

O ERRO COMO UM PONTO DE REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA *

VANDERSÍ S. CASTRO
ELZA TAEKO DOI
(UNICAMP)

“On ne fait pas des fautes pour le plaisir de faire des fautes.”

(H. Frei, **La Grammaire des Fautes**)

RESUME

La Psycholinguistique, depuis déjà quelque temps, s'est intéressée à l'étude de la faute linguistique comme un moyen de comprendre le processus d'acquisition du langage par les enfants. Nous croyons que la faute est aussi un point de réflexion important pour la compréhension du processus de lecture en langue étrangère, ce qui justifie l'intérêt du professeur à ce sujet.

En employant comme corpus les réponses-zéro à une question de l'examen d'Anglais du concours d'entrée à l'Université (Vestibular Unicamp/93), nous avons essayé d'analyser et de classer les types de fautes commises par les candidats, aussi bien que de comprendre les stratégies qu'ils ont utilisées pour la construction du sens dans leur lecture du texte en Anglais proposé dans la question.

1 — INTRODUÇÃO

Desde 1987, quando decidiu reformular seu vestibular, a Unicamp adotou e vem aperfeiçoando um tipo de exame que procura selecionar candidatos com o perfil do futuro aluno desejado pela Universidade, isto é, um aluno capaz de refletir criticamente sobre dados e informações, um aluno capaz de organizar e relacionar idéias, um aluno capaz de se exprimir com clareza.

* Este trabalho, em sua versão original, constituiu uma comunicação apresentada em 18/12/93 no curso sobre **Correção da Prova de Inglês do Vestibular Unicamp**, realizado pela Coordenadoria Acadêmica do Convest (Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp). Agradecemos à Maria Augusta B. de Mattos, Lúcia K.X. Bastos, Maria Cecília Perroni e Rosa Attié Figueira pela leitura cuidadosa daquela versão e por seus comentários valiosos.

Com esses objetivos bem definidos, a Unicamp aboliu os testes de múltipla escolha e adotou um exame dissertativo em todas as áreas.

No caso da língua estrangeira — inglês ou francês — a prova se constitui de questões dissertativas a respeito de textos na língua escolhida pelo candidato. As questões sobre os textos são formuladas em português e devem ser respondidas em português. Trata-se de uma prova de **leitura em língua estrangeira**, distinguindo-se, portanto, dos exames tradicionais na área, que geralmente procuram medir o conhecimento explícito de gramática e a capacidade do candidato de se expressar na língua em questão (Bastos et alii, 1993:5 e 59). Bastos e Rodrigues (Bastos et alii, 1993:6) apontam três razões que sustentam a opção por este tipo de prova:

a) a importância de um bom desempenho em leitura por parte do estudante universitário, uma vez que esta atividade é essencial no percurso acadêmico e inclui a necessidade de acesso à bibliografia em língua estrangeira;

b) a adequação de uma prova de leitura para a seleção de candidatos com o perfil desejado pela Unicamp;

c) o caráter mais “democrático” (o termo é nosso) de uma prova desta natureza. Explicando: uma prova de leitura certamente possibilitará ao candidato que conhece bem a língua estrangeira obter um bom resultado; ao mesmo tempo, parece ser também a forma de avaliação que torna possível a candidatos, que não tiveram oportunidade de aprimorar seus conhecimentos na língua estrangeira, a obtenção de um bom desempenho, visto que “a leitura de um texto envolve vários fatores, além do conhecimento da língua” em que o texto está escrito.¹

Na correção da prova, avalia-se o grau de compreensão do texto revelado pelo candidato através de suas respostas, ou seja, procura-se avaliar em que medida o candidato conseguiu estabelecer relações de sentido em sua interação com o texto. Evidentemente, os candidatos revelam diferentes graus de compreensão dos textos e para avaliar essa variação, os corretores de cada questão estabelecem, levando em conta o próprio desempenho dos candidatos, uma ampla grade de critérios usada como referência para atribuir a cada resposta uma nota que vai de 0 a 5. (Às respostas em branco não se atribui nenhuma nota.)

Dadas estas informações preliminares, passemos à questão que nos interessa no momento.

¹ Galves e Busnardo (1983) afirmam que a leitura em língua estrangeira depende não só da competência lingüística mas também do conhecimento do mundo e da competência discursiva do leitor. E as duas últimas competências atuam “como recursos principais na aproximação ao texto”, quando falta conhecimento lingüístico. (p. 306).

2 — A QUESTÃO

Nossa reflexão incide sobre a questão 17 da prova de inglês do Vestibular-93 da Unicamp.² Trata-se da primeira questão da prova. Tipicamente, a primeira questão da prova é uma questão relativamente acessível porque justamente se pretende que ela tenha um efeito positivo sobre o candidato: o de encorajá-lo, o de fazê-lo sentir-se capaz e animado para a resolução da prova.³ Esta questão 17 que estaremos discutindo não foge à regra: trata-se de uma questão simples, sobre um texto curto e com poucas dificuldades gramaticais e lexicais. Vejamos:

“Leia o trecho abaixo, extraído de uma estória de Lewis Carroll, e responda à questão 17.

And now I must record an experience so strange, that I think only fair, before beginning to relate it, to release my much-enduring reader from any obligation he may feel to believe this part of my story. I would not have believed it, I freely confess, if I had not seen it with my own eyes: then why should I expect it of my reader, who, quite possibly, has never seen anything of the sort?

17. Por que o autor não espera que o leitor acredite na estória que vai contar?”

3 — O ASPECTO

Dadas as características da questão, eram esperados, por um lado, uma alta porcentagem de respostas com nota 5, e, por outro lado, um reduzido número de respostas zeradas e respostas em branco. No desempenho efetivo dos candidatos, os dados da Convest atestam, de fato, uma alta porcentagem de notas 5 (65%), mas, por outro lado, um percentual significativo de notas zero (17%) e de respostas em branco (8,5%).

Causaram-nos uma certa impressão, não só pela quantidade, mas talvez mais pela qualidade, as **respostas zeradas**. E é justamente delas que vamos tratar a seguir.

² Tivemos acesso aos dados referentes a essa questão através da Coordenadoria Acadêmica da Convest (Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp).

³ É importante lembrar que a maior ou menor “facilidade” ou “dificuldade” de uma questão na prova de inglês tem que ser relativizada, considerando-se que essa prova é pensada em termos de “um conjunto composto por textos, perguntas, respostas e correção. **O nível de exigência da prova deve ser relativizado na observação desse conjunto**”. (Bastos et alii 1933:9. Grifamos) Isso significa que sobre um texto que apresenta maior dificuldade à abordagem do candidato pode-se fazer uma pergunta cuja resposta pode ser localizada no texto e entendida, sem grandes problemas. Por outro lado, sobre um texto de mais fácil leitura pode-se fazer uma pergunta que exija maior reflexão por parte do candidato. Além disso, o conjunto de respostas dos candidatos a uma dada pergunta é fator muito importante na elaboração da grade definitiva de correção da questão. A banca corretora sempre leva em conta as possibilidades de leituras que transparecem nas respostas dos candidatos.

4 — JUSTIFICATIVA

Pode causar uma certa estranheza o fato de nos ocuparmos de respostas **zeradas**, ou seja, de tratarmos do **erro**. Até pouco tempo atrás, os dados de linguagem que constituíam **erro** eram em geral deixados de lado no momento da análise, ou, como se diz usualmente, eram jogados na lixeira do lingüista.⁴ Essa atitude felizmente mudou nos últimos anos. Os lingüistas passaram a se interessar pelo estudo do **erro** ao se darem conta de que podem encontrar aí dados reveladores sobre a linguagem no que diz respeito aos processos envolvidos no uso da língua pelo falante. Em Psicolingüística, muito freqüentemente o **erro** é tomado como dado para explicar os processos envolvidos na aquisição da linguagem pela criança. Vamos mencionar somente um exemplo para ilustrar nossa afirmação. Figueira (1991) tem utilizado os erros para explicar o desenvolvimento lingüístico das crianças. E é um exemplo dela que vamos citar: nos dados de uma criança (3;11.10) observada por ela, atestou-se um erro que permitiu à analista perceber que a criança estava operando produtivamente com uma regra de formação derivacional. O erro em questão ocorreu da seguinte forma: a criança, ao sair de uma loja onde ela e o pai tinham sido muito bem atendidos, comenta:

(1) “Como aquela moça é **gentilosa**, né pai?”

(Figueira, 1991:136-137)

Ora, esta ocorrência de “**gentilosa**” é uma evidência de que a criança está utilizando um processo derivacional com o sufixo **-oso**, provavelmente a partir de adjetivos como **gostoso**, **manhoso**, **teimoso**, com os quais deveria estar familiarizada já que são palavras que costumam ocorrer com freqüência no ambiente doméstico. É interessante observar que o fato de a criança eventualmente usar “**gostoso**” ou “**teimoso**”, por exemplo, não seria evidência de que estaria operando com a regra de formação de adjetivo com o sufixo **-oso** e trabalhando “com a relação de sentido que este sufixo carrega” (Figueira, 1991:137). Não há aí nenhuma evidência neste sentido: ela poderia simplesmente ter apreendido a palavra como um todo da fala do adulto. Já a ocorrência de “**gentilosa**” não deixa margem a dúvidas: a criança reconheceu **-oso** de outros adjetivos e formou esse original “**gentilosa**”, que evidentemente nunca terá ouvido anteriormente. E o resultado de sua operação é a formação de um adjetivo com **-osa** a partir de outro adjetivo (o que não corresponde à norma da língua).⁵

⁴ Como atestado de uma posição diferente e pioneira, merece ser mencionada **La Grammaire des Fautes**, de Frei, de 1929, voltada diretamente para o estudo dos “erros”. Em seu prefácio, o A. observa que a maioria das pessoas considera os erros “soit comme des faits sans intérêt, dús à la négligence ou au hasard, soit comme des symptômes critiques annonçant le déclin de la langue” (p. 9). Rejeitando uma posição normativa, Frei trata dos desvios da norma dentro de uma perspectiva funcionalista, explicando-os como recursos que atendem a certas necessidades ou funções gerais no uso da linguagem (assimilação, diferenciação (clareza), brevidade, invariabilidade e expressividade).

⁵ Conforme Cunha e Cintra (1985: 97-98) o sufixo **-oso**, que teria o sentido de “provido ou cheio de”, forma adjetivos a partir de **substantivos**. No que diz respeito ao léxico, no entanto, é preciso reconhecer a dificuldade de se estabelecer uma **norma**, já que o léxico reflete, melhor do que qualquer outro nível lingüístico, a dinâmica da língua associada à dinâmica das estruturas sociais. Preti (1989) discute e exemplifica com muita clareza esse assunto, mostrando que a **norma lexical** deve ser estudada não só em uma perspectiva puramente

Assim como se exemplificou com um erro no nível morfológico, exemplos de outros níveis da língua poderiam ter sido lembrados. No nível fonético-fonológico, por exemplo, quantos **erros** de alunos um professor de língua estrangeira não poderá identificar e estudar para entender o processo envolvido — de interferência, digamos — e com essas informações, inclusive, ele poderá desenvolver um trabalho didático mais adequado ao tipo de aluno que tem.

Em suma, estudar o **erro** em linguagem, em todos os níveis, não é perda de tempo; ao contrário, é refletir sobre material rico em informações que contribuem para uma melhor compreensão do fenômeno da linguagem.

5 — OS TIPOS DE RESPOSTAS ZERADAS

Apresentamos a seguir os tipos de respostas zeradas que encontramos no *corpus* analisado.

Tipo 1: Referência Pronominal Ambígua

A questão 17 contém dois substantivos masculinos no singular — **o autor e o leitor** — que poderiam ser retomados, na resposta, pelo pronome pessoal **ele**. Ora, o que ocorreu em muitas respostas é que a referência anafórica expressa pelo **ele** no texto do candidato é ambígua. Isto é, há respostas em que não se consegue recuperar **com segurança** o referente pronominal. Veja-se um exemplo:

- (2) “Porque é uma história que ele não viu com seus próprios olhos, não aconteceu com ele, e talvez ele nunca veja se isso é verdade”.

Alguém poderia contra-argumentar: o **ele** desta resposta só pode estar se referindo ao leitor, porque é esta referência que “faz sentido” de acordo com o texto. Poderíamos, no entanto, observar que este contra-argumento não é muito forte, uma vez que há muitas respostas que contêm afirmações que contradizem frontalmente o texto. Veja-se, por exemplo, a resposta abaixo:

- (3) “Porque o autor não viu os fatos com seus próprios olhos”.

lingüística, considerando-se a **lexicalidade** dos vocábulos (tendo em vista **as regras** da língua de formação de palavras), mas também em uma perspectiva social, considerando-se a **aceitabilidade** dos vocábulos (tendo em vista a mobilidade das estruturas sociais). Dada a indeterminação do sistema (ex: chatíce? chateza? chatura?) a norma tende a adotar uma **dada forma** e a bloquear formas alternativas. Mas essas formas alternativas surgem no uso da língua e “em face das variantes lexicais, a tendência normativa se impõe no sentido de regulamentar o uso de um ou mais vocábulos, sinônimos na aparência, diversificando-os semanticamente ou em função do registro ou do dialeto em que ocorrem tipicamente” (Preti, 1989: 161). Isso explica, por exemplo, voltando ao nosso derivacional -oso, a ocorrência usual de uma forma como “moderno” (que, assim como o “gentilosa”, contraria a norma formando um adjetivo a partir de um adjetivo): esta forma se diferencia semanticamente de **moderno** por ser marcada por um sentido pejorativo. (Figueira (1991:140) já menciona o caso de **modernoso**, com uma análise semelhante.)

Esta resposta, que não apresenta ambigüidade de referência pronominal, não deixa de ser uma evidência de que no exemplo (2) anterior, o **ele** poderia estar substituindo o **autor**, e isso tornaria as duas respostas parecidas ((2) e (3)).

Um outro contra-argumento poderia ser levantado: deveria se tomar como critério para desfazer a ambigüidade referencial do pronome a regra segundo a qual o **referente** do pronome de terceira pessoa é sempre o último substantivo do mesmo gênero e do mesmo número referido no texto imediatamente anterior. Analisando por este prisma, o co-texto imediatamente anterior à resposta é a própria questão e nela o último substantivo referido que concorda com **ele** é o sujeito elíptico de “vai contar”, ou seja, **o autor**. Por este critério, portanto, o exemplo (2) acima teria que ser considerado como uma resposta inadequada, já que contradiz o texto.

Vejam os dois exemplos, agora sem discussão:

(4) “Porque ele não presenciou o acontecimento com seus próprios olhos”.

(5) “Pelo fato dele não ter visto o ocorrido com seus próprios olhos”.

A ambigüidade poderia ser contornada pela adjunção de “próprio” ou “mesmo” ao pronome ele (recurso utilizado por vários candidatos), o que apontaria como referente o **autor**, sujeito da oração principal da pergunta. Cf. o exemplo abaixo:

(6) “Porque ele próprio não acredita na estória que vai contar. Então não espera que seu leitor acredite”.

Aqui, evidentemente, também é fundamental para a clareza da referência pronominal o fato de o pronome ser também sujeito de um verbo que expressa uma ação que só pode ser reconhecida como do **autor**: “a estória **que vai contar**”. Mas nos exemplos seguintes não há esse fator e a não-ambigüidade se garante tão-somente pelo uso de “mesmo” junto a “ele”:

(7) “É que ele mesmo não acredita”.

O que se deve observar com relação à natureza do erro neste primeiro tipo de resposta zerada é que se trata claramente de uma questão da redação da resposta, ou seja, trata-se mais propriamente de um problema de uso escrito do português. Pode-se, então, se colocar a pergunta: Mas afinal, deve-se corrigir o **português** nas respostas das provas de inglês? Não, é a resposta: no entanto, o candidato é penalizado quando sua redação prejudica a clareza do seu enunciado a ponto de não permitir uma interpretação segura. Evidentemente, a avaliação desse aspecto será sempre relativizada levando-se em conta o conjunto das respostas dos candidatos nessa questão, o grau de facilidade da pergunta, e a necessidade de valorização distintiva entre as respostas.

Tipo 2: **Afirmações Contrárias ao Texto**

Em muitas respostas que receberam nota zero o problema está no fato de que elas contêm uma afirmação que contradiz o texto. Por exemplo:

- (8) “Porque o próprio autor não viu a história com seus próprios olhos”.
- (9) “Porque ele próprio não acredita na estória que vai contar”.
- (10) “É que ele mesmo não acredita”.
- (11) “Porque nem o autor, ele próprio, acredita”.

Ora, de acordo com o texto, o autor **acredita** na estranha experiência que vai narrar porque **viu** os fatos com os próprios olhos.

A natureza deste erro é diferente da do caso anterior (tipo 1). Lá pudemos identificar um problema de redação. Aqui, diferentemente, trata-se de uma dificuldade em relação a uma estrutura gramatical do inglês que ocorre no texto — uma construção do condicional que tem sua complexidade agravada por ocorrer com tempo composto. Observe-se que o verbo “ver” e o verbo “acreditar” **aparecem no texto** expressando **ações atribuídas ao autor**, o que ocorre nas respostas acima. E mais: as formas verbais estão na negativa, e também isso se reflete nas respostas. O problema está justamente no fato de que se trata de um condicional que expressa uma ação **hipotética**, e foi isso que escapou aos candidatos das respostas citadas. Ou seja, eles não reconheceram a função conjunta do modal **would** com a conjunção **if**.

Tipo 3: **Fazendo Sentido no Caos**

Sem querer abusar da paciência do leitor, para explicar este tipo de resposta zerada vamos partir de um **truísmo** e de um **paradoxo**. O truísmo: **linguagem é sentido**. O paradoxo: certas respostas zeradas **têm sentido** em si mesmas **mas não fazem sentido** em relação ao texto e à pergunta colocada. E o que explica a ocorrência dessas respostas é justamente o truísmo acima mencionado. Explicando melhor: há certas respostas que revelam que o candidato praticamente não conseguiu penetrar no texto em termos de compreensão, mas, lançando mão de recursos variados que identificaremos a seguir, procura **de qualquer maneira** extrair um sentido do texto, justamente porque entende que **linguagem é sentido**. Esse candidato aproveita qualquer brecha que ele vislumbra no texto e a explora na direção da construção de um sentido, como que orientado por um princípio de relevância: se esse elemento está aí no texto ele tem que ser **relevante**, ele tem que contribuir na constituição do sentido.

Nestes casos em que o candidato procura construir um sentido a partir de uma brecha qualquer que encontra no texto, o resultado vem a ser uma resposta que muitas vezes está muito distante do texto porque envolve afirmações que o contradizem ou não estão presentes nele.

Vejamos agora os recursos (as brechas) explorados nessas respostas.

3.1 — Falsos Cognatos. Associação de itens do texto com palavras graficamente parecidas

Em muitas respostas deste tipo 3, a via de abordagem do texto encontrada pelo candidato são formas que provavelmente lhe pareceram familiares, evocando nele algumas associações de significado. O resultado, todavia, não foi bem-sucedido porque a associação, no caso, não era pertinente. É o que ocorre nas respostas que revelam uma interpretação do texto baseada em falsos amigos, ou em associações entre palavras inglesas que se assemelham graficamente, mas que não se aproximam semanticamente.

Atestamos, por exemplo, nessas respostas, várias ocorrências de falsos amigos como:

- **record** interpretado como **recordar (lembrar)**;
- **sort** interpretado como **sorte**.

Registramos também associações gráficas indevidas como:

- **fair** tomado como **fear**;
- **own** tomado como **down**;
- **release** tomado como **reality**;
- **would** tomado como **world**.

Seguem-se exemplos deste tipo de respostas (onde grifamos as expressões em questão):

- (12) “Porque nem ele se **lembrava** direito sobre a história que estava contando”.
- (13) “Porque ele mesmo confessa que não se **recorda** muito bem da história e que tudo o que se passou foi uma questão de **sorte**”.
- (14) “Porque ele não acredita na **sorte**”.
- (15) “Porque a estória que vai ser contada, é sobre uma experiência que para ter acontecido, exigiu muita **sorte**”.
- (16) “Porque a história é para olhar nos próprios olhos e ver a **realidade**. Ele teve **medo**”.
- (17) “Porque o **mundo** não acredita mais nas suas histórias de ficção”.

3.2 — Confusão entre homógrafas. Mudança na classe de palavras cognatas e conseqüente atribuição de sentido inadequado

Há uma outra espécie de resposta do tipo 3, também baseada em associações de significado a partir de uma semelhança gráfica. Diferentemente do que ocorre em 3.1, desta vez a aproximação das formas encontra fundamento na própria língua inglesa, já que as palavras que se associam são **homógrafas** ou **cognatas de classes diferentes**. Ambos os casos implicam, evidentemente, diferenças semânticas entre as palavras confundidas pelo candidato. Desta forma há uma associação de significados que se

revela indevida resultando em uma resposta inadequada na atribuição de sentido ao texto.

Incluem-se neste caso respostas em que, por exemplo:

- **record** (v.) é tomado como o substantivo **record**;
- **possibly** (adv.) é tomado como substantivo — **possibility**;
- **strange** (adj.) é tomado como substantivo — **stranger**;
- **relate** (v.) é tomado como adjetivo — **relative**.

Exemplos deste tipo de resposta (com grifos nossos):

(18) “Porque ele já bateu muitos **recordes** com esta experiência no estrangeiro”.

(19) “Porque é uma experiência **record**”.

(20) “Porque ele mesmo confessa que é uma estória duvidosa, mas há uma **possibilidade** se alguém acredita se ele tiver sorte”.

3.3 — Colagem de trechos/partes do texto + má retomada dessas partes

Neste tipo de resposta, o candidato “pinça” trechos/palavras do texto, tenta uma tradução e faz uma colagem que resulta evidentemente em uma resposta inadequada. Esse tipo de operação, que não se poderia apropriadamente chamar de tradução (Bastos et alii, 1993:43-44), não pode levar a um bom resultado porque as palavras são **pinçadas** no texto, perdendo-se de vista sua função dentro da unidade do texto, daí serem mal-interpretadas. Ao elaborar a sua resposta, o candidato procura artificialmente recuperar essa função **textual** perdida na fragmentação do texto, resultando daí um enunciado onde as partes se colam mas não se integram de modo a produzir um sentido adequado ao texto da questão.

Exemplos (com grifos nossos):

(21) “O autor não espera que o leitor acredite na estória que vai contar porque não fala a respeito **de seus próprios olhos**. Escrevera (relatara) **parte de sua estória**”.

(22) “Por ser uma confissão de **parte de sua história** em que ele não queria **ver** com seus próprios olhos”.

Há respostas, que se enquadram nesse tipo, em que a palavra **experience** é pinçada, cruzada com o português e traduzida por **experiência** no sentido de **experiment**. (Esta é uma explicação possível para o “**experiência**” que ocorre nos exemplos (18) e (19) citados acima.) Também **strange** é associado a **stranger** (v. 3.2) e, cruzando-se com o português, dá **estrangeiro** (como substantivo) no sentido de **exterior**. (Veja-se, a propósito, no exemplo (18), o uso do termo **estrangeiro**.)

3.4 — Enxertos para dar “liga”

Há respostas que introduzem acréscimos/enxertos (totalmente fora do texto) e/ou interpretações livres (a partir de alguns elementos do texto) para ligar e dar uma unidade e sentido ao enunciado-resposta.

Exemplos (com grifos nossos):

- (23) “Porque ele mesmo confessa que não se recorda muito bem da história e **que tudo que se passou foi uma questão de sorte**”.
- (24) “Porque ele se recorda de uma **trágica** experiência. É uma história dura e **triste** que ninguém, ao menos que tenham vivido o momento não acreditarão”.

Ver, também, no exemplo (15) já citado, a sequência “... **para ter acontecido, exigiu muita sorte**”.

Tipo 4: Abdicando do Sentido e do Papel de Sujeito

Se no tipo anterior o candidato tem em mente que **linguagem é sentido** e que é preciso encontrar um sentido para o texto, neste tipo 4, ao contrário, o candidato, ao redigir sua resposta, parece ignorar que **linguagem é sentido**, e que ele é um **sujeito** que deve dizer alguma coisa a alguém através da linguagem. O candidato abdica do papel de sujeito (ver, a propósito, o trabalho de Pécora (1986) sobre redações de vestibulandos e de alunos de primeiro ano da universidade)⁶ e constrói um enunciado que na verdade não diz nada. É a não-linguagem. Para escrever sua resposta, o candidato utiliza muitas vezes os recursos mencionados no tipo 3.

Exemplo:

- (25) “Porque diz que confessa que sente que não possui seus olhos baixos, tem expectativas, mas não sabe onde, quantas possibilidades e acha que nunca achará a sorte”.

É um uso de palavras que perde de vista a noção de linguagem enquanto sentido, a noção de falante enquanto sujeito que interage com um interlocutor para significar alguma coisa, a noção de coerência textual. Veja-se outro exemplo:

- (26) “Ele relata uma parte da história, mas acha que é uma expectativa ou se há realidade”.

Para terminar, um outro exemplo (com grifo nosso):

⁶ Pécora (1986), discutindo **Problemas de redação**, apontou a contraditória situação do aluno escrever sem ter em mente o “interesse em fazer significar”, desligando-se assim o desempenho escrito do “valor de uso da linguagem”, passando o aluno a concentrar-se “na descoberta de procedimentos formais de ocupação do espaço em branco”. (p.56)

- (27) “Pois é uma estória que está **além da compreensão do leitor e do seu grau o melhor. No seu nível de aceitação**”.

Aqui também ocorre um fato curioso: “além da compreensão do leitor” e “seu nível de aceitação” parecem ser estruturas tiradas de outros textos, ou de outros discursos e meramente reproduzidas aqui (de modo meio aleatório) como elementos característicos de um discurso escrito ou de um discurso sobre literatura. Este exemplo pode ser relacionado com o uso da **estratégia do preenchimento** mencionada por Lemos (1977; 1978) a propósito de redações de vestibulandos. Segundo a A., o uso dessa estratégia explicaria e ao mesmo tempo relacionaria a desarticulação ou desconexão do discurso e a presença acentuada de estereótipos formais e de conteúdo, traços recorrentes dessas redações. Para Lemos, o vestibulando, na elaboração do discurso escrito — tarefa para a qual não está preparado — lança mão de “operações de preenchimento de um arcabouço ou de uma estrutura vazia que deve corresponder a um modelo, dado ou inferido, que o adolescente tem do discurso dissertativo escrito”. (Lemos, 1978:46). Essa estrutura seria constituída basicamente por termos e mecanismos relacionais que articulariam posições vazias que os estudantes preencheriam de modo até aleatório já que, “sendo esse modelo, por definição, dado ou prévio à reflexão sobre o tema proposto” atuaria no “sentido de bloquear essa reflexão” e o preenchimento do arcabouço se faria com “estereótipos de conteúdo”. (Lemos, 1978:47-8). Ora, as estruturas do exemplo (27) destacadas em nosso comentário (“além da compreensão do leitor” e “seu nível de aceitação”) parecem justamente se identificar com esses “estereótipos de conteúdo” a que Lemos se refere.

6 — CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a discussão que apresentamos sobre as respostas-zero por nós consideradas é uma amostra da riqueza de dados que se pode encontrar no **erro** em linguagem, e do interesse da reflexão sobre esses dados para uma melhor compreensão dos processos envolvidos no uso da linguagem. No caso específico de nosso trabalho, a reflexão voltou-se particularmente para o **uso da linguagem** na situação de **leitura em língua estrangeira**.

Gostaríamos também de observar que a classificação proposta quanto aos tipos de fenômenos encontrados nas respostas-zero analisadas não pretende ser exaustiva e nem estanque, devendo, antes ser considerada como uma tentativa de organização dos dados. Tanto a classificação não é estanque que muitos são os casos de nosso *corpus* em que os tipos de fenômenos mencionados se entrecruzam, isto é, co-ocorrem em uma mesma resposta (e isto pode ser, inclusive, observado em alguns dos exemplos citados no trabalho). Tanto a classificação não é exaustiva que em certos exemplos de nosso *corpus* não pudemos identificar com clareza o tipo de recurso utilizado pelo candidato ao elaborar sua resposta zerada. Veja-se, por exemplo, a resposta abaixo que não nos parece encaixar-se (bem) em nenhum dos quatro tipos que mencionamos:

- (28) “Porque somente através da confirmação do leitor é que esta estória será de conhecimento público”.

Esta resposta poderia ser considerada do tipo 3 — tratar-se-ia de uma afirmação que pode ser vista como tendo sentido em si mesma, sem contudo fazer sentido em relação ao texto e à pergunta propostos ao candidato. Todavia fica uma questão: como o candidato chegou a essa resposta? De que “brecha” do texto em inglês ele partiu para elaborar sua resposta? Teria partido simplesmente das palavras “leitor” e “estória” (que não só aparecem no texto de Carroll mas estão na própria **pergunta** sobre o texto) e feito a partir daí **uma afirmação** que consideraria **de senso comum**? Seria uma explicação possível, mas de qualquer modo preferimos deixar o exemplo como uma sugestão à reflexão do leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASTOS, Lúcia Kopschitz X. et alii.. *Vestibular Unicamp Inglês/Francês*. São Paulo, Editora Globo, pp.5-57, 1993.
- CUNHA, Celso & Cintra, Luís F. Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 2ª ed./19ª impressão. Rio de Janeiro, Nova Fronteira. 1985.
- FIGUEIRA, Rosa Attié. *Algumas considerações sobre o erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem pela criança normal*. ANAIS DO II ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM (realizado de 8 a 11 de outubro de 1991, Porto Alegre). Porto Alegre, CEAAL, pp.131-141, 1991.
- FREI, Henri. *La Grammaire des Fautes*, (Reimpressão da edição de 1929). Genève-Paris, Slaktine Reprints. 1982.
- GALVES, Charlotte C. e Busnardo, Joanne. *Leitura em língua estrangeira e compreensão e produção de textos em língua materna. Redação e Leitura. Anais do I Encontro Nacional de Professores de Redação e Leitura do 3º grau*. São Paulo, PUC-SP, pp.305-311, 1983.
- LEMONS, Cláudia T.G. de. *Redação no vestibular: algumas estratégias*. *Cadernos de Pesquisa*, 23, pp.61-71, 1977.
- _____. *Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões*. In: *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau*. Vol. III, SE/CENP/Unicamp, pp.44-58, 1978.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1986.
- PRETI, Dino. *Norma e variedades lexicais urbanas*. In: Castilho, Ataliba Teixeira do (org.) 1989. *Português Culto Falado no Brasil*. Campinas, Editora da Unicamp, p.157-168, 1989.