

ALINE PORTO QUITES

**O EMPREGO DAS DECLINAÇÕES POR
ALUNOS DE ALEMÃO COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA EM SANTA CATARINA**

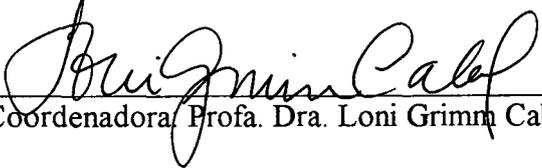
Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre.
Curso de Pós-Graduação em Linguística,
Centro de Educação e Expressão,
Universidade Federal de Santa Catarina.
Orientador: Prof. Dr. Frank G. Königs

FLORIANÓPOLIS
1997

ALINE PORTO QUITES

O EMPREGO DAS DECLINAÇÕES POR ALUNOS DE ALEMÃO COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA EM SANTA CATARINA

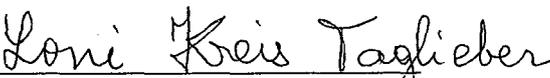
Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de Mestre em Letras/Linguística e aprovada em sua forma final pelo programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

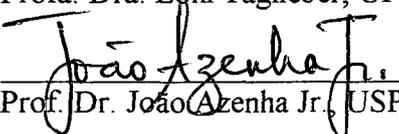

Coordenadora, Profa. Dra. Loni Grimm Cabral

Orientador (ausente): Prof. Dr. Frank G. Königs
Universidade de Leipzig

Banca Examinadora:


Prof. Dr. Paulino Vandresen, UFSC


Profa. Dra. Loni Taglieber, UFSC


Prof. Dr. João Azenha Jr., USP

Suplente: Profa. Dra. Loni Grimm Cabral

Florianópolis, 26 de fevereiro de 1997

DEDICATÓRIA

A todos os alunos, em especial aos que serviram de informantes para esta pesquisa, e profissionais de língua estrangeira.

AGRADECIMENTOS

A meus amigos e colegas de pós-graduação pelo apoio e pela união durante os estudos em grupo no início do curso, o que muito auxiliou no desempenho individual de cada um de nós.

A minha família que soube compreender meus momentos de “ausência”.

Aos alunos de Alemão do Curso Extracurricular da UFSC, do Instituto Cultural Brasil-Alemanha (ICBA) de Joinville e do (ICBA) de Blumenau por servirem de informantes para esta pesquisa.

Aos professores de Alemão do Curso Extracurricular da UFSC e dos ICBA de Joinville e de Blumenau por cederem espaço em seus horários de aula para que a coleta de dados fosse feita, além de ajudarem a incentivar os alunos para que colaborassem.

Às diretoras dos ICBA de Joinville e de Blumenau, Anneliese Quandt e Marianne Grasel, por terem permitido que a coleta de dados fosse feita nos respectivos estabelecimentos.

Aos professores Markus Weiniger, Loni Taglieber, Paulino Vandresen e João Azenha Jr. pela revisão deste trabalho.

Ao Professor Dr. Frank G. Königs por sua orientação.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	vii
LISTA DE FIGURAS.....	viii
LISTA DE ABREVIACÕES.....	xi
RESUMO.....	x
ZUSAMMENFASSUNG.....	xi
I INTRODUÇÃO.....	1
I. 1. SITUAÇÃO PROBLEMA E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	1
I. 2. FORMA DE APRESENTAÇÃO.....	4
II CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	6
II. 1. OBJETIVOS.....	6
II. 2. DELIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	7
II. 3. LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	8
III FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	10
III. 1. DA ANÁLISE CONTRASTIVA À ANÁLISE DE ERROS.....	10
III. 2. INTERLÍNGUA E FOSSILIZAÇÃO.....	14
III. 3. EXEMPLOS DE DIFERENTES CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DE ERROS.....	16
III. 4. HIPÓTESES DE CAUSAS DE ERROS SEGUNDO DIFERENTES AUTORES.....	18
III. 5. DECLINAÇÕES.....	21
III. 6. CONCEITOS ADOTADOS PARA A PRESENTE PESQUISA.....	23
IV METODOLOGIA.....	24
IV.1. MODELO DE ESTUDO.....	24
IV.2. SELEÇÃO DA AMOSTRA.....	25
IV.3. INSTRUMENTAÇÃO.....	26
IV.4. COLETA DE DADOS.....	27
IV.5. TRATAMENTO ESTATÍSTICO.....	28

V APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	33
V.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	33
V.2. ANÁLISE DAS CORRELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS.....	37
V.3. CLASSIFICAÇÃO DOS ERROS E ANÁLISE DE SUAS CORRELAÇÕES.....	42
V.4. CONFRONTO ENTRE AS SUBAMOSTRAS.....	48
V.5. CONFRONTO ENTRE OS RESULTADOS OBTIDOS E AS PERCEPÇÕES DOS PRÓPRIOS INFORMANTES.....	52
HIPÓTESES PARA AS CAUSAS DOS ERROS ESTUDADOS.....	55
CONCLUSÕES.....	56
SUGESTÕES PARA PESQUISA.....	59
ANEXO 1.....	61
ANEXO 2.....	63
ANEXO 3.....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96

LISTA DE TABELAS

- 1 - Caracterização da amostra pela idade
- 2 - Caracterização da amostra pelo grau de instrução
- 3 - Caracterização da amostra pelo tempo de estudo de Língua Alemã
- 4 - Caracterização da amostra pelo tempo de regresso de um país de língua alemã
- 5 - Caracterização da amostra pelo tempo de estudo de língua inglesa
- 6 - Caracterização da amostra pelo convívio com a língua alemã fora da sala de aula
- 7 - Caracterização da amostra pelo convívio simultâneo com outras línguas
- 8 - Correlações significativas entre as variáveis psicossociais e de desempenho
- 9 - Correlações significativas entre outras variáveis psicossociais e de desempenho
- 10 - Correlações significativas entre as porcentagens dos tipos de erros
- 11 - Correlações significativas entre as porcentagens de cada tipo de erro e as demais variáveis
- 12 - Médias de erros da **subamostra 1** (indivíduos que adquiriram o DTB) da **subamostra 2** (indivíduos que não adquiriram o DTB)
- 13 - Médias de erros da **subamostra 3** (indivíduos que falam o DTB com seus familiares) e do **subamostra 4** (indivíduos que não falam o DTB atualmente)

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 - Interconexão das subamostras

Fig. 2 - Exemplo de correlação linear perfeita e positiva entre as variáveis X e Y (correlação +1).

Fig. 3 - Exemplo de correlação linear perfeita e negativa entre as variáveis X e Y (correlação -1).

Fig.4 - Exemplo de inexistência de correlação linear entre as variáveis X e Y (correlação nula)

Fig. 5 - Comparação entre as médias de porcentagem de ocorrências dos tipos de erros em declinação das subamostras 1 e 2

Fig. 6 - Comparação entre as médias de porcentagem de ocorrências dos tipos de erros em declinação das subamostras 3 e 4

LISTA DE ABREVIACÕES

AC - Análise Contrastiva.

AE - Análise de Erros.

DTB - Dialeto Teuto-brasileiro.

LA - Língua Alvo.

LB - Língua Base.

LE - Língua Estrangeira.

Sadc - Subamostra dos que adquiriram um DTB em casa (na família).

Snadc - Subamostra dos que não adquiriram qualquer DTB em casa.

Sff - Subamostra dos que ainda falam o DTB em casa.

Snff - Subamostra dos que não falam o DTB em casa.

RESUMO

O presente estudo caracteriza-se por uma abordagem descritiva correlacional do tipo *ex post facto*. Neste trabalho foram identificados os principais erros cometidos por uma amostra de 57 alunos de Alemão como Língua Estrangeira residentes nas cidades catarinenses de Florianópolis, Joinville e Blumenau, no que diz respeito às declinações de artigos, adjetivos, pronomes possessivos e demonstrativos. Os dados foram tratados por estatística descritiva. O *corpus* desta pesquisa foi retirado de textos de redação livre, produzidos durante 40 minutos em sala de aula. Foram comparados os erros cometidos por alunos que adquiriram um dialeto teuto-brasileiro no ambiente familiar com os erros cometidos por alunos que adquiriram como primeira língua apenas o português, para identificar que erros tendem a ser cometidos com maior frequência por que grupo. As médias das porcentagens de ocorrência dos principais tipos de erros encontrados foram correlacionadas, através do método estatístico de Pearson, com fatores extraclasse, extraídos de respostas a um questionário, que também influem no aprendizado de cada indivíduo. Também foram elaboradas hipóteses para as causas dos fenômenos observados.

Os principais erros cometidos pelos alunos foram: quanto ao caso, quanto ao gênero, quanto ao número, por preposição incorreta, por excesso de artigo, por falta de declinação, por falta de artigo, por confusão entre duas formas adverbiais e erros que podem ser tanto quanto ao caso como quanto ao gênero.

Os alunos que adquiriram um dialeto teuto-brasileiro na infância cometeram menos erros do que os demais; portanto, quando erram, tendem a errar mais quanto ao caso, quanto ao número e por excesso de artigo. Os erros quanto ao caso foram os que apareceram em maior número nesta subamostra.

Os alunos que adquiriram como primeira língua apenas o português tendem a errar mais quanto ao gênero, por preposição incorreta, por falta de declinação, por falta de artigo, por confusão entre duas formas adverbiais, erros que podem ser tanto quanto ao caso como quanto ao gênero e omissão de declinações de artigos e de adjetivos. Os erros quanto ao gênero foram os que apareceram em maior número nesta subamostra.

ZUSAMMENFASSUNG

In der Vorliegenden Arbeit geht es um die Analyse von Fehlern brasilianischer Deutschlerner. Hauptgegenstand der Untersuchung sind Fehler im Bereich der Artikel- und Adjektivmorphologie. Das Datencorpus basiert auf der Analyse von Aufsätzen, die 57 Deutschlerner aus Santa Catarina geschrieben haben. Diese stammen aus Florianópolis, Joinville und Blumenau. Ein Teil von ihnen hat den in dieser Gegend üblichen deutschen Dialekt als Muttersprache, der andere Teil hat Portugiesisch als Erstsprache. Für das Abfassen der Aufsätze standen 45 Minuten zur Verfügung. Die Analyse der Aufsätze erfolgte für die beiden Gruppen getrennt nach statistischen Methoden. Gleichzeitig wurden Hypothesen über die Fehlerursachen entwickelt. Insgesamt zeigt die Analyse der Daten u.a., dass beide Gruppen insbesondere Schwierigkeiten im Kasus- und Genusbereich haben. Dabei weisen die 'Dialektsprecher' mehr Fehler im Kasusbereich auf. Dagegen finden sich bei den portugiesischen Muttersprachlern mehr Fehler im Genusbereich und in der Auslassung der Artikel- und Adjektivendungen.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1. Situação Problema e Justificativa do Estudo

Santa Catarina é um Estado formado por uma fusão de várias culturas. Além da indígena, que já habitava a região antes dos descobrimentos, temos como mais marcantes a portuguesa (mais difundida no litoral), a italiana e a alemã (mais concentradas no interior, sobretudo no Vale do Itajaí), cada uma com suas características, conforme relata S. C. SANTOS (1974). Viajando pelo Estado, percebemos diferentes traços culturais deixados pelos imigrantes e mantidos por seus descendentes. Além dos aspectos físicos, como a arquitetura e o artesanato, ou comportamentais, ligados à tradição, Santa Catarina apresenta inúmeras diferenças quanto à linguagem, pois a língua dos imigrantes evoluiu em novos dialetos de acordo com a realidade dos descendentes, indivíduos de berço europeu mas que convivem com um país de características tropicais, cuja língua oficial é o português (MENGARDA, 1996).

Apesar de o português ser a língua oficial no Brasil, nem todos os brasileiros o adquiriram como primeira língua. Grande número de catarinenses, em idade pré-escolar, adquiriu na família um dos dialetos decorrentes de outras línguas (MENGARDA, 1996). Boa parte desta população é oriunda de uma das culturas de maior importância no Estado: a cultura alemã. O imigrante alemão contribuiu na formação étnico-cultural, bem como na

economia. Existem cidades importantes que se desenvolveram através da indústria possibilitada pelo conhecimento tecnológico, trazido da Europa pelo povo alemão (SANTOS, 1974), e que, atualmente, atraem um turismo crescente através de festas tradicionais.

Com tudo isto tornou-se mais importante para os catarinenses o domínio da língua alemã padrão e não mais apenas do dialeto teuto-brasileiro e/ou do português. Pode-se apresentar como motivos principais:

a) evitar que a cultura de origem alemã se disperse por influências de outras culturas ou pela mídia, conforme alerta E. MENGARDA (1996);

b) contribuir para o relacionamento amigável com o país de origem (especialmente Alemanha) nos dias atuais;

c) facilitar o comércio e possibilitar melhores condições de estágios e estudos no exterior, incrementando a tecnologia e a mão de obra em Santa Catarina;

d) contribuir para o estabelecimento de convênios e intercâmbios;

e) facilitar o turismo (de ambas as partes);

f) aproximar os povos.

Como podemos ver, o domínio da língua alemã padrão não interessa apenas aos catarinenses falantes do dialeto teuto-brasileiro (dialeto falado por muitos brasileiros descendentes dos imigrantes alemães), mas também àqueles catarinenses que adquiriram apenas o português como primeira língua.

No interior de Santa Catarina há muitas escolas de primeiro e segundo grau cuja língua estrangeira nos currículos é o Alemão. Na Grande Florianópolis, mesmo nas regiões de colonização açoriana, já existem expectativas de implantação do ensino de Alemão nas escolas. Já o temos como opção curricular no Colégio de Aplicação da UFSC.

Como curso extracurricular o Alemão é oferecido no Instituto Estadual de Educação e na Universidade Federal de Santa Catarina, onde ainda se encontram os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Língua Alemã. Em todo o Estado também encontramos espalhados vários institutos de línguas, entre os quais se destacam os ICBA's.

Com o aumento do interesse pela língua alemã em Santa Catarina, os professores desta disciplina convivem com dois tipos de alunos, de diferentes características, que podem ser divididos em dois grupos principais:

a) o dos que adquiriram, como língua materna, um dialeto oriundo do alemão e posteriormente, na escola, o português (esses alunos podem atualmente ser bilíngües ou terem perdido aquele dialeto durante o período escolar);

b) o dos que adquiriram apenas o português como língua materna.

Estes dois tipos de alunos podem ser encontrados em turmas distintas ou misturados na mesma. A maior concentração de cada grupo depende muito da localização geográfica. Mas o importante é ressaltar que cada um deles apresenta processos diferentes no aprendizado. Pois, como diz R. TITONE (1983, p.118) "... a aprendizagem de uma nova língua é influenciada inevitavelmente pela posse operante de um aprendizado lingüístico precedente, o da língua materna, mas não é fácil estabelecer até que ponto e em que formas concretas." Portanto cabe-nos perguntar:

a) até que ponto as dificuldades e as facilidades são as mesmas nos dois grupos?

b) até que ponto as interferências da língua materna estão presentes durante o aprendizado?

Além da existência do interesse pela língua alemã e dos cursos de Alemão como Língua Estrangeira, temos um curso superior de Letras, Licenciatura em Língua e Literatura Alemãs, na UFSC, que prepara professores nesta área. Portanto parece, ao mesmo tempo, oportuno e relevante um estudo que se direcione às respostas para as perguntas acima.

Temos que reconhecer ainda que os atuais professores de Alemão como Língua Estrangeira, na sua maioria, também pertenceram a um dos dois tipos de alunos, citados anteriormente, ao aprenderem ou adquirirem a língua que lecionam, assim como seus alunos. E isto pode interferir ou não em sala de aula.

O estudo que aqui se propõe também será útil para professores e estudantes dos cursos de bacharelado, oferecidos na UFSC, pois suas disciplinas voltadas para a língua alemã são as mesmas do curso de licenciatura.

A pesquisa que segue vai em direção ao que deseja R. ALBERT (1995), que diz que Linguística e Didática devem colaborar entre si.

2. Forma de Apresentação

O corpo deste trabalho está dividido em mais três capítulos. No capítulo presente foi chamada a atenção para a importância da língua alemã em Santa Catarina e a necessidade de um estudo como o aqui proposto.

No capítulo II, intitulado “Caracterização do Estudo”, serão expostos os objetivos, as delimitações e as limitações deste estudo.

No capítulo III, intitulado “Fundamentação Teórica”, procura-se fazer um breve relato da evolução do tema **Análise de Erros**, servindo de base para a presente pesquisa, bem como a visão de diversos autores em relação ao fenômeno *erro em sala de aula de língua estrangeira*, e ao final dá-se ênfase ao tema declinações.

No capítulo IV, da “Metodologia”, pretende-se explicar a natureza da amostra avaliada, como, em que situação e com que recursos os dados foram coletados. Também são citadas as variáveis em relação às quais os dados foram analisados, dadas as explicações sobre o tratamento estatístico utilizado e é descrito, passo a passo, como foi feita a pesquisa.

No capítulo V, intitulado “Apresentação e Discussão dos Resultados”, os sujeitos desta pesquisa são caracterizados por idade, grau de instrução, tempo de estudo de língua alemã, tempo de regresso de um país de língua alemã, tempo de estudo de língua inglesa, convívio com a língua alemã fora do ambiente de sala de aula e convívio simultâneo com outras línguas, fatores estes que podem interferir no aprendizado da língua alvo. Neste mesmo capítulo apresentam-se as análises lingüísticas através dos resultados estatísticos das correlações entre as variáveis citadas na “Metodologia”, juntamente com gráficos e tabelas. A análise comporta uma classificação de tipos de erros de declinação que também são computados, correlacionados com as demais variáveis e comparados entre os diferentes grupos de alunos. Estes resultados são discutidos e confrontados com a literatura referida no capítulo da “Fundamentação Teórica”.

Em “Conclusões” são revistos os resultados das análises, que respondem aos objetivos desta pesquisa.

CAPÍTULO II

CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

1. Objetivos

Geral:

Contribuir para o desenvolvimento da didática e de metodologias do ensino de Alemão como Língua Estrangeira, de modo que se tornem ainda mais adequadas para alunos que adquiriram um dialeto teuto-brasileiro (DTB) na infância e para alunos que não o adquiriram.

Específicos:

1. Identificar e analisar os erros mais comuns (voltados para declinações) em textos produzidos por alunos de Alemão como Língua Estrangeira, que tem como língua materna um dialeto teuto-brasileiro e pelos que tem como língua materna apenas o português, comparando-os e indicando que erros tendem a ser cometidos com maior frequência por cada grupo. Isto é, responder a seguinte pergunta: Há tendências para erros específicos em cada um dos dois grupos?

2. Formular hipóteses a respeito das causas dos erros, como ponto de partida para futuras pesquisas em **análise de erros** voltadas para alunos de Alemão como Língua Estrangeira em Santa Catarina.

2. Delimitações do Estudo

Por ser impossível, devido ao tempo programado para o curso de Mestrado da UFSC, fazer um estudo exaustivo, que abrangesse todos os erros possíveis cometidos pelos alunos, nas quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), houve a necessidade de se optar por um trabalho de caráter exploratório e delimitá-lo ao estudo dos erros que ocorressem em um único aspecto da língua ou na tentativa do emprego de um único ponto gramatical. Neste trabalho foram analisados apenas os erros cometidos no uso das **declinações de artigos, adjetivos, pronomes possessivos e pronomes demonstrativos**. A decisão por se concentrar no emprego de declinações se deu por se observar que esta é uma das maiores dificuldades dos alunos de Alemão como Língua Estrangeira. Dificuldade esta que continua sempre presente, por mais que o aluno avance nos estudos. M. CHAVEZ (1984, p. 321), por exemplo, em sua pesquisa com alunos de Alemão, nativos de inglês, afirma que eles apresentam maior dificuldade em relação à sintaxe e à morfologia, principalmente no que diz respeito à ordem das palavras e às flexões, do que à semântica. Embora nem todas as declinações incorretas cheguem a bloquear a comunicação, *é interesse de todo aluno de Alemão como Língua Estrangeira declinar conforme o alemão padrão*.

Os dados foram coletados entre junho de 1995 e abril de 1996. Participaram deste estudo 57 alunos no total, sendo eles do terceiro, quarto, quinto e sexto semestres do curso extracurricular da UFSC, do décimo semestre do ICBA de Joinville e do quarto, sétimo, oitavo e nono semestres do ICBA de Blumenau. Todos esses cursos obedecem à mesma carga horária, isto é, duas horas-aula por semana, cada qual com 90 minutos de duração, sendo o principal material didático o **Themen**, que é composto de três volumes, cada qual utilizado durante um ano e meio (três semestres para cada volume) e propõe uma metodologia por Abordagem Comunicativa, que desenvolve igualmente no aluno quatro habilidades lingüísticas (falar, ler, ouvir e escrever) segundo V. LEFFA (1988, p. 227). Dependendo do objetivo de cada curso e do aluno pode haver ou não concentração em apenas uma das habilidades lingüísticas. No caso dos cursos freqüentados pelos alunos avaliados nesta pesquisa não há interesse específico em nenhuma das quatro habilidades mencionadas, isto é, todas possuem igual importância. Por isto, qualquer que viesse a ser a habilidade testada

nesta amostra, o estudo lingüístico seria de grande importância para esses alunos de Alemão como Língua Estrangeira, bem como para professores e pesquisadores.

A decisão por analisar textos escritos se deu pela necessidade de reunir o maior número possível de informantes, como sugerem T. SLAMA-CAZACU (1989) e K. KUHS (1987, p. 176), em um período de tempo que permitisse o cumprimento do cronograma estipulado. Além disso grande parte dos alunos falantes de um dialeto alemão procuram seu curso de Alemão para, acima de tudo, resgatar a língua escrita. Outro motivo pelo qual se escolheu a análise de textos escritos é que, pelo fato de a pesquisadora não ser professora de nenhuma das turmas avaliadas, isto é, sendo desconhecida dos informantes, era preciso evitar a timidez, citada por A.V. MORISON (1961, citado por TITONE, 1983, p. 144) e por R. TITONE (1983, p. 145), por parte do informante, por "... se vir obrigado a falar uma nova língua na presença de outros que a conhecem a fundo" (TITONE, 1983, p. 145). Redigindo textos, os informantes se sentem mais à vontade e menos expostos, já que não é sua língua materna que está sendo analisada.

3. Limitações do Estudo

Em relação ao tempo em que cada aluno estudou Alemão e ao tempo em que se dedicou a alguma outra língua estrangeira, não foi possível nesta metodologia prever o declínio do aprendizado caso algum aluno tivesse por algum tempo interrompido os estudos. As variáveis **meses de Alemão**, **meses de Inglês** e qualquer outra que se referisse ao tempo em que o aluno frequenta ou frequentou um curso de determinada língua se refere à soma dos meses em que ele a estudou efetivamente, sem que se leve em conta eventuais interrupções. Caso contrário seria necessário que se realizasse um estudo de acompanhamento da amostra por vários anos, o que seria impossível num trabalho de mestrado. No entanto, em caso de necessidade, é possível separar da amostra os alunos que tiveram interrupções em seu estudo, uma vez que este fato foi anotado, o que permitiria trabalhar com uma amostra menor porém livre do efeito das referidas interrupções. Apesar disto, no pre-

sente trabalho, o número de indivíduos que tinham interrompido alguma vez o curso é bastante pequeno, por isto optou-se por não excluí-los da amostra.

CAPÍTULO III

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Da Análise Contrastiva à Análise de Erros

Conforme explicam S. P. CORDER (1975, p. 201) e B. LINDEMANN (1995), os erros cometidos por alunos em aula de Língua Estrangeira eram tradicionalmente vistos como desvios de norma ou dificuldades na aprendizagem e, quanto melhor fossem os métodos de ensino, melhor eles seriam evitados. Segundo T. SLAMA-CAZACU (1979), A. FRANCO (1986, p. 4) e P. VANDRESEN (1988, p.77), esses erros, cometidos na tentativa de se expressar em uma dada língua estrangeira, eram considerados resultados de **interferências** da língua materna; isto é, o aluno utilizaria regras do sistema de sua primeira língua (Língua Base, **LB**) em seus enunciados na língua estrangeira (Língua Alvo, **LA**), como explica A. RIEUSSEC (1989, p. 28). Assim, aquelas regras que pertenciam ao sistema da LB mas não ao da LA ocasionariam os erros. Esta hipótese é conhecida como **Hipótese Contrastiva**, segundo BAUSCH e RAABE (1978, p. 56), e resultou na **Lingüística Contrastiva**, que é uma parte da Lingüística que se ocupa em comparar os sistemas de duas línguas, considerando que, num curso de Língua Estrangeira (**LE**), uma seja a **LB** e a outra a **LA**. O conjunto de procedimentos metodológicos desse tipo de estudo se chama **Análise Contrastiva (AC)**, e seu objetivo é detectar as diferenças entre os dois sistemas, com o fim de prever os erros que viessem a ser cometidos pelos alunos e auxiliar os professores de língua estrangeira na prevenção desses erros (SLAMA-CAZACU, 1979, p. 132). Exercícios

de aula elaborados, como consequência, com este fim eram de estímulo-resposta, isto é, fundamentados na teoria behaviorista, segundo B. LINDEMANN (1995).

Após várias pesquisas nessa linha, verificou-se que os resultados da AC não coincidiavam com todos os erros produzidos pelos alunos em sala de aula (KIRBY, 1984, p. 65) e sua aplicação prática pouco auxiliava no progresso dos alunos de Língua Estrangeira (BAUSCH e RAABE, 1978, p. 56). Na pesquisa de AARTS e SCHILS (1995, p. 47), por exemplo, alunos holandeses, estudantes de Inglês, foram testados quanto ao uso do pronome “that”. Pela **Hipótese Contrastiva** os holandeses teriam a tendência a usar o pronome “that” em ocasiões em que o nativo de inglês não usaria. O estudo experimental de Aarts e Schils, porém, mostrou o contrário: os holandeses não possuíam dificuldade com o pronome “that”. Percebeu-se, então, que o que a Linguística Contrastiva chama de dificuldade do aluno, nem sempre é realmente uma dificuldade e que nem todos os erros são causados por interferências da LB na LA (CORDER, 1975, p. 201-2). Eles também poderiam ocorrer:

a) na utilização, por parte do aluno, de estratégias próprias de comunicação, pelo fato de não conhecerem certas regras da LA;

b) pelo *estoque acumulado* - termo usado por T. SLAMA-CAZACU, (1979) para denominar este tipo de processo que leva ao erro - quando o aluno já conhece as novas regras mas ainda não as domina bem; isto é, ainda não estão suficientemente claras na memória, podendo ser confundidas. Em outras palavras, esses erros são causados pela própria estrutura intralingüística da LA (VANDRESEN, 1988, p. 79);

c) por indução por parte do professor.

Concluiu-se, assim, que a principal falha da AC é que seu estudo era feito “in abstracto”, como argumentam T. SLAMA-CAZACU (1979), P. VANDRESEN (1988, p. 79) e também BAUSCH e RAABE (1978, p. 57), ou seja, observando apenas os sistemas das línguas, sem que se levasse em conta o ponto de contato entre elas, **o próprio aluno**, e com ele fatores extraclasse, que também atuam na aprendizagem, como os apontados, por

BAUSCH e RAABE (1978, p. 67), S. P. CORDER (1975, p. 205), K. KUHS (1987, p. 193-95), HECHT e GREEN (1987, p. 4), P. VANDRESEN (1988, p. 81) e T. SLAMA-CAZACU (1979). Baseado na teoria chomskyana, A. FRANCO (1986, p. 5-7) explica que a AC era voltada para o estudo comparativo das estruturas profundas das duas línguas, até chegar às eventuais estruturas superficiais dos alunos, mas deixando de lado o aspecto pragmático que, segundo ele, é relevante. Para R. TITONE (1983, p. 191) “... o problema ‘erro’ é de tal forma complexo que não pode ser explicado apenas na base apriorística da comparação lingüística, mas exige a consideração , [...], de possíveis causas psicológicas, sociolingüísticas, didáticas, patológicas, etc.”

A AC deixou de ser então o ponto de partida para o lingüista e, a partir daí, a **Análise de Erros** (AE) ganhou terreno (CORDER, 1975, p. 202-3). Trata-se de uma análise qualitativa e quantitativa de *corpora* extraídos das elocuições emitidas por alunos em LE. Este tipo de análise T. SLAMA-CAZACU (1979) também chama de **Análise de Contato**, pois o aluno é visto como o ponto em que as duas línguas se encontram. A. RIEUSSEC (1989, p. 28) diz que o lingüista pode detectar o “local” do erro nas elocuições do aluno para que depois se possa descobrir por que é que é sempre “ali” que os erros ocorrem. É uma análise feita “in discenti”, isto é, no aluno. T. SLAMA-CAZACU (1968) diz que a aprendizagem de línguas não pode ser vista como um “processo uniforme, ‘típico’ ou geral, sem levar em consideração a idade dos ‘alunos’, a *finalidade* deste estudo e a *situação* (num sentido amplo, incluindo nela a motivação, etc.)”. Tratou-se então de correlacionar a ocorrência dos erros classificados com fatores extraclasse, ou extrínsecos, aos quais o aluno está exposto, segundo LAMBERT e GARDNER, citados por TITONE (1983, p. 128-29).

A **Análise de Erros** (AE) passou então a se apoiar na Psicolingüística e na Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas. R. TITONE (1983, p. 119) elaborou uma lista “provisória” de questões que se devem levar em conta ao se fazer uma pesquisa nesta área. Algumas das questões são: “incidência dos fatores de personalidade e de emotividade no aprendizado lingüístico”, “variações da capacidade de aprendizado de línguas estrangeiras, de acordo com a idade”, “relação entre a aprendizagem da língua materna por parte de uma criança e a aprendizagem de uma segunda língua”, “problemas do bilingüismo”. Para ele os alunos de LE são “possíveis portadores de diferentes hábitos lingüísticos, determinados por falas individuais, influências dialetais, peculiaridades expressivas ambientais, etc.”

LAMBERT e GARDNER, citados por TITONE (1983, p. 129) consideram como forte tipo de motivação a relação que o aluno tem com os membros da comunidade falante da LA, como podemos exemplificar, descendentes de alemães em Santa Catarina que querem resgatar a língua de seus ancestrais, ou pessoas que visitaram um país estrangeiro, fizeram amigos lá e, por isto querem manter a língua que haviam começado a adquirir neste país e poder manter a comunicação. Portanto, conforme diz S. P. CORDER (1975, p. 205), se o objetivo de uma pesquisa em AE for a busca de explicações baseadas na psicolinguística, deve ser levado em conta o ambiente sócio-cultural e o conhecimento linguístico do aluno; mas se o objetivo for pedagógico, deve-se levar em conta a idade, o nível de estudos da língua, a língua materna etc; para então procurar pelas causas dos erros e fazer uma análise qualitativa (classificação) e quantitativa (frequência).

P. VANDRESEN (1988, p. 80) explica que “a Análise de Erros toma, como base para a análise, **um corpus de dados constante de fitas gravadas e/ou textos escritos pelos alunos.**” A partir daí os erros são listados, classificados tipologicamente, sua frequência (tratamento estatístico) e prováveis causas são estabelecidas, seu grau de distúrbio na veiculação da mensagem é precisado e estratégias pedagógicas para superá-los são fixadas.

W. E. LAMBERT, citado por TITONE (1983, p. 128), comparando alunos, nativos de inglês, estudantes de Francês como LE, dos níveis mais iniciantes com os de níveis mais adiantados, diz que os mais adiantados demonstram mais fluência, rapidez na resposta de estímulos e maior habilidade com as palavras na LA, porém não demonstram muita diferença em relação aos mais iniciantes no que diz respeito à sintaxe estrangeira. Seu experimento consistiu em medir a rapidez de resposta dos sujeitos interrogados e analisar as associações que cada um dava às palavras-estímulo, que eram apresentadas nas duas línguas, a nativa e a estrangeira. Depois as performances dos sujeitos eram comparadas em relação ao nível em que estudam a LE.

P. VANDRESEN (1988, p. 81) diz que “o adulto (pós-adolescente) é mais suscetível à interferência do que a criança. Mas, tem maior capacidade de observação e análise das estruturas morfológicas e sintáticas...”

K. KUHS (1987, p. 181) lamenta que há poucos professores de LE com conhecimento da existência da AE e das pesquisas desenvolvidas. Caso contrário a AE teria muito

mais proveito na prática. Kuhs sugere que seja formado um curso de AE para professores, para que eles possam lidar com ela em seu dia a dia em sala de aula.

C. JAMES (1994, p. 180) não considera a AC inútil mas acha que ela deve estar dissociada do behaviorismo e ligada às tendências científicas atuais. Assim ela pode ser resgatada e aproveitada se for utilizada juntamente com outras metodologias de pesquisa. Este autor sugere que se observe e consulte o falante nativo, pois considera que este pode muito colaborar com a AC (JAMES, 1994, p. 192-96).

Enfim, como diz B. LINDEMANN (1995), o *erro* faz parte do processo do aprendizado de línguas estrangeiras.

2. Interlíngua e Fossilização

A partir da década de 70, pesquisadores baseados nas teorias de Chomsky e Piaget (RIEUSSEC, 1989, p. 31) vieram a concluir que o aluno, à medida que vai aumentando sua capacidade lingüística, cria um sistema lingüístico próprio resultante do encontro dos sistemas das línguas B e A. Percebeu-se que o aluno não vai aceitando passivamente as novas estruturas (“input”), mas está sempre reconstruindo-as ativamente (KIRBY, 1984, p. 67). Este sistema evolui constantemente e pode se aproximar ao máximo do sistema da LA (SKOWRONEK, 1984, p. 40). É também único para cada aluno, embora possa ter características comuns (NEMSER, 1971, p. 116). Este sistema recebeu várias denominações de diferentes autores: W. NEMSER (1971, p. 116) o chama de **Sistema Aproximativo**, S. P. CORDER (1971, p. 151) de **Dialeto Idiossincrático**, C. JAMES (1969) de **Interlíngua**, H. RAABE (citado por RAABE, 1979, p. 65) de **Interimsprache**, G. NICKEL (1989, p. 293) de **Zwischensprache** e L. SELINKER (1972, p. 214) de “**Interlanguage**” (interlinguagem ou interlíngua). Este último autor descreve um fenômeno da “interlanguage” (IL) que ele chama de **Fossilização**. Trata-se de peculiaridades no sistema (criado por determinado indivíduo) que permanecem por muito tempo presentes, mesmo que o desempenho lingüístico deste indivíduo esteja sempre melhorando. Estas peculiaridades, geralmente entendidas

como erros, não são resultantes das regras da LB, como anteriormente se supôs, mas sim das regras da “interlanguage” de cada indivíduo, tornando-se parte do sistema (SELINKER e LAMENDELLA, 1981, p. 217). S. P. CORDER (1975, p. 203) diz que essas peculiaridades são pontos no constante processo de mutação do sistema que estacionaram. Portanto é da análise deste sistema, o qual L. P. LOPES (1996) diz possuir características de língua natural, apesar de não ser compartilhado por uma comunidade de falantes, que se deve ocupar o estudo lingüístico que visa colaborar com o ensino de língua estrangeira. S. P. CORDER (1971, p. 158) sugere que neste tipo de pesquisa se deva coletar um conjunto de sentenças idiossincráticas, descrevê-las e, por último, explicar como e porque elas ocorrem. Segundo este autor as duas primeiras etapas são tarefas da Lingüística e a última da Psicolingüística.

S. P. CORDER (1971, p. 152) distingue **sentenças idiossincráticas** de **sentenças errôneas**. Estas últimas ocorrem quando o indivíduo já conhece as regras da LA, porém as usa erroneamente, pois elas ainda não estão bem fixas na memória (como, por exemplo, conjugar um verbo irregular como se fosse regular). São essas sentenças que SLAMACAZACU (1979) diz serem causadas pelo “estoque acumulado” da LA.

L. SELINKER (1972) expõe cinco processos centrais do aprendizado de uma língua estrangeira ou da aquisição de uma segunda língua, que são característicos da “interlanguage”:

- a) “language transfer”, quando o falante utiliza regras do sistema da LB na LA;¹
- b) “transfer of training”, quando o falante utiliza erroneamente regras LA já exercitadas;²
- c) “strategies of second language learning”, quando o falante se utiliza de estratégias

¹ Por exemplo, fazer uma tradução literal de uma expressão da LB na LA, formando assim uma construção estranha para nativos da LA.

² Para exemplificar, L. SELINKER (1972, p. 218), comenta que é comum alunos de Inglês utilizarem o pronome “he” tanto para a pessoa do masculino como do feminino, devido ao simples fato de os exemplos em certos materiais didáticos apresentarem sempre “he” e nunca “she”.

que suprem a falta de uma regra desconhecida para conseguir se comunicar em LE na sala de aula (o aluno tende a reduzir o sistema da LA);³ podem ser descritas através dos erros dos alunos (RIEUSSEC, 1989).

d) “strategies of second language communication”, quando o falante estrangeiro se utiliza de estratégias para se comunicar entre nativos de uma determinada língua, quando ele não conhece bem as regras da mesma⁴; às vezes também podem ser descritas através dos erros dos alunos (RIEUSSEC, 1989).

e) “overgeneralization of linguistic material”, quando se usa regras aprendidas, em situações em que um nativo não as utilizaria, como por exemplo, tratar como regular uma situação que seja, na verdade irregular.⁵

3. Exemplos de Diferentes Critérios de Classificação de Erros

A **classificação** dos erros e seus critérios variam conforme os autores, por exemplo:

a) S. P. CORDER (1975, p. 205-6) diz que estes devem ser classificados conforme a descrição da língua, isto é, nível sintático, semântico, fonológico, ortográfico, etc.; e a partir daí conforme o sistema, isto é, vogal, consoante, tempo, aspecto, número, etc.

b) T. SLAMA-CAZACU (1979) considera que se deve classificar um erro conforme sua capacidade de bloquear ou promover a comunicação, e também quanto à frequência num determinado *corpus*. Então propõe que se estabeleça um **Sistema Hierárquico de**

³ Por exemplo, alunos indianos de Inglês costumam adotar a estratégia de que todos os verbos em inglês podem ser tanto transitivos como intransitivos e constroem frases como: “I am feeling thirsty.” (SELINKER, 1972, p. 219).

⁴ Como, por exemplo, o uso de gestos.

⁵ Ou, por exemplo, quando alunos indianos de Inglês produzem construções com redundância como: “What did he intended to say?” (SELINKER, 1972, p. 218).

Erros⁶ conforme a frequência, isto é, “através da ordenação das distorções conforme a escala que lhes for atribuída pela frequência numa dada situação” (SLAMA-CAZACU, 1979, p. 156).

c) BURT e KIPARSKY (1975) fazem uma classificação distinguindo **erros globais** (que comprometem toda a estrutura do enunciado) de **erros locais** (que comprometem apenas um constituinte da oração).⁷

d) M. OLSON, citado por CORDER (1975, p. 207), faz uma classificação distinguindo erros **sintáticos** de **semânticos**.

e) E. LINDEL, C. JAMES e M. OLSON citados por CORDER (1975, p. 207), dizem que um erro deve ser classificado quanto ao grau de tolerância dos nativos.⁸

f) A. KNAPP-POTTHOFF (1987) procura fazer uma classificação não convencional em: **erros por convicção** (quando o aluno acredita que a regra que usou realmente existe na LA)⁹, **erros que por sorte não foram feitos** (na dúvida entre mais de uma estrutura o aluno escolhe, por acaso, a correta),¹⁰ **erros que só se percebe com uma revisão mais minuciosa** (superficialmente uma elocução pode parecer correta, mas estar incorreta no contexto),¹¹ **erros quase inevitáveis** (erros considerados normalmente como interferência da LB na LA), etc.

Uma sentença bem formada não está livre de erros. Às vezes, no contexto, o enunciado está ambíguo (LINDEMANN, 1995). Neste caso S. P. CORDER (1975, p. 206) e K.

⁶ Um exemplo só seria possível dentro de um contexto de uma determinada pesquisa.

⁷ BURT e KIPARSKY (1976, p. 74) nos dão um exemplo tirado de elocuições de alunos de Inglês: “[...] my friend said that not take this bus, we are late for school.” Neste exemplo são considerados **erros locais** a falta do sujeito “we” (... that we not take ...), a falta do auxiliar “do” (... that we do not take ...) e o tempo verbal (...we will be late...). Porém, se ao invés de inserirmos essas correções à frase do aluno, inserirmos apenas a partícula “if” (... if not take this bus, we are late for school.) a frase passa a ser compreensível. Portanto Burt e Kiparsky consideram a falta do “if”, nesta situação, um **erro global**.

⁸ Um exemplo só seria possível dentro de um contexto de uma determinada pesquisa.

⁹ idem.

¹⁰ idem.

¹¹ Por exemplo, alunos alemães, estudantes de Inglês, freqüentemente utilizam o pronome pessoal “she” em qualquer situação em que se usaria em alemão o “sie” (KNAPP-POTTHOF, 1987).

KUHS (1987, p. 186) dizem que é necessário perguntar ao aluno o que ele quer dizer. Já T. SLAMA-CAZACU (1979) aconselha que, em caso de dúvida, não se deve incluir essas sentenças nas tabelas de análise. A. RIEUSSEC (1989, p. 28), porém, diz que essas sentenças podem e devem ser levadas em conta se a pesquisa consistir numa análise pragmática.

4. Hipóteses de Causas de Erros Segundo Diferentes Autores

Em suas pesquisas T. SLAMA-CAZACU (1979) concluiu que os erros mais frequentes dos alunos são devido a: influências da LB (interferências), particularidades da LA (que não se encontram na LB) e influências do próprio “estoque acumulado”. Estes últimos podem ocorrer por: (a) tentativa de evitar o erro, promovendo uma hipercorreção; (b) condicionando-se a uma regra e aplicando-a mesmo onde não deveria ser aplicada; ou (c) escolhendo mal entre duas formas do mesmo campo semântico. A autora também cita erros por **regularização**, em que o aluno evita frases mais complicadas ou mais precisas, com medo de errar. “Recorre a clichês, frases corretas mas empregadas com estereótipos”. A hipótese de Slama-Cazacu é que os erros devidos ao estoque são mais frequentes na fase intermediária da aprendizagem enquanto que erros por influência da LB são mais frequentes no início e nos estágios avançados. Tais conclusões foram resultados de duas pesquisas realizadas durante muitos anos. Uma delas foi feita com alunos de diversas LBs e estudavam Romeno como LA. Os sujeitos foram divididos em três categorias (iniciantes, intermediários e avançados) e os testes eram de composição livre, ditado, exercícios de gramática, preenchimento de lacunas e gravação de diálogo e narração livre. A outra pesquisa foi feita com alunos romenos que estudavam Inglês como LA. Obteve-se um *corpus* através de ditado, redação livre, redação a partir de imagens, tradução de frases e diálogos gravados. As análises de ambas as pesquisas foram feitas por equipes numerosas que incluíam falantes nativos das respectivas LAs.

Para S. P. CORDER (1967) erros são indispensáveis no aprendizado de línguas, pois através deles o falante está testando hipóteses que ele formula sobre o sistema da LA.

RIEUSSEC (1989) complementa que erros tem uma função corretiva, pois através deles o professor pode “diagnosticar” as dificuldades do aluno. Portanto erros podem caracterizar o nível da aprendizagem do aluno ou da aquisição da segunda língua, pois eles não ocorrem por acaso, e sim possuem uma função.

T. SLAMA-CAZACU (1979) defende que há **Universais da Aprendizagem** de línguas, que são comuns tanto no aluno em sala de aula, como na aquisição da primeira ou da segunda língua. Por exemplo, erros causados pelo “estoque acumulado”, como em formações lexicais (criar palavras ou modificar gênero, conjugações e declinações, etc.), indicam que o indivíduo já conhece o sistema da língua e que tais formas até *poderiam* ser corretas. Estes erros não são casuais nem irracionais, eles indicam pontos na LA onde ela por si mesma foi desviada. Por isso, segundo ela, autores que dizem que “... é uma ilusão acreditar em analogias entre a aprendizagem da língua pelas crianças e a aprendizagem das línguas estrangeiras pelos adultos” (NICKEL, citado por SLAMA-CAZACU, 1979, p. 176) estão apenas parcialmente com a razão. Já G. NICKEL (1989, p. 299), mais cauteloso, alega que o fato de haver fenômenos semelhantes nas duas situações, não significa que eles tenham a mesma origem. Como diz R. TITONE (1983, p. 122): “Entre os dois processos notam-se diversos aspectos semelhantes [...], mas aparecem também diferenças notáveis [...]”. Isto significa que os resultados da presente pesquisa podem coincidir parcialmente com os resultados de uma eventual observação da fala de crianças alemãs em fase de aquisição.

J. BAHNS (1985, p. 15) diz que há erros em sala de aula que também ocorrem quando um indivíduo está adquirindo uma segunda língua de modo natural. Estes podem ser vistos como parte do processo natural de aquisição. Mas segundo Bahns também há erros que são considerados específicos de sala de aula e estes merecem discussões na busca de metodologias que possam futuramente evitá-los.

R. TITONE (1983, p. 124) diz que o aluno de língua estrangeira, ao se expressar na LA, está ao mesmo tempo *pensando* na LB, e isto pode acarretar erros.

A. FRANCO (1986, p. 49), em sua pesquisa em Análise de Erros de portugueses estudantes de Alemão, culpa professores não nativos de alemão pelos erros cometidos pelos alunos, alegando que estes imitam os erros que aqueles produzem. Para fazer tal afirmação Franco aplicou testes escritos em grupos de alunos portugueses estudantes de Alemão e em

grupos de professores de Alemão nativos de português, e percebeu que os dois grupos cometiam erros em comum. Porém não levou em consideração os fatores extrínsecos citados por BAUSCH e RAABE (1978), S. P. CORDER (1975), T. SLAMA-CAZACU (1979), R. TITONE (1983) e LAMBERT e GARDNER (citado por TITONE, 1983), nem a possibilidade de existência de universais da aprendizagem de línguas, como supõe T. SLAMA-CAZACU (1986). Franco parece ter sua pesquisa comprometida ao aplicar testes escritos diferentes para cada grupo de sua amostra. Ao grupo de alunos atribuiu tarefas de perguntas e respostas e construção de diálogos como se estivessem ao telefone, enquanto que o grupo formado por professores teve de discorrer livremente dando opinião sobre determinado assunto dado. Além disso as pessoas encarregadas de corrigir as tarefas também foram distintas para os dois grupos. As tarefas dos primeiros foram corrigidas por falantes não nativos de alemão, e as dos outros por falantes nativos. Estas diferenças de metodologias dificultam a comparação entre os dois grupos avaliados, o que pode comprometer os resultados. Além disso o grupo de professores não foi observado em sala de aula, exercendo sua função. O que Franco tinha diante de si, na realidade, era um grupo heterogêneo de informantes dando uma demonstração de sua *interlíngua*.

Outra hipótese para uma causa de erros é a de A. RIEUSSEC (1989, p. 29) de que novas estruturas aprendidas sofrem influência da estrutura anteriormente aprendida e exercitada. Por exemplo, a autora cita *das Lehrerin, das Frau*, que segundo ela ocorrem frequentemente em crianças, por associação, quando eles aprendem antes *der Junge - das Mädchen*. Da mesma forma, para ela, a dificuldade em distinguir as formas do acusativo e do dativo no alemão é resultado da influência do nominativo, primeiro caso normalmente aprendido em aula.

A. RIEUSSEC (1989, p. 29), observando alunos de Alemão, falantes de francês, diz também que é comum alunos deixarem de usar a terminação *-en* no dativo plural e, em lugar disto, usar a forma do nominativo plural, por exemplo: * *Die Kindern* ao invés de *den Kindern*.

G. NICKEL (1989, p. 298) diz que alunos mais inibidos possuem maior tendência a produzir erros por **transferência** do que os outros, mais extrovertidos.

Finalmente P. VANDRESEN (1988, p. 80), explica que normalmente os autores atribuem as causas dos erros principalmente a três fatores: **interferências** da LB na LA, **generalização intralingüística** (ex. “goed” em vez de “went” no Inglês e “fazi” em vez de “fiz” no Português) e **esquecimento** ou falta de estudo de uma dada regra.

5. Declinações

DUBOIS et al. (1973, p. 166) chamam de *declinação* “o conjunto de formas providas de afixo, chamados desinências, apresentadas por um substantivo, um pronome, ou, por concordância, por um adjetivo, para exprimir as funções gramaticais ou espaço-temporais de um sintagma nominal.” ; e ainda explica que “As declinações comportam um número variável de formas afixadas, i.e., de casos;” os quais o alemão tem quatro: o nominativo, o acusativo, o dativo e o genitivo.

No que diz respeito a declinações do alemão padrão, estas existem em três tipos: quanto ao **caso**, ao **gênero** e ao **número**, conforme explica C. MÜLLER (1988), embora muitas destas formas sejam iguais para vários tipos de declinação, como por exemplo a terminação *-en*, que pode ocorrer em todos os casos, todos os gêneros, no singular ou no plural, sendo que o sentido do enunciado está na combinação dos três tipos, no verbo, na eventual preposição, no artigo e no substantivo. Além disso o verbo e a preposição indicam o caso e o artigo e o substantivo indicam o gênero e o número. A. RIEUSSEC (1989, p. 29) explica que os erros em alemão por declinação são consequência do fato de o aluno não estar ainda seguro quanto às regras do **caso**, do **gênero** e/ou do **número**.

Em relação a alunos de Alemão como LE nativos de língua portuguesa, A. FRANCO (1986, p. 33) descreve que “... os aprendentes [...] parecem não atribuir a respectiva importância funcional aos acidentes flexionais do alemão.” Já C. MÜLLER (1988, p. 111), numa análise contrastiva entre os sistemas do Português e do Alemão, formula que, na flexão dos adjetivos em alemão, os erros se dão quando, em português, a expressão correspondente apresenta congruência, ou melhor, quando numa oração um único adjetivo

concorda com dois substantivos ao mesmo tempo, como ele próprio exemplifica com uma tradução literal:

(1) *o cinema e a televisão britânicas*

* (2) *...die britischen Kino und Fernsehen*

Este último exemplo mostra que a mesma regra em português não pode ser aplicada no alemão padrão.

Em suas experiências com noruegueses, alunos de Alemão, B. LINDEMANN (1995), diz que os principais erros quanto ao caso se dão devido à preposição incorreta, o que compromete a declinação.

Em sua experiência com holandeses, estudantes de alemão, P. JORDENS (1989) diz que erros quanto ao caso se dão pela influência de um outro constituinte na oração. Por exemplo:

* *Den Film hat mir gefallen.*

Em construções como esta, com um constituinte na primeira pessoa, os alunos holandeses tendiam a interpretar o sintagma pessoal como um nominativo ao invés de dativo, fazendo com que o sintagma anterior, que seria o verdadeiro nominativo, fosse interpretado como se fosse acusativo. Isto influi na declinação do artigo e na de um eventual adjetivo.

Segundo A. SZULC (1989), flexões da LB quase não interferem na LA por que fazem parte de um subsistema que é fechado, não permitindo escolha ou criatividade por parte do falante, ao contrário de morfemas lexicais que constituem um sistema aberto, isto é, permite escolha ou criatividade por parte do falante, por isto está mais sujeito a receber interferências da LB. Da mesma forma T. SLAMA-CAZACU (1979) diz que erros de declinação não são resultantes de interferências da LB na LA, e sim do estoque da LA acumulado. Já J. KIRBY (1984) diz que morfemas gramaticais como sufixos e marcação de tempo são formas específicas de determinada língua, por isso não podem acarretar erros por interferências da LB. E considera que a busca das causas de erros em LE é uma tarefa muito mais complexa do que aparenta (KIRBY, 1984, p. 75).

6. Conceitos Adotados para a Presente Pesquisa

No presente trabalho os **erros** podem ser vistos como desvios de norma, se considerarmos *norma* um conjunto de regras lingüísticas de uma dada comunidade (no caso a de falantes de alemão), mas não como uma deficiência ou dificuldade do aluno. São considerados erros os pontos da interlíngua do indivíduo que se diferenciam da língua alvo. Portanto os erros fazem parte do processo de aprendizado ou de aquisição de uma língua.

Como este trabalho não possui enfoque psicolingüístico, não podemos afirmar que todos os erros são causados por interferências da primeira língua, no alemão padrão (considerando aqui *língua padrão* a forma de língua exigida na escola, nos meios de comunicação de massa e nas relações oficiais). Porém, se houver tendências de erros diferentes em cada grupo de alunos estudado, podemos supor que essas tendências são resultantes de alguma influência da primeira língua.

Esta pesquisa não tem por meio comparar a(s) primeira(s) língua(s) dos indivíduos com a língua alvo, pois esta não é uma pesquisa de *Análise Contrastiva*. Este trabalho procura comparar a forma de declinação em cada sentença, formada pelo aluno, com a forma correspondente no alemão padrão. Portanto é uma análise “in discenti” (centrada no aluno); ou seja, esta é uma pesquisa de **Análise de Erros**, definida como uma análise quantitativa e qualitativa dos erros obtidos num corpus de elocuições emitidas pelos alunos de língua estrangeira. E a frequência dos erros, classificados tipologicamente, é correlacionada com diversos fatores extrínsecos. Depois serão levantadas algumas hipóteses das prováveis causas dos erros que poderão confirmar ou complementar as dos autores citados neste capítulo.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

1. Modelo do estudo

Neste trabalho, a amostra é absolutamente original, isto é, nunca foi estudada anteriormente e não se enquadra exatamente na descrição da literatura sobre Análise de Erros (AE), já que não se trata de um grupo de alunos, com uma mesma língua base (LB), em busca de uma dada língua alvo (LA). Também não se trata de um grupo, cujos integrantes sejam falantes, cada qual, de uma diferente LB, mas sim de uma amostra típica de uma região como Santa Catarina. Nesta amostra todos os informantes são falantes de Português, porém alguns são bilíngües, dominando também um DTB, ou ao menos foram bilíngües na infância. Estes alunos estão estudando como língua estrangeira (LE) o que eles adquiriram como primeira língua. Tirando o Português, o Alemão é para eles tanto LB como LA. Mesmo argumentando que o que eles adquiriram na infância e o que estão aprendendo em sala de aula são dialetos distintos, os traços comuns, que os aproximam, podem ser muito maiores do que se supõe quando falamos normalmente em LB e LA. Portanto, o caso aqui é muito mais complexo, se o compararmos com a maior parte do que está descrito na literatura a respeito. Logo, a natureza da amostra sugere, antes de mais nada, um levantamento a nível **psicossocial**, do qual se possam extrair os fatores extrínsecos (LAMBERT/GARDNER, 1959), ou seja, “fatores de personalidade”, idade, LB, outras LE, etc. (TITONE, 1983). Num caso assim, original, a primeira tarefa é identificar os “erros”

mais freqüentes para depois verificar as possíveis correlações com os aspectos psicossociais e formular hipóteses a respeito das causas, conforme propõem S. P. CORDER (1975), T. SLAMA-CAZACU (1979), R. TITONE (1983), P. VANDRESEN (1988, p. 80) e LAMBERT e GARDNER (1959).

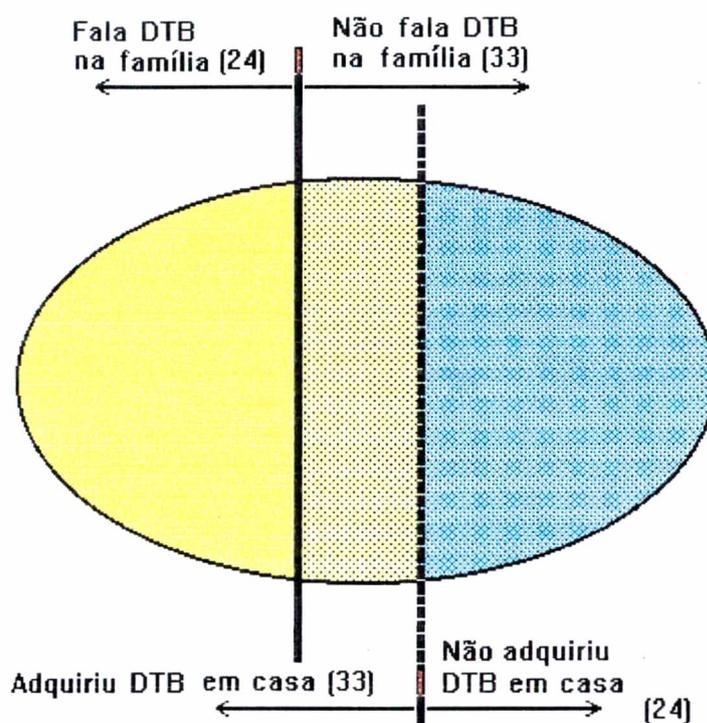
O estudo aqui proposto se caracteriza por uma abordagem descritiva correlacional do tipo *ex post facto* (descreve e expõe os fatos) e teve o objetivo de comparar a incidência de erros (no emprego de declinações de artigos, adjetivos, pronomes demonstrativos e pronomes possessivos) cometidos por alunos de Alemão como LE que adquiriram um DTB no contexto familiar e por alunos que adquiriram apenas o português como primeira língua, bem como verificar que tipo de erros predominam entre os informantes de cada grupo. A busca das causas dos erros comportaria um novo trabalho de pesquisa. Neste nos limitamos apenas a formular hipóteses após citar e descrever os fenômenos. Como diria S. P. CORDER (1971), é um trabalho de Linguística Aplicada e não de Psicolinguística.

2. Seleção da Amostra

A amostra se compôs de 57 pessoas, distribuídas nos cursos de Alemão do Curso Extra Curricular da UFSC e nos ICBA's de Joinville e de Blumenau. Este grupo foi dividido em dois com a finalidade de separar os que adquiriram um dialeto teuto-brasileiro (DTB) na família, não importando se ainda o falam ou não, dos que não o adquiriram. A subamostra denominada **amostra que adquiriu um DTB em casa** (total ou parcialmente), possui um total de 33 indivíduos, e é representada na figura 1 (p. 26) pela cor amarela. A subamostra complementar, denominada **amostra que não adquiriu um DTB em casa**, é composta de 24 indivíduos, representados na figura 1 pela cor azul. Estes estão concentrados na UFSC e aqueles em Joinville e Blumenau. Os indivíduos analisados cumprem os programas do terceiro ao décimo semestre dos cursos acima mencionados. Para complemento da análise a amostra total sofreu uma nova divisão, agora entre os que **falam o DTB em família**, representados na figura 1 pela zona não pontilhada, e os que **não o falam**, representados na figura 1 pela zona pontilhada, não importando se o adquiriram na infância ou não, chegando

a um número de 24 informantes que falam o DTB com suas famílias e 33 que não o falam. A figura 1 representa em sua totalidade um conjunto de conexão, formado por 9 indivíduos (representados pela zona amarela pontilhada) que adquiriram um DTB em casa mas não o praticam mais:

Fig. 1 - Interconexão das subamostras



3. Instrumentação

Foram analisados textos escritos em sala de aula. Também foi respondido um questionário, previamente elaborado de forma a trazer as informações necessárias para as variáveis a serem analisadas. As perguntas (ver anexo 1, p. 61-2), em sua maioria, foram voltadas para os aspectos psicossociais, em busca dos fatores extraclasse (extrínsecos) que estão

presentes no processo de aprendizagem e, por isto, devem ser levados em conta segundo R. TITONE (1983), T. SLAMA-CAZACU (1968), LAMBERT e GARDNER (1959) e VANDRESEN (1988). As perguntas 10, 11 e 12 estão se referindo ao dialeto teuto-brasileiro. As duas últimas perguntas, porém, foram feitas para que as respostas dos alunos fossem comparadas com os resultados posteriormente obtidos nesta análise.

4. Coleta de dados

Antes que coleta de dados fosse feita, a pesquisadora deste estudo assistiu uma aula de cada turma escolhida. Este procedimento foi adotado para que se pudesse verificar se os professores cometiam erros de declinação que pudessem influenciar o aluno informante, como acusa A. FRANCO (1986). Assim, caso os integrantes da amostra em estudo cometessem algum erro induzido pelo professor, tal elocução teria de ser excluída do *corpus*. Isto não foi preciso fazer, pois não foi detectado nenhum erro de declinação por parte dos professores.

Os textos tiveram um tempo de 40 min para serem redigidos, e foram voltados para temas que coincidissem com os discutidos nas unidades que vinham sendo lecionadas naquele momento. Os temas foram escolhidos desta forma para encorajar e estimular os alunos, pois observa-se que estes se expressam melhor em assuntos, cujo vocabulário é usado com mais freqüência, ou melhor, mais exercitado. Isto não ocorreria se eles tivessem que usar palavras e expressões das lições anteriores, pois já podiam estar esquecidas, nem se fossem utilizar termos das lições futuras, pois seriam desconhecidos pelo menos pela maioria dos informantes.

A tarefa atribuída aos alunos, da qual foi extraído o corpus desta pesquisa, consistiu de uma composição escrita. Foram escolhidos 6 tópicos a serem discorridos sobre o tema da unidade que cada turma vinha estudando. Dos textos redigidos pelos informantes foram extraídos os enunciados que contivessem declinações empregadas de forma considerada incorreta, isto é, não coincidindo com a forma usada no alemão padrão. A opção por teste

de redação se deu para que os alunos aqui avaliados, se expressando livremente, dessem uma amostra de seu sistema aproximativo (NEMSER, 1971), que também pode ser chamado de “interlanguage” (SELINKER, 1972) ou dialeto idiossincrático (CORDER, 1971), o que neste trabalho preferiu-se chamar de *interlíngua*.

Estes dados foram avaliados por adequado método estatístico, descrito a seguir.

5. Tratamento Estatístico

Análise de correlações é um meio estatístico, usado em pesquisas científicas, que permite que o pesquisador obtenha novas informações e, neste caso, revela “... mais claramente uma hierarquia das dificuldades” (VANDRESEN, 1988, p. 81). E é o conjunto das informações obtidas neste trabalho, através deste tipo de análise, que permitirá que se possa contribuir para o desenvolvimento da didática do ensino de Alemão como Língua Estrangeira.

As variáveis desta pesquisa são:

- a) idade
- b) grau de instrução
- c) percentual de declinações corretas
- c) número de palavras no texto
- d) número de declinações corretas
- e) total de declinações empregadas pelos informantes
- f) tempo, em meses, em que estudam Alemão
- g) tempo, em meses, em que permaneceram em um país de língua alemã

- h) tempo, em meses, em que estão de volta de um país de língua alemã
- i) se o informante fala em alemão com a família
- j) se o informante adquiriu um dialeto teuto-brasileiro no ambiente familiar
- k) tempo, em meses, em que estuda ou estudou inglês
- l) se pratica leitura, em alemão, fora da sala de aula
- m) se pratica conversação, em alemão, fora da sala de aula
- n) se pratica inglês no dia a dia
- o) se domina inglês
- p) se domina alguma segunda língua
- q) se seus pais falam alemão entre si
- r) se escreve em alemão fora da sala de aula
- s) número de declinações incorretas
- t) número de declinações excluídas do *corpus*
- u) se o informante é descendente de alemães
- v) se sua cidade é de colonização alemã

Outras variáveis foram extraídas após a análise das declinações incorretas, de acordo com o aspecto em que elas estão incorretas:

- a) percentual de declinações incorretas quanto ao caso
- b) percentual de declinações incorretas quanto ao gênero
- c) percentual de declinações antecedidas por uma preposição incorreta

- d) percentual de declinações, as quais não se pode ter certeza se estão incorretas quanto ao caso ou ao gênero
- e) percentual de artigos em excesso
- f) percentual de falta de declinação, onde elas deveriam ocorrer
- g) percentual de declinações incorretas devido à confusão entre duas formas adverbiais
- h) percentual de falta de artigo, onde eles deveriam ocorrer
- i) percentual de declinações incorretas quanto ao número: singular/plural

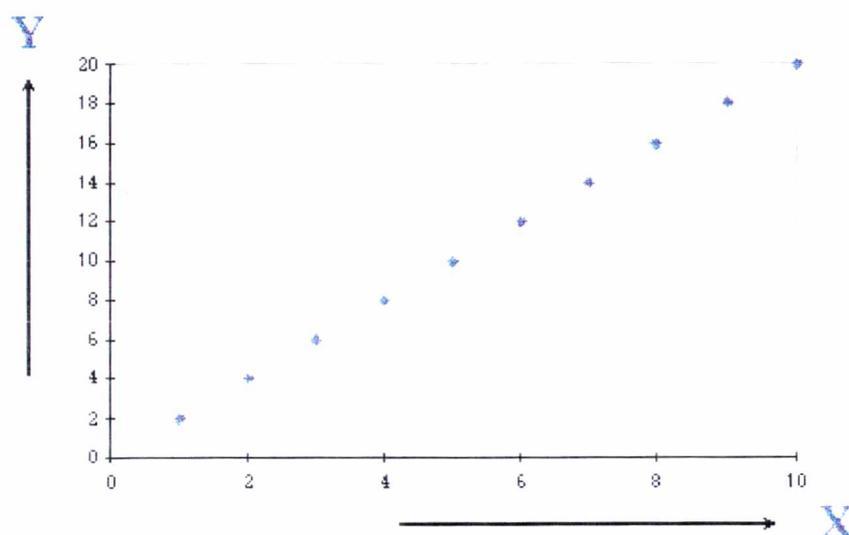
Foi necessário um número relativamente grande de variáveis pelo fato desta pesquisa ser de caráter exploratório. Portanto, viu-se a importância de se obter um número grande de informações para que depois se escolhesse as informações mais importantes para a análise.

Nesta pesquisa queremos determinar se existem correlações significativas entre as diversas variáveis empregadas. Considerando que as variáveis estudadas, por sua natureza, devem seguir a distribuição de Gauss, pode-se utilizar o conhecido método de Pearson (LEVIN, 1978), para estabelecer as correlações lineares simples entre as variáveis e determinar o nível de significância das mesmas.

Descobrir a existência de correlação entre duas variáveis não é suficiente. É preciso determinar o grau de correlação, comumente chamado de força de correlação, e também o nível de significância. O grau de correlação varia de -1 a +1 (fig. 2, p. 31 e fig. 3, p. 32). A correlação é perfeita quando o grau é igual a 1 ou -1 e inexistente quando for nulo (fig. 4, p. 32). Quando a correlação é positiva as duas variáveis (X e Y) que estão sendo analisadas tendem a aumentar ou a diminuir conjuntamente, ou seja, X aumenta à medida que Y aumenta, ou X diminui à medida que Y diminui. Quando a correlação é negativa, à medida que se obtém escores altos na variável X, tende-se a obter escores baixos na variável Y. Isto é, neste caso X aumenta à medida que Y diminui, ou vice-versa.

Por outro lado a significância de uma correlação indica se ela pode ser considerada como reflexo de uma verdadeira tendência existente na amostra, e não apenas o resultado da ação do acaso. O nível de significância pode variar de 0 a 1. Quando a significância é 0, significa que se tem 100% de certeza de que a correlação é estatisticamente significativa, não havendo influência do acaso. Quando o nível de significância for 1, a correlação encontrada é, com certeza, fruto do acaso.

Fig. 2: Exemplo de correlação linear perfeita e positiva entre X e Y (correlação +1)



Neste trabalho consideramos como suficientemente significativas as correlações cujo nível de significância são menores ou iguais a 0,08. Logo, as correlações que satisfizerem este critério, tem uma probabilidade menor que 8% de estarem erradas. Em outras palavras, o nível de significância indica a probabilidade da hipótese da correlação ser falsa, estar errada. Para utilizar o método de Pearson, são requeridos muitos cálculos que consomem muito tempo, por isso recorremos ao programa de computação denominado Statgraphics ("Statistical Graphics System" da "Statistical Graphics Corporation"), versão 5.0, disponível na UFSC, para correlacionar os diversos dados avaliados nesta pesquisa. Estes dados foram tratados por estatística descritiva com pesquisa de correlações entre todas as variáveis determinando seus níveis de significância. O total de correlações estudadas foi de 1936,

proveniente de uma matriz de 44 X 44, sendo analisados somente os cruzamentos que deram nível de significância menor que 0,08.

Para facilitar a visualização e a compreensão das correlações, foram elaboradas figuras e tabelas.

Fig. 3 Exemplo de correlação linear perfeita e negativa entre X e Y (correlação -1)

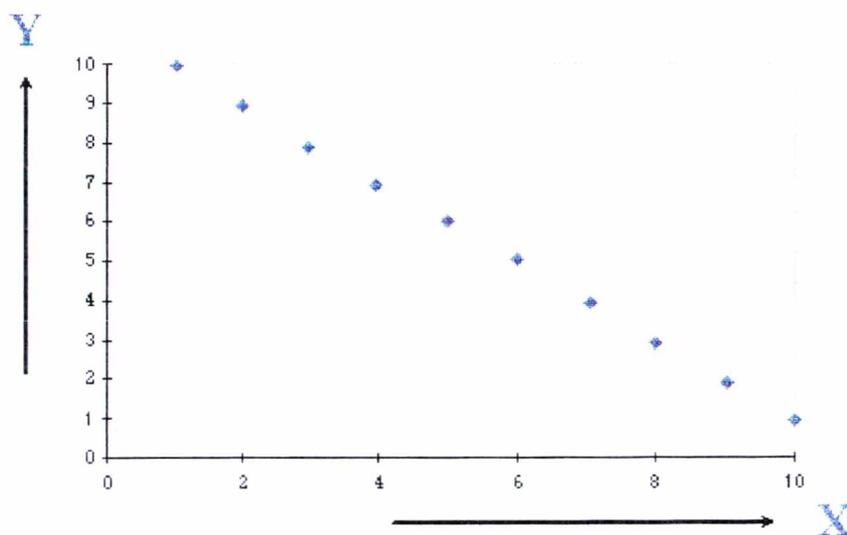
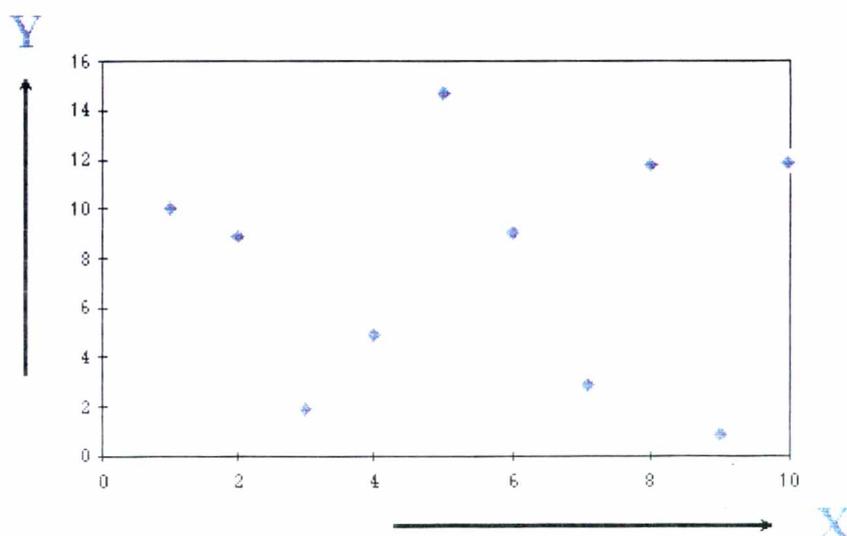


Fig. 4: Exemplo de inexistência de correlação linear entre X e Y (correlação nula)



CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Caracterização da amostra

A amostra é composta de 57 pessoas, estudantes de Alemão como língua estrangeira, com idade média de 25.68 anos e um desvio padrão de 8.82 anos, sendo que apenas 4 indivíduos tinham idade superior a 40 anos, conforme mostra a tabela 1.

Tabela nº. 1: Caracterização pela idade

limite inferior (anos)	limite superior (anos)	freqüência	freqüência relativa
10	20	15	26,32%
20	30	32	56,14%
30	40	6	10,53%
40	50	2	3,51%
50	60	2	3,51%

Quanto ao grau de instrução, verifica-se pela tabela 2 (na qual são indicadas as respostas de 56 alunos), que apenas 6 indivíduos da população estudada não possuíam o segundo grau completo. E apenas 2 possuíam pós graduação completa.

Tabela nº. 2: Caracterização pelo grau de instrução

grau de instrução	freqüência	freqüência relativa	freqüência acumulada
primário	2	3,57%	3,57%
primeiro grau	4	7,14%	10,71%
segundo grau	28	50%	60,71%
terceiro grau	20	35,51%	96,43%
pós - graduação	2	3,57%	100,00%

Quanto ao tempo de estudo de língua alemã (ver tabela 3), a amostra possui em média 23.9 meses, com um desvio padrão de 11.74 meses. O que significa que os 54 alunos, que responderam a esta pergunta, estudam alemão, em média, há 5 semestres.

Tabela nº. 3: Caracterização pelo tempo de estudo de língua alemã

limite inferior (meses)	limite superior (meses)	freqüência	freqüência relativa
5	10	6	11,11%
10	15	11	20,37%
15	20	10	18,52%
20	25	5	9,26%
25	30	3	5,56%
30	35	8	14,81%
35	40	8	14,81%
40	45	0	0
45	50	3	5,56%

Parte da amostra teve a experiência de ter estado em um país de língua alemã, fator que pode ser muito positivo na aquisição da língua. Dos 57 indivíduos, 18 passaram por isto, sendo que, entre estes, 12 permaneceram lá menos de 5 meses, 3 mais de 10 meses, 1 mais de 20 meses e nenhum acima de 25 meses, ou seja nenhum permaneceu lá mais de 2 anos. Dentro deste conjunto, 5 haviam regressado há menos de 10 meses, 3 há menos de 20 meses, 8 há menos de 60 meses e 1 há pouco menos de 120 meses, ou melhor há 10 anos, como mostra a tabela 4 (p. 35), sendo que 1 indivíduo não respondeu esta pergunta.

Tabela nº. 4: Caracterização pelo tempo de regresso de um país de língua alemã

limite inferior (meses)	limite superior (meses)	freqüência	freqüência relativa
0	10	5	29,4%
10	20	3	17,65%
20	30	2	11,76%
30	40	2	11,76%
40	50	2	11,76%
50	60	2	11,76%
60	120	1	5,91%

Na amostra estudada, 7 alunos tem conhecimento de língua francesa, com um estudo de mais de 5 meses; 4 tem conhecimento de espanhol e 2 de italiano; 46 alunos afirmam estudar ou terem estudado inglês, conforme mostra a tabela 5.

Tabela nº. 5: Caracterização pelo tempo de estudo de língua inglesa

limite inferior (meses)	limite superior (meses)	freqüência	freqüência relativa
0	10	8	17,39%
10	20	6	13,04%
20	30	9	19,57%
30	40	10	21,74%
40	50	2	4,35%
50	60	5	10,86%
60	70	2	4,35%
70	80	2	4,35%
80	90	2	4,35%

Dos 57 informantes, 35 (61,4%) afirmam vir de uma cidade de colonização alemã. 45 deles dizem ser descendentes de alemães (78,9%) e 12 dizem não ser descendentes (21,1%). 26 alunos dizem nunca conversar em alemão fora da sala de aula (47,27%); 4 dizem conversar raramente (7,27%), 10 conversam freqüentemente (18,18%) e 15 conversam sempre (27,275). De toda a amostra, 24 informantes (43,11%) afirmam não ter adquirido nenhum dialeto da língua alemã no convívio familiar. Seu conhecimento de Alemão é apenas como língua estrangeira. 28 informantes adquiriram um dialeto alemão em casa

(49,12%) e apenas 5 o adquiriram parcialmente. De todos os informantes, independente de terem adquirido o dialeto da língua alemã em casa ou não, 29 (50,88%) afirmam nunca se comunicar em alemão com os familiares enquanto 4 se comunicam raramente (7,02%), 4 freqüentemente e 20 (35,09%) dizem se comunicar diariamente. Ao serem perguntados se seus pais ainda falam em alemão entre si, 31 responderam que nunca (54,39%), 3 responderam que raramente (5,26%), 3 freqüentemente (5,26%) e 20 responderam que sim (35,95%).

Além de serem perguntados se eles conversam em alemão fora do contexto de sala de aula eles também foram perguntados se escrevem, ouvem (através de fitas cassete, filmes ou TV a cabo) ou lêem em alemão: 47 responderam que não escrevem (85,45%), 2 que escrevem com freqüência (3,64%) e 6 que escrevem diariamente (10,91%); 52 alunos nunca ouvem a alemão fora da sala de aula (94,55%), apenas 1 diz ouvir raramente e 2 diariamente (3,64%); 45 alunos dizem nunca ler em alemão (81,82%); apenas 1 lê raramente, 2 lêem freqüentemente e 7 dizem ler sempre (12,37%). Isto é o que mostra a tabela 6.

Tabela nº. 6: Caracterização pelo convívio com o Alemão

	Fala DTB na família		Pais falam DTB		Conversa		Escreve		Ouve		Lê	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Nunca	29	50,88	31	54,39	26	47,27	47	85,45	52	94,55	45	81,82
Raramente	4	7,02	3	5,26	4	7,27	0	0	1	1,82	1	1,82
Freqüentemente	4	7,02	3	5,26	10	18,18	2	3,64	0	0	2	3,64
Sempre	20	35,09	20	35,09	15	27,27	6	10,91	2	3,64	7	12,73
Dialeto teuto-brasileiro (DTB)							Alemão padrão (AP)					

Quanto ao domínio de outras línguas, além do Alemão, 28 informantes (49,1%) afirmam dominar uma segunda língua, 8 (14,0%) a dominam parcialmente e 21 (36,8%) não dominam nenhuma segunda língua. 25 alunos dizem dominar o Inglês e 6 parcialmente, sendo que 22 o praticam diariamente e 5 de vez em quando. Quanto às demais línguas, 3 domi-

nam o francês (2 o praticam) , 2 dominam e praticam o italiano e 4 dominam o espanhol (2 praticam). Isto é o que mostra a tabela 7 (p. 37).

Tabela n°. 7: Caracterização pelo convívio com outras línguas além do português.

	Adquiriu DTB em casa.		Domina 2ª. língua		Domina Inglês		Pratica Inglês	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Não	24	42,11	21	36,8	26	45,6	28	50,91
Parcialmente	5	8,77	8	14	6	10,5	5	9,09
Sim	28	49,12	28	49,1	25	43,9	22	40
	DTB							

2. Análise das Correlações entre as Variáveis

Como já se esperava, algumas correlações se mostram relativamente baixas. Isto ocorre porque aqui se trata de uma amostra pequena de apenas um estado de um sistema complexo. Imagina-se que as correlações seriam mais altas se tivéssemos feito uma pesquisa de acompanhamento da amostra por vários anos, o que é impossível num programa de mestrado, como já foi explicado anteriormente. No entanto trata-se aqui de uma pesquisa de caráter **exploratório**, isto é, uma verificação inicial em uma amostra de características inéditas (ainda condicionada por limitações de tempo e de recursos). Por isto o que se propõe aqui é **descrever** e não fazer previsões.

A análise das correlações lineares simples, existentes neste trabalho, mostrou a existência de alta correlação (86%) com altíssima significância ($\alpha < 0,00005$) entre o total de declinações empregadas e o total de declinações empregadas corretamente (ver tabela 8, p. 38), no teste de redação de texto em um tempo de 40 min. Isto significa que neste teste as pessoas que escreveram mais empregaram mais corretamente as declinações em Alemão. Isto é: as pessoas com mais fluência e mais autoconfiança na língua que aprendem parecem ser menos propensas a cometerem erros de declinação no alemão padrão. Em outras pala-

bras, quanto maior o texto elaborado no referido teste, menos erros de declinação foram cometidos.

É de se observar que o mesmo raciocínio vale para os meses de estudo de alemão (ou o grau de instrução) e o total de declinações empregadas (ou o número de declinações corretas, ver tabela 8, p. 38). Isto reforça a idéia de que a fluência e a autoconfiança aumentam com estes fatores. Tal fenômeno é descrito por LAMBERT (1956) que diz que alunos mais adiantados possuem maior rapidez de reação na segunda língua e mais riqueza de associações verbais aos estímulos recebidos, porém pouca diferença em relação aos iniciantes no que diz respeito à sintaxe da língua estrangeira (ver p. 13). Isto explicaria o fato de nesta amostra os alunos mais adiantados terem redigido textos mais extensos, porém não explicaria o fato deles terem acertado maior número de declinações.

Na tabela 8 (assim como nas demais), mostramos os coeficientes de correlação e abaixo, entre parênteses, os níveis de significância nos casos em que a significância é alta (índice menor que 0.08).

Tabela nº. 8: Correlações significativas entre variáveis psicossociais e de desempenho

	Idade	Grau de instrução	Meses de alemão	Total de declinações	Permanência em país de língua alemã	Declinações corretas
Grau de instrução	0,49 (0,0001)			0,33 (0,0122)		0,26 (0,0495)
Meses de regresso	0,50 (0,0412)					
Total de declinações		0,33 (0,0122)	0,39 (0,0285)			
Declinações corretas		0,26 (0,0495)	0,44 (0,0119)	0,86 (0,0000)		
Total de palavras	0,23 (0,0790)	0,28 (0,0366)		0,86 (0,0000)		0,80 (0,0000)
Porcentagem de declinações corretas					0,32 (0,0201)	0,53 (0,0000)

Coefficiente de correlação linear - (nível de significância)

A análise estatística mostrou também que a maior parte dos alunos vindos de cidades de colonização alemã, sendo descendentes de alemães, tendo adquirido o dialeto alemão no convívio familiar e que ainda falam em alemão com a família, são os que menos tem ou tiveram contato com as demais línguas, especialmente o Inglês, língua que mais é estudada e praticada, além do Alemão, pelos integrantes desta amostra.¹ Isto significa que a possibilidade de haver interferências do Inglês em seus textos é mínima se comparada com a dos informantes que não são descendentes de alemães e/ou não adquiriram esta língua no contexto familiar. Por outro lado, a maior parte dos alunos vindos de cidades de colonização alemã e/ou que adquiriram o dialeto em casa, principalmente os que ainda o praticam, escreveram textos com maior número de palavras, conseqüentemente com maior número de declinações e, também com maior número de declinações corretas.²

De maneira geral, os alunos que mais praticam a língua alemã fora do contexto da sala de aula são, em maior número, aqueles que desde criança ouviam seus pais falando entre si e neste meio adquiriram a língua. Por questões históricas e geográficas a maior parte deles provém de regiões de colonização alemã, como do Vale do Itajaí, por exemplo. Isto reforça a tese de LAMBERT e GARDNER (1959) de que a relação do aluno com membros da comunidade falante da LA é uma forte motivação, pois aqui 33 informantes estão estudando a língua de seus pais, avós ou bisavós.

Um dado esperado que se pode notar, através da análise estatística, é que os alunos que mais lêem fora da sala de aula são também os que mais escrevem fora da sala de aula.³

¹ Ver na tabela 9, p. 41 os cruzamentos: [*cidade de colonização alemã/pratica Inglês*], [*descendente de alemães/pratica Inglês*], [*descendente de alemães/domina Inglês*], [*pratica Inglês/pais falam DTB*], [*cidade de colonização alemã/domina Inglês*], [*pratica Inglês/fala DTB na família*], [*cidade de colonização alemã/pratica inglês*], [*adquiriu o DTB em casa/domina segunda língua*], [*fala DTB na familiar/domina segunda língua*], [*adquiriu o DTB em casa/pratica inglês*], [*fala o DTB na familiar/domina Inglês*], [*adquiriu o DTB em casa/domina Inglês*], [*descendente de alemães/domina segunda língua*] e [*cidade de colonização alemã/domina segunda língua*], que indicam correlações negativas.

² Ver na tabela 9, p. 41, os cruzamentos: [*fala o DTB na família/número de palavras*], [*fala o DTB na familiar/declinações corretas*], [*adquiriu o DTB em casa/declinações corretas*], [*adquiriu o DTB em casa e número de palavras*], [*cidade de colonização alemã e número de palavras*], [*cidade de colonização alemã/declinações corretas*] e [*cidade de colonização alemã/total de declinações*], que indicam correlações positivas.

³ Ver na tabela 9, p. 41 o cruzamento [*lê/escreve*], no qual a correlação é positiva.

É também interessante notar⁴ que boa parte dos alunos que permaneceram por mais tempo num país de língua alemã, independente de quanto tempo estão de volta, estão entre os que obtiveram as melhores percentagens de declinações corretas. O fato de terem estado num país de língua alemã também pode ser uma forte motivação, o que para LAMBERT e GARDNER (citados por TITONE, 1983) é decisivo no progresso do alunos, pois nesse país ele conviveu com falantes nativos, fez amigos, etc.

A maior parte dos que adquiriram a língua alemã na família está entre os de mais idade,⁵ o que nos leva à hipótese de que a tendência é que o dialeto alemão em Santa Catarina vá enfraquecendo cada vez mais a cada geração e que o Português se acentue ainda mais como superestrato, até que o dialeto desapareça, podendo deixar apenas vestígios no dialeto português falado nas regiões de colonização alemã, como descreve MENGARDA (1996) se referindo à situação semelhante que ocorre na colônia italiana no Estado de Santa Catarina.

O maior número dos descendentes de alemães, que adquiriram o dialeto teuto-brasileiro em casa e ainda o falam na família, encontram-se nas turmas mais adiantadas, isto é, estudam alemão há mais tempo.⁶

A análise estatística sugere que, pelo menos em se tratando do uso das declinações em alemão por alunos de Alemão como Língua Estrangeira, a aquisição prévia de um dialeto teuto-brasileiro não traz interferências negativas na aprendizagem do Alemão Padrão. O que não podemos afirmar é que os descendentes de alemães tenham mais facilidade que os demais, pois, aqui eles estão concentrados nas turmas mais adiantadas. Isto pode ser casual, mas também podemos pressupor que pessoas de origem alemã possuem maior motivação, o que para SLAMA-CAZACU (citada por TITONE, 1983) e LAMBERT e GARDNER (citados por TITONE, 1983) é fator decisivo, ou possuem interesse na LA há mais tempo que os demais, para quem o interesse geral pela língua alemã é mais recente.

⁴ No cruzamento [*permanência em um país de língua alemã* / *percentual de declinações corretas*], que indicam correlação positiva (tabela 8, p. 38).

⁵ Vê-se isto na correlação [*idade* / *adquiriu o DTB em casa*] (tabela 9, p. 41).

⁶ Ver cruzamentos: [*meses de Alemão* / *fala o DTB na família*], [*meses de Alemão* / *adquiriu o DTB em casa*], [*meses de Alemão* / *descendente de alemães*] (ver tabela 9, p. 41).

Tabela 9: correlações significativas entre outras variáveis psicossociais e de desempenho

	Pais falam DTB	Fala DTB na família	adquiriu DTB em casa	Descende de alemães	Cidade de colonização alemã	Lê em alemão	Conversa em alemão
Declinações corretas (%)							0,308 (0,022)
Prática Inglês		-0,345 (0,009)	-0,254 (0,062)	-0,345 (0,010)	-0,358 (0,008)		-0,331 (0,015)
Domina Inglês		-0,336 (0,011)	-0,310 (0,019)	-0,419 (0,001)	-0,401 (0,002)		-0,348 (0,009)
Número de Palavras	0,33 (0,012)	0,319 (0,016)	0,327 (0,013)		0,297 (0,026)		0,274 (0,043)
declinações corretas		0,321 (0,015)	0,252 (0,059)		0,241 (0,073)		0,250 (0,065)
Total de declinações					0,314 (0,018)		
Domina 2ª língua	-0,328 (0,013)	-0,373 (0,004)	-0,350 (0,007)	-0,446 (0,000)	-0,453 (0,000)		-0,416 (0,002)
Pais falam DTB		0,755 (0,000)	0,594 (0,000)	0,446 (0,000)	0,607 (0,000)		0,755 (0,000)
Fala DTB na família			0,701 (0,000)	0,470 (0,000)	0,531 (0,000)		0,902 (0,000)
Adquiriu DTB em casa				0,580 (0,000)	0,585 (0,000)		0,654 (0,000)
Descende de Alemães			0,580 (0,000)		0,674 (0,000)		0,511 (0,000)
Cidade de colonização alemã							0,558 (0,000)
Idade			0,234 (0,079)				
Meses de alemão		0,310 (0,022)	0,320 (0,018)	0,431 (0,001)			
Escreve em alemão						0,602 (0,000)	

3. Classificação dos Erros e Análise de Suas Correlações

Os erros de declinação mais freqüentes (com ocorrência de mais de 7 vezes) no corpus deste trabalho, podendo uma mesma elocução receber mais de uma classificação, foram:

a) quanto ao **caso** (98 vezes), por exemplo: “In **die** Wohnungen haben die Leute Heizungen.” (o artigo grifado deveria estar na forma de dativo e não de nominativo ou acusativo como aqui. A forma correta seria: “In **den** Wohnungen haben **de** Leute Heizungen”.);

b) quanto ao **gênero** (85 vezes), por exemplo: “Ich finde **dieses** Beruf sehr interessant.” (o pronome deveria estar na forma masculina e não neutra como aqui. A forma correta seria: “Ich finde **diesen** Beruf sehr interessant”.);

c) quanto à **preposição** que antecede a palavra declinável (19 vezes), por exemplo: “Ich gehe meistens **nach dem** Kino.” (a preposição correta “in” não exigiria dativo e sim acusativo. A forma correta seria: “ich gehe meistens **ins** Kino”);

d) erros, os quais não se pode ter certeza se são quanto **ao caso ou ao gênero** (8 vezes), por exemplo: “Ich wohne neben **der** Strand.” (não se sabe se o aluno usou o caso correto e errou o gênero ou se usou o gênero correto e errou o caso. A forma correta seria: “Ich wohne neben **dem** Strand”);

e) por **excesso de artigo** (15 vezes), por exemplo: “Die Reise war **im** Ordnung.”⁷ (onde não é necessário o artigo. A forma correta seria: “Die Reise war **in** Ordnung”);

f) por **falta de declinação** no adjetivo (39 vezes), por exemplo: “Das ist ein sehr **interessant** Beruf.” (A forma correta seria: “Das ist ein sehr **interessanter** Beruf”);

⁷ Aqui também podemos notar que há um erro quanto ao gênero.

g) por confusão entre duas **formas adverbiais** de significados próximos (12 vezes), por exemplo: “Am morgens” (ao invés de “*Morgens*” ou “*Am Morgen*”);

h) por **falta de artigo** (24 vezes), por exemplo: “In Deutschland wären alle Leute von Dorf eingeladen.” (A forma correta seria: “*In Deutschland wären alle Leute vom Dorf eingeladen*”);

i) quanto ao **número** (9 vezes), por confundir as formas de plural e singular, por exemplo: “**Meine** Lieblingsfächer ist Englisch” (A forma correta seria: “*Mein Lieblingsfach ist Englisch*”);

Como se vê, erros quanto ao **caso** e quanto ao **gênero** são os mais frequentes (ver itens **a** e **b**, p. 42). Além dos já citados havia outros que não mereceram muita atenção por terem ocorrido pouquíssimas vezes no *corpus* (ver anexo 3). Esses foram: falta de preposição, quando deveria ocorrer (1 vez), erros em que não dá para se ter certeza se foram quanto ao gênero ou quanto ao número (3 vezes), erros em que não dá para se ter certeza se foram quanto à fonética ou quanto ao gênero (2 vezes), quanto ao tipo de artigo (2 vezes), vocábulo de outra língua, por exemplo, o artigo “the” do inglês (2 vezes), etc.

Para a análise estatística foram selecionados os erros de declinação que apareceram mais de 7 vezes no *corpus*. E a porcentagem de cada um deles foi correlacionada com as dos demais erros e com as demais variáveis.

Dentre os diferentes aspectos em que se pode fazer uma análise linguística, foi escolhido aqui o aspecto **morfossintático**. É importante lembrar que esta é uma classificação tipológica possível apenas para estudo. Tanto no ato da escrita como no da fala as declinações dependerão sempre igualmente do **caso**, do **gênero** e do **número**, porém o aluno pode cometer erros por estar inseguro em apenas uma destas coisas. Por isto há a necessidade de uma classificação como esta para medirmos as ocorrências e sabermos qual ou quais pontos impedem, na maioria das vezes, que o aluno use a forma correta de declinação.

Na tabela 10 temos as correlações e as significâncias entre os erros e podemos observar que as declinações incorretas quanto ao **caso** se correlacionaram positivamente com

as declinações incorretas por **excesso de artigo** e com as declinações incorretas por confusão entre duas **formas adverbiais** (ver exemplos nas páginas 42-3). Isto indica que quando o aluno comete um erro quanto ao **caso**, há uma leve tendência que ele erre também por **excesso de artigo** e/ou por confundir **formas adverbiais**. É possível que alguns destes erros tenham sido acarretados por outros que com eles se relacionaram.

O mesmo ocorre com erros por **falta de artigo** que se correlacionaram positivamente com erros por **falta de declinação** e com erros por **preposição incorreta** (ver tabela 10).

Tabela nº. 10: Correlação significativas entre as porcentagens dos tipos de erros

	Preposição incorreta (%)	Excesso de artigo (%)	Falta de declinação (%)	Formas adverbiais (%)
Caso (%)		0,2646 (0,047)		0,3840 (0,003)
Gênero (%)				-0,243 (0,069)
Falta de artigo (%)	0,2727 (0,040)		0,2636 (0,048)	

O contrário ocorre na correlação **gênero** e **formas adverbiais**, que é negativa, indicando que alunos que tendem a errar quanto ao **gênero** tendem menos a confundir **formas adverbiais** e vice versa.

Não houve nenhuma correlação significativa entre **caso** e **preposição incorreta**. Isto indica que nesta amostra a preposição incorreta não foi a principal causa dos erros quanto ao caso, como ocorreu no experimento de LINDEMANN (1995).

Erros quanto ao **caso** e quanto ao **gênero**, apesar de terem sido os mais frequentes, *não* apresentaram correlação significativa no cruzamento das respectivas variáveis. Isto indica que erros de declinação quanto ao **caso** e quanto ao **gênero** são *independentes* um do outro.

O que não podemos explicar no momento é como e porque ocorrem as correlações acima mencionadas. Isto implicaria em uma abordagem psicolinguística.

As porcentagens de cada tipo de erro em cada texto foram correlacionadas com as demais variáveis e representadas na tabela 11 (ver p. 47). As correlações das porcentagens dos erros com as demais variáveis nos indicam, que:

1. Alunos que praticam conversação fora do ambiente de sala de aula tendem a produzir *menos* erros por **falta de declinação**, por **falta de artigo** e erros dos quais não se pode saber se são **quanto ao caso ou quanto ao gênero**.

2. Alunos descendentes de alemães, provindos de uma cidade de colonização alemã e tendo adquirido o dialeto teuto-brasileiro (DTB) no ambiente familiar, tendem a cometer *menos* erros por **falta de declinação**. Destes alunos, aqueles que ainda se comunicam em DTB com seus familiares cometem *menos* erros por **falta de declinação** e **falta de artigo**. E aqueles alunos, cujos pais ainda se comunicam em DTB entre si, tendem a cometer *menos* erros por **falta de declinação**, por **falta de artigo** e por **preposição incorreta**.

3. Alunos que mais lêem textos em alemão fora do contexto de sala de aula tendem a cometer *menos* erros por **falta de artigo**.

4. Alunos que dominam uma segunda língua além do alemão, especialmente o inglês, tendem a cometer *mais* erros por **falta de declinação**. Além disso, quanto mais tempo se estuda inglês maior a tendência de cometer erros por **falta de declinação**. Uma hipótese para a explicação deste fenômeno é que o inglês é uma língua pouco declinável, outra é que os alunos que se dedicam ao inglês estão mais concentrados nas turmas menos adiantadas no curso de Alemão.

5. Quanto mais tempo de estudo de Alemão, *menor* a tendência em cometer erros por **falta de declinação**, **falta de artigo** e erros que não se pode saber se são **quanto ao caso ou quanto ao gênero**.

6. Quanto maior a idade dos informantes, *maior* sua tendência em cometer erros quanto ao **caso**.

7. Quanto maior o texto dos alunos, *menor* a tendência a errar quanto ao **número** (singular/plural), reforçando a hipótese de que os alunos com mais facilidade se expressam com maior número de palavras e quem tem mais dificuldade simplifica mais o texto, com medo de errar.

8. Aqueles alunos que emitiram elocuições impossíveis de compreender ou aparentemente bem formadas mas fora do contexto (que tiveram de ser excluídas do *corpus*, de acordo com a proposta de SLAMA-CAZACU, 1979), apresentam *maior* tendência em errar as declinações quanto ao **gênero**, por **preposição incorreta** e por **falta de declinação**, isto talvez possa ser explicado pelo fato deles estarem concentrados no terceiro semestre, tendo exercitado até então, muito pouco as declinações. Porém, curiosamente, estas pessoas apresentaram *menor* tendência em errar quanto ao **caso**. Ainda não se pode explicar o motivo.

Nenhum informante utilizou construções com congruência (ver p. 21-2) aliás, essas formas parecem ter sido evitadas, o que viria a contrariar a tese de MÜLLER (1988) e reforçar a tese de que a AC sozinha não tem utilidade prática e a de SLAMA-CAZACU (1979) de que o aluno evita sentenças mais complexas.

Erros ocorreram nesta amostra de alunos de professores nativos de alemão, fato que não coincide com a conclusão de FRANCO (1986), que diz que os alunos cometem erros porque os copiam de professores não nativos. Portanto, Franco não poderia afirmar ainda que professores transmitem tantos erros para os alunos, e que esta seria a principal causa dos erros cometidos em sala de aula.

Tabela 11: Correlações significativas entre porcentagens por tipo de erro e demais variáveis.

	Caso (%)	Gênero (%)	Preposição incorreta (%)	Caso ou Gênero (%)	Falta de Declinação (%)	Formas adverbiais (%)	Falta de Artigo (%)	Número (%)
Conversa em alemão				-0,292 (0,031)	-0,410 (0,002)		-0,366 (0,006)	
Descende de alemães					-0,356 (0,007)			
Lê em alemão							-0,245 (0,071)	
Domina inglês					0,333 (0,011)			
Meses de Alemão				-0,250 (0,068)	-0,277 (0,043)		-0,258 (0,060)	
Idade	0,286 (0,031)							
Fala DTB na família					-0,360 (0,006)		-0,423 (0,001)	
Pais falam DTB			-0,272 (0,041)		-0,284 (0,032)		-0,271 (0,041)	
Domina L2					0,260 (0,051)			
Total de declinações				-0,249 (0,0620)				-0,283 (0,034)
Declinações corretas				-0,275 (0,039)	-0,278 (0,037)		-0,259 (0,052)	-0,250 (0,061)
Cidade de colonização alemã					-0,369 (0,006)			
Excluídas	-0,245 (0,066)	0,279 (0,036)	0,245 (0,055)		0,473 (0,000)			
Palavras (total)								-0,306 (0,020)
Declinações incorretas	0,475 (0,000)	0,404 (0,002)	0,282 (0,033)		0,390 (0,003)	0,266 (0,046)		
Meses de Inglês					0,248 (0,073)			
Prática Inglês					0,266 (0,050)			
Adquiriu DTB em casa					-0,268 (0,044)			

4. Confronto Entre as Subamostras

A amostra desta pesquisa foi subdividida entre os informantes que adquiriram um DTB (dialeto teuto-brasileiro) em casa e os que não o adquiriram. Também foi subdividida entre os que falam alemão na família e os que não falam. A tabela 12, que indica as porcentagens das médias dos erros (quanto maior cada uma for, maior o número de erros), permite que se compare as subamostras **S_{adc}** (subamostra que adquiriu o dialeto em casa) e **S_{nadc}** (subamostra que não adquiriu o dialeto em casa):

Tabela 12: Médias de erros para as subamostras S_{adc} e S_{nadc}

	Adquiriu DTB em casa		Não adquiriu DTB em casa	
	Média %	Desvio Padrão %	Média %	Desvio Padrão %
Caso (%)	10,55	9,42	8,12	8,32
Gênero (%)	7,48	9,56	9,12	8,89
Preposição incorreta (%)	1,25	2,80	2,71	4,96
Caso ou gênero (%)	0,81	2,73	1,96	4,47
Excesso de artigo (%)	1,89	3,55	1,01	3,06
Falta declinação (%)	2,47	6,49	4,94	6,47
Formas adverbiais (%)	1,05	2,65	1,44	3,30
Falta artigo (%)	3,03	6,50	3,68	5,48
Número (%)	1,63	3,29	1,12	3,62

(Teste estatístico 't':⁸ não se pode rejeitar H₀)⁹

Embora não se possa descartar a hipótese de que as diferenças das médias se devam ao acaso, pode-se ver que nesta amostra a **S_{adc}** se desempenhou-se melhor em tudo

⁸ Teste estatístico que indica a probabilidade da diferença entre as médias ser uma regra na natureza da amostra ou mera casualidade.

⁹ Hipótese de que a diferença entre as médias é casual.

(médias mais baixas), exceto no **Caso**, no **Excesso de artigo** e no **Número** (ver tabela 12, p. 48).

Tabela 13: Médias de erros para as subamostras S_{ff} e S_{nff}

	Fala DTB em família		Não fala DTB em família	
	Média %	Desvio Padrão %	Média %	Desvio Padrão %
Caso (%)	10,12	7,98	9,01	9,74
Gênero (%)	7,25	8,62	8,86	9,74
Preposição incorreta (%)	1,12	2,59	2,35	4,52
Caso ou gênero (%)	0,25	1,20	2,06	4,46
Excesso de artigo (%)	2,07	3,79	1,27	3,25
Falta declinação (%)	0,95	1,98	5,37	7,98
Formas adverbiais (%)	0,55	1,59	1,70	3,54
Falta artigo (%)	0,37	1,42	5,52	6,76
Número (%)	1,62	3,31	1,08	3,44

(Teste estatístico 't': pode-se rejeitar H_0 nas situações de **Caso ou gênero (%)**, **Falta de declinação (%)** e **Falta de artigo (%)**)

Por outro lado a S_{ff} (subamostra que fala o dialeto na família) desempenhou-se melhor em tudo (médias mais baixas) exceto no **Caso**, **Excesso de artigo** e no **Número**. É o que se verifica analisando a tabela 13, na qual se pode fazer uma comparação entre S_{ff} e S_{nff} (subamostra que não fala em DTB com a família).

Para melhor visualização destes fenômenos apresentam-se também as figuras 5 e 6 (p. 50), nas quais as colunas mais altas representam maior incidência dos referidos erros.

Observando-se as figuras 5 e 6 (p. 50) percebemos que as duas maiores dificuldades de todos os informantes estão no **caso** e no **gênero**. Na figura 6 apareceram dois tipos de erro com muito mais frequência na subamostra S_{nff} que são por **falta de declinação** e por **falta de artigo**. Isto pode ocorrer pelo fato desses alunos estarem nas turmas menos adiantadas desconhecendo ou tendo exercitado a regra insuficientemente e então utilizarem a

omissão de artigo e de declinação como estratégia de comunicação ou de *produção*, como chama RIEUSSEC (1989).

Fig. 5: Comparação entre as médias de porcentagem de ocorrências dos tipos de erros em declinação das subamostras *Sade* (adquiriu DTB em casa) e *Snade* (não adquiriu DTB em casa).

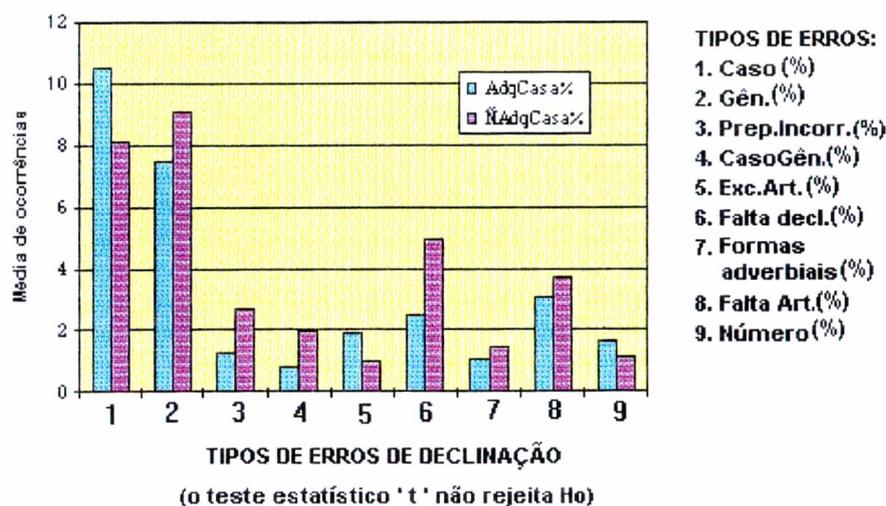
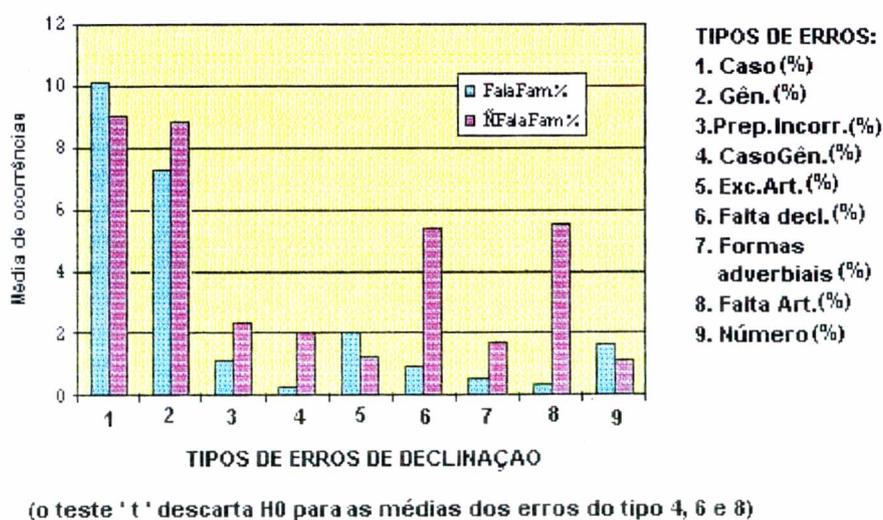


Fig. 6: Comparação entre as médias de porcentagem de ocorrência dos tipos de erros em declinação das subamostras *Sff* (fala DTB na família) e *Snff* (não fala DTB na família).



Uma hipótese para os artigos em excesso, cometidos em maior número por descendentes de alemães, é que haja confusão fonética na fala, influenciando a escrita e fazendo com que o aluno realize construções como: “...**im einem**...”.

Erros quanto ao número se dão porque o aluno não escreve corretamente o substantivo, assim não dá para saber se ele está se expressando no singular ou no plural (ver p. 43, item i).

A diferença entre as médias de erros dos que falam o DTB na família (Sff) e dos que não falam (Sff) é maior do que a das médias dos que adquiriram o dialeto em casa (Sadc) e dos que não o adquiriram (Sadc).

As médias dos erros da subamostra dos alunos que ainda falam o dialeto na família é menor do que as médias dos que o adquiriram na família (não importando se ainda o falam ou não). Isto nos mostra que o fato de ainda praticarem a língua é mais decisivo no desempenho do alemão padrão do que o fato de apenas a terem adquirido no ambiente familiar. O que não se sabe é porque sua maior dificuldade em declinar quanto ao caso.

Podemos assegurar que o que define as tendências a cometer erros em cada grupo é o fato de falarem ou não do DTB na família atualmente. Embora as maiores dificuldades em ambos os grupos seja no **caso** e no **gênero**, a maior diferença entre os grupos experimentais é que quem não fala o DTB na família tende a omitir mais as declinações dos adjetivos e os artigos, além de cometerem mais erros do tipo que não se sabe se são **quanto ao caso ou ao gênero**.

Uma hipótese, baseada na literatura, para explicar as tendências de erros diferentes nos dois grupos de alunos é que os que adquiriram o dialeto em casa e os que o falam na família *pensam* no dialeto teuto brasileiro ao tentar se expressar em alemão enquanto os alunos que não o adquiriram em casa *pensam* em português. Isto está de acordo com a tese de TITONE (1983), porém isto não explica o fato de alunos que *pensam* em português errarem menos quanto ao **caso**, por **excesso de artigo** e quanto ao **número**.

Pelo fato de haver tendências específicas de erros para cada grupo de alunos e correlações inúmeras não parece provável que nativos de português não dêem importância à fle-

xões do alemão, usando terminações aleatórias, como diz FRANCO (1986). Aparentemente todos os alunos avaliados nesta amostra tem consciência da importância da declinação, mas para determinar a causa dos erros é preciso fazer uma análise psicolinguística.

5. Confronto Entre os Resultados Obtidos e as Percepções dos Próprios Informantes

Ao responderem as questões 16 e 17 (podendo dar mais de uma resposta para cada uma delas) do questionário (ver anexo 1), a maior parte dos informantes de toda a amostra afirma que sua maior dificuldade em relação à gramática¹⁰ alemã está nas declinações (17 alunos, 30%) e nos artigos (15 alunos, 26%), o que significa que a dúvida quanto ao artigo é saber qual o gênero do substantivo. E quanto à maior dificuldade em redigir um texto em alemão a maioria respondeu que estava na gramática.

Ao analisarmos as respostas por grupos (o que adquiriu o dialeto teuto-brasileiro na família e que não o adquiriu) verificamos que:

a) No grupo que adquiriu o dialeto teuto-brasileiro (DTB) na família, 24,2% responderam que a maior dificuldade em relação à gramática alemã está nas declinações em geral, 21,2% responderam que está na conjugação dos verbos, 18,2% nos artigos e 15,1% na diferenciação entre o caso acusativo e o dativo. Os outros 12,1% deram respostas diversas como: estrutura frasal, “Konjunktiv I”, vocabulário e preposições. Quanto à maior dificuldade em relação à redação de texto em alemão 100% responderam que está na gramática, 36% na ortografia, 18% no vocabulário e 12% nas expressões idiomáticas.

4,2%

¹⁰ O termo *gramática* tem várias acepções. Entende-se neste contexto como “...a descrição dos morfemas gramaticais e lexicais, o estudo de suas formas (flexão) e de suas combinações para formar palavras (formação de palavras) ou frases (sintaxe). [...] confunde-se com o que se chama também de morfo-sintaxe.” (DUBOIS et al., 1995, p. 313).

b) No grupo que não adquiriu o DTB na família, 37% responderam que a maior dificuldade em relação à gramática alemã está nas declinações em geral, 41% responderam que está no gênero das palavras e 16% na estrutura frasal. Os demais 12% deram respostas diversas como: conjugação dos verbos, diferenciação entre os casos dativo, acusativo e genitivo, pronomes, diferenciação entre os casos dativo e acusativo e preposições. Quanto à maior dificuldade em relação à redação de texto em alemão 83% responderam que está na gramática, 37% nas expressões idiomáticas, 20% no vocabulário e 16% na ortografia.

Comparando as respostas dos dois grupos percebemos que para todos a maior dificuldade em redigir um texto está na gramática, sendo que para o grupo que adquiriu o DTB na família a resposta é unânime. Para estes alunos a segunda maior dificuldade está na ortografia e por último no vocabulário e nas expressões idiomáticas. Já para o grupo que não adquiriu o DTB na família a segunda maior dificuldade está nas expressões idiomáticas e por último no vocabulário e na ortografia. Em relação aos pontos gramaticais os dois grupos consideram as declinações como a dificuldade maior. Porém, para o grupo que adquiriu o DTB na família, a segunda maior dificuldade está em conjugação de verbos seguido de artigos e casos. Para o grupo que não adquiriu o DTB na família a segunda maior dificuldade está no gênero das palavras, o que é claro, também para eles, que isto compromete a declinação. Uma hipótese para tal fenômeno é que os alunos desta amostra confundam os gêneros dos substantivos em alemão com os gêneros dos substantivos correspondentes em português. De acordo com a hipótese de A. SZULC (1989) flexões, por serem parte de um sistema fechado (não permite escolha por parte do falante), não seriam alteradas por interferências da LB, ao contrário do léxico que constitui um sistema aberto (permite escolha por parte do falante). No entanto observamos aqui que interferências no léxico podem atingir também as declinações, mesmo sendo elas parte de um sistema fechado, pois se o aluno confunde o gênero de um determinado vocábulo da LA, conseqüentemente as declinações do artigo, ou do pronome, e do eventual adjetivo estarão comprometidas.

Por estas constatações, observamos que, de modo geral, os alunos tem consciência de suas dificuldades maiores. Porém, no que diz respeito aos erros de declinação, apenas

15% do grupo que adquiriu o DTB na família alegam ter dificuldade quanto ao caso, maior causa dos erros para este grupo. No grupo que não adquiriu o DTB na família, 41% reconhecem ter dificuldade quanto ao gênero das palavras, o que leva à maior parte de seus erros em declinação. Podemos portanto dizer que nossa hipótese no começo deste trabalho, de que as declinações consistem numa das maiores dificuldades dos alunos de Alemão como Língua Estrangeira, e que esta dificuldade está sempre presente por mais que os alunos avancem, é correta. Por esta razão mereceu a devida atenção.

HIPÓTESES PARA AS CAUSAS DOS ERROS

ESTUDADOS

1. Alunos que adquiriram um dialeto teuto-brasileiro na família e/ou estiveram em um país de língua alemã apresentam maior motivação para estudarem Alemão do que os demais, por isto cometem menos erros.

2. Os artigos em excesso, cometidos em maior número por alunos que adquiriram o DTB na família, são consequência da confusão fonética na fala, que influencia a escrita fazendo com que o aluno realize construções como: "...**im einem**...".

3. Há tendências de erros diferentes nos dois grupos de alunos porque os alunos que adquiriram o dialeto em casa e os que os falam na família *pensam* no dialeto teuto brasileiro ao tentar se expressar em alemão enquanto os alunos que não o adquiriram em casa *pensam* em português.

4. O fator idade pode predispor o indivíduo a errar quanto ao **caso**.

5. Conhecimentos de Inglês podem predispor o aluno iniciante a errar por **falta de declinação**.

6. Alunos iniciantes tendem a omitir declinações quando não conhecem as devidas formas do alemão padrão.

CONCLUSÕES

Tendo em vista que o estudo presente não visa fazer previsões, mas sim descrever os fatos ocorridos na amostra estudada, chegamos às seguintes conclusões:

1. As pessoas com mais fluência e mais autoconfiança na língua que aprendem são também as menos propensas a cometerem erros de declinação no alemão padrão. Isto é: as pessoas que escreveram mais empregaram mais corretamente as declinações em Alemão.

2. Quanto mais tempo de estudo de Alemão, maior o número de declinações corretas.

3. Quanto maior o grau de instrução, maior o número de declinações corretas.

4. Alunos que adquiriram o DTB na infância, principalmente os que ainda o praticam, escrevem textos com maior número de palavras e maior número de declinações corretas.

5. Os erros de declinação mais freqüentes no corpus deste trabalho foram:

a) quanto ao **caso**,

b) quanto ao **gênero**,

c) erros, os quais não se pode ter certeza se são quanto ao **caso** ou ao **gênero**,

- d) por **excesso de artigo**,
- e) por **falta de declinação**,
- f) por confusão entre duas formas **adverbiais**,
- g) por **falta de artigo**,
- g) quanto ao **número** e
- h) por **preposição incorreta**.

6. Pela diferença das médias, alunos que adquiriram um DTB na família, quando cometem erros de declinação, cometem mais freqüentemente quanto ao **caso**, por **excesso de artigo** e quanto ao **número**. Os demais cometem mais erros quanto ao **gênero**, por **preposição incorreta**, erros que podem ser tanto **quanto ao caso ou ao gênero**, por **falta de declinação**, por confusão entre duas formas do mesmo **campo semântico**, e por **falta de artigo**.

7. Alunos que mais falam alemão fora do contexto de sala de aula são os que menos tendem a cometer erros de declinação em redação de texto. Alunos que não falam alemão, ou ao menos o dialeto, tendem a cometer mais erros por **falta de declinação** no adjetivo, por **falta de artigo** e erros que não se pode ter certeza se são **quanto ao caso ou ao gênero**.

8. Alunos dos primeiros semestres tendem a errar menos quanto ao **caso**.

9. Pelo menos em se tratando do uso das declinações em alemão por alunos de Alemão como Língua Estrangeira, a aquisição prévia de um DTB não traz interferências que possam prejudicar significativamente o progresso desses alunos na referida LA, em relação aos que não o adquiriram.

10. Exercícios de declinação em sala de aula devem dar mais ênfase a Caso e Gênero. Estes dois pontos gramaticais devem estar sempre sendo revistos. Quem não ad-

quiriu o DTB na infância e/ou não pratica o alemão fora da sala de aula deve exercitar ainda mais as declinações.

11. A longo prazo, somando esta pesquisa a outras que vierem a ser desenvolvidas futuramente nesta mesma direção é que se poderá dar devidas respostas às perguntas referidas no capítulo I: a) até que ponto as dificuldades e as facilidades são as mesmas nos dois grupos de alunos? b) até que ponto as interferências da língua materna estão presentes durante o aprendizado de línguas?

12. Este trabalho se constitui num primeiro passo em direção a estas respostas, bem como a novas teorias, que levem ao profissional de línguas ferramentas para a elaboração de materiais didáticos ainda mais eficientes e mais adequados aos alunos.

SUGESTÕES PARA PESQUISA

1. Comparar erros em declinação encontrados na amostra desta pesquisa com formas de declinação retiradas de uma amostra formada por crianças alemãs em fase de aquisição da linguagem.
2. Comparar erros em declinação encontrados na amostra desta pesquisa com erros em declinação retirados de uma amostra formada por alunos de alemão como língua estrangeira que possuem, cada qual, diferentes línguas como língua base .
3. Comparar erros em declinação encontrados na amostra desta pesquisa com as formas de declinação de um dialeto teuto-brasileiro de Santa Catarina.
4. Fazer uma análise contrastiva entre as regras de declinação do alemão padrão e as regras de declinação de um dialeto teuto-brasileiro e comparar os resultados com os obtidos empiricamente nesta pesquisa, verificando-se assim prováveis interferências.
5. Avaliar os fenômenos avaliados nesta pesquisa, com uma abordagem psicolinguística na tentativa de encontrar suas causas.
6. Fazer uma nova análise deste *corpus* verificando se as formas incorretas no Caso são confundidas com as formas de Caso anteriormente exercitadas conforme a ordem no livro didático, para saber se os resultados confirmariam a hipótese de RIEUSSEC (1989).
7. Fazer uma nova análise das declinações com ênfase na forma do número e verificar se a análise confirma a hipótese de RIEUSSEC (1989).
8. Dar continuidade a esta análise, fazendo uma nova classificação de erros voltada apenas para o **caso**.

9. Verificar se as formas incorretas no Gênero, que aparecem neste *corpus*, coincidem com as equivalentes em português.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO DO(A) ALUNO(A)

1. Nome completo:
2. Idade:
3. Turma:
4. Grau de instrução:
5. De onde você é?
6. Sua cidade é de colonização alemã?
7. Há quanto tempo você estuda alemão?
8. Você pratica o alemão fora da sala de aula? (*) Como?
9. Você é descendente de alemães?
10. Você adquiriu a língua alemã em casa? (**)
11. Você ainda fala alemão com seus pais e/ou demais familiares? (*)
12. Seus pais falam alemão entre si? (*)
13. Você domina alguma língua estrangeira além do alemão? (**) Qual? Ainda a pratica? (**)

14. Você estuda, ou já estudou, alguma língua estrangeira além do alemão? Qual? Por quanto tempo? Ainda a pratica? Como?

15. Você já esteve em algum país de língua alemã? Por quanto tempo? Há quanto tempo está de volta ao Brasil?

16. Que você acha da gramática alemã? Qual sua maior dificuldade em relação à gramática alemã?

17. Onde você encontra maior dificuldade para escrever um texto em alemão?

na ortografia

na gramática

nas expressões idiomáticas

outros. Qual?

nenhuma dificuldade

Notas: 1. Nas perguntas assinaladas com (*) responder: nunca/ raramente/ freqüentemente/ sempre.

2. Nas perguntas assinaladas com (**) responder: sim/ não/ parcialmente.

ANEXO 2

Testes aplicados:

a) Terceiro semestre (Florianópolis):

“Sie haben einen (eine) deutschen (deutsche) Freund (in), der (die) nach Florianópolis in Urlaub fahren möchte. Schreiben Sie ihm (ihr) einen Brief und informieren Sie ihm (ihr) über folgende Punkte:

1. Wo kann er in Florianópolis wohnen?
2. Was kann man am Wochenende machen?
3. Was kann man bei schlechtem Wetter machen?
4. Was ist in Florianópolis typisch zu essen? Wo kann man es finden?
5. Was ist in Florianópolis nicht interessant?
6. Erklären Sie ihm (ihr), wo Sie wohnen.”

b) Quarto semestre (Blumenau):

- “1. Was sind Sie von Beruf?
2. Wie lange arbeiten Sie schon als?
3. Wollten Sie werden? Warum?

4. Haben Sie eine Ausbildung gemacht?
5. Konnten Sie Ihren Beruf selber wählen, oder haben Ihre Eltern Sie beeinflusst?
6. Sind Sie mit Ihrem Beruf zufrieden? Warum/warum nicht?"

c) Quarto semestre (Florianópolis):

“Schreiben Sie einen Aufsatz zum Thema ‚Fernsehen‘:

1. Was für eine Sendung sehen Sie am meisten?
2. Welche ist Ihre liebste Sendung? Warum?
3. Welche Sendung würden Sie überhaupt nicht sehen? Warum?
4. Was meinen Sie? Sind die meisten Kindersendungen wirklich gut für Kinder?
5. Was meinen Sie? Ist das Fernsehen heutzutage besonderes wichtig für das Leben?
6. Wenn Ihr Fernseher kaputt geht, was machen Sie, um Informationen zu haben?"

d) Sétimo semestre (Blumenau) e quinto semestre (Florianópolis);

“Sie haben eine Traumreise gemacht. Schreiben Sie an einen Freund/eine Freundin und berichten Sie über die Reise:

1. Wohin Sind Sie gefahren?
2. Womit Sind Sie gefahren (Flugzeug, Schiff, Motorrad, Auto, Bus, Zug, Fahrrad, ...), und wie hat Ihnen die Reise gefallen?

3. Wie ist das Klima dort? Waren Sie dafür vorbereitet?
4. Wie sind die Leute dort (Aussehen, besondere Gewohnheiten, Gastfreundschaft, usw.)?
5. Was hat Ihnen am meisten gefallen?
6. Worüber waren Sie enttäuscht?"

e) Oitavo semestre (Bumenau) e sexto semestre (Florianópolis):

“Sie machen eine Urlaubsreise. Schreiben Sie einem Freund/ einer Freundin:

1. Wie die Anfahrt war;
2. Wo und wie Sie wohnen;
3. Was Sie bis jetzt erlebt haben;
4. Was besser sein könnte;
5. Was Sie bis zu Ihrer Rückkehr noch machen möchten.”

f) Nono semestre (Blumenau):

“Berichten Sie über die kulturellen Tätigkeiten in Blumenau:

1. Was gibt es (Kino, Theater, Museum)?
2. Was würden Sie Ihren Freunden empfehlen?
3. Was finden Sie in Blumenau besonders gut?
4. Was könnte Ihrer Meinung nach besser sein?

5. Wohin gehen Sie normalerweise?

6. Was gibt es an kulturelle Veranstaltungen für Kinder?"

g) Décimo semestre (Joinville):

"1. Was feiert man bei einer Hochzeit in Deutschland anders als hier in Brasilien?"

2. Was war für Sie völlig neu?

3. Worüber waren sie erstaunt?

4. Worüber waren Sie enttäuscht?

5. Was hat Ihnen am meisten gefallen?

6. Was würden Sie überhaupt nicht tun?"

ANEXO 3

CORPUS

O corpus que segue é formado das 218 sentenças extraídas dos textos produzidos pelos alunos, nas quais ocorrem declinações empregadas incorretamente. Ao lado, em itálico, cada sentença é reescrita, pela autora desta pesquisa, como sugestão de como poderia ser dita na forma padrão e com as declinações corrigidas, como propõe KUHS (1987). Em seguida é indicado em que aspecto a declinação no enunciado do informante está incorreta. Por exemplo, na sentença 1.1, a declinação em evidência está incorreta quanto ao **caso** (acusativo em vez de dativo) e **falta de preposição**. Não estão incluídas aqui sentenças onde não dá para saber se estão com declinações corretas ou incorretas (aparentemente corretas mas não são usuais na língua padrão) nem onde há declinações em alemão diante de um substantivo escrito em português ou em alguma outra língua que não seja alemão, estratégia frequentemente utilizada, por alunos mais iniciantes, quando estes não conhecem em alemão o vocábulo que querem emitir.

Informante 1.

- 1.1. Ich bin **den** 20. August nach Köln geflogen. (*Ich bin **am** 20. August nach Köln geflogen.*) - Caso, falta de preposição
- 1.2. Ich habe viele Spaziergänge gemacht mit **meine** neuen Freunde. (*Ich habe mit **meinen** neuen Freunden viele Spaziergänge gemacht.*) - Caso

1.3. In Köln gibt es sehr **gute** Parfüm. (*In Köln gibt es sehr gutes Parfüm.*) - Número ou Gênero

1.4. Ich habe sogar **einen** für dich mitgebracht. (*Ich habe sogar eines für Dich mitgebracht.*) - Gênero

1.5. Ich hoffe, dass du auch mal **ein** Tag deine Traumreise machen kannst. (*Ich hoffe, dass Du auch mal eines Tages Deine Traumreise machen kannst.*) - Caso

Total: Caso: 3; Falta de preposição: 1; Número ou Gênero: 1; Gênero: 1

Informante 2.

2.1. Lieber Rita (*Liebe Rita*) - Gênero

2.2. ... ich bin **letztes** Monat nach Deutschland geflogen. (*...ich bin letzten Monat nach Deutschland geflogen*) - Gênero

2.3 e 2.4. Ich war dort **ein ganzes** Monat, ... (*Ich war einen ganzen Monat dort*) - Gênero; Gênero

2.5. Sie sind auch sehr Gastfreund mit **jeder** dort ankommt. (*Sie sind auch sehr gastfreundlich mit jedem, der dort ankommt.*) - Caso; Preposição incorreta

Total: Gênero: 4; Caso: 1; Preposição incorreta: 1

Informante 3.

3.1. ..., jeder hat beiner **seiner** Arbeit. (*..., jeder hat seine Arbeit*) - Caso ou Gênero

Total: Caso ou Gênero: 1

Informante 4.

4.1. Ich möchte durch diesen Brief ihnen erklären wie schön **mein** Reise nach Deutschland gewesen war. (*Ich möchte Ihnen durch diesen Brief erzählen, wie schön **meine** Reise nach Deutschland gewesen ist.*) - Gênero

4.2. Die Reise war **im** Ordnung, ... (*Die Reise war **in** Ordnung,...*) - Gênero ou confusão devida à fonética, excesso de artigo

4.3. e 4.4. ..., aber **der** Klima war ganz **ander**. (*..., aber **das** Klima war ganz **anders**.*) - Gênero; Falta de declinação

4.5. ..., und ist **einer** seher grosse Stadt. (*..., und ist **eine** sehr grosse Stadt.*) - Caso

4.6. **Der** Klima, (...),war kalt, ... (***Das** Klima war kalt, ...*) - Gênero

4.7. ..., aber in **die** Wohnungen haben die Leute alle Heizungen, ... (*..., aber in **den** Wohnungen haben alle Leute Heizungen, ...*) - Caso

4.8. Am **meistens** haben die Leute mir immer geholfen,... (*Am **meisten** haben mir die Leute immer geholfen,...*) - Confusão entre duas formas adverbiais

4.9. ... mit **viele** ... (*mit **vielen** ...*) - Caso

4.10. Ich war über die Organisation von **dem** deutschen Leute enttäuscht. (*Ich war über die Organisation der Deutschen enttäuscht.*) - Confusão entre duas formas de DAT ou fonéticas

Total: Gênero: 3; Gênero ou fonética: 1; Exesso de artigo: 1; Falta de declinação: 1; Caso 3; Confusão entre duas formas adverbiais: 1; Confusão entre duas formas de DAT ou fonéticas: 1

Informante 5.

5.1. Ich bin in der **erste** Klasse der Sekundarstufe. (*Ich bin in der ersten Klasse der Sekundarstufe.*) - Caso

Total : Caso: 1

Informante 6.

6. 1. Dann habe ich meine Ausbildung **zuender** gemacht und keine Stelle gefunden. (*Dann habe ich meine Ausbildung zu Ende gemacht und keine Stelle gefunden.*) - Inexplicável

Total: Inexplicável: 1

Informante 7.

7.1. Du kannst in **mein** Haus wohnen. (*Du kannst bei mir wohnen*) - Caso, expressão não usual

7.2. Es liegt sehr gut bei **das** Meer. (*Es liegt sehr schön am Meer*) - Caso, Preposição incorreta

7.3. **Am** morgens ist sehr heiss ... (*Morgens ist es sehr heiss; Am Morgen ist es sehr heiss*) - Confusão entre duas formas adverbiais

7.4 e 7.5. Bei **die** Stränden, man kann viel **typisch** (Essen) essen. (*Am Strand kann man viel typisches essen.*) - Caso; falta de declinação.

Total: Caso: 3; Preposição inadequada: 1; Confusão entre duas formas adverbiais: 1; falta de declinação: 1

Informante 8.

8.1. Aber dann habe ich in **eins** Büro angefangen und diese Arbeit gefällt mir sehr. (*Dann habe ich in einem Büro angefangen und diese Arbeit gefällt mir sehr.*) - Caso

8.2. Heute arbeite ich mit Personen von **alle** Ecke in der Welt. (*Heute arbeite ich mit Personen aus **allen** Ecken der Welt.*) - Caso

Total: Caso: 2

Informante 9.

9.1. Ich lerne in Santo Antônio Schule,... (*Ich gehe in **die** Santo Antônio Schule,...*) - Falta de Artigo

9.2. ...ich bin in siebten Klasse. (... *ich bin in **der** siebten Klasse.*) - Falta de artigo

9.3. **Meine** Lieblingsfächer ist Englisch,... (*Mein Lieblingsfach ist Englisch*) - Número

9.4 e 9.5. Weil er sehr **interessant** Beruf ist. (*Weil es **ein** sehr **interessanter** Beruf ist.*) - Falta de artigo; Falta de declinação.

9.6. ..., weil er **ein** sehr gute Schule, gute Lehrer ist. (... *weil sie **eine** sehr gute Schule ist und gute Lehrer hat.*) - Gênero ou falta de declinação

Total: Falta de artigo: 3; Número: 1; Falta de declinação: 1; Gênero ou falta de declinação: 1

Informante 10.

10.1. Ich ... finde **dieses** Beruf sehr interessant. (*Ich ... finde **diesen** Beruf sehr interessant.*) - Gênero

Total: Gênero: 1

Informante 11.

11.1. ..., aber ich bin nicht **im dem** test durch gekommen,.. (*..., aber ich bin bei dem Test nicht durchgekommen, ...; aber ich habe den Test nicht bestanden, ...*) - Excesso de artigo

11.2. Ich (...) habe fünf mal **dem** Test gemacht ... (*Ich ... habe den Test fünf mal gemacht...*) - Caso

11.3. Dann habe ich **dem** Test für Jura gemacht. (*Dann habe ich den Test für Jura gemacht.*) - Caso

11.4. Ich bin mit **mein** Beruf zufrieden. (*Ich bin mit meinem Beruf zufrieden.*) - Caso

11.5 e 11.6....., weil ist **nicht ein langweilig** Beruf... (*..., weil es kein langweiliger Beruf ist...*) - Confusão entre duas formas adverbiais; falta de declinação

11.7. ... ich kann mit **viele** Menschen sprechen. (*... ich kann mit vielen Menschen sprechen.*) - Caso

Total: Excesso de artigo: 1; Caso: 4; Confusão entre duas formas adverbiais: 1; falta de declinação: 1

Informante 12.

12.1e 12.2. **Ins** Kino gibt **gutes** Film,... (*Im Kino gibt es gute Filme,...*) - Caso; Número, Genero

12.3 e 12.4. Ich gehe am **meister** nach **den** Kino. (*ich gehe am meisten ins Kino*) - Caso; Gênero, Preposição incorreta

Total: Caso: 2; Número: 1; Gênero: 2; Preposição incorreta: 1

Informante 13.

13.1. Vor **die** Hochzeit muss die Braut Geld sparen,... (*Vor der Hochzeit muss die Braut Geld sparen,...*) - Caso

13.2. In Deutschland wären alle Leute **von** Dorf eingeladen,... (*In Deutschland wären alle Leute vom Dorf eingeladen, ...*) - Falta de artigo

13.3. Das neue Ehepaar trägt die Ringe auf der **rechte** Hand. (*Das frischgebackene Ehepaar trägt die Ringe an der rechten Hand.*) - Caso

13.4. Dass sie die Ringe auf der **rechte** Hand tragen, ... (*..., dass sie die Ringe in der rechten Hand tragen,...*) - Caso

Total: Caso: 3; Falta de artigo: 1

Informante 14.

14.1. Ich liebe die Idea **seine** treffen mit mich in Fpolis. (*Ich liebe die Idee dich mit mir in Fpolis zu treffen.*) - inexplicável

14.2, 14.3 e 14.4. Fpólis ist **ein** Stadt sehr **glücklich** und **schön**. (*Fpolis ist eine sehr glückliche und schöne Stadt.*) - Gênero; Falta de declinação

14.5. **Die** Wetter ist sehr gut. (*Das Wetter ist sehr gut.*) - Gênero

14.6. ..., **die** Fish ist schmek gut. (*..., der Fisch schmeckt gut.*) - Gênero

14.7. ... **die** Wasser ist warm. (*... das Wasser ist warm.*) - Gênero

Total: inexplicável: 1; Gênero: 4; Falta de declinação: 2

Informante 15.

15.1. Bei schlechtem Wetter kann man (...) **zu** Restaurant gehen. (*Bei schlechtem Wetter kann man zum Restaurant gehen.*) - Falta de artigo

15.2. Wir haben **gut** Restaurant ... (*Wir haben gute Restaurants...; Wir haben ein gutes Restaurant...*) - Falta de declinação

15.3 e 15.4. Du kannst wohnt hier **am meine** Hause. (*Du kannst bei mir wohnen; Du kannst hier wohnen*) - Escasso de artigo, Preposição incorreta; Gênero, Caso

15.5. Ich wohne (...) neben **der** Strand. (*Ich wohne neben dem Strand; Ich wohne am Strand.*) - Caso ou Gênero

Total: Falta de artigo:1; Falta de declinação:1; Escasso de artigo:1; Preposição incorreta: 1; Gênero:1; Caso:1; Caso ou gênero:1

Informante 16.

16.1. Dann, kann Sie zu **meiner** Haus bleiben. (*Dann können Sie bei mir wohnen.*) - Caso ou Gênero, preposição incorreta

16.2. In Florianópolis, kann Sie nach Strande fahren. (*In Florianópolis können Sie an den Strand fahren... ; In Florianópolis können Sie an die Strände fahren...*) - Falta de artigo, Número, Preposição incorreta

16.3. Wann macht **schlecht** Wetter,... (*Wenn das Wetter schlecht ist,...; Wenn es schlechtes Wetter gibt...*) - Falta de declinação

16.4 e 16.5. Fisch ist **typisch** essen zu Florianópolis. (*Fisch ist ein typisches Essen in Florianópolis.*) - Falta de artigo; Falta de declinação

Total: Caso ou Gênero: 1; Preposição incorreta: 2; Caso: 2; Falta de artigo: 2; Falta de declinação:2

Informante 17.

17.1. Mein Haus hat ein **frei** Zimmer. (*Mein Haus hat ein freies Zimmer.*) - Falta de declinação

17.2. Du kannst auch zu **der** Disco gehen und tanzen. (*Du kannst auch zum Disco gehen und tanzen.*) - Gênero

17.3 e 17.4. Bei **schlechten** Wetter du kannst **zu** Kino gehen... (*Bei schlechtem Wetter kannst du ins Kino gehen...*) - Caso; Falta de artigo

17.5. ... du kannst finden dem in **viele** Restaurant. (... *du kannst Fisch in vielen Restaurants finden.*) - Caso

Total: Falta de declinação: 1; Gênero: 1; Caso: 2; Falta de artigo: 1

Informante 18.

18.1. Liebe Freund, (*Lieber Freund,*) - Gênero

18.2. Für informieren Sie über **seinen** Frage,... (*Um Ihre Frage zu beantworten,...*) - Gênero, Pessoa verbal

18.3. ..., ich schreibe jetzt **das** Brief. (...*schreibe ich jetzt den Brief.*) - Gênero

18.4. Wenn kommen Sie nach Florianópolis, können Sie in **meine** Haus wohnen,... (*Wenn Sie nach Florianópolis kommen, können Sie bei mir wohnen*)- Gênero, Caso

18.5, 18.6 e 18.7. **In** Wochenende können Sie **nach** Strände gehen, ... aber wenn sind schlecht **die** Wetter nicht. (*Am Wochenende können Sie an den Strand gehen,...; Am Wochenende können Sie an die Strände gehen,... ausser wenn das Wetter schlecht ist*) - Falta de artigo, preposição incorreta; Falta de artigo, preposição incorreta, Caso, Número; Gênero

18.8. Florianópolis ist eine **schön** Stadt,... (*Florianópolis ist eine schöne Stadt,...*) - Falta de declinação

18.9. ...warum hat er **keine** Respekt ... (...*weil er keinen Respekt hat...*) - Gênero

18.10. Ich wohnt (...) in Continent,... (*Ich wohne auf dem Kontinent,...*) - Falta de artigo

18.11, 18.12. ...**am** Seite auf Brothaus. (...*neben der Bäckerei...*) - Excesso de artigo, Expressão inadequada; Falta de artigo

18.13 e 18.14. Haben Sie **ein gut** Fahre. (*Haben Sie eine gute Fahrt.*) - Gênero, Falta de declinação

Total: Gênero: 7; preposição incorreta: 2; Pessoa verbal: 1; Caso: 2; Falta de artigo: 4; Número: 1; Falta de declinação: 2; Excesso de artigo: 1; Expressão inadequada: 1

Informante 19.

19.1. Das ist ein sehr **gut** Hotel,... (*Das ist ein sehr gutes Hotel,...*) - Falta de declinação

19.2. ...in **mein** Haus bleiben. (...*bei mir wohnen.*) - Caso

19.3. Hier habe sehr **schön** Strände. (*Hier gibt es sehr schöne Strände.*) - Falta de declinação

19.4 e 19.5. Aber bei schlechtem Wetter habe **keine** sehr **gut** Programm... (*Aber bei schlechtem Wetter gibt es nicht viel interessantes zu tun...*) - Gênero; Falta de declinação

19.6. Ein **gut** Restaurant zu essen Fisch ist "Marina do Canto"... (*Ein gutes Restaurant um Fisch zu essen ist "Marina do Canto"...*) - Falta de declinação

19.7. ...gehe rechts, dann in **zuerst** links. (...*gehe rechts, dann erste links.*) - Confusão entre duas formas adverbiais, Falta de declinação

19.8, 19.9 e 19.10. Mein Haus ist **the erst** in der **last** Strasse. (*Mein Haus ist das erste in der letzten Strasse.*) - vocábulo de outra língua, Gênero; Falta de declinação; vocábulo de outra língua, Falta de declinação

Total: Falta de declinação: 7; Caso: 1; Gênero: 2; Confusão entre duas formas adverbiais: 1; Vocábulo de outra língua: 2

Informante 20.

20.1. Liebe Heins (*Lieber Heins*) - Gênero

20.2. Ich bin seher freut **mit deine** besuchen... (*Ich bin sehr froh auf deinen Besuch...*) - Gênero; preposição incorreta

20.3. ...mit schlechtem Wetter kannst du... essen in **welcher** Restauranten... (*...bei schlechtem Wetter kannst du in allen möglichen Restaurants... essen*) -Caso, Número

Total: Gênero: 2; Caso: 1; Número: 1

Informante 21.

21.1. (**die** Hotel) - (*das Hotel*) - Gênero

21.2. Es gibt viele **schön** Strände.... (*Es gibt viel schöne Strände...*) - Falta de declinação

21.3. ... es gibt auch nicht **interessant** Strand:... (*...es gibt auch uninteressante Strände; ...*) - Falta de declinação

21.4. Am Donnerstag, wir können **ein** Fisch essen... (*Am Donnerstag können wir einen Fisch essen...*) - Caso ou Gênero

Total: Gênero: 1; Falta de declinação: 2; Caso ou Gênero:1

Informante 22.

Total: 0

Informante 23.

23.1. **Das** Quizshow auch gefällt mir nicht. (*Die Quizshow gefällt mir auch nicht.*) - Gênero

Total: Gênero: 1

Informante 24.

24.1 e 24.2. Am meisten sehe ich die Dokumentarfilme, dass die Kultur und Landschaften von Ausland zeigen. (*Am meisten sehe ich die Dokumentarfilme, die die Kultur und die Landschaften vom Ausland zeigen.*) - Falta de artigo; Falta de artigo

24.3. Mit diese Sendung kann man über **anderen** Länder viel lernen. (*Durch diese Sendung kann man viel über andere Länder lernen.*) - Caso ou confusão entre duas formas de acusativo no plural

24.4. Heutzutage sind die Kindersendungen nicht gut für Kinder, weil sie (die Sendungen) nach 'Kampf' einladen. (*Heutzutage sind die Kindersendungen nicht gut für Kinder, weil sie zum 'Kampf' einladen.*) - Falta de artigo, Preposição incorreta

24.5. Trotzdem, finde ich das Fernsehen wichtig für das Leben, weil was ist los um Welt man kann in eine Stunde sehen. (*Trotzdem finde ich das Fernsehen wichtig für das Leben, weil man in eine Stunde sehen kann, was in der Welt los ist.*) - Falta de artigo

Total: Falta de artigo: 4, Preposição incorreta: 1; Caso; 1

Informante 25.

25.1. Ich finde **dieses** Sendungen sind sehr wichtig, ... (*Ich finde diese Sendungen seher wichtig, ...; Ich finde, diese Sendungen sind sehr wichtig, ...*) - Gênero, Número

25.2 e 25.3. **Mein liebste** Sendung ist "National Geographic",... (*Meine liebste Sendung ist "National Geographic",...*) - Gênero; Falta de declinação

25.4. ..., es informieren die Männer für die Problem aus **den** Welt. (*..., es informiert einen über die Probleme der Welt.; ..., es informiert einen über die Probleme von der Welt.*) - Caso, Gênero, Preposição incorreta

25.5. Wenn **meine** Fernsehen ist kaputt, ich hören das Radio um Informationen zu haben. (*Wenn **mein** Fernseher kaputt ist, höre ich Radio, um Informationen zu haben.*) - Gênero

Total: Gênero: 4; Número: 1; Falta de declinação: 1; Preposição incorreta: 1; Caso: 1

Informante 26.

26.1. Ich interessiere mich für diese Sendung weil ich liebe die Welt und möchte sehe **alle**. (*Ich interessiere mich für diese Sendung, weil ich die Welt liebe und **alles** sehen möchte.*) - Confusão entre duas formas adverbiais

26.2 e 26.3. **Mein liebste** Sendung ist "A world away"... (*Meine liebste Sendung ist "A world away"...*) - Gênero; Falta de declinação

26.4. Ich habe **kein** Fernsehapparat. (*Ich habe **keinen** Fernsehapparat.*) - Gênero ou Caso

Total: Confusão entre duas formas adverbiais: 1; Gênero: 1; Falta de declinação: 1; Gênero ou Caso: 1

Informante 27.

27.1, 27.2 . Ich sehe Kinofilme und Dokumentarfilme am meisten und kann nur die **gut** Filme **im** GLOBOSAT oder DISCOVERY CHANNEL finden . (*Ich sehe am meisten Kinofilme und Dokumentarfilme und kann die **guten** Filme **in** nur GLOBOSAT oder DISCOVERY CHANNEL finden.*) - Falta de declinação; Artigo em excesso

27.3. ..., aber ich habe nicht **viele** Zeite. (*..., aber ich habe nicht **viel** Zeit.*) - Número, Excesso de declinação

27.4. ... ,...bei Spiel, ... (*...,...**zum** Beispiel, ...*) - Falta de artigo

27.5. ..., weil alles sind **ins** Fernsehen, ... (*..., weil **alles im** Fernsehen ist, ...*) - Caso

27.6...., ich lese oft **ein** Zeitung für Informationen zu haben. (... *ich lese oft Zeitung, um Informationen zu haben.*) - Gênero

27.7. So gibt es **etwas** Sendung dass ich wirklich nicht sehe,... (*So gibt es einige Sendungen, die ich wirklich nicht sehe,...*) - Confusão entre vocábulos, Falta de declinação

Total: Falta de declinação: 2; Artigo em excesso: 1; Falta de artigo: 1; Declinação em excesso: 1; Número: 1; Caso: 1; Gênero: 1, Confusão entre vocábulos: 1

Informante 28.

28.1. **Diese** Land gefällt mir jeden Tag besser. (*Dieses Land gefällt mir jeden Tag besser.*) - Gênero

28.2. Jetzt wohne ich in **einem** Gemeinschaft. (*Jetzt wohne ich in einer Gemeinschaft.*) - Gênero

28.3. Die **andere** Stunden sind für Geistarbeit. (*Die anderen Stunden sind für geistige Arbeit.*) - Confusão entre duas formas de nominativo quanto ao tipo de artigo

Total: Gênero: 2; Quanto ao tipo de artigo: 1

Informante 29.

29.1. Ich habe letzte Woche nach Paragwai gefahren um **ein** Fernseher zu kaufen, ... (*Ich bin letzte Woche nach Paragwai gefahren, um einen Fernseher zu kaufen, ...*) - Gênero ou Caso

29.2 e 29.3. Es gibt **kein** Schrank **ins** Zimmer. (*Es gibt keinen Schrank im Zimmer.*) - Gênero ou Caso; Caso

29.4. ...Freitag möchte ich **der** Fernseher kaufen. (*...Freitag möchte ich den Fernsehapparat kaufen.*) - Caso

Total: Gênero ou Caso: 2; Caso: 2

Informante 30.

30.1. **Vielen** Grüssen (*Viele Grüsse*) - Caso ou confusão entre duas formas de acusativo

30.2. Meine Meinung über erste Reise war gut. (*Meine Meinung über die erste Reise war gut*) - Falta de artigo

30.3. Ich enttäuschte über **die** Preis, ... (*Ich war über den Preis enttäuscht, ...; ich war über die Preise enttäuscht, ...*) - Gênero ou número

Total: Caso ou confusão entre duas formas de acusativo: 1; Falta de artigo: 1; Gênero ou Número: 1

Informante 31.

31.1. Ich bin **am** Januar nach Australien gefahren. (*Ich bin im Januar nach Australien geflogen*) - Excesso de artigo, Preposição incorreta

31.2. ...,weil ich habe doch nie mit Flugzeug gefahren. (*..., weil ich doch nie mit dem Flugzeug gefahren bin.*) - Falta de artigo

31.3. Ich habe... **vielen** Leute getroffen... (*Ich habe viele Leute getroffen*) - Caso ou confusão entre duas formas de acusativo no plural

31.4. **Vielen** Grüssen (*Viele Grüsse*) - Caso ou confusão entre duas formas de acusativo no plural

Total: Excesso de artigo: 1; preposição incorreta: 1; Falta de artigo: 1; Caso ou confusão entre duas formas de acusativo no plural: 2

Informante 32.

32.1. **Die** Klima war nicht so gut. (*Das Klima war nicht so gut*) - Gênero

32.2. Mir hat die Landschaft **meisten** gefallen. (*Mir hat die Landschaft **am meisten** gefallen*) - Falta de artigo

Total: Gênero: 1; Falta de artigo: 1

Informante 33.

33.1. **Letzten** Wochenende bin ich nach Rancho Queimado gefahren... (*Letztes Wochenende bin ich nach Rancho Queimado gefahren*) - Gênero

33.2. Dort ist sehr schön, ein bisschen kalt, aber mit **freundlicher** Leute. (*Dort ist es schön, ein bisschen kalt, aber mit **freundlichen** Leuten.*) - Número ou Caso

Total: Gênero: 1; Número: 1

Informante 34

34.1, 34.2 e 34.3. **Am diese** Urlaub, habe ich **ein** Reise gemacht. (*In diesem Urlaub habe ich **eine** Reise gemacht.*) - Excesso de artigo, preposição incorreta; Gênero; Gênero

34.4. In São Paulo habe ich **der** Flugzeug genommen. (*In São Paulo habe ich **das** Flugzeug genommen.*) - Caso

34.5. Die Landschaft von **den** Flug ist wunderbar. (*Die Landschaft von **dem** Flug aus ist wunderbar*) - Caso

34.6. **Viele** Sonne. (*Viel Sonne.*) - Excesso de declinação

34.7. Ich bin nach Strand jeden Tag gegangen. (*Ich bin jeden Tag an **den** Strand gegangen.*) - Falta de artigo, preposição incorreta

Total: Excesso de artigo: 1; preposição incorreta: 2; Gênero: 2; Caso:2; Excesso de declinação: 1; Falta de artigo:1

Informante 35.

35.1. ..., und ich habe mich geföhlen, wie ich in **meine** Haus wäre. (... , *und ich habe mich wie zu Hause geföhlt.*) - Gênero; Caso

Total: Gênero: 1; Caso: 1

Informante 36.

36.1. **Liebe** Reginaldo! (*Lieber Reginaldo!*) - Gênero

Total: Gênero: 1

Informante 37.

37.1. Ich wohne **im ein** Hotelzimmer, ... (*Ich wohne in einem Hotelzimmer, ...*) - Caso, Excesso de artigo, confusão devida à fonética

37.2. ..., nur **dass** Essen ist nicht gut. (... , *nur das Essen ist nicht gut.*) - confusão devida à fonética - dass/das

37.3. ... ich habe mich **viele** Kleidung gekauft. (... *ich habe mir viel Kleidung gekauft.*) - Excesso de declinação, Número

37.4. Ich möchte heute noch **im** Museum gehen. (*Ich möchte heute noch ins Museum gehen*) - Caso

37.5. Ich (...) gehe fast jeden Tag **am** Strand. (*Ich ... gehe fast jeden Tag an den Strand.*) - Caso

Total: Caso: 3; Escasso de artigo: 1; confusão devido à fonética - dass/das- m/n: 2; Escasso de declinação: 1; Número: 1

Informante 38.

38.1. **Meine** Urlaub ist herrlich geworden. (*Mein Urlaub ist herrlich geworden.*) - Gênero

38.2. Die Reise mit dem Bus war sehr schnell und ist **keinen** Unfall passiert. (*Die Reise mit dem Bus war sehr schnell, und kein Unfall ist passiert.*) - Caso

38.3 e 38.4. Ich bin in einem Hotel neben **ein grosses** Park. (*Ich bin in einem Hotel neben einem grossen Park.*) - Caso, Gênero; Caso, Gênero

38.5. ...gibt (...) **vielen** Park zum Spazierengehen. (*...es gib viele Parks zum Spazierengehen.*) - Caso

38.6. **Vielen** Grüssen! (*Viele Grüsse!*) - Caso ou confusão entre duas formas de acusativo

Total: Gênero: 3; Caso: 4; Caso ou confusão entre duas formas de acusativo: 1

Informante 39.

39.1. ...es ist praktisch und es ist billiger als **im einen** Hotel... (*...es ist praktisch und billiger als in einem Hotel...*) - Escasso de artigo, Caso, Gênero, confusão devida à fonética

39.2. In einer Jugendherberge habe ich Kontakte mit Jungen der **alle** Welt. (*In einer Jugendherberge habe ich Kontakt mit jungen Leuten aus der ganzen Welt*) - Confusão entre vocábulos, Caso

Total: Escasso de artigo: 1; Caso:2; Gênero: 1; Confusão devida à fonética: 1; Confusão entre vocábulos: 1

Informante 40.

40.1. Liebe Frank (*Lieber Frank*) - Gênero

40.2. ..., ich schreibe **diese** Brief für informieren Sie. (... , *ich schreibe diesen Brief, um Sie zu informieren...*) - Gênero

40.3. Sie ist billig und liegt bei Zentrum. (*Sie ist billig und liegt in der Nähe vom Zentrum*)
- Falta de artigo, expressão não usual

40.4. Wann **die** Wetter ist schlecht... (*Wenn das Wetter schlecht ist...*) - Gênero

40.5. Hier Sie können einen **gutes** Fisch essen. (*Hier können Sie guten Fisch essen.*) - Gênero

40.6 e 40.7. Florianópolis hat 32 Strände und ist **eine schöne** Land. (*Florianópolis hat 32 Strände und ist eine schöne Gegend.*) - Gênero; Gênero

Total: Gênero: 6; Falta de artigo: 1; expressão não usual: 1

Informante 41.

41.1 e 41.2. **Im** Brasilien feiert man Hochzeit oft **am** abends. (*In Brasilien feiert man oft abends Hochzeit.*) - Escasso de artigo; Escasso de artigo, Confusão entre duas formas adverbiais

41.3 e 41.4. Die Unterschiede zwischen **brasiliane** und **deutsche** Hochzeit sind nicht so gross. (*Die Unterschiede zwischen einer brasilianischen und deutschen Hochzeit sind nicht so gross.*) - Caso; Caso

41.5 e 41.6. Nachdem der Messe, bekommen **die** Ehe die Gäste, manchmal in **einen** Salon. (*Nach der Messe empfängt das Ehepaar die Gäste, manchmal in einem Saal.*) - Gênero, Confusão entre duas formas adverbiais; Caso

Total: Excesso de artigo: 2; Confusão entre duas formas adverbiais: 2; Caso: 3

Informante 42.

42.1e 42.2 ..., wenn **ein** Hochzeit **im** Abends ist, es findet sehr früh. (... *wenn eine Hochzeit am Abend ist, endet sie sehr früh.*) - Gênero; Confusão entre duas formas adverbiais, Preposição incorreta

42.3, 42.4 e 42.5. ..., dass man **der** Trauring **im** rechtes Hand trägt. (... *dass man den Trauring an der rechten Hand trägt.*) - Caso; Gênero; Gênero, Caso

42.6. Der Bräutigam kann die Braut vor **die** Trauung sehen! (*Der Bräutigam kann die Braut vor der Trauung sehen!*) - Caso

42.7, 42.8 e 42.9. Ich war erstaunt mit **der** Kuchen (eigentlich mit **dem** ganzen Fest). (*Ich war über den Kuchen erstaunt (eigentlich über das ganze Fest).*) - Caso, Preposição incorreta, Gênero; Preposição incorreta, Caso; Caso

42.10, 42.11 e 42.12. Ich würde nicht so wenig Leute für **meine** Hochzeit einladen, eigentlich es ist gut **eine** grosse Fest zu machen. (*Ich würde nicht so wenig Leute zu meiner Hochzeit einladen, denn es ist gut, ein grosses Fest zu machen.*) - Caso, Preposição incorreta; Gênero, Gênero

Total: Gênero: 6; Confusão entre duas formas adverbiais: 1; Preposição incorreta: 4; Caso:

7

Informante 43.

43.1. Du kannst im Hotel oder mit **meinen** Vetter bleiben. (*Du kannst im Hotel oder bei **meinem** Vetter wohnen.*) - Caso, Preposição incorreta

43.2. Wo du kannst bleiben ist nicht **ein** Problem. (*Die Frage, wo du wohnen kannst, ist **kein** Problem*) - confusão entre duas formas de negação: nicht/kein

43.3. Am Wochenende können wir an **der** Strand gehen. (*Am Wochenende können wir an **den** Strand gehen.*) - Caso ou Caso e Gênero

43.4. Florianópolis hat (...) **fantastisch** Restaurants. (*Florianópolis hat ...**fantastische** Restaurants.*) - Falta de declinação

43.5 e 43.6. Bei schlechtem Wetter in Florianópolis kannst du **als** Theater oder **als** Kino gehen. (*Bei schlechtem Wetter in Florianópolis kannst du **ins** Theater oder **ins** Kino gehen.*) - Confusão lexical, Falta de artigo; Confusão Lexical, Falta de artigo

43.7, 43.8 e 43.9. An **die** Strände kannst du sehr **gut** Restaurants finden , wo du kannst **typisch** Platte essen. (*An **den** Stränden kannst du sehr **gute** Restaurants finden, wo du **typische** Gerichte essen kannst.*) - Caso; Falta de declinação; Falta de declinação

43.10. Florianópolis ist eine sehr **interessant** Stadt, ... (*Florianópolis ist eine sehr **interessante** Stadt, ...*) - Falta de declinação

Total: Caso: 2; Preposição inadequada: 1; Confusão entre duas formas de negação: 1; Caso ou Caso e Gênero: 1; Falta de Declinação: 4; Confusão lexical: 2; Falta de artigo: 2

Informante 44.

44.1. Dein Zimmer in **meiner** Appartement ist schon fertig. (*Dein Zimmer in **meinem** Appartement ist schon fertig.*) - Gênero

44.2. Ich wohne ganz nah von **dem** See. (*Ich wohne ganz in der Nähe von **der** See.*) - Gênero

44.3. Am Wochenende kannst du an **der** Strand gehen, ... (*Am Wochenende kannst du an den Strand gehen.*) - Caso ou Caso e Gênero

44.4. Bei **schlechten** Wetter der Strand geht nicht. (*Bei schlechtem Wetter kann nicht an den Strand gehen.*) - Caso, Gênero

44.5 e 44.6. ..., aber kannst du **einen** Café besuchen oder **ein** Spaziergang durch das Zentrum machen. (... *, aber du kannst ein Café besuchen oder einen Spaziergang durch das Zentrum machen.*) - Gênero; Gênero

44.7. Hier der Fisch ist ein **typisch** Essen... (*Hier ist der Fisch ein typisches Essen...*) - Falta de declinação

44.8. Was du hier nicht machen sollst: ins "Shopping Center" bei **schlechten** Wetter gehen. (*Was du hier nicht machen sollst, ist, bei Schlechtem Wetter ins "Shopping Center" zu gehen.*) - Caso, Gênero

Total: Gênero: 6; Caso ou Caso e Gênero: 1; Caso: 2; Falta de declinação: 1

Informante 45.

45.1, 45.2 e 45.3. Wir wohnten meistens **im** Hotel **im** kleine Städte . (*Wir wohnten meistens in einem Hotel in kleinen Städten.*) - Tipo de artigo; Escasso de artigo; Caso

45.4. Wir haben schon sehr **vieles** erlebt, ... (*Wir haben schon sehr viel erlebt, ...*) - Escasso de declinação

45.5. Bis zu **unsere** Rückkehr wollen wir noch bis Goiania fahren ... (*Bis zu unserer Rückkehr wollen wir noch bis Goiania fahren...*) - Caso

45.6. ..., weil hier in Brasilia gibt es sehr **vieles** zu sehen. (... *, weil es hier in Brasilia sehr viel zu sehen gibt.*) - Escasso de declinação

45.7. ... hauptsechlich **im** Minas Gerais. (... *, hauptsächlich in Minas Gerais.*) - Escasso de artigo

Total: Tipo de artigo: 1; Excesso de artigo: 2; Caso: 2; Excesso de declinação: 2

Informante 46.

46.1. Ich würde **meinem** Freunden die bessere Restaurants und Disko die in Blumenau gibt. (*Ich würde **meinen** Freunden die besten Restaurants und Diskos empfehlen, die in Blumenau gibt.*) - Número

Total: Número: 1

Informante 47.

47.1. Ich würde **meinen** Freund empfehlen, ... (*Ich würde **meinem** Freund empfehlen, ...*) - Caso

47.2 e 47.3. ... von da oben kann man **einen guten** Stück von Blumenau sehen. (*...von da oben aus kann man **ein gutes** Stück von Blumenau sehen.*) - Gênero; Gênero

Total: Caso: 1; Gênero: 2

Informante 48.

48.1. In Deutschland ist die Hochzeit während **den** Tages. (*In Deutschland ist die Hochzeit während **des** Tages.*) - Caso

48.2, 48.3 e 48.4. Hier in Brasilien trägt das Ehepaar den Ehering in **dem linke** Hand, und da in **dem rechte** Hand. (*Hier in Brasilien trägt das Ehepaar den Trauring an **der linken** Hand, und dort an **der rechten** Hand.*) - Gênero; Caso; Gênero; Caso

48.5. Für mich war es völlig neu, dass der Bräutigam vor **den** Hochzeit die Braut sieht. (*Für mich war es völlig neu, dass der Bräutigam die Braut vor der Hochzeit sieht.*) - Gênero, Caso

48.6. Und das Ehepaar Fotos vor **den** Hochzeit macht. (*..., und das Ehepaar Fotos vor der Hochzeit macht.*) - Caso, Gênero

48.7, 48.8 e 48.9. Dass das Ehepaar trägt **der** Ehering in **dem** rechte Hand. (*..., dass das Ehepaar den Trauring an der rechten Hand trägt.*) - Caso; Gênero; Caso

48.10 e 48.11. Dass die Hochzeit während **den** Tages ist. Es ist romantischer während **den** Abend. (*..., dass die Hochzeit während des Tages ist. Es wäre romantischer während des Abends.*) - Caso; Caso

48.12 e 48.13. Die Hochzeit auf dem Land , mit **eine** so **komisch** Feier. (*... die Hochzeit auf dem Land mit einer so komischen Feier.*) - Caso; Falta de declinação

48.14, 48.15 e 48.16. Was ich überhaupt nicht tun würde, ist **ein** Hochzeit während **den** Tages und **ein** Kirche mit ohne Blumendekoration. (*Was ich überhaupt nicht tun würde: eine Hochzeit während des Tages und eine Kirche ohne Blumendekoration.*) - Gênero; Caso; Gênero

Total: Caso: 11; Gênero: 7; Falta de declinação: 1

Informante 49.

49.1. Sie tragen den Ehering an der **rechte** Hand. (*Sie tragen den Trauring an der rechten Hand.*) - Caso

49.2 e 49.3. ... - die nicht sind müssen **ihres** Essen zahlen und auch **einen** Geschenk mitbringen. (*die, die nicht eingeladen sind, müssen ihr Essen zahlen und auch ein Geschenk mitbringen.*) - Caso; Gênero

49.4. Ich wusste nicht, dass sie am Tage heiraten, den Ehering an der **rechte** Hand tragen. (*Ich wusste nicht, dass sie am Tage heiraten und den Trauring an der rechten Hand tragen.*) - Caso

49.5. Eigentlich, ist der Sinn der Sache **das** Selbe. (*Eigentlich ist der Sinn der Sache derselbe.*) - Escasso de artigo, confusão devida à fonética

Total: Caso: 3; Gênero: 1; Escasso de artigo: 1; Confusão devida à fonética: 1

Informante 50.

50.1. Fast alles ist anders ist anderes bei einer **deutsche** Hochzeit. (*Fast alles ist anders bei einer deutschen Hochzeit.*) - Caso

50.2., 50.3 e 50.4. Dass **der** Ehepaar den Ehering **im rechte** Hand tragen. (*..., dass das Ehepaar den Trauring an der rechten Hand trägt.*) - Gênero; Gênero; Caso

50.5. So **einen** Feier möchte ich auch bei meiner Hochzeit haben. (*So eine Feier möchte ich auch bei meiner Hochzeit haben.*) - Gênero

Total: Caso: 2; Gênero: 3

Informante 51.

51.1. ..., weil hier ist **einer** Hochzeitsfeier ganz anderes. (*..., weil eine Hochzeitsfeier hier ganz anders ist.*) - Caso

51.2, 51.3 e 51.4. Über **denn** Priester, der **einer** Hochzeit macht nur wenn er wirklich glaubt **das dass** Ehepaar sich gern hat. (*... über den Priester, der eine Trauung nur durchführt, wenn er wirklich glaubt, dass das Ehepaar sich gern hat.*) - Confusão devida à fonética; Caso; Confusão devida à fonética

51.5. ...; trotzdem **den** Hochzeitskuchen hat mich nicht gefahlen, weil er so komisch ausgesehen hat. (...; *trotzdem hat **der** Hochzeitskuchen mir nicht gefallen, weil er so komisch ausgesehen hat.*) - Caso

51.6 e 51.7. Ich werde vielleicht **nicht einer offen** Hochzeit machen, so für die ganze Region, obwohl es sehr interessant ist. (*Ich würde vielleicht **keine offene** Hochzeit machen, so für die ganze Region, obwohl es sehr interessant wäre.*) - confusão entre duas formas de negação - nicht/kein-; Falta de declinação; Caso

Total: Caso: 3; Confusão devida à fonética: 2; confusão entre duas formas de negação - nicht/kein-: 1; Falta de declinação: 1

Informante 52.

52.1 e 52.2. Es gibt hier **einen grossen** Theater,... (*Es gibt hier **ein grosses** Theater,..*) - Gênero; Gênero

52.3. Ich gebe **meiner** Freunden immer einen Rat, ins Theater zu gehen. (*Ich rate **meinen** Freunden immer, ins Theater zu gehen.*) - Caso

52.4. Alle sind dafür, dass **ihrer** Kinder schon sehr früh anfangen etwas mehr über Kultur lernen. (*Alle sind dafür, dass **ihre** Kinder schon sehr früh anfangen, etwas mehr über Kultur lernen.*) - Caso

52.5 e 52.6. Und in **der** Schulen, konnte es mehr kulturelle Programme haben, das wäre für **der** Kinder sehr wichtig. (... *und in **den** Schulen könnte es mehr kulturelle Veranstaltungen geben, das wäre sehr wichtig für **die** Kinder.*) - Caso; Caso

Total: Gênero:2; Caso:4

Informante 53.

53.1. Ich bin schon bei **meine** Urlaubsreise in Rio de Janeiro. (*Ich mache mache **meine** Urlaub in Rio de Janeiro.*) - Caso

Total: Caso: 1

Informante 54.

54.1. Trotzdem haben wir 2 Kinos, ein Museum, ein gutes Theater. Und was ich sehr wichtig finde: **eine** Kammer - Orchester. (*Trotzdem haben wir zwei Kinos, ein Museum, ein gutes Theater, und was ich sehr wichtig finde: ein Kammerorchester.*) - Gênero

54.2 e 54.3. Ich würde **meine** Freunde sagen, dass in **meine** Stadt kann man noch gut leben. (*Ich würde meinen Freunden sagen, dass man noch gut in meiner Stadt leben kann.*) - Caso; Caso

54.4 e 54.5. ..., es gibt noch Arbeit für **allen**, oder für die **meistens** Leute, die hier wohnen. (*..., es gibt noch Arbeit für alle, oder für die meisten Leute, die hier wohnen.*) - Caso; Confusão entre formas adverbiais

54.6. Es werde gut wenn wir mehr Stücke **ins** Theater sehen können. (*Es wäre gut, wenn wir mehr Stücke im Theater sehen könnten.*) - Caso

54.7. **Mehre** Konzerte und auch Sänger. (*Mehr Konzerte und auch Sänger.*) - Escasso de declinação

54.8. Ich gehe gern ins Kino, Theater oder Konzert und auch viel **am** Strand, ... (*Ich gehe gern ins Kino, Theater oder Konzert und auch viel an den Strand,...*) - Caso

Total: Gênero: 1; Caso: 5; Confusão entre formas adverbiais: 1; Escasso de declinação: 1

Informante 55.

55.1. Ich habe **ins** Büro gearbeitet 4 Jahre und danach bin ich zu Haus geblieben. (*Ich habe vier Jahre im Büro gearbeitet, danach bin ich zu Haus geblieben.*) - Caso

55.2. **Ins** Büro war es gut arbeiten, ... (*Es war gut im Büro zu arbeiten, ...*) - Caso

55.3 e 55.4. Ich habe **nicht** für Büro **eine** Ausbildung gemacht. (*Ich habe keine Ausbildung für das Büro gemacht.*) - Confusão entre formas de negação: nicht/kein-; Falta de artigo

55.5. Ich habe selber **mein** Beruf gewählt. (*Ich habe meinen Beruf selber gewählt.*) - Caso ou Gênero

Total: Caso: 2; Confusão entre formas de negação: 1; Falta de artigo: 1; Caso ou Gênero: 1

Informante 56

56.1 e 56.2. Deshalb informiere ich dich eigene **interessant** Punkte über **dieser** Stadt. (*Deshalb teile ich dir eigene interessante Punkte über diese Stadt mit.*) - Falta de declinação; Caso

56.3. Am Wochenende kannst du nach **die** Strände fahren, ... (*Am Wochenende kannst du an den Strand fahren, ... ; Am Wochenende kannst du an die Strände fahren, ...*) - Gênero ou Número, Preposição incorreta

56.4 e 56.5. Dort fährst du mit Bus oder Auto. (*Dorthin fährst du mit dem Bus oder mit dem Auto.*) - Falta de artigo; Falta de artigo

56.6. ..., deshalb kannst du **meinen** Appartement sehen. (*..., dann kannst du mein Appartement sehen.*) - Gênero

Total: Falta de declinação: 1; Caso: 1; Gênero ou Número: 1; Preposição incorreta: 1; Falta de artigo: 2; Gênero: 1

Informante 57.

57.1 e 57.2. Ich habe jetzt eine **gross** Wohnung in Florianópolis neben **der** Strand. (*Ich habe jetzt eine grosse Wohnung in Florianópolis direkt am Strand.*) - Falta de declinação; Caso ou Gênero

57.3. Ich will bin sehr glücklich wann du kommst bei mir zu Ferien. (*Ich wäre sehr glücklich, wenn du in der Ferienzeit zu mir kommst.*) - Falta de artigo

57.4. ... und viel **warm** Bier trinken. (... *und viel warmes Bier trinken.*) - Falta de declinação

57.5. Bei **schlechten** Wetter wir können Musik hören und in Hause kochen. (*Bei schlechtem Wetter können wir Musik hören und zu Hause kochen.*) - Caso, Gênero

57.6. **Mein** Adresse: ... (*Meine Adresse: ...*) - Gênero

Total: Falta de declinação: 2; Caso ou Gênero: 1; Falta de artigo: 1; Caso: 1; Gênero: 2

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUFDERSTRASSE, Hartmut et al. **Themen neu** - Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. v. 1: Hueber, 1993.

_____ . _____ . Arbeitsbuch. v 1: Hueber, 1993.

_____ . _____ . Kursbuch. v. 2: Hueber, 1993.

_____ . _____ . Arbeitsbuch. v. 2: Hueber, 1993.

_____ . _____ . Kursbuch. v. 3: Hueber, 1993.

_____ . _____ . Arbeitsbuch. v. 3: Hueber, 1993.

AARTS, Flor; SCHILS, Erik. Relative Clauses, the Accessibility Hierarchy and the Contrastive Analysis Hypotheses. **IRAL**, v. 33, n. 1, p. 48-59, fev. 1995.

ALBERT, Ruth. Bedarf des Fachs „Deutsch als Fremdsprache“ an linguistischer Forschung. **Lebende Sprachen**. p. 82-90, 1995.

BAHNS ,Jens. Schülerspezifische vs. entwicklungsspezifische Fehler. **Linguistische Berichte**. n. 95, p. 4-18, Westdeutscher Verlag, 1985.

BAUSCH, Karl-Richard; RAABE, Horst. Zur Frage der Relevanz von kontrastiver Analyse und Interimsprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht. In: WIERLACHER, A. et al. (eds.), **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache**, Heidelberg, v. 4, p.56-75, 1978.

BURT, Marina K.; KIPARSKY, Carol. Global and Local Mistakes. In: SCHUMANN, J. H.; STENSON, N. (eds.), **New Frontiers in Second Language Learning**, Rowley/ Mass, v. 2, p. 71-80, 1976.

CHAVEZ, Monika M. Th. English Native Speakers Reading German: Syntactic Versus Semantic Problems and Strategic Behavior. **IRAL**, n. 32, v.4, nov. 1994.

CORDER, S.P. The Significance of Learners' Errors. **IRAL**. v. 5, p.161-170, 1967.

_____. Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. **International Review of Applied Linguistics**, n. 9, p.147-160, 1971.

_____. Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition. **Language Teaching & Linguistics: Abstracts**, v. 8, n. 4. p.201-218, 1975.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1995.

FRANCO, Antonio Capataz. **Uma Análise de Erros no Âmbito do Português-Alemão: Análise com Base na Produção Escrita de Aprendentes Portugueses de Alemão como Segunda Língua**. Porto, 1986. Tese (Doutorado em Lingüística Geral) - Faculdade de Letras do Porto.

HECHT, Karlheinz; GREEN, Peter stuart. Analyse und Bewertung von mündlichen Schülerproduktionen. **Praxis des neusprachlichen Unterrichts**. v. 1, p. 3-11.

JAMES, C. Judgements of error gravities. **ELS**. July, 1975.

_____. Don't Shoot my Dodo: on the Resilience of Contrative and Error Analysis. **IRAL**, v. 32, n. 3, p179-101, 1994

JORDENS, Peter. Interlingual Process: Evidence from Case Errors in German as a Foreign Language. in: DECHERT, H.W.; RAUPUCH, M. **Interlingual Process**. Tübingen. Nare, p. 75-86, 1989.

KIRBY, John P. Error Analysis and Interlanguage Studies: An Overview. **I. T. L. Review**. n. 63, p. 65-80, 1984.

KNAPP-POTTHOFF, Annelie. Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht. **Englisch-Amerikanische Studien**. v. 2, p. 205-220, 1987.

KUHS, Katharina. Fehleranalyse am Schülertext. In: APELTAUER, E. (eds.) **Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht**. München, p. 173-205, 1987.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do Ensino de Línguas. in: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos de Lingüística Aplicada - O Ensino de Línguas Estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

LEVIN, Jack. **Estatística Aplicada a Ciências Humanas**. São Paulo: Harbra, 1978.

LINDELL, E. The four pillars: on the goals of foreign language teaching. In: SVARTVIK, J. (eds.), **Errata**, 1973.

LINDEMANN, Beate. Zum fehlerbegriff in einer Lerner-sprachenanalyse. **Lebende Sprachen**. p.91-96, 1995

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MENGARDA, Elias José. Língua e Identidade Cultural. **Plural**. Florianópolis, n. 7, p. 79-83, jan./jun. 1996.

MÜLLER, Christian. Flexionsmorpheme und Kongruenz des Adjektivs. In: DUAS LÍNGUAS EM CONTRASTE - PORTUGUÊS E ALEMÃO (1988: Porto). **Actas do 1. Colóquio Internacional de Lingüística Contrastiva Português-Alemão**. Porto: Faculdade de Letras do Porto, Instituto de Estudos Germanísticos, 1988. p. 111-122.

NEMSER, William. Approximative Systems of Foreign Language Learners. **IRAL**. vol. 9, n.2, May, 1971.

NICKEL, Gerhard. Some Controversies in Present-Day Error Analysis: 'Contrastive' vs. 'Non-Contrastive' Errors. **IRAL**. v. 27, n. 4, p.293-305, 1989.

RAABE, Horst. Zur Bedeutung des Performanzfehlers. In: KUHLEIN, W./RAASCH, A. (eds.). **KONGRESSBERICHTE DER 5. JAHRESTAGUNG DER GESELLSCHAFT FUER ANGEWANDTE LINGUISTIK**. Heidelberg, 1979. v. 3, p. 61-65.

RIEUSSEC, A. Der fehler im Fremdsprachenunterricht - ein Verstoß gegen die Norm der Zielsprache? **Der Fremdsprachliche Unterricht**. v. 96, p.27-31, 1989.

SANTOS, Silvio Coelho. **Nova História de Santa Catarina**. Florianópolis: Lunardelli, 1974.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **IRAL**. vol. 10. n. 3, Aug. 1972.

SELINKER, Larry; LAMENDELLA, John T. Updating the Interlanguage Hypothesis. **Studies in Second Language Acquisition**. vol. 3. n. 2, 1981.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. **Psicolinguística Aplicada ao Ensino de Línguas**. São Paulo: Pioneira, 1979.

_____. La linguistique appliquée et quelques problèmes psycholinguistiques de l'enseignement des langues. **Cahiers de linguistique générale et appliquée**. Bucarest: n.5, p. 221-246, 1968.

SKOWRONEK, Barbara. Der sprachliche Fehler im gesteuerten Fremdsprachenunterricht im Gefüge der Interimsprache und der Sprachnorm. **Glottodidactica**. v. 17, p. 39-46, 1984.

SZULC, Aleksander. Plädoyer für eine primär linguistische Sprachfehleranalyse. in: **LINGUISTISCH UND PSYCHOLINGUISTISCH ORIENTIERTE FORSCHUNGEN ZUM FREMDSPRACHENUNTERRICHT** (1989, Bochum). **Dokumentation eines deutsch-polnischen Kolloquiums**. Bochum, 1989. p. 49-61.

TITONE, Renzo. **Psicolinguística Aplicada: Introdução Psicológica à Didática das Línguas**. São Paulo: Summus, 1983.

VANDRESEN, Paulino. Linguística Contrastiva e Ensino de Línguas Estrangeiras. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino. (Org.). **Tópicos de Linguística Aplicada - o Ensino de Línguas Estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.