

ERRO, LOGO APRENDO – ANÁLISE E  
ESTRATÉGIAS DE CORRECÇÃO DE ALGUNS ERROS DE  
APRENDENTES DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Alexandra Albuquerque*  
*Maria de Lurdes Guimarães*

INTRODUÇÃO

Aprender, ou “adquirir conhecimento de”<sup>1</sup>, pressupõe iniciar uma caminhada, um processo gradativo e evolutivo, a partir de um estágio de ignorância ou incompetência total (ou quase) até um outro estágio onde o aprendente/aprendiz detém já um conhecimento profundo do que se propôs aprender.

Quando falamos em aprender uma língua [seja ela materna (LM) ou estrangeira (LE)], referimo-nos à aquisição de um conjunto de regras e normas que constituem o sistema complexo e específico dessa língua. Ora, é exactamente essa característica sistemática da língua que, pela sua dificuldade, exige um processo de aprendizagem e que leva os aprendentes a cometerem erros (por ignorância das regras).

Neste processo de aprendizagem, quer a criança nativa, quer o aprendente de uma LE acabam por utilizar um processo de simplificação do discurso, pois não conhecem ainda todo o sistema da língua. No entanto, a criança, com o tempo, expande o seu “sistema simplificado” para o fazer corresponder ao sistema do adulto da sua comunidade falante. O aprendente da LE, por seu lado, com níveis de adequação variados – conforme a sua inteligência, o tipo de ensino, os materiais de aprendizagem, etc. –, continua a utilizar um “sistema simplificado”. Se esta simplificação divergir bastante da língua alvo (LA), a sua competência na LA será, naturalmente, marcada por erros de vária índole. Se, todavia, a simplificação for selectiva e não violar seriamente o sistema da LA, a sua competência na LA pode, tal como a da criança nativa, estar isenta de erros.

No entanto, já há muito se esqueceram as teorias que defendiam que os aprendentes de uma língua estrangeira deveriam deter um conhecimento perfeito da língua, isto é, sem erros, nem falhas, até porque segundo Schachter

(*apud* James, 1998: 53) é praticamente impossível que um adulto adquira a competência de um falante nativo, no que se refere à gramática da língua alvo (LA). Assim, fora do contexto real – com falantes nativos, fora da sala de aula, no dia a dia –, a aprendizagem de uma LE será, como disse Harlow (*apud* James, 1998: 8), “um processo de correção progressiva dos erros”.

As teorias modernas chegaram à conclusão de que os erros, e obviamente a correção dos mesmos, fazem parte integrante da aprendizagem e, segundo muitos autores, são mesmo positivos. Deste modo, errar apresenta-se como uma forma indispensável de aprender, uma vez que o erro vai levar o aprendente a testar as suas hipóteses sobre a natureza da língua que está a estudar, sendo, como diz James (1998: 7), “um registo da sua perspectiva actual da língua alvo (LA)”.

“Erro” não será, assim, apenas “tudo aquilo que constitua uma violação das normas que gerem o comportamento linguístico do falante idealizado de uma qualquer língua”(Gomes da Torre, 1985: 20), mas também “um desvio em relação a uma regra ou a um sistema”(Franco, 1997: 57). Ou seja, é um desvio que se deve à ignorância das normas ou das regras e que pode ser mais ou menos grave para a compreensão da mensagem. O desvio poderá, então, ser um “*lapsus linguae*”, uma “falha” ou um “erro”<sup>2</sup>, consoante a gravidade e a exigência de correção e remediação que exigir. Naturalmente, a análise do erro (AE) debruça-se essencialmente sobre o “erro”, por ser sistemático e, portanto, um “erro de competência”(Corder, 1971: 24), pois as duas outras categorias são normalmente autocorrigidas pelos alunos, quase imediatamente, e são “erros de *performance*”( *ibidem*) pouco importantes no processo de aprendizagem.

Esta ignorância da LA, quando não leva à evitação de comunicar, obriga o aprendente a criar estratégias para colmatar as dificuldades, a utilizar uma língua de substituição – a interlíngua (Selinker, 1969) ou “dialecto ideossincrático”(Corder, 1971: 161) –, uma instância linguística entre a LM e a LA que tem sentido e gramática próprios, em parte influenciada pelas gramáticas da LM ou da LA, e que vai evoluindo e mudando ao longo do processo de aprendizagem, através da produção e desaprendizagem de erros.

Os erros da interlíngua dos aprendentes têm, naturalmente, várias causas. Neste artigo, faremos apenas referência àqueles que nos parecem mais recorrentes e pertinentes: erros (1) interlinguais e (2) intralinguais. Os primeiros devem-se à interferência do sistema linguístico da LM. Segundo Jackson (1987:

101), esta interferência dá-se quando uma estrutura da LA tem algum grau de semelhança e de diferença com uma estrutura equivalente na LM do aprendente, levando-o a transferir a estrutura da LM para o que pretende enunciar na LA. No entanto, na aprendizagem de uma LE, nem todos os erros se devem a “empréstimos linguísticos”, como lhes chamou Haugen (*apud* Corder, 1971: 102). Para além da influência da LM, Richards faz também referência a erros intralinguais, que derivam de estratégias empregues pelo aprendente na aquisição de regras da LA e da interferência mútua de itens dentro da LA. Como tal, estes erros reflectem a competência dos aprendentes num determinado estágio da aprendizagem que, nalguns, pode representar a competência gramatical final e, noutros, ser indicador de uma competência transitória (Richards, 1985: 173).

A AE, ao ter como objecto principal a interlíngua dos aprendentes, revela-se como um instrumento bastante útil na investigação do processo de aprendizagem, uma vez que (1) elucida o professor sobre o quê e como é que o aluno aprende quando estuda uma LE e (2) ajuda o aluno a aprender melhor, levando-o a perceber porque é que errou, ou seja, a apreender melhor a gramática da LA.

Com base nestes pressupostos, e conscientes de que, no contexto da sala de aula, o papel do professor mais não é do que o de criar condições e facultar os meios necessários para que a LE se desenvolva espontaneamente na mente dos alunos, facilitando, assim, a aprendizagem, decidimos, mais do que fazer uma análise de erros, desenvolver estratégias de correcção mais eficientes de forma a levar o aluno a consciencializar-se dos seus erros e a desaprendê-los. De facto, como diz James (1998: 235): “Um dos objectivos da análise de erros é identificar os princípios que deviam guiar uma correcção eficaz de erros”.

Ao perceber-se que de pouco valia investir na prevenção de erros<sup>3</sup>, por serem inevitáveis e inerentes à aprendizagem, aqueles começaram a ser encarados por muitos estudiosos como “symptoms of partial mastery”(Lewis, 1993 *apud* Cardoso, 2000: 211), como instrumentos de aprendizagem valiosos, pois, ao serem corrigidos e desaprendidos, o aluno toma consciência deles e assimila melhor a estrutura ou competência cognitiva da LA, lembrando-se dela em produções futuras (Ellis, 1992 *apud* James, 1998: 256).

Assim, ao falarmos de erros como instrumentos de aprendizagem, temos que, inevitavelmente, falar também de correcção, especialmente quando se trata

de aprendentes de uma LE que, por não estarem em contacto directo com a língua, têm maior necessidade de correcção e de provas negativas directas (ex.: “não é assim que se diz ou que se escreve”). Muito se tem também discutido se vale a pena ou não corrigir os alunos e de que forma essa correcção deverá ser feita. Segundo James (1998: 249), a correcção é bem sucedida se as técnicas utilizadas exigirem pouco esforço do professor e não forem constrangedoras ou ameaçadoras para os alunos, conseguindo melhorar a sua *performance* na LA. A verdade é que, se por vezes o facto de serem corrigidos pode levar alguns alunos a sentirem-se constrangidos e a evitar a comunicação na LE<sup>4</sup>, alguns estudos vieram provar que são os próprios alunos que desejam ser corrigidos na sua produção na LA<sup>5</sup>.

No contexto da sala de aula, essa tarefa é normalmente desempenhada pelo professor contemporaneamente à produção de erros e de falhas, sendo muitos deles evitados devido à sua presença e apoio. Essa correcção consiste, geralmente, em provas negativas directas e pode assumir várias formas (cf. James, 1998: 236):

Feedback: indicar o erro e deixar o aluno descobri-lo e corrigi-lo sozinho;

Correcção: Facultar ao aluno a informação ou solução que leva à revisão ou correcção do erro naquele momento, sem tentar prevenir esse mesmo erro no futuro;

Remediação: Facultar informação aos alunos que os ajude a rever ou rejeitar a regra errada que usaram quando cometeram o erro, evitando, assim, a repetição desse erro no futuro.

No entanto, quando o aprendente tem que levar a cabo uma tarefa sozinho (responder a um teste, escrever uma composição, etc.), descobre que o seu conhecimento linguístico é inferior àquele de que necessitava para comunicar correctamente. Neste caso, o *déficit* de regras de referência da LA é uma potencial fonte de erros, levando-o a simplificar o discurso e a generalizar muitas regras. Após a correcção dessa produção individual por parte do professor, na maior parte das vezes morosa, difícil e repetitiva se se tratar de textos escritos, o aluno percebe – pelas notas e pelos sublinhados de cor diferente – se cometeu ou não muitos erros. Contudo, se o processo de correcção acabar aí, a consciencialização e desaprendizagem dos mesmos não é tão eficaz, já que a maior parte dos alunos ignora, rapidamente, essa correcção.

Foi essencialmente este facto que nos levou a repensar a utilidade da correcção da produção escrita dos alunos e a forma como esta deveria processar-se, pois se a correcção exige demasiado esforço do professor e não melhora o desempenho dos alunos na LE, não é eficaz e, como tal, não faz sentido. Assim, decidimos levar a cabo uma pequena experiência com alunos de Língua Alemã, do Curso de Línguas e Secretariado, de forma a (1) identificar alguns dos erros interlinguais e intralinguais mais recorrentes ao nível da interlíngua dos alunos e a (2) tornar a correcção dos mesmos mais eficaz.

### *Metodologia*

A população envolvida nesta análise foi de 16 alunos, entre os 18 e os 24 anos de idade, do 1ºano do Curso de Línguas e Secretariado do ISCAP, com três anos de aprendizagem de Língua Alemã em escolas secundárias portuguesas, todos com português como LM.

A recolha de dados incidiu sobre uma actividade de produção escrita – composição sobre uma obra de leitura extensiva. Dos textos analisados, retirámos todos os segmentos que continham erros, atingindo um total de 164 erros.

### *Tipologia de erros*

O estudo teve como base os esquemas de classificação de Franco (1997: 58) e de James (1998: 106) para tratar apenas os erros do nível morfossintáctico (-semântico). Por se nos ter afigurado bastante relevante, referimos também três categorias do nível lexical, apresentando-os, por ordem de maior frequência, do seguinte modo:

Nível morfossintáctico(-semântico)	Tipos de erro (segundo a taxonomia de James, <i>ibidem</i> )
1. Ordem dos elementos na frase	-Omissão
2. Tratamento do adjectivo	-Adição
3. Tratamento do substantivo	-Regularização
4. Tratamento do artigo	-Marcação
5. Confusão de classes de palavras	-Adição Simples
6. Fraseologia	-Má-Seleção
7. Formação de palavras	

### *Resultados da análise dos erros*

#### 1. Ordem dos elementos na frase

Foi, sem dúvida, a categoria com maior incidência de erros (40).

##### 1.1) Regras da posição do verbo na oração principal

Na maior parte dos casos, os erros deveram-se a causas interlinguais, como se pode comprovar pelos exemplos que apresentamos, onde o desconhecimento das regras da posição do verbo na frase na LE leva à aplicação de regras da LM:

“Am Ende Yildiz ist eine Mädchen mit viel Glück.”

(Am Ende *ist* Yildiz ein Mädchen...)

“Ihrer Meinung nach die wichtigsten Aspekt der Geschichte sind...”

(Ihrer Meinung nach *sind die wichtigsten Aspekte* der Geschichte...)

##### 1.2) A subordinada precede a subordinante

Neste caso, também a LM parece ter interferido na colocação do verbo da frase da LE. Aqui, o verbo da subordinante ocupa a posição do verbo numa frase simples:

“Wenn die Skinheads haben ihre Steine werfen sie hat Angst...”

(Als die Skinheads sie mit Steinen beworfen haben, *hat sie* Angst gehabt...)

“Obwohl Yildiz und ihre Bruder in Deutschland geboren hat, sie sind Ausländer.”

(Obwohl Yildiz und ihrer Bruder in Deutschland geboren sind, *sind sie* Ausländer.)

#### 2. Tratamento do adjectivo

A maior parte dos erros detectados nesta categoria relaciona-se com dificuldades nas declinações, que verificámos ser um dos tipos de erro mais recorrentes na amostra analisada (17).

A maioria dos aprendentes demonstrou ter conhecimento da necessidade de flexão dos adjectivos na LE – muito embora ela não exista na LM –, apesar de revelarem uma deficiente competência na aplicação das regras, como no exemplo que se segue, onde ocorreu uma adição ou, mais propriamente, uma dupla marcação do género masculino:

“Ich glaube, dass der wichtiger Aspekt der Geschichte ist...”  
 (Ich glaube, dass *der wichtigste* Aspekt der Geschichte...ist)

Foram, ainda, encontrados alguns exemplos em que não foi usada qualquer declinação:

“Yildiz Geschichte ist ein gut Zumbeispiel.”  
 (Yildiz Geschichte ist *ein gutes* Beispiel.)

“Yildiz heißt Stern’ spreche uns über ein türkisch Familie.”  
 (In “Yildiz heißt Stern”geht es um *eine türkische* Familie)

### 3. Tratamento do substantivo

Neste grupo foram encontrados erros ao nível de (a) declinação, (b) formação do plural e (c) género.

#### (a) Declinação

Na sequência transcrita, verifica-se a omissão da declinação do substantivo (-n) originada, como noutros casos, pelas dificuldades que as declinações, inexistentes na LM, levantam aos aprendentes portugueses de alemão:

“Sie zündeten die Häuser von Ausländer an...”  
 (Sie zündeten die Häuser von *Ausländern* an...)

#### (b) Formação de plural

No segmento

“Sie haben vielen Problemen mit der Skins...”  
 (Sie haben viele *Probleme* mit den Skins...)

encontrámos a adição de uma marca de plural da LE (-n) que, no entanto, não é a regra neste caso, tratando-se pois de uma regularização. No exemplo seguinte, onde é utilizado o mesmo substantivo, verifica-se, pelo contrário, a formação correcta do plural, mas pelo singular:

“...die Ausländer, die in Deutschland leben, ein große Probleme sind”  
 (...die Ausländer, die in Deutschland leben, sind ein großes *Problem* .)

Este fenómeno poder-se-á explicar devido à interferência da LM, uma vez que “Probleme” em alemão corresponde, foneticamente, a “problema” em português.

(c) Género

Nesta categoria, apresentamos um exemplo de interferência interlingual, bastante comum no *corpus* analisado, e outro intralingual:

“Sie war eine Mädchen mit sehr große Probleme...”  
(Sie war *ein* Mädchen mit sehr großen Problemen...)

“Sie ist deutscherin...”  
(Sie ist *Deutsche*...)

No primeiro caso, a utilização do artigo feminino deve-se ao facto de o referente português (a rapariga) ser do género feminino. No segundo exemplo, encontrámos a ultrageneralização (Richards, 1985: 174) de uma das regras de formação do feminino das nacionalidades em alemão, como é o caso de “Italienerin” ou “Amerikanerin”. Para além disso, encontramos novamente uma adição, de uma marca de feminino (-in), devida à regularização de uma das regras.

#### 4. Tratamento verbal

Incluem-se nesta categoria os desvios relacionados com a conjugação e com a falta de concordância entre sujeito e predicado, todos intralinguais.

Muitos dos erros de conjugação detectados devem-se à não distinção entre verbos fracos e fortes, ou seja, ao desconhecimento das regras de conjugação destes verbos no sistema da LE, como, por exemplo, em:

“... sie hat niemals dort geleben”  
(...sie hat niemals dort *gelebt*)

ou em

“... die Skins hat *Ausländer Raus* geschrieben”  
(Die Skins *haben...geschrieben*)

A falta de concordância entre pessoa e forma verbal é bastante comum na amostra analisada, como, por exemplo, em:



“In die Geschichte die Skins hat...”  
(In der Geschichte *haben* die Skins...)

ou em

“Sie [Skinheads] überfällt den Laden und werfen viele Stein.”  
(Sie *überfallen* den Laden und werfen viele Steine.)

### 5. Tratamento do artigo

Nesta área foram, mais uma vez, detectadas dificuldades na declinação, muito embora o erro mais frequente tenha sido o de omissão, como se pode ver no segmento indicado, onde era necessário definir o sujeito da acção:

“Als im Buch Glatzköpfe haben in der Mauer geschrieben.”  
(Als im Buch *die* Glätzköpfe an die Mauer geschrieben haben.)

Outro caso, várias vezes repetido, foi a omissão do artigo definido de “Türkei”, revelando uma ultrageneralização da norma, já que, em alemão, não se utiliza qualquer artigo para a maior parte dos países:

“Trotzdem, denke ich dass Yildiz nach Türkei gehen soll.”  
(Trotzdem denke ich, dass Yildiz *in die* Türkei fahren sollte.)

Encontrámos, ainda, alguns casos de interferência interlingual, onde se subentende “Yildiz tem namorado”, uma construção frequente na LM:

“Yildiz hat Freund”  
(Yildiz hat *einen* Freund.)

### 6. Confusão de classes de palavras

Por um lado, englobámos nesta categoria (a) palavras que, pela sua semelhança fonográfica, originaram construções desviantes e, por outro, (b) substantivos que, pela sua semelhança com adjectivos da LM, foram erradamente usados como adjectivos da LE.

a) Emprego do artigo definido neutro “das”pela conjunção “dass”e vice-versa:

“...und sie wollen das Ausländer nicht in Deutschland leben.”  
(...und sie wollen, *dass* Ausländer nicht in Deutschland leben.)

“Yildiz ist eine Mädchen daß in Türkei gewohnt hat.”  
(Yildiz ist ein Mädchen, *das* in der Türkei gewohnt hat.)

b) Emprego do substantivo da LE pelo adjectivo da LM

Em construções muito semelhantes, encontrámos exemplos típicos de má selecção, provavelmente a partir do dicionário monolíngue:

“Sie sind sehr Nationalists.”  
(Sie sind sehr *nationalistisch*.)

e “Sie sind zu Patriotists.”  
(Sie sind zu *patriotisch*.)

e também “Deutschland ist ein sehr Rassist Land.”  
(Deutschland ist ein sehr *rassistisches* Land.)

## 7. Fraseologia

Os exemplos que aqui apresentamos têm como causa a interferência interlingual, já que a mensagem parece ter sido uma tradução literal do conteúdo que se expressaria na LM. No exemplo que fornecemos, para além da contextualização errada do significante, omite-se o sujeito, como é comum na LM:

“Ist sehr impressionistisch”  
(*Es* ist sehr beeindruckend)

Por outro lado, como nesta actividade de produção escrita se abordava uma obra cuja personagem principal era Yildiz – uma rapariga –, foi frequente os aprendentes referirem-se a ela como “eine Mädchen”. Para além disso, encontrámos também repetidas vezes a expressão “In meine(r)<sup>6</sup> Meinung”, correspondente à expressão portuguesa “Na minha opinião”.

Por último, apresentamos um exemplo flagrante da interferência da LM, onde ainda se podem reconhecer algumas marcas da LE no substantivo, tendo desaparecido completamente no adjectivo seleccionado:

“Diskrimination Social”

## 8. Formação de palavras

Uma das estratégias bastante utilizadas, na amostra deste estudo, para colmatar as lacunas lexicais foi a criação de palavras inexistentes na LE por evidente influência da LM. Exemplos disso são:

“Viele Ausländer, dass nicht gut tratiert sind...”  
(Viele Ausländer, die schlecht *behandelt* werden...)

ou “Die Skins sind sehr violent und haben die Laden destruieren.”  
(Die Skins sind sehr *gewalttätig* und haben den Laden *zerstört*.)

ou ainda “Weil sie emigrante auf Türkei sind .”  
(Weil sie *Ausländer* aus der Türkei sind.)

### *Correcção*

Após a recolha e análise dos erros mais recorrentes, procedemos à correcção dos mesmos, dividindo-a, num primeiro momento, em duas fases: (a) *Feedback* e (b) *Correcção* (por parte de colegas da turma).

(a) Limitámo-nos a assinalar a vermelho os desvios encontrados nos 16 textos e a devolvê-los aos seus autores, solicitando-lhes que procedessem à autocorreção, sem qualquer consulta de dicionários, gramáticas ou outras fontes, e os voltassem a entregar ao professor.

Quando da análise da segunda versão dos textos, verificámos que, do total de 164 erros encontrados na primeira correcção, apenas se mantinham 59, tendo sido, no entanto, criados 29 novos erros. Ou seja, apenas 76 (i.e. 46%) dos erros “originais” tinham sido, efectivamente, corrigidos, pelo que considerámos tratar-se de “falhas”, ou seja “erros de *performance*” e não de competência.

### *Tipos de erro com correcção bem sucedida*

1. Ordem dos elementos na frase – Se, na primeira correcção, o tipo de erros mais frequente havia sido este (num total de 40 erros), nesta segunda correcção, a maior parte dos alunos conseguiu corrigir essa falha, atingindo-se um total de 33 erros corrigidos. Apenas 1 aluno não conseguiu corrigir a ordem dos elementos e 6 alteraram a ordem erradamente.

2. Tratamento do substantivo (formação do plural e género) – Também aqui a percentagem de sucesso foi bastante boa, uma vez que 74% dos erros de formação de plural e 91% dos géneros errados foram corrigidos.

3. Tratamento verbal – Se no que diz respeito à conjugação de verbos fortes e fracos o nível de sucesso não foi muito elevado (45%), o mesmo já não se pode dizer em relação às concordâncias entre sujeito e forma verbal, onde se atingiu uma taxa de sucesso de 81%.

4. Tratamento do artigo – Em 59% dos casos, a omissão do artigo foi detectada e corrigida, mas apenas em 20% daquela percentagem o artigo foi bem seleccionado e declinado.

#### *Tipos de erro com correcção menos bem sucedida*

1. Declinações – De facto, a maior parte dos alunos alterou a flexão do adjectivo, do substantivo ou do artigo, mas em 70% dos casos essa alteração continuou errada, pelo que se conclui que este é, na realidade, um dos maiores erros de competência destes aprendentes.

2. Omissão do artigo definido de “Türkei”– Apenas um caso dos dez diagnosticados foi corrigido com sucesso.

3. Confusão de classes de palavras – 95% dos alunos que haviam cometido este erro alteraram a palavra sublinhada, mas apenas 34% foram bem sucedidos.

4. Fraseologia e formação de palavras – Se no caso de “eine Mädchen” e de “emigrante” a maioria das correcções foi bem sucedida (98% e 100%, respectivamente), o mesmo já não aconteceu com a restante fraseologia e formação de palavras.

(b) Após a análise da segunda versão dos textos, voltámos a assinalar os erros que se mantiveram e que foram criados após o *feedback* e a autocorreção, desta vez a verde, e distribuímos-os aleatoriamente pelos vários elementos da sala de aula, tendo o cuidado de não entregar nenhum texto ao seu autor. Por outro lado, os colegas também não sabiam quem era o autor do texto que estavam a corrigir, já que os alunos estavam identificados apenas por números que o professor lhes havia atribuído.

No final de mais este momento de correcção, verificámos que, dos 88 erros assinalados, 49 (ou seja 56%) haviam sido bem corrigidos, pertencendo a maioria aos “Tipos de erro com correcção bem sucedida” e aos pontos 2., 3. e 4. do segundo tipo de erros.

Num segundo momento, após estas duas fases de correcção, fez-se uma lista em acetato dos erros que não haviam sido corrigidos com sucesso e procedeu-se à correcção dos mesmos, com toda a turma, explicando a correcção com base nas regras da LE, revendo, assim, itens gramaticais como as declinações e a diferença entre verbos fortes e fracos, entre outros. No final desta actividade de remediação, foi pedido aos autores que reescrevessem mais uma vez o seu texto, tendo-se verificado que em 93% dos casos o texto se apresentava sem erros.

Em relação aos erros de nível lexical, marcou-se uma aula para treino da utilização correcta e optimizada de dicionários e gramáticas, como actividade de remediação.

#### CONCLUSÕES

Com esta pequena experiência, a consciencialização dos erros, que era o nosso objectivo principal, e de que falámos no início, deu-se em duas vertentes. Por um lado, o professor acabou por perceber melhor qual o tipo de erros mais recorrente naquela turma, o que o ajudou a desenvolver estratégias para combater as lacunas linguísticas reveladas e, por outro, com as várias estratégias de correcção empreendidas, os alunos tiveram um papel mais activo e interactivo, levando-os a (1) tomar consciência dos desvios que a sua interlíngua demonstrou ter em relação à LA e (2) desaprender – através da autocorreção, mas, acima de tudo, da remediação – “vícios” de expressão, estratégias erradas para colmatar lacunas e alguns erros por ignorância das regras da LA.

Assim, ao conseguir-se com que os aprendentes tivessem um papel mais activo na correcção dos seus e dos erros dos colegas, aquela revelou-se mais eficaz. Em primeiro lugar, porque os autores foram obrigados a rever os seus textos, corrigindo, muitas vezes imediatamente, muitos dos erros assinalados e, em segundo, porque a heterocorreção possibilitou corrigir outros erros que os autores, devido à proximidade com o texto e com os “vícios” de linguagem, não conseguiram corrigir.

Como teste final, pediu-se a estes mesmos alunos que escrevessem um outro texto, sobre a mesma obra, tendo-se verificado que o número de erros havia já diminuído significativamente (98), mantendo-se, no entanto, as declinações (13) como erros de maior incidência, e aparecendo, desta vez, o tratamento verbal em segundo lugar (8). A ordem dos elementos na frase deixou, pois, de encabeçar a lista de erros mais frequentes, pelo que se conclui que as actividades de correcção desenvolvidas anteriormente melhoraram a competência e *performance* destes aprendentes, pelo menos de alguns e em certas áreas, como eles próprios reconheceram, apesar de, para outros, ter(em) parecido excessiva(s) a(s) fase(s) de correcção, nomeadamente a rescrita do texto.

---

<sup>1</sup> Definição de “aprender” do *Dicionário da Língua Portuguesa* da Porto Editora, 8ª Edição, 1999.

<sup>2</sup> Utilizámos, aqui, a tradução de Cardoso (1989: 97) de “slips”, “mistake” e “error”.

<sup>3</sup> Como tentavam fazer as perspectivas behaviouristas e da *Communicative Approach*.

<sup>4</sup> Especialmente se essa correcção for em frente dos colegas da turma, já que o *feedback* do professor em trabalhos escritos é, sem dúvida, menos traumático.

<sup>5</sup> Cf. estudo de Leki (*apud* James, 1998: 246).

<sup>6</sup> Umás vezes com a declinação do pronome outras não.

#### BIBLIOGRAFIA

CARDOSO, Ivone (1989). *Análise do Erro e a Realidade Social*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.

——— (2000). *Estudo Diacrónico do IFE/ IFO em Portugal: A Problemática dos Erros Lexicais dos Alunos dos ISCAS*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro.

CORDER, S.P. (1971). “Idiosyncratic dialects and error analysis”. Jack Richards (Ed.) (1985). *Error Analysis*. Longman: Singapore.

FRANCO, António (1997). “Análise de erros, tradução e erros de tradução”. *Actas das IV Jornadas de Tradução*. Porto: Instituto Superior de Assistentes e Interpretes.

JACKSON, H. (1987), “The value of error analysis and its implications for teaching and therapy”. Abudarhan, J. (ed.). *Bilingualism and Bilingual: An Interdisciplinary Approach to Pedagogical and Remedial Issues*. Philadelphia: Nelson for the National Foundation for Educational Research. 100-111.

JAMES, Carl (1998). *Errors in Language Learning and Use*. England: Addison Wesley Longman.

RICHARDS, Jack (Ed.) (1985). *Error Analysis*. Singapore: Longman.