

Ou seja, saber usar uma língua traduz-se não apenas na capacidade de utilizar o conhecimento que dela se tem, mas também de o fazer de forma adequada.

Por seu lado, Moirand (1982: 20) defende que *une compétence de communication reposerait (...) sur (...) une composante linguistique (...) une composante discursive (...) une composante référentielle (...) une composante socioculturelle, c'est-à-dire, sur la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.*

O QECR refere-se igualmente à *competência comunicativa*, integrando nesta as componentes *linguística, sociolingüística e pragmática*. Em relação à primeira, sobre a qual nos debruçaremos em particular ao longo do presente trabalho, refere as competências *lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica*.

O conceito de *competência comunicativa* e as novas perspectivas proporcionadas em termos didáticos derivam a sua especial importância da necessidade de dotar os aprendentes da capacidade de comunicarem de forma adequada na língua-alvo, sem esquecer que, nos casos em que o processo de ensino/aprendizagem se realiza exclusivamente em contexto formal, de não imersão linguística, aqueles raramente sentem a necessidade de usar a língua fora das situações que aí são recriadas (Grosso; 1999).

falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade linguística completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa performance efectiva, não é afectado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou característicos) (1978: 83).

Esta visão dualista conduziria a uma concepção de competência intimamente ligada à ideia de conhecimento gramatical, sem relação com o uso real da língua. Por discordar dessa dicotomia, Hymes (1972) introduziu o conceito de *competência comunicativa* para se referir não apenas ao conhecimento, mas também à capacidade de o usar.

Para este autor, *competência de comunicação* é o conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização de cada palavra num enquadramento social. (...) A *competência de comunicação* supõe o domínio de códigos e de variantes sociolinguísticas e dos critérios de passagem de um código ou de uma variante a outros: implica também um saber pragmático relativamente às convenções enunciativas que estão em uso na comunidade considerada⁴⁴.

Vários autores discutiram este conceito durante a década de 80, na tentativa de estabelecer a sua definição em termos mais práticos. Um modelo de *competência comunicativa* que assumiu grande destaque e que viria a basear-se nas ideias de Hymes e de Canale e Swain (1980), posteriormente desenvolvido por Bachman (1990) e que defende que a *proficiência* é constituída por *competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica*.

Nesta perspectiva, a *competência gramatical* refere-se ao conhecimento que se possui do código linguístico, ou seja, das regras e características de uma determinada língua (léxico, morfologia, sintaxe, semântica e fonologia), ao passo que a *competência sociolinguística* é formada por normas socioculturais que regulam o uso da língua de acordo com o contexto. A *competência discursiva*, por seu lado, refere-se às regras do discurso, i.e. à coesão e à coerência. A *competência estratégica* constitui-se como um elemento que actua quando surgem falhas em alguma das outras competências. Bachman (1990)⁴⁵ defende que a *capacidade para usar uma língua de forma comunicativa envolve o conhecimento linguístico ou competência na língua e a capacidade de implementar ou usar essa competência*. Realça, assim, a necessidade de considerar o desempenho como componente essencial da *competência comunicativa*.

⁴³ Para uma perspectiva sobre a *competência comunicativa* no âmbito da didáctica das línguas estrangeiras, cf. Lobera et al. (1995).
⁴⁴ Cf. *Dicionário de Didáctica das Línguas* (1983: 134-135).
⁴⁵ Inicialmente, o modelo proposto por Canale e Swain era composto por apenas três competências (gramatical, sociolinguística e estratégica), sendo posteriormente aperfeiçoado por Canale para passar a incluir a *competência discursiva*.
⁴⁶ O modelo apresentado por Bachman (1990: 84) compreende as seguintes componentes:
 - *Competência linguística*, que se refere a um conjunto de componentes específicos de conhecimento utilizados na comunicação.
 - *Competência estratégica*, relacionada com o conhecimento sociocultural e o conhecimento do 'mundo real'.
 - *Mecanismos psicofisiológicos*, que dizem respeito aos processos neurológicos e psicológicos envolvidos na produção da língua como fenómeno físico.

termos pedagógicos. Não só restringe a motivação do aprendente para comunicar na L2, como incentiva também o seu uso como um exercício formal sem intenção comunicativa (Stroud; 1997). É extremamente difícil fomentar um discurso espontâneo por parte do aprendente quando este é constantemente interrompido para proceder à correcção dos seus enunciados.

A diversidade de posições neste âmbito ilustra bem a dificuldade de estabelecer parâmetros definidos no que respeita às opções metodológicas a assumir na correcção dos erros. Parece-nos que esta questão deverá ser ponderada pelo ensinante de LE/L2, tendo sempre em conta as necessidades e objectivos dos seus aprendentes.

De acordo com Guirruco (2008: 37), vários autores sugerem o recurso a *determinadas estratégias (alguns mesmo para o seu treino) como factores cruciais para o tratamento dos erros.*

Numa posição mais extrema, Salinas (2001: 107) afirma mesmo: *El propio aprendiz toma el papel de protagonista utilizando sus propios mecanismos, No hay que corregir, hay que dejar evolucionar.*

8. COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Como refere Martinet (1960), *A função essencial deste instrumento que é uma língua é a de comunicação*⁴¹. É através dela que nos exprimimos e interagimos em sociedade. Será, por isso, da maior importância ter em consideração o conceito de *competência comunicativa*.

O conceito de *competência* tem recebido influências de vários campos teóricos e a sua utilização tem apresentado algumas variações no âmbito dos estudos linguísticos, em virtude das diferentes perspectivas assumidas por diversos autores. Importa referir algumas dessas posições pela importância que tiveram no desenvolvimento dos estudos relacionados com o ensino/aprendizagem de LE/L2.

Para Chomsky, *competência* refere-se ao conhecimento interiorizado que um falante possui das regras da sua língua⁴². Na sua linha de pensamento, e em articulação com o conceito de *competência*, surge o conceito de *desempenho*, distinguindo-se daquele, uma vez que se refere ao uso que o falante faz da língua, i.e. à forma como aplica esse conhecimento linguístico.

De acordo com o próprio, *a teoria linguística tem antes de mais como objecto um*

⁴¹ Cf. *Dicionário de Didáctica das Línguas* (1983: 142).

⁴² Ao propor a distinção entre *competência* (*competence*) e *desempenho* (*performance*), Chomsky (1978) apoia-se de alguma forma na distinção efectuada por Saussure entre *langue* e *parole*. Nas suas palavras, a distinção entre *competência* e *desempenho* está de facto relacionada com a distinção *langue-parole* de Saussure, mas é necessário rejeitar o seu conceito de *langue* como sendo meramente um inventário sistemático de itens e regressar antes à concepção Humboldtiana de *competência* subjacente como um sistema de processos generativos (*op. cit.*, p. 84).

7. A GRAVIDADE DOS ERROS E A SUA CORRECÇÃO

Como vimos, na perspectiva do método tradicional, o domínio das regras gramaticais constituía o critério fundamental para definir o grau de sucesso na aprendizagem das línguas estrangeiras. A abordagem comunicativa viria a operar uma mudança de paradigma no que se refere à importância atribuída aos erros que ocorrem no desenrolar desse processo. Nesta nova linha de pensamento, a sua gravidade é aferida em função do efeito que provocam na comunicação e não da correcção gramatical. Nas palavras de Vázquez (1999), *El concepto de gravedad se acerca más al problema de la ambigüedad. (...) es más frecuente detenerse frente a lo que no se comprende que ante lo que se considera mal dicho.*

Como refere Johansson (1973), a diferenciação de critérios na determinação da gravidade dos erros está intimamente relacionada com os objectivos do ensino em língua estrangeira: *If the goal is comprehensibility, errors which make utterances difficult or impossible to understand should be regarded as more serious than others. If the goal is conformity, errors should be evaluated irrespective of their effect on communication (op. cit., p. 102).* Na sua perspectiva, a *aceitabilidade* constitui o parâmetro a utilizar na identificação dos erros.

No entanto, se o conceito de gramaticalidade é relativamente fácil de manejar, já o da *aceitabilidade*, em virtude da sua subjectividade, requer uma abordagem mais complexa. Vários são os autores que têm proposto diferentes modelos para medir a *aceitabilidade* dos enunciados dos aprendentes de L2.

Por exemplo, Clisson (1973) considera que os aspectos semânticos assumem maior relevância no processo comunicativo do que a estrutura das frases. Na mesma linha de pensamento, Johansson (1973) desvaloriza os aspectos sintácticos em relação aos lexicais. Refere a esse propósito que os erros lexicais são os que produzem um maior efeito de *irritação* nos falantes nativos. De forma algo diversa, Burt e Kiparsky (1974) referem os erros *globais* (os que afectam a estrutura da oração) por oposição aos erros *locals* (que se referem a constituintes isolados), considerando aqueles que aqueles perturbam mais a comunicação.

Na análise que se segue consideraremos também o parâmetro da *aceitabilidade*, ou seja, iremos verificar se o objectivo comunicativo foi ou não cumprido e em que medida é que determinados erros afectaram a perceptibilidade da mensagem.

A questão que subsiste e que continua a ser amplamente discutida é a de saber o que é que determinados erros afectaram a perceptibilidade da mensagem. A questão que subsiste e que continua a ser amplamente discutida é a de saber o que é que determinados erros afectaram a perceptibilidade da mensagem. A questão que subsiste e que continua a ser amplamente discutida é a de saber o que é que determinados erros afectaram a perceptibilidade da mensagem.

Com efeito, a correcção sistemática e imediata dos erros pode ser *inadequada em*

Distracção	Relacionada com o cansaço físico e mental, com o grau de motivação, o grau de confiança em si próprio e o nível de ansiedade.
Interferência	Concretizada na adopção de formas ou estruturas da língua materna (L1) ou de outras línguas segundas (L2) ou estrangeiras (LE) que o estudante conhece. O resultado deste fenómeno são os <i>erros interlinguais</i> .
Tradução	Trata-se de um caso específico de interferência que afecta sobretudo locuções e frases feitas, ao transferir literalmente uma forma ou estrutura da L1 para a produção linguística da língua-alvo.
Sobregeneralização e aplicação incompleta das regras da língua-alvo	Refere-se às hipóteses incorrectas ou incompletas que o aprendente faz baseando-se no conhecimento do funcionamento da língua-alvo. O resultado deste fenómeno são os <i>erros intralinguais</i> .
Induzidos pelos materiais e procedimentos didácticos	Refere-se àqueles erros que são motivados pelas amostras da língua, as conceptualizações ou os procedimentos utilizados no processo de aprendizagem.
Estratégias de comunicação	Refere-se a todos aqueles erros cuja origem está no mecanismo que o estudante põe em marcha quando se depara com um problema de comunicação.

Figura 8 – Causas dos erros (tradução do autor).

c
lí
p
d
v
(
c

g
e
ir
c
c
ic

a
v
d

re
p
le
e
re
lc
n

s
é

o
o
o
s

b. [(...) *solicitava a V. Exa* (...)] **revesse** a *minha situação profissional* (...)]
[revisse]

No exemplo (3) a.) parece estar em causa uma interferência da língua materna. Possivelmente, o aprendiz em causa transferiu/traduziu para a L2 uma estrutura verbal da sua LM (castelhano)³⁹. O exemplo (3) b.) poderá revelar um caso de sobregeneralização das regras da língua-alvo. O aprendiz terá partido de um pressuposto errado ao ignorar que se trata de um verbo cuja flexão é irregular:

É com base nestas premissas que tentaremos identificar, sempre que possível, as causas dos erros detectados, com o propósito de explicar a sua ocorrência e proporcionar um melhor conhecimento do processo de aprendizagem, recorrendo para isso à tipologia sugerida por Gargallo (2004), contida na figura 8.

A utilização de outros modelos seria igualmente útil⁴⁰. Contudo, mais do que pretender identificar e explicar as causas de todos os erros do nosso *corpus*, tarefa manifestamente impossível e que não cabe no escopo deste estudo, julgamos importante referir um modelo que permita aos ensinantes ter uma perspectiva acerca das causas hipotéticas que poderão levar os seus aprendentes a afastarem-se da língua-alvo.

³⁹ Em espanhol, os tempos compostos formam-se com o auxiliar *haber*, conjugado no tempo respectivo (a este propósito, cf. Matte Bon (1995: 109-115)). Por exemplo, o pretérito perfeito composto constrói-se com o verbo *haber* + participio passado: *he recibido*.
⁴⁰ Cf. a este propósito Burt e Kiparsky (1974), Doca (1981), Dulay, Burt e Krashen (1982).

Na verdade, alguns dos desvios que ocorrem, quer nas produções de falantes nativos quer de aprendentes de uma L2, não podem ser considerados verdadeiros erros mas antes lapsos, pelo que não se confundem com os erros de competência. Na perspectiva de Corder, erros serão apenas aqueles que os falantes não conseguem corrigir quando os detectam.

Ainda segundo Corder (1981), na área da metodologia vigoraram duas correntes de opinião em relação aos erros dos aprendentes. Por um lado, considerava-se que um método de ensino eficaz não seria compatível com a produção de erros, pelo que a sua ocorrência seria a prova da inadequação das técnicas utilizadas. Uma outra perspectiva defendia que os erros iriam sempre ocorrer, independentemente de todos os esforços desenvolvidos, pelo que interessava desenvolver técnicas que permitissem superá-los após a sua produção.

Parece-nos que, actualmente, a primeira corrente de opinião perdeu completamente a sua validade e salientamos a necessidade de adoptar uma atitude construtiva em relação aos erros, na linha do que defende Fernández (1988, *apud* Fernández; 1997): *Si profesores y alumnos estuviéramos convencidos de que los errores no sólo son ineludibles, sino también necesarios, se evitarían muchas inhibiciones, facilitando así la superación del error, y se ganaría tiempo para crear las condiciones favorables donde pudiera desarrollarse la lengua.*

6. CAUSAS DOS ERROS

Como certamente será fácil de perceber, a identificação das causas dos problemas verificados na aprendizagem de uma língua estrangeira afigura-se de grande utilidade, pois fornece dados importantes que permitem obter um melhor conhecimento acerca desse processo, o que, do ponto de vista do ensino, poderá ser extremamente útil na definição das estratégias e na produção de materiais a utilizar em contexto formal (Gargallo; 2004).

Contudo, sucede com frequência não ser possível determinar com exactidão as causas do erro em virtude da sua complexidade e da multiplicidade de hipóteses que poderão estar na sua origem. Daí a já referida importância de averiguar junto dos informantes, sempre que possível, qual a intenção que estava subjacente aos seus enunciados, a fim de corroborar a análise. Essa dificuldade não pode, porém, desviar o investigador do seu propósito de determinar as razões que conduzem aos erros, o que parece possível estabelecer com alguma segurança em alguns casos. Atente-se nos exemplos seguintes:

- (3) a. [(...) como funcionária desta instituição **é** recebido muitos elogios (...)]
[tenho recebido]

5. O CONCEITO DE ERRO

Por se recorrer a um modelo de investigação que assenta sobretudo numa análise de erros, torna-se necessário tecer algumas considerações sobre o conceito de *erro*, ele próprio frequentemente fonte de equívocos.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) (2001: 215), as atitudes face aos erros dos aprendentes podem ser múltiplas, consoante se considere que aqueles reflectem a) o fracasso da aprendizagem, b) a ineficácia do ensino, c) a vontade que o aprendente demonstra em comunicar, não obstante os riscos, ou d) um processo de desenvolvimento da interlíngua. Nesta última perspectiva, os erros são considerados como inevitáveis e inerentes ao desempenho de todos os falantes, incluindo os não nativos.

Subscravemos esta posição, considerando que o conceito de erro deve ser delimitado na perspectiva da interlíngua, ou seja, como parte integrante e inevitável do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Reafirmamos, no entanto, a relatividade da sua noção no âmbito da didáctica das línguas, facto pelo qual referimos igualmente *desvio* ou *inadequação* como seus sinónimos.

Esta é uma questão que dificilmente gera unanimidade de opiniões, quer por parte de aprendentes quer de ensinantes, uma vez que não se trata de um conceito objectivo e claramente determinado. Não obstante, em termos gerais, poderá considerar-se como erro toda a transgressão involuntária a uma determinada norma (Fernandez, 1997). Desta afirmação decorrerá, naturalmente, que a possibilidade de identificar os erros só se verificará se pudermos recorrer a uma norma que fixe os parâmetros pelos quais se deve reger o uso de uma língua.³⁷

A definição dos erros pode assentar em vários critérios. Um deles é o que distingue erros de *performance* dos de *competência*.³⁸ Trata-se de uma distinção já efectuada por Corder (1967) ao identificar os erros de *performance* com lapsos (*lapses* ou *mistakes*) por oposição aos erros de competência (*errors*). Nesta perspectiva, a ideia de erro surge associada a uma falha na competência do falante, originada pelo desconhecimento das regras da língua-alvo, ao passo que *lapse* se refere às produções inadequadas com origem em factores externos a essa competência (por exemplo, motivados pelo cansaço, a tensão ou simples distração). Ainda nesta linha de pensamento, os erros de *competência* apresentar-se-iam como sistemáticos e os de *performance* como não-sistemáticos.

³⁷ O próprio conceito de norma não é simples de definir. Por um lado há que considerar a norma num sentido prescritivo – o conjunto de prescrições, consignadas em gramáticas e dicionários classificados como “normativos” e que corresponde ao que se deve e ao que se não deve dizer para se estar em conformidade com o perfeito uso linguístico da boa sociedade (Dicionário de Didáctica das Línguas: 513) – e por outro, a norma em sentido descritivo – que pretende descrever o uso. A este respeito, cf. também Cunha e Cintra (2002: 5-8).
³⁸ De acordo com Stoud (1997: 18). Os aprendentes de L2 são particularmente propícios a erros de “performance” uma vez que o seu processamento da língua-alvo não está tão plenamente automatizado ou não é tão inconsciente como o dos falantes nativos de uma língua.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 2

f. Omissão de letras e letras sobrantes: "compr_ender", "_travessar", "apre_nder", "manhãns", "supervis_ados", "t_heoria".

g. Confusão de grafemas para o mesmo fonema

- gu/g: "consegiam" (conseguiam), "segem" (seguem).
- c/s: "enginar", "agradesser".
- qu/c: "quotidiano", "tigar".
- g/j: "viagar", "estranjeiro".
- o/u: "acustumado", "hábittu".
- n/m: "viagen", "semtidos".
- s/x: "espectativa".
- s/z: "organisação", "caza".
- Outros.

h. Maiúsculas / minúsculas

- Circunstanciais

- Omissão de conector ou conector sobranete: “o _interessante de tudo foi...”.
- Seleção de conector.
- Concordância verbal: “Se tal não é a vontade dos senhores, eu seria obrigado de ir embora”.

Discursivos

Dada a necessidade de considerar este tipo de erros num contexto mais alargado, não se procede à sua exemplificação. Serão analisados com detalhe na secção correspondente.

- a. Coerência global
- b. Co-referência: deixis e anáfora
- c. Tempo e aspecto
- d. Conectores
- e. Pontuação

Gráficos

- a. Pontuação (Conforme proposto por Fernández (1997), não se consideram neste domínio os erros de pontuação que se referem à separação de ideias – estes serão integrados nos erros discursivos – mas apenas os que derivam do desconhecimento das regras de pontuação).
- b. Acentos: “país” (país), “difícil”, “família”, “próximidade”.
- c. Separação e junção de palavras: “toda agente”, “a causa”, “a pesar”.
- d. Alteração da ordem das letras: “opr”, “prespectiva”.
- e. Confusão de fonemas
 - e/i: “preferam” (prefiram), “profissional”, “convivir”, “quasi”.
 - o/u: “tudo” (tudo), “comprimentos”.
 - b/v: “palabras”.
 - r/l: “feriz”.
 - r/R: “abureça”.
 - s/z: “revisão”.
 - l/λ : “calar” (calhar).
 - Outros: “conco” (cinco), “europeio”.

- Pronomes: "contratar-lhe", "agradou-ã".
- Verbos
- Pretéritos: "no ano passado os meus colegas tenham tido (tiveram) um aumento", "tue a um ciclo de conferências".
- Outras formas: "um de muitos exemplos sendo" (e).
- Preposições
- Valores próprios: "essas obras vieram contribuir à credibilidade da associação".
- Valores idiomáticos.
- d** Estrutura da oração
- Ordem: "a esta conclusão cheguei por ter recebido bastantes elogios de colegas da instituição".
- Omissão de elementos (não incluídos noutros domínios): "gosto de escrever - cultura" (sobre a).
- Outros erros: "O abaixo assinado, assinalado adiante".
- Troca de funções.
- Orações negativas.
- e** Relação entre orações
- Coordenação
- Omissão de conector: "queremos fazer - não podemos".
- Polissíndeto: (repetição de "e").
- Seleção errada de conector: "eu gostava de saber qual a razão para esta discriminação, também qual a vossa decisão".
- Subordinação
- Adjectiva
- Omissão de conector ou conector sobranter: "foi o momento - mudou a minha vida".
- Seleção de conector: "é um trabalho por que me tenho esforçado".
- Concordância verbal: "Eu sou uma rapariga que já trabalhaste na instituição a dois anos".
- Substantiva
- Omissão de conector ou conector sobranter: "não sei - eu quero fazer no futuro".
- Seleção de conector.
- Concordância verbal.
- Coerência de outros elementos no discurso indirecto.

Lexicais

a. Forma

- Uso de um significante português próximo: “agradecer” (agradar) “idóneo” (ideal).
- Formações não atestadas em português: “amicais”, “afrequantação”.
- Empréstimos: “trabajo”, “además”, “convivir”.
- Género (como traço do nome): “a aumento”, “o popularidade”.
- Número: “as coisa”, “a viagens”.

b. Significado

- Lexemas com semas comuns mas não equivalentes no contexto: “acrescentar — aumentar”.
- Troca entre derivados da mesma raiz: “rasgos” (rasgados), “ressentir” (sentir), “encargos” (cargos).
- Registo não apropriado à situação: “e acerca das conferências no estrangeiro, népia”.
- *Ser/estar*: “Já há dois anos que sou aqui”.
- Perífrases: “uma alteração no sentido crescente da minha situação laboral” (positiva).
- Outros

Gramaticais

a. Paradigmas

- Género (formação): “semestre”.
- Número (formação).
- Verbos: “revesse” (revisse), “ser-lo-ía” (sê-lo-ia).
- Outros (pessoa, determinantes): “esto” (este), “el” (ele).

b. Concordâncias

- Em género: “exóticas lugares”, “neste instituição”.
- Em número: “agentes literário”, “filmes antigo”, “qualquer entrevistas”.
- Em pessoa: “meu trabalho não estou”, “eu teve a surpresa de aprender”.

c. Valores e usos das categorias

- Artigo
 - Uso/omissão: “Fui elogiado por _ senhor director”, “tenho o espírito de trabalho em equipa”.
 - Selecção: “obtivemos a boa reacção”.
- Outros determinantes (selecção): “este” em vez de “esse” ou “aquele”.

A população, em termos de sexo, é constituída por 63% de mulheres e 37% de homens, sendo estes os que possuem, em geral, o maior nível de escolaridade.

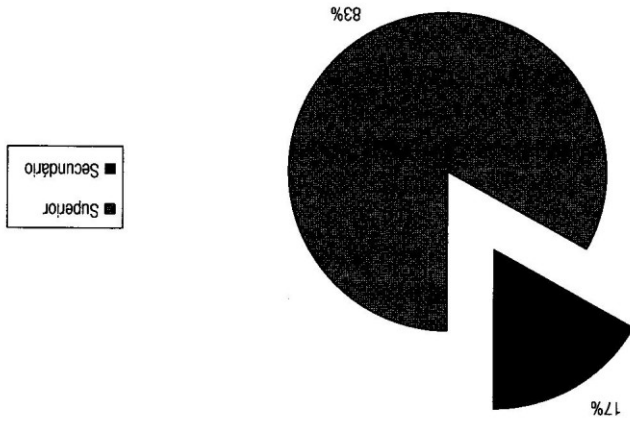


Figura 7 – Nível de escolaridade dos informantes nativos.

2.7 CLASSIFICAÇÃO DOS ERROS

O termo erro será utilizado ao longo do presente estudo para nos referirmos de um modo geral às ocorrências que não se apresentem de acordo com a norma do português europeu (PE), sem pretender com isso descurar a complexidade inerente à sua definição, a qual discutiremos mais adiante.

Conforme tivemos oportunidade de referir, para a classificação dos erros recorreu-se à tipologia apresentada em Fernández (1997: 44-47), com algumas adaptações¹⁴, a qual transcrevemos em seguida, ilustrada com exemplos retirados do corpus de PLE, excepto nos casos em que não se tenham verificado quaisquer ocorrências¹⁵.

¹⁴ Utilização de outras tipologias de erros seria igualmente produtiva. Por exemplo, Guirrujo, Guirrujo (2008) recorre ao modelo proposto por Gonçalves para a análise dos erros de aprendentes de PL2 que têm como L1 uma língua Bantu. Este modelo categoriza os erros em cinco grandes áreas: léxico, léxico-sintaxe, sintaxe, morfo-sintaxe e fonética. A literatura nesta área oferece variadas tipologias de erros, com base em diferentes critérios. Para uma análise mais pormenorizada, cf. Stroud (1997: 12-21).

¹⁵ O facto de classificarmos determinados itens na categoria *lexicais* ou *gramaticais* poderá suscitar algumas questões, nomeadamente nos casos do género ou do número, em virtude de estes se poderem enquadrar na categoria *morfo-sintácticos*, uma vez que se trata de casos em que está envolvida a morfologia flexional. Contudo, e apesar de se tratar de uma classificação discutível, foi nossa intenção respeitar o modelo sugerido por Fernández (1997). Tal como a própria explicita a propósito desta questão, *não estão em causa problemas de formação do género ou do número, nem erros de concordância, mas sim o género e o número como traços lexicais inerentes ao nome* (op. cit., p. 71).