no plural assinala a concordância com o núcleo semântico (empresas). Na análise de Nhongo (2005), considera-se mais correcto o primeiro tipo de concordância, donde a classificação como erradas de frases do corpus como (5b). Cf. Peres & Mória (1995: 476-80).

(7) a. [As doenças, a fome e a morte] **é** outra tragédia. (PE: são)
b. [A vida da cidade e o desenvolvimento] **está** a causar transtornos. (PE: estão)

(8) a. ... [bens necessários e básicos para um indivíduo adquirir] **está** muito além das suas capacidades. (PE: estão)
b. [As condições salariais] não o **permite**. (PE: permitem)

Por fim, estão os casos de ‘sujeitos nulos’, que incluem três subtipos, nomeadamente casos em que o sujeito não está lexicalmente realizado (exemplo (9a)), um caso de inversão do sujeito (exemplo (9b)) e uma frase em que ocorre um verbo impessoais (exemplo (9c)).

(9) a. Os rapazes também imitam esta tendência de [–] se **relacionar** com mulheres mais velhas. (PE: relacionarem)

b. [–] **existiam** [uma outra família] que se opunha a esse relacionamento. (PE: existia)

c. Na antiguidade [–] **haviam** requisito para que o namoro fosse levado a cabo. (PE: havia)

Como se pode verificar no Quadro 3, e diferentemente do que acontece com os erros de ‘Pronome Pessoal – Colocação’, neste caso não há nenhum tipo de erro que sobressaia particularmente, oscilando a sua percentagem cerca de 15 % e 33 %.

4 – Breves reflexões finais

Os estudos de caso aqui apresentados tiveram como principal objectivo mostrar as vantagens de uma análise linguística mais sofisticada dos erros, que permita restringir o seu âmbito, e proporcionar uma base empírica mais segura para a preparação de programas e materiais instrucionais, assim como para a planificação de actividades didácticas.

Como se pôde verificar, as categorias de erros tanto podem incluir uma grande variedade de subtipos de erros (caso da ‘Concordância Verbal’), como podem conter apenas um subtipo de erro relevante (casos da ênclise na categoria ‘Pronome Pessoal – Colocação’).¹⁴ Estes

¹⁴ Está também neste caso a categoria ‘Pronome Pessoal Reflexivo’, onde, como se viu, se destacam os erros no uso do pronome ‘médio-reflexivo’.

resultados divergentes mostram que as informações fornecidas pelas taxonomias gerais de erros podem não ser suficientemente sólidas, quando se trata de planificar estratégias didáticas que visem fornecer aos aprendentes de uma L2 dados adicionais sobre a língua-alvo.

Note-se, a finalizar, que, no caso de variedades não nativas de línguas coloniais, que emergem em contextos multilíngues, este tipo de aprofundamento pode não ser ainda o elo final da cadeia de pesquisa. Na verdade, devido ao facto de estas variedades emergirem em contextos em que o *input* é maioritariamente produzido por falantes não nativos da língua-alvo, é necessário ponderar cuidadosamente a relevância dos erros sistemáticos, e a validade do seu tratamento em contexto instrucional¹⁵. De um modo mais particular, neste tipo de comunidades, os investigadores e os professores têm de estar atentos ao facto de que alguns erros podem já estar relativamente estabilizados, e fazer parte da gramática de uma “nova” variedade de língua. Por exemplo, no caso específico dos erros aqui analisados, verifica-se que tanto a adopção da ênclise em contextos em que estão presentes complementadores, como o uso do pronome ‘médio-reflexivo’, são fenómenos já relativamente difundidos na comunidade moçambicana de falantes instruídos, isto é, parecem ter sido gerados por regras já relativamente estabilizadas, e talvez até fossilizadas, da “nova” gramática do Português de Moçambique. Pelo contrário, os erros de concordância verbal parecem ter ainda carácter disperso, podendo admitir-se que a sua ocorrência é devida à falta de exposição dos falantes a evidências robustas (negativas ou positivas explícitas) sobre a língua-alvo. Pode assim prever-se que, para os primeiros tipos de erros tenham pouco sucesso as estratégias didáticas desenvolvidas em contexto instrucional, sendo mais provável que, no caso dos erros de concordância verbal, as estratégias orientadas para o fornecimento de dados adicionais concorram para uma reestruturação desta área da gramática dos falantes.

¹⁵ Em Gonçalves (2005), propõe-se uma escala de avaliação dos erros de falantes moçambicanos nas diferentes áreas do Português.

REFERÊNCIAS

- Beck, M.; Schwartz, B.; Eubank, L. 1995. Data, evidence and rules. In: L. Eubank; L. Selinker; M. Sharwood-Smith (Eds.). *The current state of interlanguage*. Amsterdam: John Benjamins, 117-195.
- Cavele, S. 1999. *Cancelamento da marca de gênero feminino no Português oral de Maputo*. Tese de Licenciatura, Universidade Eduardo Mondlane.
- Chimbutane, F. 1998. As estratégias resumptiva e cortadora na formação de orações relativas do Português de Moçambique. In: P. Gonçalves (Org.). *Mudanças do Português em Moçambique: Aquisição e Formato de Estruturas de Subordinação*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane/Livraria Universitária, 111-181.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1997. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferris, D. 2002. *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Gonçalves, P. 1990. A construção de uma gramática do português em Moçambique: Aspectos da estrutura argumental dos verbos. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, P. 1997. Tipologia de “erros” do Português oral de Maputo: Um primeiro diagnóstico. In: C. Stroud; P. Gonçalves (Orgs.). *Panorama do Português Oral de Maputo - Vol. II: A construção de um banco de “erros”*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 37-70.
- Gonçalves, P. 2005. Afinal o que são erros de Português?. Conferência apresentada nas “I Jornadas de Língua Portuguesa” (Maputo, 25-29/05/05).
- Gonçalves, P.; Carlos, N.; Ngunga, A. 1986. *Análise de erros em construções de subordinação*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane/Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, ms.
- Gonçalves, P.; Companhia, C.; Vicente, F. 2005. *Português no ensino secundário geral: Perfil linguístico dos alunos e programas de ensino*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação/Programa de Apoio ao Sector da Educação.
- Issak, A. 1998. Estruturas de complementação verbal do Português de Moçambique. In: P. Gonçalves (Org.). *Mudanças do Português em Moçambique: Aquisição e Formato de Estruturas de Subordinação*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane/Livraria Universitária, 67-110.
- Klein, E.; Martohardjono, G. 1999. Investigating second language grammars: Some conceptual and methodological issues in generative SLA research. In: E. Klein; G. Martohardjono (Eds.). *The development of second language grammars: A generative approach*. Amsterdam: John Benjamins, 3-34.
- James, C. 1998. *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. London/New York: Longman.

- Jeque, A. 1996. *O enfraquecimento da morfologia flexional verbal (pessoa e número) no Português de Moçambique*. Tese de Licenciatura, Universidade Eduardo Mondlane.
- Larsen-Freeman, D.; Long, M. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited.
- Leiria, I. 2006. *Léxico, aquisição e ensino do Português europeu língua não materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia/Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- Machava, B. 1994. *A colocação do pronome pessoal átono em frases subordinadas no Português de Moçambique*. Tese de Licenciatura, Universidade Eduardo Mondlane.
- Mateus, M.; Brito, A.; Duarte, I.; Faria, I.; Frota, S.; Matos, G.; Oliveira, F.; Vigário, M.; Villalva, A. 2003. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho. [5ª ed.].
- Meijer, G.; Gonçalves, P.; Carlos, N. 1982. *A língua portuguesa em Moçambique: Elementos para uma análise de erros*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, ms.
- Nhongo, N. 2005. *A concordância verbal em número no discurso escrito de estudantes universitários moçambicanos*. Tese de licenciatura, Universidade Eduardo Mondlane.
- Peres, J.; Móia, T. 1995. *Áreas críticas da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Raposo, E. 1992. *Teoria da gramática: A faculdade da linguagem*. Lisboa: Caminho.
- Schwartz, B.; Gubala-Ryzak, M. 1992. Learnability and grammar reorganization in L2A: Against negative evidence causing the unlearning of verb movement. *Second Language Research*. **8**: 1-38.
- Siopa, C. 2006. Ensino do Português na universidade em Moçambique: Trabalhos oficinais de gramática. In: F. Oliveira; J. Barbosa (Orgs.). *XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística – Textos Seleccionados*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 659-674.
- Siopa, C.; Ernesto, N.; Companhia, C. 2003. A Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique: Primeira Abordagem. *Idiomático*. **1** (Revista Digital de Didáctica de PLNM). Instituto Camões – Centro Virtual Camões (www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/01).
- Tovela, S. 2000. *Análise do erro no âmbito do Português-Língua Segunda: o caso da 7ª classe em Moçambique*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro.
- White, L. 1987. A note on Phinney. In: T. Roeper; E. Williams (Eds). *Parameter setting*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- White, L. 1991. Second language acquisition and universal grammar. *Studies in Second Language Acquisition*. **12**: 121-33.
- White, L. 2000. Second language acquisition: From initial to final state. In: J. Archibald (Ed.). *Second language acquisition and linguistic theory*. Oxford: Blackwell, 130-155.