

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos

Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira

**ANÁLISE DE ERROS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE APRENDENTES DE
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA – NÍVEL A1.2**

Sandra Santos Sousa

Orientadora: Professora Doutora Rosa Bizarro

Porto, setembro de 2011

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos

Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira

**ANÁLISE DE ERROS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE APRENDENTES DE
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA – NÍVEL A1.2**

Sandra Santos Sousa

Licenciada em Estudos Cabo-Verdianos e Portugueses

Relatório de Mestrado apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para Obtenção do Grau de Mestre em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Rosa Bizarro.

Porto, setembro de 2011

Resumo

A aprendizagem de uma língua estrangeira implica cometer erros, erros esses que atualmente são tidos como indicadores do estágio do esforço de aprendizagem do aprendente. Para tal, o relatório aqui apresentado, cujo título é ***Análise de Erros nas Produções Escritas de Aprendentes de Português Língua Estrangeira – Nível A1.2*** destina-se a identificar, classificar e analisar os erros cometidos pelos aprendentes de Português Língua Estrangeira, em produções escritas.

No capítulo I desta investigação-ação, fornecemos uma visão geral de conceitos que achamos pertinentes para a Didática de Língua Segunda/Língua Estrangeira no processo de ensino-aprendizagem.

No capítulo II, apresentamos as diferentes concepções do erro fundamentadas nos vários paradigmas apresentados pelos estudiosos que se interessam pelo ensino de uma língua estrangeira e, conseqüentemente, pela análise dos erros cometidos pelos aprendentes ao longo da aprendizagem.

No terceiro capítulo, discorremos um pouco sobre o conceito de consciência metalinguística e a sua importância na produção escrita de aprendentes de uma língua estrangeira.

No quarto capítulo, contextualizamos e apresentamos os três Ciclos da investigação-ação em que consistiu o estágio pedagógico que realizámos na FLUP com aprendentes de Português Língua Estrangeira – Nível A1.2, durante dois semestres.

No capítulo V, a partir de uma análise de um *corpus* (produções escritas) recolhido ao longo das nossas regências, procuramos identificar, classificar e analisar os erros mais frequentes cometidos pelos aprendentes à luz de teorias e taxonomias científicas relacionadas com a análise de erros. Para além disso, apresentamos propostas de atividades de remediação.

O sexto e último capítulo refere-se ao inquérito aplicado aos professores de Português Língua Estrangeira na FLUP, cujos objetivos principais foram de identificar a(s) atitude(s) do professor de PLE perante o erro; fazer o levantamento de estratégias de remediação/tratamento dos erros ocorridos em produções escritas e refletir sobre o papel do aluno na auto e heterocorreção do erro.

Palavras-chave: Aprendizagem; Português Língua Estrangeira; Erro na Produção Escrita; Correção; Classificação de Erros; Análise de Erros.

Abstract

Learning a foreign language involves making mistakes, mistakes which are currently taken as indicators of the stage of the learner's learning effort. To this end, the present report, entitled *Análise de Erros nas Produções Escritas de Aprendizes de Português Língua Estrangeira – Nível A1.2* (Errors Analysis of written production of learners of Portuguese as a Foreign Language - Level A1.2) intended to identify, classify and analyze the mistakes made by learners of Portuguese Language in written productions.

In Chapter I of this research we provide an overview of the concepts that we consider relevant for Teaching of a Second Language/Foreign Language in the teaching-learning process.

In Chapter II we present the different errors conceptions based on several paradigms presented by scholars interested in teaching a foreign language and, consequently, in the analysis of mistakes made by learners during their learning process.

In the third chapter we speak about the concept of metalinguistic awareness and its importance in the foreign language learners' written production.

In the fourth chapter we present and contextualize the three cycles of the action-research which constituted the teaching practice we have done at FLUP with Portuguese as a Foreign Language learners - Level A1.2, for two semesters.

In Chapter V, based on an analysis of a *corpus* (written production) collected throughout our regencies, we sought to identify, classify and analyze the most frequent errors committed by learners in the light of scientific theories and taxonomies related to error analysis. In addition, we also present proposals for remediation activities.

The sixth and final chapter refers to the survey applied to Portuguese Language teachers at FLUP, whose main purposes were: identify the Portuguese as Foreign Language teacher (s) attitude (s) towards the error; to survey remediation strategies / treatment of the errors occurred in written productions and to reflect on the student's role in the error self and hetero correction .

Keywords: Learning, Portuguese as a Foreign Language; Error in Written Production; Correction; Error Classification, Error Analysis.

Dedicatória

Ao Jorge Dias, meu marido e amigo,

à minha mãe, Antónia dos Santos

e à memória do meu pai, Manuel José Sousa.

Agradecimentos

Gostaria de endereçar o meu profundo agradecimento aos que me apoiaram direta ou indiretamente durante a realização deste trabalho.

Neste coletivo e em primeiro lugar, ao IPAD (Instituto de Apoio ao Desenvolvimento), pela bolsa de estudos concedida;

O meu apreço e profundo respeito à minha orientadora, Professora Doutora Rosa Bizarro, por ter orientado o estágio e este trabalho e por ter contribuído com as suas sugestões, sempre de forma carinhosa e humilde.

A todos os outros professores do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, em especial, à Professora Doutora Olívia Figueiredo pelo apoio aquando da minha inscrição e da frequência no curso.

Aos colegas, com especial e carinhosa referência àqueles com quem convivi e partilhei saberes e experiências.

Aos professores de PLE da FLUP que carinhosamente responderam o inquérito, um muito obrigada.

Ao Fernando e à Denise Cruz, um muito obrigada pelo apoio e carinho que me têm dado durante este percurso.

À minha família, com especial e carinhosa referência à minha mãe, Antónia, e aos meus irmãos que sempre estiveram presentes com uma palavra de encorajamento, nos momentos menos bons.

Ao meu marido, Jorge Dias pelo apoio e amor incondicionais.

A todos um MUITO OBRIGADA!

Abreviaturas utilizadas

AC – Análise Contrastiva

AE – Análise do Erro

ASL – Aquisição de Segundas Línguas

CA – Competência de Aprendizagem

CM – Competência Metalinguística

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

IA – Investigação-ação

IL – Interlíngua

LA – Língua-alvo

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

L1 – Língua Materna

L2 – Língua Segunda

PLE – Português Língua Estrangeira

PLM – Português Língua Materna

PL2 – Português Língua Segunda

PLNM – Português Língua Não Materna

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro

TPC – Trabalho para Casa

Índice geral

Resumo	ii
Abstract	iii
Dedicatória	iv
Agradecimentos	v
Abreviaturas utilizadas	vi
Índice de figuras.....	ix
Índice de gráficos	ix
Índice de tabelas.....	ix
Índice de anexos	xi
Introdução	1
Capítulo I – Análise de Erros e a Didática de L2/LE	5
1.1. Aquisição/Aprendizagem de uma L2/LE.....	5
1.2. Fatores intervenientes na aquisição de uma L2/LE	15
1.3. Competências de ensino-aprendizagem de uma L2/LE	20
1.3.1. Competência Comunicativa	22
1.3.2. Competência Intercultural	28
1.3.3. Competência de Aprendizagem	36
Capítulo II - Conceções do Erro Linguístico.....	39
2.1. O Erro no ensino-aprendizagem	39
2.2. Da Análise Contrastiva à Interlíngua	44
2.3. Das Causas à Tipologia de Erro	48
Capítulo III – A Análise de Erros e a Consciência Metalinguística.....	54
3.1. Conceito de Consciência Metalinguística.....	54
3.2. O ensino da LE e a Consciência Metalinguística.....	57
3.3. A importância da consciência metalinguística na produção escrita.....	60

Capítulo IV – Os três Ciclos de Investigação-Ação	62
4.1. Contextualização.....	62
4.2. Observação e diagnóstico inicial	65
4.3. Primeiro Ciclo.....	67
4.4. Segundo Ciclo.....	71
4.5. Terceiro Ciclo	74
Capítulo V – Análise e interpretação do <i>Corpus</i>.....	77
5.1. Primeiro Ciclo.....	78
5.1.1. Os erros cometidos.....	78
5.1.2. Classificação/interpretação dos erros	79
5.1.3. Breves considerações sobre o 1º. Ciclo.....	83
5.2. Segundo Ciclo.....	86
5.2.1. Os erros cometidos.....	86
5.2.2. Classificação/interpretação dos erros	87
5.2.3. Breves considerações sobre o 2º Ciclo.....	92
5.3. Terceiro Ciclo	93
5.3.1. Os erros cometidos.....	93
5.3.2. Classificação/interpretação dos erros	94
5.3.3. Breves considerações sobre o 3º. Ciclo.....	99
5.4. Propostas de atividades didáticas de correção de erros	100
Capítulo VI - Inquérito aplicado aos professores de PLE da FLUP.....	102
6.1. A aplicação do Inquérito.....	102
6.2. Análise dos dados	104
Conclusões gerais.....	123
Referências bibliográficas.....	128
Anexos.....	139

Índice de figuras

Figura 1: Conceitos e Interceções.....	11
Figura 2: Areas of language knowledge (Bachman & Palmer, 1996).....	27

Índice de gráficos

Gráfico 1: Erros Lexicais (1º Ciclo).....	79
Gráfico 2: Erros Gramaticais (1º Ciclo)	81
Gráfico 3: Erros Discursivos (1º Ciclo).....	82
Gráfico 4: Erros Gráficos (1º Ciclo).....	83
Gráfico 5: Global (1º Ciclo)	84
Gráfico 6: Erros Lexicais (2º Ciclo)	87
Gráfico 7: Erros Gramaticais (2º Ciclo)	88
Gráfico 8: Erros Gráficos (2º Ciclo).....	90
Gráfico 9: Global (2º Ciclo)	92
Gráfico 10: Erros Lexicais (3º Ciclo).....	95
Gráfico 11: Erros Gramaticais (3º Ciclo)	96
Gráfico 12: Erros Gráficos (3º Ciclo).....	98
Gráfico 13: Global (3º Ciclo)	99

Índice de tabelas

Tabela 1: Sexo	105
Tabela 2: Idade	105
Tabela 3: Habilitações Acadêmicas.....	105
Tabela 4: Habilitações Profissionais.....	106
Tabela 5: Tempo de docência de PLE	106
Tabela 6: Como considera o erro nas produções escritas de PLE	107
Tabela 7: Erros Lexicais	108
Tabela 8: Erros Gramaticais	108

Tabela 9: Erros Discursivos.....	108
Tabela 10: Erros Gráficos.....	109
Tabela 11: Erros Textuais.....	109
Tabela 12: Falta de conhecimento	109
Tabela 13: Lapso ocasional do aprendente.....	109
Tabela 14: Falta de estudo e empenho.....	109
Tabela 15: Interferência da LM na produção da LE.....	110
Tabela 16: Interferência de outra LE na produção de PLE	110
Tabela 17: Fase de desenvolvimento linguístico	110
Tabela 18: Falta de atenção do aprendente.....	110
Tabela 19: Quem deteta os erros? Só o Professor?	111
Tabela 20: Quem deteta os erros? O professor e os aprendentes?.....	112
Tabela 21: Lembrar aos alunos as regras gramaticais aprendidas.....	112
Tabela 22: Torná-los conscientes dos seus problemas	113
Tabela 23: Evitar que o erro se torne um hábito.....	113
Tabela 24: Ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades	113
Tabela 25: Chamar a atenção para o próprio erro	113
Tabela 26: No caso de introduzir correções nas produções escritas, o que é que corrige	114
Tabela 27: Assinala os erros e fornece a forma correta ao aprendente	114
Tabela 28: Sublinha o que está errado e dá orientações para autocorreção	115
Tabela 29: Pede aos estudantes mais competentes para corrigirem antes de si	115
Tabela 30: Corrige sempre em casa e depois devolve fazendo comentários.....	116
Tabela 31: Propõe aos alunos que troquem os textos e façam a respetiva correção	116
Tabela 32: Tem estratégias para ajudar o aprendente a autocorrigir-se	116
Tabela 33: Serve-se de um guião de revisão textual fornecido pelo professor	117
Tabela 34: Interage com os colegas na correção	117
Tabela 35: Reescreve a produção escrita.....	118
Tabela 36: Autocorrige-se a partir das orientações facultadas pelo professor	118
Tabela 37: Não tem competência linguístico-discursiva suficiente	119
Tabela 38: Faz remediação dos erros produzidos, nas produções escritas?	119
Tabela 39: Faz remediação dos erros produzidos, nas produções escritas?	119
Tabela 40: Faz remediação dos erros produzidos, nas produções escritas?	120
Tabela 41: Reescrita	120

Tabela 42: Correção coletiva	120
Tabela 43: Proposta de soluções apresentada pelo aprendente	121
Tabela 44: Devolução das produções com comentários.....	121

Índice de anexos

Anexo 1: Material didático (1ª Aula, 1º Ciclo).....	140
Anexo 2: Material didático (2ª Aula, 1º Ciclo).....	149
Anexo 3: Material didático (1ªAula, 2º Ciclo).....	154
Anexo 4: Material didático (2ªAula, 2º Ciclo).....	162
Anexo 5: Material didático (1ª Aula, 3º Ciclo).....	169
Anexo 6: Taxonomia de Erros utilizada	182
Anexo 7: <i>Corpus</i> analisado.....	186
Anexo 8: Exercícios de remediação	197
Anexo 9: Inquérito aplicado aos professores de PLE da FLUP	201
Anexo 10: Mensagem enviada aos docentes de PLE da FLUP	206

Introdução

A mobilidade de indivíduos dos seus países de origem para países estrangeiros, ao longo dos tempos, tem aumentado e está a tornar-se cada vez mais num acontecimento global. Motivada por várias razões, tais como: estudo, investigação, procura de emprego/melhores condições de vida entre outras, ela exige a aprendizagem da língua do país de acolhimento, uma vez que facilita a integração e participação dos aprendentes na vida social e cultural da comunidade na qual se encontram inseridos.

Nesta perspetiva, Grosso et al. (2009: 5) são de opinião que

“facultar ao indivíduo migrante o conhecimento da língua do país onde agora se encontra é uma responsabilidade da sociedade de acolhimento, no sentido do desenvolvimento de um sentimento de segurança na relação que estabelece com os outros, na expressão de si (do que pensa, do que sente, do que deseja, do que discorda...) e na compreensão dos outros, porque o direito à igualdade e à cidadania passa necessariamente pelo domínio da língua e da cultura que lhe está subjacente, nos diferentes contextos sociais, nas diversas relações interpessoais que aí se estabelecem, nas diferentes intencionalidades da ação linguística e não linguística”.

Por isso, entre outras razões, o Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira desenvolvido pela FLUP¹ tem-se empenhado na formação de professores. Ao longo desta, os professores desenvolvem habilidades, trocam experiências e consciencializam-se da necessidade de reflexão sobre a sua prática para que posteriormente possam auxiliar os aprendentes na aprendizagem do português como L2/LE. Neste sentido, a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, na tentativa de valorizar ao máximo a língua portuguesa faculta aos alunos estrangeiros que queiram aprendê-la a possibilidade de frequentarem cursos de Português Língua Estrangeira².

O estudo/aprendizagem de uma LE representa simultaneamente uma experiência e uma aquisição progressiva de uma habilidade pelo aprendente. Esta experiência e aquisição podem ser consideradas completas quando ensinadas adequadamente, de modo a proporcionar ao aprendente um papel ativo no qual ele pode atrever-se a ir mais além no

¹ Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

² A partir de agora será citado através da sigla PLE.

ato da realização da linguagem através da abordagem comunicativa, que é, ainda, muito valorizada no processo de ensino e de aprendizagem de uma LE.

No âmbito do Mestrado e com base no estágio realizado, desenvolvemos o trabalho que ora se apresenta cujo título é ***Análise de erros na produção escrita de aprendentes de Português Língua Estrangeira – Nível A1.2*** (uma vez que as nossas regências incidiram na sua totalidade no referido nível). Escolhemos este tema com base nas correções dos textos dos aprendentes que fomos corrigindo ao longo das aulas assistidas. Dado que errar faz parte do processo de aprendizagem de qualquer língua, optamos por identificar, classificar e analisar os erros cometidos pelos aprendentes de PLE nas produções escritas.

Realizámos um estágio pedagógico em contexto de investigação-ação na FLUP, com turmas de PLE que envolvem aprendentes de várias faixas etárias e cursos de diversas faculdades (*Erasmus* ou não), investigadores, trabalhadores, entre outros. Estas turmas enquadram-se nos cursos de PLE desenvolvidos pela FLUP, abertos ao público em geral e que funcionam em período pós-laboral.

Sabendo que a metodologia da investigação-ação apresenta o professor como investigador e que valoriza a prática e a reflexão (Coutinho *et al.*, 2009: 358), no âmbito da realização deste trabalho, que assenta na metodologia citada pretendemos:

- i) refletir sobre a aprendizagem do PLE;
- ii) identificar os erros mais frequentes cometidos pelos aprendentes de PLE – Nível A1.2;
- iii) identificar os fatores que possam constituir obstáculos à aprendizagem de uma LE;
- iv) identificar e classificar os erros cometidos pelos aprendentes;
- v) propor atividades didáticas para a superação dos erros cometidos e
- vi) apresentar estratégias de correção diferentes.

O foco do nosso relatório centra-se, como já referimos, na análise de erros produzidos pelos aprendentes de PLE – Nível A1.2 e toma como base para análise um *corpus* constituído por textos produzidos pelos aprendentes ao longo das nossas regências. Com este *corpus* pretendemos identificar os erros produzidos, classificá-los de acordo com a

sua tipologia/subcategoria, estabelecer a sua frequência (descrita nos gráficos posteriormente apresentados), inferir sobre as prováveis causas e propor estratégias/atividades pedagógicas para superá-los.

Encontra-se dividido em seis capítulos precedidos de uma breve introdução e a que se seguem as conclusões.

Na parte introdutória procuramos apresentar a justificação e relevância desta investigação-ação, a problemática, os objetivos geral e específicos e a metodologia seguida.

No primeiro capítulo denominado de “Análise de erros e a didática de L2/LE” fazemos um breve apanhado de conceitos que achamos pertinentes e necessários tendo em conta a aprendizagem de uma LE. Apresentamos como exemplos: a aquisição/aprendizagem de uma L2/LE; os fatores intervenientes na aprendizagem de uma L2/LE e as competências de ensino-aprendizagem de uma L2/LE (competências comunicativa, intercultural e de aprendizagem).

Ao segundo capítulo foi reservado o título de “Conceções do Erro Linguístico” foco da nossa investigação; nele fazemos uma revisão dos conceitos utilizados e dos modelos de análise adotados com vista a fundamentar os objetivos do nosso trabalho. Sendo assim, apresentamos as várias conceções do erro ao longo dos tempos começando pelo erro no ensino-aprendizagem, da análise contrastiva à interlíngua e, por último, das causas à tipologia de erro.

O terceiro capítulo cujo título é “A Análise de Erros e a Consciência Metalinguística” dá-nos conta da importância da metalinguagem no processo de aprendizagem de uma LE. Para isso, apresentamos um conceito de consciência metalinguística, o seu relacionamento com o ensino de uma LE e a sua importância na produção escrita.

O quarto capítulo reservamo-lo para “Os três Ciclos³ de Investigação-ação”, no qual pretendemos fazer a contextualização e apresentação da observação e diagnóstico inicial, assim como dos três ciclos da investigação-ação.

³ Ciclos referentes às nossas regências durante o estágio pedagógico.

O quinto capítulo denominámo-lo de “Análise e interpretação do *Corpus*” e está dividido em três ciclos. Em cada um pretendemos apresentar os erros cometidos, a sua classificação e fazer breves considerações sobre o mesmo.

O sexto capítulo intitulámo-lo por “Inquérito aplicado aos professores de PLE da FLUP”, no qual apresentamos o inquérito aplicado e a análise dos dados obtidos a partir dos questionários respondidos.

Por último, desenvolvemos as conclusões gerais, seguido das referências bibliográficas consultadas e dos anexos.

A forma de encarar o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, seja ela segunda ou estrangeira, sofre transformações permanentes, sustentados pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, para além de depender de vários fatores (políticos, sociais económicos, entre outros). Simultaneamente, o público aprendente e aquele que ensina, assim como as suas respetivas necessidades e objetivos vão-se mudando ao longo dos tempos também.

Capítulo I – Análise de Erros e a Didática de L2/LE

1.1. Aquisição/Aprendizagem de uma L2/LE

A ciência da linguagem humana tem como objeto de estudo a comunicação humana e, consequentemente, o estudo da língua. Esse estudo não é muito fácil uma vez que ela usufrui de dois estatutos: por um lado, é objeto de investigação, o que amplia a sua complexidade, e, por outro, ela é um instrumento de comunicação. Isto quer dizer que a língua é um sistema extremamente complexo e representa um dos aspetos mais marcantes da cultura de um povo, e, por outro lado, permite a comunicação entre os falantes de uma comunidade. São várias as definições que existem sobre o conceito de língua, isto é, o conceito perpassa por distintas abordagens teóricas, sem ser consensual.

Por exemplo, para Dubois *et al.* (1993) a noção de língua é uma noção introduzida bem antes que a linguística se constituísse; o termo foi empregue com valores tão diversos pelos linguistas e não-especialistas que ninguém está de acordo com uma definição, que seria, entretanto, essencial estabelecer com precisão.

“Para tratar a questão da aquisição/aprendizagem de uma LE, torna-se relevante fazer uma breve abordagem dos dois conceitos: aquisição e aprendizagem uma vez que têm significados diferentes quanto à sua origem teórica dentro dos estudos de ensino e aquisição. Segundo Akerberg (2006), o campo do ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2) é um campo movediço e bastante dinâmico no que diz respeito às posturas conceituais: e isso tanto no que se refere à concepção mesma da linguagem quanto às suas consequências didáticas. Um breve historial das teorias de aprendizagem mostraria como as teorias e os métodos surgem, se modificam e/ou até desaparecem com muita rapidez, de acordo com a teoria linguística vigente”⁴.

Não temos competência para decidirmos sozinhas sobre a melhor definição do binómio aquisição-aprendizagem. Daí que achemos útil recorrer aos contributos dados pelos estudiosos que referimos de seguida.

“A fim de ilustrar metaforicamente a oposição histórica da aquisição ou aprendizagem de línguas estrangeiras, Akerberg (2006) utiliza a dicotomia da lógica do *mercado* ou

⁴ Disponível em <http://interlenguas.blogspot.com/2009/02/1-aquisicao-aprendizagem-e.html>

feira livre *versus* a do *claustro*. Historicamente, o termo aquisição estaria relacionado com a aquisição de línguas no *mercado*, ou seja, na feira, na rua, pelo contacto direto entre os falantes em plenas trocas comerciais e tem como pressuposto uma instrução intuitiva implícita. Segundo este autor, “o termo *aprendizagem* implicaria um processo historicamente mais relacionado com o claustro do que com o mercado ou feira livre, ou seja, com um estudo em lugar fechado que tem como pressuposto uma instrução declarativa explícita”⁵.

Segundo “Thatcher (2000), o vocábulo *aquisição* reserva-se para a língua materna (LM), enquanto todas as demais línguas, ou seja, as línguas estrangeiras (LE), se aprendem, não se adquirem. Entretanto, essa repartição língua materna-aquisição e língua estrangeira-aprendizagem não é unanimemente reconhecida como tal, dentro da Linguística Aplicada”⁶.

“Para Krashen (1981), o termo aquisição não se refere necessariamente à aquisição da LM, mas às condições de imersão e contacto linguístico. Se o aprendente/sujeito é exposto à LE por contacto direto, ou seja, se é exposto à LE como a criança é exposta à LM, e adquire a LE de forma assistemática, o termo usado neste caso é aquisição da LE e não aprendizagem, ainda que seja LE e não LM. Portanto, para Krashen, o termo aprendizagem aplica-se ao estudo formal da LE, geralmente em sala de aula, com professor, explicações gramaticais, exercícios de conhecimento explícito da língua, simulação de situações para fomentar o diálogo em LE, ou seja, a aprendizagem, ao contrário da aquisição, implica um processo de exposição e exercício da LE planificado e sistemático”⁷.

Um outro conceito relevante é o de língua. Normalmente, quando pensamos em língua também pensamos em linguagem, mas são conceitos completamente diferentes. A língua e a linguagem não se confundem, uma vez que a língua é uma parte precisa e fundamental da linguagem. De acordo com Ançã *et al.* (2004: 136), “a língua é um conjunto de códigos que se interpretam e cujas variações contribuem para a vitalidade do sistema”.

⁵ Disponível em <http://interlenguas.blogspot.com/2009/02/1-aquisicao-aprendizagem-e.html>

⁶ Disponível em <http://interlenguas.blogspot.com/2009/02/1-aquisicao-aprendizagem-e.html>

⁷ Idem

Segundo Saussure (2006, apud Brandão, 2006-2011)⁸ a língua é um produto social da (...) linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Sendo a língua partilhada e colocada em comum por uma comunidade que adota as suas regras/convenções, assume um caráter evolutivo, ou seja, é mutável.

Segundo Ançã (1999: 1)⁹ “o conceito de língua na perspectiva saussuriana remete para um sistema homogêneo que estrutura a fala, sendo esta a atualização da própria língua”. Ainda acrescenta que “a perspectiva a considerar aqui, assentando em critérios sociolinguísticos, define língua como sendo um conjunto de subsistemas e variantes linguísticas com certas especificidades. Nas palavras de Ançã (1999: 1) “a este conceito de *língua-única* sucede um outro: *língua-variedades*”.

Sendo a língua objeto de análise complexo, Galisson e Coste (1983, apud Araújo, 2008: 25) “concebem a língua de acordo com a sua natureza social, como todo o sistema específico de signos articulados, que servem para transmitir mensagens humanas. É partilhada por uma comunidade que admite as suas convenções mas que, pouco a pouco, as modifica; daí o seu caráter mutável/evolutivo. Acrescentam que uma sociedade usa a língua e, paulatinamente, a modifica. A língua é apresentada como algo não estático”.

De acordo com Lima (2003: 5), “a língua é um sistema, um conjunto organizado e opositivo de relações, adotado por determinada sociedade para permitir o exercício da linguagem entre os homens”.

Cunha e Cintra (1996) definem língua “como um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Sendo a expressão da consciência de uma coletividade, a Língua é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou”.

Cunha e Cintra (1996: 3) afirmam que “(...) é recente a concepção de língua como instrumento de comunicação social, maleável e diversificado em todos os seus aspetos, meio de expressão de indivíduos que vivem em sociedades também diversificadas social, cultural e geograficamente”.

⁸ Disponível em http://www.jackbran.pro.br/linguistica/curso_de_linguistica_geral.htm

⁹ Disponível em <http://area.dgicd.min-edu.pt/inobasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>

O *Dicionário de Linguística e Fonética* de Crystal (1988, apud Nasi, 2007: 5), “apresenta vários conceitos para o termo língua. Cita inicialmente o ato concreto de fala como um dos sentidos que a língua tem, no seu nível mais específico. Talvez porque esta obra seja traduzida do inglês (em que *language* significa tanto língua como linguagem), muitas vezes, após a palavra língua, há, entre parênteses, a palavra linguagem, indicando a dupla possibilidade de definição. O texto aponta para o facto de que variedades da língua também podem receber essa denominação, como no exemplo de *língua científica*”.

Já os estudos de Chomsky (1998, apud Nasi, 2007: 4) “indicam que os seres humanos apresentam uma predisposição genética que permite a aquisição da linguagem. Assim, ele utiliza o termo *estado inicial* para caraterizar o que seria um dispositivo de aquisição da língua. Ora, se todos os seres humanos estão aptos a adquirirem uma língua, a experiência vivida pelos sujeitos seria um *dado de entrada* no sistema permitindo a assimilação de palavras e seus significados e a língua propriamente dita, um *dado de saída*. Assim, para Chomsky, cada língua em particular é uma manifestação específica do estado inicial uniforme”.

Segundo Leiria (s.d.: 1)¹⁰, “foi com a colonização, com a imigração e emigração, bem como com as relações estabelecidas entre povos e culturas, que a Língua Portuguesa (LP) se confrontou com uma panóplia de situações de contacto, de distintos contextos de aprendizagem, de onde advieram produtos linguísticos, de grupo ou individuais, diferentes entre si”. É neste sentido que decorre a necessidade de tecer considerações sobre os significados de Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE).

Em relação à Língua Materna,¹¹ Grosso (2004: 32) define-a como “a *língua da socialização*, da família, por extensão de afeto, que por definição transmite e interioriza na criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família”.

Nas palavras de Maria Helena Mira Mateus e Maria Francisca Xavier (1990: 31), “é a língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso”.

¹⁰ Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>

¹¹ LM (Língua Materna).

Segundo René Kochmann (1982, apud Ançã, 1999: 1-2), “em contextos plurilingues a definição de língua materna é mais complexa, por isso, apresenta três semas: o afetivo, idioma falado por um dos progenitores, geralmente a mãe, o ideológico, idioma falado no país onde nasceu e onde supostamente se vive ainda, e o de auto-designação, idioma a partir do qual aquele que o fala manifesta um sentimento de posse mais marcado do que em relação a outro idioma. Bastaria verificar-se um destes semas para assegurar a definição”.

Nas palavras de Ançã (1999: 2)¹², citando Louise Dabène (1994: 9-27), “há uma *verdadeira constelação de noções* que estão por detrás da expressão língua materna:

- i) falar, que corresponde ao conjunto das potencialidades individuais dum sujeito e às práticas daí decorrentes;
- ii) língua reivindicada, que corresponde ao conjunto de atitudes e de representações dum sujeito ou grupo, face à língua como elemento de identidade;
- iii) língua descrita, que corresponde ao conjunto de instrumentos heurísticos de que dispõe o aprendente. Esta autora refere que, em situações monolingues, os três níveis estariam tão próximos que se poderiam confundir”.

Sim-Sim (1998) considera LM de um falante “o sistema adquirido espontânea e naturalmente, e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística”. Galisson e Coste (1983) (apud Araújo, 2008: 29), a LM é assim chamada, porque é aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do falante.

Se verificarmos os conceitos até agora apresentados podemos inferir que, baseado na etimologia da expressão, a LM está quase sempre associada à língua da mãe ou ao ambiente onde a criança se desenvolve. Segundo Ançã (1999: 1), “a definição de LM pode ser ambígua, mesmo em contextos monolingues”.

Felder (1995) distingue aquisição de aprendizagem dizendo que a aquisição é um processo intuitivo enquanto a aprendizagem de uma língua é um processo consciente e dedutivo que pressupõe um envolvimento formal, regras de sintaxe e semântica.

¹² Disponível em <http://area.dgdc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe51/dossier1.htm>, acedido a 15-12-2010

Krashen (1981, apud Nunes, 2010: 3) define

“aquisição como sendo um processo muito semelhante ao que a criança usa, na aquisição da LM. Trata-se de um processo natural, que requer apenas interação significativa, na qual os aprendentes se preocupam apenas com a comunicação; os falantes não se preocupam com a forma nem com a correção do seu discurso, mas apenas com a comunicação da mensagem que recebem ou que transmitem. Neste sentido, a correção do erro e o ensino explícito das regras não são relevantes para a aquisição da língua. A aprendizagem, por outro lado, é um processo metalinguístico, em que o aprendente toma consciência das regras e do funcionamento da língua. Enquanto o processo de aquisição é inconsciente, o processo de aprendizagem é consciente e reclama, da parte do aprendiz, a representação mental da regra de funcionamento da língua. Como se trata de um processo mental, a aprendizagem requer, da parte do aprendiz, uma grande capacidade de abstração”.

Cunha e Cintra (1996: 3) são de opinião que, “em princípio, uma língua apresenta, pelo menos, três tipos de diferenças internas, que podem ser mais ou menos profundas: 1- diferenças no espaço geográfico ou variações diatópicas; 2- diferenças entre as camadas socioculturais ou variações diastráticas e 3- diferenças entre os tipos de modalidade expressiva ou variações diafásicas”.

Tendo em conta o que se disse acima, podemos inferir que é muito difícil chegar a um conceito único de LM.

Relativamente à designação *língua segunda*, esta aparece, muitas vezes, como sinónimo de língua estrangeira. “L2 é definida como uma língua não materna, muitas vezes com um estatuto especial, é reconhecida como língua oficial e escolar em países bilingues ou plurilingues”, segundo Ançã (1999: 2). Por sua vez, a LE, normalmente, é usada apenas no espaço de aula de língua.

Mateus e Xavier (1990: 31, apud Grosso, 2004: 32) a língua estrangeira ocorre como “a Língua não nativa do sujeito e por ele aprendida com maior ou menor grau de eficiência”.

De acordo com Grosso (2004: 32) “a língua estrangeira, como o conceito acima explicita, é a língua não nativa, a língua não materna; no entanto, sob a mesma designação, é possível ainda encontrar outras etiquetas como a de língua segunda”.

Nesta perspetiva, segundo Ançã (1999: 2) citando Mwatha Ngalasso (1992), a L2 pode ser definida por dois tipos de critérios: psicolinguísticos, tendo em conta a cronologia de aquisição da língua (a segunda a seguir à materna, primeira língua); sociolinguísticos, escolha de uma língua internacional, não materna, para língua das instituições, isto é, para língua oficial. A autora acrescenta que, estes conceitos surgem em *continuum* e não em oposição havendo espaços de aproximação e de afastamento (imersão, contexto, motivações, finalidades da aprendizagem da língua), como sugere a figura seguinte:

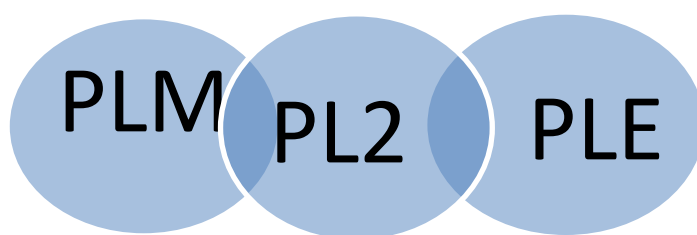


Figura 1: Conceitos e Interceções¹³

De acordo com Ançã (2004: 38), os conceitos surgem em *continuum* e não em oposição, havendo espaços de aproximação e de afastamento. Assim, há zonas de aproximação com interceção entre LM e L2, relativamente aos contextos de utilização, escolares e sociais, afastando-se estes espaços da LE, onde os contextos de utilização são mais restritos, a LE é, então, falada quase exclusivamente no âmbito da língua (estrangeira), não sendo portanto, partilhada pela comunidade circundante. Possivelmente, isto deve-se ao facto de que a aprendizagem de uma L2/LE não se processa da mesma forma que na aquisição da LM.

“Por um lado, as finalidades das línguas fazem aproximar de novo LM e L2, no que se refere à integração social, à aprendizagem escolar e ao acesso ao saber. Por outro lado,

¹³ In Comentário da Conferência de Maria José Grosso: “O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outra língua” por Maria Helena Ançã, 2004.

L2 e LE cruzam-se, no que diz respeito à sua natureza, dado ambas serem línguas de natureza não materna para o aprendente”. (Ançã, 2004: 38).

A nível da Linguística Aplicada, citando Griffin (2005)¹⁴:

“o termo L2 é usado quando uma língua é aprendida depois de uma primeira e enquanto o indivíduo mora no país onde se emprega esta língua como língua de comunicação. Já o termo LE refere-se também a uma língua que se aprende depois de ter uma primeira formada, no entanto em outras condições de aprendizagem. A LE é a língua que se aprende (geralmente com construção formal) em um país no qual não se usa esta língua como língua de comunicação”.

Segundo a perspectiva da LA¹⁵, melhor dizendo:

“a partir da perspectiva sócio-interacionista, Griffin assinala ainda que a L2 costuma ser aprendida por motivos mais extrínsecos ou instrumentais. Por exemplo, se o indivíduo se encontra num país onde se utiliza esta língua, precisa de aprendê-la para estudar, trabalhar, enfim, comunicar e sobreviver no país. Já a LE costuma ser aprendida mais por razões intrínsecas, de afinidade ou escolha (com objetivos tais como turismo, estudo voluntário, resultado da política linguística nacional ou regional...)”¹⁶.

“A oposição destes dois termos LE *versus* L2, é uma oposição teórica, os teóricos da LA diferem dos teóricos da Aquisição de Segundas Línguas (ASL). Tem sido um consenso na LA chamar a essa língua de LE quando se refere ao processo ligado ao contexto institucional. Seguindo esta linha, seria uma incongruência tratar da aquisição de LE”¹⁷.

De acordo com Grosso (2004: 32), “numa sociedade marcada fundamentalmente pelo multilinguismo e por falantes plurilingues é difícil demarcar fronteiras estanques entre LM e LNM”.

Relativamente ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira está comprovado que “é um pré-requisito essencial para o acesso ao conhecimento e um fator favorável à

¹⁴ <http://interlenguas.blogspot.com/2009/02/1-aquisicao-aprendizagem-e.html>

¹⁵ Linguística Aplicada.

¹⁶ <http://interlenguas.blogspot.com/2009/02/1-aquisicao-aprendizagem-e.html>

¹⁷ <http://interlenguas.blogspot.com>

mobilidade pessoal e profissional”¹⁸. Juntamente com a língua materna, a capacidade de comunicar em outras línguas é, no mundo atual, “uma mais-valia para o exercício da cidadania de forma ativa e participada numa sociedade que hoje é considerada global. Além disso, o domínio de competências de comunicação em várias línguas potencia o alargamento da nossa conceção e visão, pois permite-nos ter acesso a outras culturas, outros valores, hábitos/costumes, modos de viver e de pensar”¹⁹ – tudo isso, propagado através da língua.

Com base no *Quadro Europeu de Referências para o Ensino do Português no Estrangeiro* (2005: 22)²⁰ “aprender uma língua e aprender a comunicar são duas ações que não podem ser dissociadas das tarefas que o aprendente tem de realizar enquanto utilizador da língua, seja esta língua materna (LM) ou língua não materna (L2 ou LE) ”.

A L2 é um conceito polissémico e pode ocorrer como sinónimo de LE, língua aprendida em imersão no contexto de acolhimento, e também sinónimo de uma língua por falantes de outras línguas. (Grosso, s.d., apud Carvalho, 2010: 5).

Segundo Carvalho (2010: 6), citando (ME/DGIDC, 2005), a “LE constitui-se, à partida, como objeto de aprendizagem em contexto escolar, formal e não formal. Costuma ser usada para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua em espaços onde ela não tem qualquer estatuto sócio-político”. Acrescenta que “é um elo de ligação entre as diferentes culturas, isto é, não é um obstáculo para a comunicação mas uma mais-valia no desenvolvimento harmonioso do aluno.” (Carvalho, 2010: 6)

Na ótica de Isabel Hub Faria (2001: 13), “a forma como cada cidadão concebe a diversidade linguística pode, de algum modo, regular a sua predisposição para aprender outras línguas, para além da sua língua materna”.

Segundo a mesma estudiosa, existem quatro representações/pré-conceitos diferentes, que dão origem a três tipos de predisposição para a aprendizagem de línguas estrangeiras:

A primeira representação – tipo A - designada pela expressão *mito de Babel*, considera que as línguas possuem todas um ponto de partida comum (uma única língua – uma vez

¹⁸ http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/Linguas-Estrangeiras.aspx

¹⁹ http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/Linguas-Estrangeiras.aspx

²⁰ QuaRePE.

que segundo o citado mito *no princípio toda a gente se entendia* tendo, no entanto, sofrido um progressivo afastamento (*castigo*). Como consequência disso, as línguas ficam cada vez mais distantes e diferentes (mais diversas), o que torna cada vez mais difícil e impede a intercomunicação/aprendizagem dos falantes das diferentes línguas.

A segunda representação – tipo B – designada por *a questão da sobrecarga cognitiva*, considera que existe uma diversidade linguística e que as línguas são independentes umas das outras e os seus percursos são totalmente autónomos, desconhecendo-se a verdadeira origem das línguas.

A terceira representação – tipo C – designada por *variação e contacto*, considera que cada língua tem uma evolução própria, que ao longo do seu percurso, pode entrar em contacto com outras línguas o que faz com que apareçam mudanças/partilha de algo, mas mantêm-se distintas.

A quarta e última representação – tipo D – designada por *a hipótese da faculdade de linguagem*, considera que as línguas são diferentes mas têm uma natureza comum subjacente. No entanto, apesar das diferenças e dos processos de evolutivos autónomos, todas acabam por divergir de um mesmo ponto – a faculdade da linguagem do ser humano.

Neste sentido, cada ser humano mantém ativa essa faculdade para aprender ou adquirir qualquer língua. Essa faculdade aciona-se sempre que o aprendente esteja suficientemente exposto a outras línguas.

Ainda segundo a mesma autora, estas quatro diferentes visões da diversidade linguística têm consequências variadas a nível do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, dependendo do grau de motivação de cada aprendente.

Desta forma, o aprendente deve ser autónomo a ponto de: “fixar os seus objetivos de aprendizagem; definir os conteúdos a aprender e as temáticas a adotar; acompanhar o seu processo de aquisição e auto-avaliar as suas aprendizagens”. (Holec, 1979, apud Bizarro, 2008: 86).

De acordo com Britto (2007: 24):

“a língua não é um hábito que se exercita nem um jogo em que se entra e sai nem tampouco uma roupa que se veste conforme a ocasião, apropriada ou inapropriada. É uma totalidade que, constituída na história humana, constitui os

sujeitos, é marca de identidade, condição de pensamento, forma fundamental de relacionamento e de intervenção no mundo”.

“A aprendizagem pode beneficiar muito da correção do erro e da representação explícita das regras gramaticais da língua-alvo. A correção do erro, neste caso, ajuda os alunos a chegar à representação mental da regra e à sua correta aplicação”. (Nunes, 2010: 2)

Segundo Nunes (2010) “a aquisição e a aprendizagem são distintas”, sendo que a primeira está mais ligada à LM e a segunda à L2/LE, “mas complementam-se” no processo de ensino-aprendizagem.

Assinalaremos que, neste trabalho, as noções de L2 e LE são usadas indistintamente, por razões operatórias.

Durante o ensino-aprendizagem de uma língua muitos fatores intervêm no processo e é disso que, de seguida, vamos falar.

1.2. Fatores intervenientes na aquisição de uma L2/LE

É sabido que muitos aprendentes aprendem uma língua e não encontram nenhuma dificuldade enquanto outros necessitarão de ajudas para conseguir sucesso na mesma atividade. Isto, porque no processo de ensino-aprendizagem de uma língua (L2/LE) coexistem muitos fatores que interferem no seu desenvolvimento.

Alguns estudos realizados sobre este aspeto apoiam-se em fatores sociais, culturais, económicos, cognitivos, emocionais/afetivos, institucionais para explicar os motivos pelos quais cada aprendente aprende uma L2/LE de forma diferente. Quando se fala em aprendizagem da L2/LE, deve-se ter em mente que todo o aprendente “já aprendeu pelo menos uma outra língua. Tal conhecimento prévio pode ser vantajoso no sentido de que o aprendente já possui algum suporte linguístico e “sabe como uma língua funciona”²¹.

²¹ Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Aquisi%C3%A7%C3%A3o_de_segunda_l%C3%ADngua

Por outro lado, tal conhecimento pode induzi-lo a cometer erros em determinadas usos da L2/LE que um aprendente da mesma língua como L1 não cometeria”²².

Os aprendentes adultos

“apresentam uma maturidade cognitiva, uma noção metalinguística e um conhecimento do mundo que os cerca que falta aos aprendentes mais novos, o que é uma vantagem para os primeiros. Enquanto adultos, tendem a sofrer de certo nível de *stress* quando sentem que não conseguem expressar na L2/LE todo o seu potencial criativo e intelectual. Mesmo assim, há um fator individual a ser observado, o qual faz com que alunos em uma mesma faixa etária reajam diferentemente às atividades propostas no processo de aprendizagem”²³.

O que acabamos de referir é facilmente notado quando trabalhamos com aprendentes de L2/LE de níveis e faixas etárias diferentes. Evidentemente, cada aprendente faz uso de estratégias diversificadas para aprender uma LE.

Alegre (2000: 129) define “estratégias de aprendizagem como os processos de que os aprendentes se servem para adquirir uma língua”. Ou seja, qualquer indivíduo sujeito a aprendizagem de uma língua, quer seja ela L2 ou LE, apropria-se de um conjunto de procedimentos que facilitam todo o processo de aprendizagem.

A escolha das estratégias de aprendizagem é importante na medida em que o sucesso e ou insucesso da aprendizagem estão diretamente ligados às escolhas feitas pelo aprendente. Conforme Cyr (1998: 81-102, apud Oliveira, 2005: 7):

“há que valorizar um conjunto de fatores relacionados com a personalidade (estilo de aprendizagem, a introversão, a extroversão e a tolerância face a ambiguidade), com características biográficas (idade, sexo, origem étnica ou LM), com características situacionais (grau de competência do aluno, abordagens pedagógicas, língua alvo, tarefas de aprendizagem) ou ainda fatores de ordem afetiva (atitude e motivação) e de ordem pessoal (carreira ou orientação profissional, grau de consciência metacognitiva e aptidão) que podem influenciar essas mesmas escolhas”.

²² Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Aquisi%C3%A7%C3%A3o_de_segunda_l%C3%ADngua

²³ Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Aquisi%C3%A7%C3%A3o_de_segunda_l%C3%ADngua

Relativamente aos fatores citados acima, o professor não deve preocupar-se somente com os conteúdos, mas também com as características individuais dos alunos, procurando motivá-los para o estudo e facilitar-lhes a aprendizagem.

Um professor reflexivo deve dar conta de todas as componentes que influenciam os processos de aprendizagem para poder criar estratégias/atividades e aplicar metodologias e estilos diversificados que possam ajudar os aprendentes. Desta feita, e em relação aos estilos de aprendizagem, Serafini (1991: 131-132) diz que:

“nem todos aprendem do mesmo modo; a aprendizagem é condicionada por muitas variáveis individuais; cada indivíduo tem um estilo de aprendizagem próprio e obtém muito rendimento quando o segue; quanto à aplicação de tipologias diferentes na sala de aula, o professor deve articular diferentes modalidades e técnicas de estudo que se adaptam a cada estudante variando as atividades e modalidades de aprendizagem de forma a responder as necessidades de todos em momentos diversos”.

De acordo com Rosa Bizarro (2008: 82):

“ensinar e aprender uma Língua Viva Estrangeira (LE), em contexto formal de aprendizagem, implica a necessidade de uma reflexão sobre, entre outros aspetos, o(s) objetivo(s) e os objetivos desse ato, tanto mais que o encaremos não como um produto acabado, mas como reflexo de um processo espreado no Tempo, realizado num dado Contexto e por eles marcadamente determinado”. Ou seja, “ensinamos numa era em que o ensino-aprendizagem se encontra profundamente marcado pelas novas tecnologias, a rapidez com que as coisas acontecem, pela perda dos valores éticos e morais e conflitualidade”. (idem, ibidem)

Tendo em conta que o público-alvo e aprendente das aulas de PLE frequenta cursos pós-laborais administrados pela FLUP e é adulto, “este apresenta características muito próprias que afetam a sua forma de aprendizagem e, consequentemente, exigem uma atitude diferenciada da parte dos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem”. (Paiva, 2008: 115). Ao longo desse processo, “não se ensina apenas com o objetivo da aprendizagem da leitura e da escrita”, mas através destes, proporcionar ao aprendente maneiras de descobrir a sua relação com o país de acolhimento, com as outras culturas e, consequentemente, com o mundo que o rodeia. Por outras palavras, o ensino-aprendizagem de uma LE “pode ter um caráter instrumental/utilitário, ou seja, serve

para adquirir competências para o mundo do trabalho/dentro e fora do ambiente escolar; para adquirir competências para se integrar quer no ambiente escolar quer no quotidiano, por um lado. Por outro lado, o aprendente deve ter consciência do uso que faz da língua para poder refletir sobre o mundo, sobre o seu papel/desempenho na sociedade, transformando-se num cidadão do mundo”. (Paiva, 2008: 117)

De acordo com Ribeiro (1997, apud Paiva, 2008: 117)

“a consciência do adulto acerca da língua é maior do que a dos sujeitos mais jovens o que torna mais fácil a formulação de juízos sobre o que está correto ou incorreto em uma língua. O adulto é também independente e, através do julgamento que faz sobre a importância de certas atividades, pode por si mesmo definir o que acha relevante ou não para alcançar os seus objetivos. O ritmo de aprendizagem de um adulto é ainda mais lento do que o de uma criança, embora isto não signifique que ele aprenderá menos do que esta. O autor defende, ainda, que no caso do ensino a adultos, os alunos são elementos decisivos para se conseguir que um programa funcione”.

Segundo Roque e Aranha (s.d.: 4), “o contacto com uma língua estrangeira muitas vezes possibilita ao aprendente refletir não somente sobre o seu funcionamento, mas também lhe permite a reflexão sobre a própria língua, reconhecendo *nuances* que lhe conferem similaridade ou disparidade por meio da análise comparativa entre a LE e a LM”.

No contexto do curso de PLE:

“o ensino da língua portuguesa passa pela reflexão acerca dos diferentes estilos cognitivos dos alunos e das disposições afetivas” (Krashen, 1982, apud Roque e Aranha, s.d.: 5), diretamente relacionadas com a aprendizagem e que podem interferir positiva ou negativamente nos resultados. É sabida a relevância que alguns fatores dinâmicos e circunstanciais assumem no processo de ensino-aprendizagem da LE. Relacionados com questões como o filtro afetivo estão outros fatores potencialmente importantes para favorecer ou não a aprendizagem, como os estilos cognitivos”.

Conforme as mesmas autoras (ibidem):

“os alunos apresentam estilos cognitivos muito variados. Conforme Gardner (1995, apud Roque e Aranha, s.d.: 6) “a partir de uma observação que possibilite reconhecer o perfil dos alunos quanto às suas características pessoais

(idade, sexo, condição socioeconômica, formação escolar/nível acadêmico, etc.), e quanto ao seu estilo cognitivo, é possível desenvolver estratégias que estimulem as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligências, de modo a contribuir para a aprendizagem da língua”.

Ainda acrescentam que, “embora muitas vezes seja inviável adequar as atividades segundo as características de cada aluno, é possível, entretanto, traçar um perfil geral da classe e, a partir de então, programar atividades e estratégias de ensino que:

- sejam desenvolvidas individualmente, em pares e em grupo;
 - equilibrem o nível de exposição do aluno mais extrovertido e do mais tímido;
 - estimulem e permitam a participação de todos os alunos;
 - contemplem um maior ou menor risco, calculado com base nas próprias competências;
 - atendam aos seus interesses e necessidades;
 - permitam-lhes reconhecer a eficácia de atividades que priorizam a memória visual, auditiva, linguística, cinestética, etc;
 - convertam-se em desafios para que, uma vez superados, se transformem em estímulo mediante a auto-avaliação positiva, o aumento da auto-estima e a diminuição do filtro afetivo (ansiedade, insegurança, resistência pessoal, etc.)”.
- (idem, ibidem)

Tendo em conta as disposições afetivas e intelectuais que interferem na relação do aprendente com o meio, e com base na própria experiência vivenciada no ambiente escolar/universitário, a diversificação de estratégias de ensino com base nos estilos cognitivos e nas implicações do filtro afetivo constitui-se instrumento importante para uma aprendizagem mais efetiva da LE. (Roque e Aranha, s.d.: 6)

Ensinar uma LE a aprendentes adultos exige que se leve em consideração tanto os conhecimentos necessários para que eles se consigam integrar e se sintam bem em contexto escolar/universitário e em situações mais formais de uso da língua tendo em conta as aspirações/desejos que os próprios têm com relação à vida profissional.

Assim sendo, o professor assume o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem da LE, ao estimular os aprendentes a utilizarem estratégias de aprendizagem diversificadas, ao mesmo tempo em que enfatiza a necessidade de o

aprendente se tornar responsável pelo seu próprio desenvolvimento/ensino-aprendizagem. “A diversificação de recursos, de atividades e de estratégias didáticas contribui, portanto, de forma considerável para o aprendizado da LE e para a formação do aluno-professor, à medida que desenvolve suas potencialidades mediante estímulos e contextos de caráter diversificados e segundo parâmetros que consideram os diferentes estilos cognitivos”. (Roque e Aranha, s.d.: 7)

De seguida, pretendemos equacionar as competências de ensino-aprendizagem de uma L2/LE a desenvolver, no aprendente, uma vez que são importantes para a consciencialização que ele pode desenvolver a própria língua.

1.3. Competências de ensino-aprendizagem de uma L2/LE

No ponto anterior refletimos sobre alguns fatores que influenciam o ensino-aprendizagem de uma L2/LE e sabemos que para que um aprendente se aproprie de uma língua há que desenvolver certas competências sem as quais a aprendizagem não se realize de forma eficaz.

O termo *competência* foi introduzido em meados do século XX, por Chomsky (1965). Ele define *competência* como a capacidade inata que o indivíduo tem de produzir, compreender e de reconhecer a estrutura de todas as frases da sua língua.

Conforme Chomsky (1965, apud Araújo, 2008: 14), *competência* significa conhecimento da língua, isto é, das suas estruturas e regras, e desempenho o uso real da língua em situações concretas, numa construção marcadamente dicotómica, sem qualquer preocupação com a função social da língua. Este linguista faz a separação entre o conhecimento (competência) e a prática (performance).

Segundo Silva (2004: 7):

“o termo competência tem-se constituído num dos mais confusos e controversos, tanto na Linguística quanto na LA. Passados quase trinta anos do despontar do *movimento comunicativo*, ainda hoje se busca uma normalização ou consenso para o termo. Não é raro que os autores o utilizem com sentidos diferentes sem se darem conta do facto. Assim, tornou-se muito difícil estabelecer com

precisão o que tal termo significa, uma vez que cada autor tenta adaptá-lo ao seu próprio propósito/ao seu campo de atuação”.

Por sua vez e comprovando o que disse Silva (2004) sobre a adaptação do termo à área de ação, Hymes (1979, apud Silva, 2004: 7), deu uma *dimensão social* ao termo competência acrescentando-lhe o traço comunicativo. Com isso, demonstrou-se claramente preocupado com a língua em uso. Para ele, não basta que “o indivíduo saiba e use a sintaxe, a fonologia e o léxico de uma língua para que seja caracterizado como competente em termos comunicativos”. Para além disso, esse indivíduo precisa de saber e usar as regras do discurso específico da comunidade na qual se encontra inserido. (Silva, 2004: 8)

O QuaREPE (2005: 6) pressupõe que:

toda a comunicação é acção e que os intervenientes são actores sociais. Tal assunção implica que qualquer processo de ensino e aprendizagem decorre de um conjunto de capacidades e competências preexistentes à relação formal entre ensinantes e aprendentes, a partir do qual se desenvolverão capacidades e competências mais directamente relacionáveis com os objectivos do processo educativo”.

De acordo com o QECR (2001: 29), “*competências* são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações”.

Ainda segundo o QECR (2001: 29):

“as pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem/receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos”.

Uma das competências valorizadas pelo QECR é a competência comunicativa e é sobre ela que de seguida nos vamos debruçar.

1.3.1. Competência Comunicativa

Antropólogo de formação, Hymes (1979) é considerado por Silva (2004: 7) “o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de competência, como já tínhamos referido antes”. Segundo Silva (2004: 7), “ao acrescentar *comunicativo* ao termo *competência*, demonstrou claramente estar preocupado com o uso da língua. O indivíduo demonstra possuir competência se sabe quando falar, quando não falar, a quem falar, com quem, onde e de que maneira”. Ainda segundo Silva (2004: 7), “deve-se a Hymes (1978), igualmente a ampliação do conceito de competência para incluir a ideia de *capacidade para usar*, unindo desta forma as noções de competência e desempenho que estavam bem distintas na dicotomia proposta por Chomsky em 1965”. “Ele usa o termo competência comunicativa para se referir não apenas a conhecimento mas também à habilidade de se usar esse conhecimento. Enquanto Chomsky equipara competência a conhecimento, na proposta de Hymes, conhecimento passa a ser uma parte da competência”. (Silva, 2004: 8)

Cazden (1970, apud Araújo, 2008: 15) identifica como competência comunicativa a maneira como a criança percebe e categoriza as situações sociais do seu mundo e o modo como ela diferencia os seus usos de linguagem de acordo com essas situações.

Savignon (1972b:8-9, apud Silva, 2004: 8), procurando dar um cunho menos teórico, mais pedagógico e mais aplicado ao conceito, salienta que:

“a *competência comunicativa* de um falante está condicionada ao conhecimento de um amplo vocabulário, de vários itens sintáticos e de aspectos paralingüísticos²⁴ e sinestésicos da língua-alvo. Somente assim um falante é capaz de atuar com sucesso num contexto eminentemente comunicativo”.

Muitas pesquisas teóricas e empíricas realizadas sobre a competência comunicativa são amplamente apoiadas em três modelos de competência comunicativa: o modelo de Canale e Swain (1980), o de Bachman e Palmer (1996) e a apresentação das competências do utilizador/aprendente e dos componentes da competência comunicativa em línguas no *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas*. (CE, 2001)

²⁴ *Paralingüística* é a parte da linguística que estuda os aspetos não-verbais da comunicação. Esses aspetos incluem o tom de voz, o ritmo da fala, o volume de voz, as pausas utilizadas na pronúncia verbal, e demais características que transcendem a própria fala.

O modelo/referencial teórico apresentado por Canale e Swain (1980) inicialmente era composto por três componentes/competências essenciais: gramatical, sociolinguística e estratégica. Depois (1983), numa versão atualizada deste modelo, Canale transferiu alguns elementos da competência sociolinguística para o quarto componente que denominou de competência discursiva.

Assim sendo, o modelo de Canale e Swain (1980, apud Silva, 2004: 8) dominou os campos de ensino-aprendizagem e a área de avaliação de L2/LE durante algum tempo. O modelo referido por esses autores apresenta os quatro tipos de competência seguintes:

- a) “Competência gramatical - implicando o domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases;
- b) Competência sociolinguística – implicando o conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada (...);
- c) Competência discursiva – dizendo respeito à conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo. Este conhecimento tem de ser compartilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor;
- d) Competência estratégica – como a competência comunicativa é relativa, “estratégias de enfrentamento” devem ser usadas para compensar qualquer imperfeição no conhecimento das regras”. (Silva, 2004: 7-8).

Para estes autores, os alunos só adquirem competência comunicativa se ficarem expostos, de maneira uniforme, a essas quatro formas de competência. (Silva, 2004: 9). Ainda acrescenta (ibidem) que “a finalidade desses dois autores, segundo Freire (1989), era transformar o conceito de Hymes, de natureza essencialmente teórica, em unidades pedagogicamente manipuláveis, que poderiam servir de base para um programa curricular e prática de sala de aula”.

De acordo com Silva (2004: 9), “a noção de *desempenho* no conceito de Hymes, através da expressão *capacidade de usar*, não aparece no modelo de competência comunicativa proposto por Canale e Swain. A *capacidade de usar* de Hymes corresponde ao que esses autores chamam de desempenho comunicativo, traduzido na relação e interação das competências mencionadas em seu modelo, na produção e compreensão dos enunciados”.

Outros dois autores que em muito contribuíram para o progresso do conceito de competência comunicativa foram Halliday (1973) e Widdowson (1978). Citando Silva (2004: 9), “Halliday adiciona a noção de funções da linguagem, preocupado que estava com o contexto da situação. Já Widdowson faz a distinção entre regras gramaticais (*usage*) e uso (*use*), chamando a atenção para o fato de que tanto regras gramaticais (*usage*) como habilidade de comunicação (*use*) têm que estar em constante associação para que se desenvolvam as habilidades de interpretação subjacentes”.

Por sua vez, Amor (1993) afirma que “o conceito de competência comunicativa encontra-se estabelecido no plano concreto do uso da língua em diferentes situações, e não no plano abstrato do sistema: é, por isso, um conceito abrangente que envolve em si fatores linguísticos e extralinguísticos, como, por exemplo, códigos sociais, psicolinguísticos e culturais”.

De acordo Stern (1987, apud Silva, 2004: 10), “em contexto de ensino-aprendizagem de línguas, identifica competência com proficiência ao assinalar que entre diferentes aprendizes, em diferentes estágios de aprendizagem de L2/LE, a competência ou proficiência vai de zero à *proficiência do nativo*. Para ele, competência é um conceito dinâmico e não estático”.

De acordo com Taylor (1988, apud Araújo, 200: 18),

“a controvérsia em torno da definição de competência comunicativa advém do facto de os linguistas confundirem *estado* e *processo* e, dessa forma, tornando o conceito de competência ainda mais controverso e distante daquele proposto por Chomsky. Taylor define competência como um conceito estático”.

Bachman (1991, apud Silva, 2004: 11), afirma que:

“a capacidade para se usar uma língua de maneira comunicativa envolve tanto o conhecimento da língua quanto a capacidade de implementar ou usar esse conhecimento. Para ele, competência abarca conhecimentos específicos que são usados na comunicação. Inicialmente concebeu um modelo que compreendia os conhecimentos seguintes: a) competência linguística, dividida em organizacional e pragmática; b) competência estratégica, que tem a ver com o conhecimento sociocultural e c) mecanismos psicofisiológicos relativos aos

processos neurológicos e psicológicos na real produção da língua como fenómeno físico”.

Widdowson (1991, apud Nascimento, 2008: 151), defende que “dominar uma LE é preciso saber muito mais que compreender, falar, ler e escrever orações. É necessário conhecer também como as orações são utilizadas para conseguir um efeito comunicativo”. De acordo com Oliveira (2007: 68),

“Widdowson enfatizou a importância da análise do discurso e chamou a atenção para a necessidade de se incorporar ao ensino de línguas o conceito de coesão textual, que envolve aspectos lingüísticos explícitos no estabelecimento de relações num determinado trecho de discurso, e o conceito de coerência textual, que diz respeito às relações estabelecidas através do conteúdo da mensagem”.

Segundo Bachman e Palmer (1996)

“many traits of language users such as some general characteristics, their topical knowledge, affective schemata and language influence the communicative language ability. The crucial characteristic is their language ability which is comprised of two broad areas language knowledge and strategic competence”.

No modelo concebido pelos estudiosos acima referidos,

“organisational knowledge is composed of abilities engaged in a control over formal language structures, i.e. of grammatical and textual knowledge. Grammatical knowledge includes several rather independent areas of knowledge such as knowledge of vocabulary, morphology, syntax, phonology, and graphology. Textual knowledge enables comprehension and production of (spoken or written) texts. It covers the knowledge of conventions for combining sentences or utterances into texts, i.e. knowledge of cohesion (ways of marking semantic relationships among two or more sentences in a written text or utterances in a conversation) and knowledge of rhetorical organisation (way of developing narrative texts, descriptions, comparisons, classifications etc.) or conversational organization (conventions for initiating, maintaining and closing conversations). Pragmatic knowledge refers to abilities for creating and interpreting discourse. It includes two areas of knowledge: knowledge of pragmatic conventions for expressing acceptable language functions and for interpreting the illocutionary power of utterances or discourse (functional

knowledge) and knowledge of sociolinguistic conventions for creating and interpreting language utterances which are appropriate in a particular context of language use (sociolinguistic knowledge). Strategic knowledge is conceived in the model as a set of metacognitive components which enable language user involvement in goal setting, assessment of communicative sources, and planning”. (Bagaric e Mihaljevic, 2007: 98-99)

Um outro modelo proposto é o do QuaREPE (2005: 9) que se destina ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como à avaliação. A competência comunicativa no QECR compreende as seguintes componentes básicas:

- a) “competência linguística que se refere ao conhecimento e à capacidade de usar os recursos linguísticos para formar uma mensagem bem estruturada a nível lexical, gramatical, semântico, fonológico, ortográfico, ortoépico);
- b) competência sociolinguística que diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua em contexto social (os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialetos e os sotaques) e,
- c) competência pragmática que diz respeito ao conhecimento do aprendente/utilizador dos princípios de acordo com os quais as mensagens são: organizadas, estruturadas e adaptadas (competência discursiva); utilizadas para a realização de funções comunicativas (competência funcional) e sequenciadas de acordo com os esquemas interacionais e transaccionais (competência de conceção)”. (QuaREPE, 2005: 9)

Assim sendo, a competência estratégica não faz parte dos componentes essenciais desse modelo. É mencionada na parte dedicada às atividades e estratégias comunicativas em língua e é concebida como usar a estratégia no sentido mais amplo, uma vez que “para realizar tarefas comunicativas os aprendentes precisam empenhar em atividades comunicativas em língua e construir estratégias de comunicação”. (CE, 2001: 89)

Segundo Oliveira (2007: 70), “a proposta de competência comunicativa de Canale é, até a presente data, a mais utilizada pelos escritores dos livros didáticos mais modernos

para a aprendizagem de línguas estrangeiras e por elaboradores de exames de proficiência”. Permaneceu, mesmo depois de Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996) proporem um modelo muito mais englobante/abrangente de competência comunicativa, como descreve o esquema seguinte:

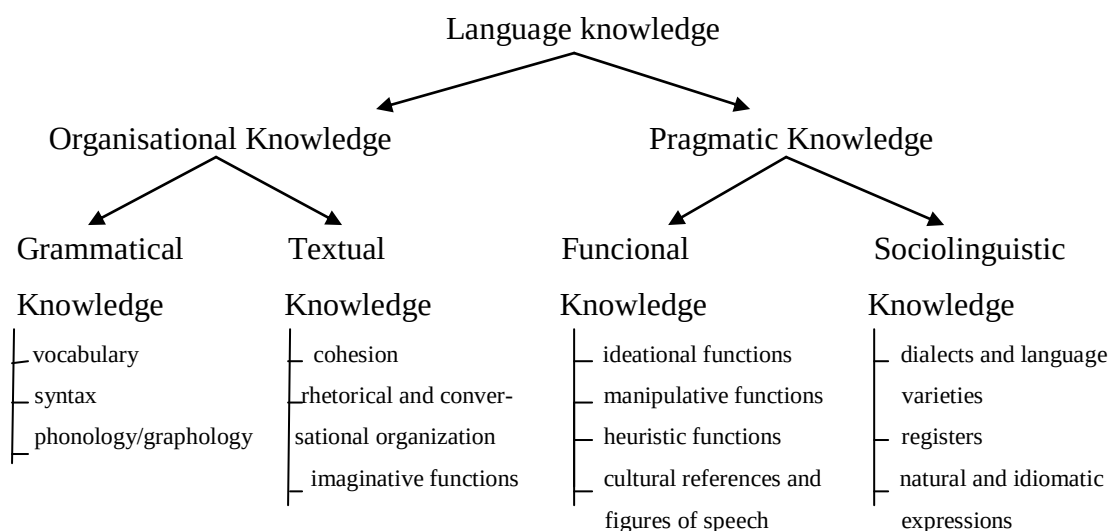


Figura 2: Areas of language knowledge (Bachman & Palmer, 1996)²⁵

De acordo com Bagaric e Mihaljevic (2007: 102), “ao fazer uma comparação entre as competências citadas acima e as propostas apresentadas por Canale e Swain (1980), Canale (1983), Okvir (2005) pode-se constatar que o QECR apresenta uma proposta mais abrangente, pois dentro das competências gerais é que aponta a competência comunicativa que, por sua vez, realça a linguística que se subdivide em várias componentes (também já citadas)”. Entretanto o modelo de Bachman e Palmer (1996) tem sido um dos mais citados no que concerne ao ensino da LE.

Recentemente, Uphoff (2008: 12) afirma que “a abordagem comunicativa para o ensino-aprendizagem de línguas surgiu como uma proposta de desenvolver a “competência comunicativa na língua estrangeira, ou seja, a capacidade do aluno de interagir em situações reais de comunicação fazendo uso da língua-alvo”. A competência comunicativa considera, assim, a língua como instrumento fundamental para a

²⁵ In “Defining Communicative Competence”, Vesna Bagaric & Jelena Mihaljevic (2007).

comunicação, sem esquecer a necessidade do conhecimento das regras sociais e culturais que regem a língua-alvo no ato da comunicação.

Tendo em conta o que ficou exposto anteriormente, através das várias concepções da competência comunicativa, podemos inferir que adotar a competência comunicativa para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tem implicações positivas, uma vez que o professor sabe que os aprendentes não devem limitar ao estudo das estruturas gramaticais, apesar de, também, precisarem de ter esse conhecimento.

De uma forma resumida,

“a Competência Comunicativa é portanto a habilidade não apenas de empregar as regras gramaticais de uma língua com o objetivo de formar sentenças gramaticalmente corretas, mas também, de saber quando, onde e para quê usar estas sentenças. Para tal, o usuário da língua precisa: conhecer a gramática e o vocabulário da língua alvo; aprender as regras do falar; saber como atuar nos diversos tipos de conversas podendo assim fazer pedidos ou solicitações, pedir desculpas, agradecer e convidar de forma apropriada. O usuário da língua precisa reconhecer a realidade social, suas relações com as outras pessoas e os tipos de linguagem que podem ser usados para cada ocasião particular, sendo capazes de interpretar tanto sentenças escritas quanto faladas no contexto em que são usadas ou produzidas”. (Sousa *et al.*, 2004)

A competência comunicativa faculta aos aprendentes meios para saberem quando devem usar as estruturas gramaticais e que estruturas são apropriadas nas diferentes situações de comunicação. Deste modo, o professor deve promover atividades que ajudem os aprendentes a desenvolverem as diferentes componentes da competência comunicativa, sem esquecer a competência intercultural.

1.3.2. Competência Intercultural

A humanidade toda fala, mas cada povo fala a sua língua, e subjacente a essa língua está a maneira que cada povo organiza sua vida, sua maneira de vestir, sua maneira de comportar-se frente a determinadas situações, seus hábitos rotineiros, sua história de

vida, seu folclore, suas lendas, elementos que compõem sua identidade, ao que se define como sua cultura. (Amaral, s.d.: 3027)²⁶.

A língua e a cultura são dois conceitos indissociáveis, isto porque não se pode aprender uma LE sem se relacionar com a sua cultura. Por isso, há que desenvolver não só a competência comunicativa dos aprendentes mas também o desenvolvimento da competência cultural e intercultural.

Em 1958, Lévi-Strauss, (apud Rosa Bizarro, 2005: 829), “estabelece uma ligação entre língua, pensamento e cultura, salientando que:

- a língua é produto da cultura, dado que o seu uso reflete as características gerais de uma sociedade, adapta-se a ela e com ela evolui;
- a língua é parte integrante da cultura, a par das instituições, das crenças, dos costumes, perspetivando-se como instrumento, mas também como instituição e como produto social;
- a língua é condição de cultura, já que é graças a ela que a cultura se transmite, preferencialmente, através da educação, que ajuda, por exemplo, a caracterizar, equilibrar e desfazer atitudes e representações”.

De acordo com Vieira (2008: 18) “o termo *intercultural* veio a surgir em França, no início da década de 70, no contexto escolar, sobretudo no ensino-aprendizagem do francês como língua materna aos filhos de imigrantes. Depressa, porém, saiu da escola e passou a ser utilizado nos setores de ação social, com as mais variadas orientações. Atualmente, diversas áreas foram penetradas pelo termo intercultural, como: o comércio, o direito ou a administração”.

A mesma autora acrescenta (ibidem) que, em 1980 foram feitas as primeiras pesquisas e tentativas de teorização do termo. Torna-se relevante citar, entre outros, a fundação da ARIC (Association pour la recherche interculturelle) em 1984 e os trabalhos realizados por Abdallah-Pretceille, Rey e Porcher.

²⁶ Disponível em www.lettres.ufmg.br/espanhol/Anais/.../O%20desenvolvimento.pdf, acedido em 02/11/2010.

Abdallah-Pretceille (1996, apud Vieira, 2008: 18) define “*intercultural* como uma construção suscetível de favorecer a compreensão dos problemas sociais e educativos relacionados com a diversidade cultural que, por esta razão, tem um cunho claramente educativo. Esta será uma das razões por que os docentes e os especialistas em didática de língua estrangeira adotaram a abordagem intercultural nas aulas de LE”.

De acordo com De Carlo (1998) e Gohard-Radenkovic (2004, apud Vieira, 2008: 24), “a entrada do conceito de intercultural na didática de línguas estrangeiras está estritamente ligada à abordagem comunicativa e aos conceitos de *competência comunicativa* e *centração* no aprendente (aprendizagem centrada no aprendente)”.

Nas palavras de Abdallah-Pretceille (1999, apud Viera, 2008: 20), “a abordagem intercultural está baseada numa *filosofia do sujeito*, na medida em que dá ao sujeito e à subjetividade um lugar de destaque”.

Barrow (1990: 9) (apud Barrocas, 2008: 23), defende que “ensinar uma LE implica apresentar uma forma original de pensar e avaliar o contexto, o mundo, que, um estudante de LE deverá reconhecer como sendo de outrem, como sendo diferente da sua”.

Por sua vez, Corbett (2003, apud Barrocas, 2008: 23), afirma que:

“uma abordagem intercultural do ensino de uma LE admite a existência de um conjunto de valores, crenças e objetivos partilhados pelas diversas comunidades humanas que se organizam em diferentes línguas e se manifestam em diferentes comportamentos. Por outras palavras, “o ensino da cultura” tem como intuito facilitar o encontro e a troca de saberes entre sujeitos com características culturais distintas. Desta forma, não se deve fazer o ensino-aprendizagem de uma LE isoladamente do ensino da cultura”.

Segundo o QECR (2001: 150-151) o indivíduo interculturalmente competente adquire

“o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) *entre o mundo de onde se vem e o mundo da comunidade-alvo* produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida,

também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente (...) e a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais”.

Segundo Corbett (2003, apud Barrocas, 2008: 15), “[...] skills which enable speakers to identify cultural norms and values that are often implicit in the language of the groups they meet, who can articulate and negotiate a position with respect to those norms and values”, isto é, os objetivos do ensino da língua estrangeira (LE) também abrangem o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural.

Atualmente, o acréscimo da mobilidade e o aumento significativo das migrações (motivadas por diferentes razões, desde a procura de emprego e de melhores condições de vida à busca de novos locais de estudo e de pesquisa) fomenta a existência de um número acrescido de indivíduos multiculturais²⁷. Necessário se torna, pois, que o professor, em geral, e o de L2/LE, em particular, incentivem e implementem práticas de educação intercultural [Bizarro (2008), Bizarro & Braga (2005) entre outros], no âmbito do processo educativo que desenvolvem.

A competência intercultural ajuda o aprendente de LE a tomar consciência da cultura associada à língua que está a aprender, mas também da sua própria cultura., de modo a respeitar as diferenças culturais.

De acordo com Abdallah-Pretceille (1999, apud Vieira, 2008: 18), “o *intercultural* corresponde, antes e, sobretudo: a uma prática, a uma forma de agir e de abordar a diversidade cultural, a uma forma de ver o Outro e de relacionar-se com a alteridade e não propriamente a um conceito fechado ou a uma teoria”.

²⁷ A distinção entre o indivíduo multicultural e o indivíduo interculturalmente competente reside no facto de o primeiro ter origens culturais e linguísticas diversas (por ser descendente de um casal com duas nacionalidades ou por ter nascido ou vivido noutro local diferente das origens dos pais) e o segundo é um utilizador de LE que desenvolveu competências de interpretação, descoberta e interação que lhe permitem aperceber-se de causas de eventuais mal-entendidos e manter uma mente aberta e uma atitude curiosa. Deste modo, o falante interculturalmente competente é capaz de identificar o erro no uso de uma convenção, comportamento ou dito e exerce uma função de mediador e negociador para repor o significado adequado e prosseguir com a interação comunicativa (Barrocas, 2008: 14)

O QuaREPE (2005: 24) sublinha que “na abordagem dos aspetos sócio-culturais aconselha-se frequentemente a que, ao iniciar um estudo de uma língua, o aprendente seja familiarizado com elementos simbólicos identificativos do(s) país(es) cuja língua passa a ser objeto de estudo”.

Byram e Zarate (1997, apud Vieira, 2008: 41):

“propõem um modelo de análise das competências socioculturais exigidas para a comunicação intercultural, baseado em um conjunto de três saberes: o saber-fazer, o saber-aprender e o saber-ser-estar, sendo este último relativo a atitudes, aptidões e capacidades necessárias para relativizar e desempenhar um papel de intermediário cultural”.

Resumidamente a competência intercultural envolve cinco elementos (Byram)²⁸:

1. “Attitudes: curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own.
2. Knowledge: of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction.
3. Skills of interpreting and relating: ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one's own.
4. Skills of discovery and interaction: ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction.
5. Critical cultural awareness/political education: an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries”.

Conforme Byram²⁹, um indivíduo com algum grau de competência intercultural

“is someone who is able to see relationships between different cultures – both internal and external to a society – and is able to mediate, that is interpret each

²⁸ “Assesing Intercultural Competence in Language Teaching”, Michael Byram. Disponível em <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>

²⁹ Idem

in terms of the other, either for themselves or for other people. Ainda acrescenta que, it is also someone who has a critical or analytical understanding of (parts of) their own and other cultures – someone who is conscious of their own perspective, of the way in which their thinking is culturally determined, rather than believing that their understanding and perspective is natural”³⁰.

De acordo com Abdallah-Preiteille (1998, apud Vieira 2008, 42) “a competência intercultural é um saber-fazer (savoir-faire) e pode ser definido como *la capacité à s’orienter dans une culture étrange et étrangère afin de comprendre la culture en acte et non pas la culture comme un objet par ailleurs souvent figé et ossifié*”.

No QECR (2001: 31) “a competência intercultural inscreve-se no âmbito das chamadas competências gerais, compreendendo um saber (o conhecimento declarativo), um saber-fazer (a competência de realização), um saber-ser e saber-estar (a competência existencial) e um saber-aprender (competência de aprendizagem)”. Neste sentido considera o aprendente como o centro do processo de ensino-aprendizagem de LE.

Conforme o QECR (2001: 151), as capacidades interculturais e a competência de realização incluem:

- “a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;
- a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas;
- a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais;
- a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas”.

Neste sentido, o ensino de línguas estrangeiras centra-se num processo de ensino-aprendizagem que visa estabelecer um ensino muito significativo, no qual o aprendente consiga lidar e relacionar-se com diferentes culturas, com apreciação, valorização e respeito sem ter que pôr de lado a sua própria cultura.

³⁰Disponível em <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>

Ao privilegiar o *Eu*, simultaneamente privilegia o *Tu/Você* e, conseqüentemente, a interação torna-se o ponto central para a definição da cultura e da identidade cultural. (Vieira, 2008: 20).

Gohard-Radenovic (2004) (apud Vieira, 2008: 41), considera que “a competência cultural é a parte integrante, um “conceito operatório”, da competência comunicativa, uma vez que a cultura se encontra no próprio terreno da comunicação”.

Os aprendentes de línguas e culturas estrangeiras devem ser orientados/preparados no sentido de serem cidadãos do mundo. Só assim poderão atuar na sociedade de hoje - global e multicultural.

Conforme Andrade *et al.* (2002: 51-64) os professores de línguas devem ser capazes de “estabelecer pontes entre línguas, culturas e aprendizagens”, devem demonstrar abertura e sensibilidade em relação a outros e devem ainda ser capazes de modelar e promover conhecimentos e atitudes inter-linguísticas e interculturais.

A aula de LE deve promover oportunidades de forma a capacitar aprendentes conscientes das diferenças culturais e a terem respeito pelo que é diferente sem se descorar da sua cultura ao longo do ensino-aprendizagem da língua-alvo.

“Numa abordagem intercultural, é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Cabe aos professores e aos próprios aprendentes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido”. (CE, 2001: 19).

Segundo Bizarro e Braga (2005: 831) citando o Conselho da Europa, a pedagogia intercultural deverá ser portadora de quatro marcas essenciais:

1- “Toute société est aujourd’hui pluriculturelle. Plusieurs cultures y coexistent ou s’y imprègnent, se juxtaposant ou se transformant mutuellement. Il n’y a plus de sociétés homogènes.

2 – Toute culture est égale en dignité à toute autre. Une culture est un ensemble à la fois cohérent et contradictoire, qui a ses propres valeurs et ses propres systèmes de référence, ses propres régulations.

3 – Tout enseignement s`effectue donc dans un contexte pluriculturel.

4 – L`important à cet égard, consiste à établir entre ces cultures, des connexions, des relations, des passages, des échanges. Il ne s`agit pas seulement de gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures, mais de les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par les contacts”.

De acordo com o QECR (2001:73),

“o aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de atuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais”.

Segundo Bizarro e Braga (2005: 829), citando Galisson (1991), “ao definir-se como prática social e produto sócio-histórico, a língua é o melhor meio de acesso à cultura, já que é, simultaneamente, veículo, produto e produtor de todas as culturas”.

Bizarro e Braga (2005: 830) enfatizam que “o ensino-aprendizagem de questões culturais no âmbito da aula de LE é, por conseguinte, uma necessidade que se impõe equacionar em termos metodológicos. Segundo as autoras, no acesso às questões culturais, um dos caminhos possíveis, em termos metodológicos que a aula de LE pode explorar, pauta-se pelas etapas seguintes:

- i) sensibilização/identificação, explorando a dimensão cognitiva e afetiva de conhecimentos, percepções e experiências prévios revelados pelos aprendentes;
- ii) observação/análise dos conteúdos culturais pré-determinados, com o recurso a documentos autênticos³¹ (escritos, áudio, vídeo, etc), que ponham em relevo quer objetos (um alimento, um poema, uma paisagem...) quer comportamentos (verbais e não verbais);

³¹ Documento autêntico – qualquer material (áudio-scripto-visual) não construído com fins de utilização pedagógica, mas que a aula de LE recupera para o desenvolvimento dos seus diferentes objectivos (Nunan, 1988; McGarry, 1995).

- iii) interpretação/inter-relação do que os aprendentes descobriram, em correlação com os respetivos conhecimentos prévios, atuando sobre as novas aquisições;
- iv) compreensão/consciencialização cultural, no confronto interpretativo do diferente com o respetivo código cultural, desenvolvendo atitudes de valorização e respeito recíprocos;
- v) empatia, favorecida pela mediação reflexiva, levando os aprendentes a colocarem-se no lugar do Outro e a raciocinarem segundo essa perspetiva [Vez (org.)], sem criar mitos e/ou complexos nem relativamente a si nem em relação ao(s) Outro(s);
- vi) ação, consubstanciada na síntese e na transferência das aprendizagens realizadas (Vidal e Manjón, 1993) e, se possível, no desenvolvimento de representações positivas e atitudes de abertura perante a diversidade linguística e cultura”.

Citando Guilherme (2003: 217), somos, pois, de opinião que “os professores de línguas e culturas estrangeiras devem preparar os seus aprendentes para a comunicação intercultural intensa e próxima, que envolverá a articulação de conceitos opostos tais como a igualdade e diferença, consenso e divergência, a fim de contribuir para o reforço da interação democrática nas nossas sociedades multiculturais”.

1.3.3. Competência de Aprendizagem

Na aula LE, o aprendente é responsável em todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que lhe é concebido um papel ativo e interventivo com vista ao seu próprio desenvolvimento na língua-alvo.

Segundo Grosso (1999: 283):

“o professor de LE deve estar sensibilizado para as particularidades e diferenças estruturais das duas línguas e nesse sentido criar atividades em que o aprendente de PLE se torne hábil na reorganização e modificação textual, atividades que desenvolvam a fluidez verbal e mental, as capacidades de síntese, de análise e de concisão, necessárias à atividade de tradução”.

Conforme Grosso (2004),

“no quadro complexo do ensino-aprendizagem de línguas, o novo multilinguismo europeu implica tomar decisões educativas e pedagógicas que respondam não só à mutabilidade profissional e socioeconómica, mas também aos problemas de inserção social e de aceitabilidade cultural, sendo de primordial importância a investigação sobre os contextos de ensino-aprendizagem e os de uso da língua-alvo”.

Conforme Caudron (2001, apud Bizarro, 2008: 86), “um aluno autónomo regula as suas aprendizagens, encontra-se motivado e interessa-se pela sua aprendizagem, reflete sobre o que é, o que sabe, o que faz, mas também sobre como pode ser, saber e fazer mais e melhor”.

O docente de LE tem um papel imprescindível no desenvolvimento e consolidação da competência de aprendizagem: deve colocar-se no lugar dos aprendentes e procurar formas de os interessar por saberes diversos (linguísticos, sociais, culturais, ...) não como algo em si mesmo, mas como instrumentos para compreender o mundo que os rodeia, mas também, para aprender a agir sobre ele. Para isso, a principal característica do professor é ter uma postura reflexiva – capacidade de observar, de organizar, de inovar e de aprender – com os outros, com os alunos e com a sua própria experiência.

Sendo assim, “a competência de aprendizagem pressupõe não uma transferência simples de conhecimentos, mas a criação de oportunidades para que o aprendente se produza, construa e aprenda o que é mais significativo”. (Freire: 2004).

Segundo Vieira (2001)³² planificar e avaliar atividades centradas na competência de aprendizagem (CA) dos aprendentes requer:

- A – “Transparência/explicitação (o quê, para quê, porquê e como?);
- B – Integração (integração das competências académicas e de aprendizagem);
- C – Adequação ao contexto (requer um diagnóstico, proporciona experiências autênticas e úteis, envolve competências transferíveis para outras situações de aprendizagem e promove o progresso na competência de aprendizagem do aprendente);
- D – Papéis do aluno (reflexão, experimentação, regulação e negociação);

³² Cadernos 2, 2001 (GT- PA) – Documento elaborado por Flávia Vieira, em colaboração com os alunos do Mestrado em Educação Supervisão Pedagógica em Ensino do Inglês, Universidade do Minho, 1999-2000 (versão traduzida e adaptada).

E – Papéis do professor (estou predisposto/a a...? Sou capaz de...?).”

Não se pode falar da competência de aprendizagem sem falar da motivação por parte dos aprendentes para o estudo, por isso, o docente não deve preocupar-se apenas com os conteúdos a transmitir, mas também com as características individuais dos aprendentes, procurando motivá-los e facilitando-lhes a aprendizagem. Para isso, o docente deve dar conta de todas as componentes que influenciam o processo de aprendizagem.

De acordo com Bizarro (2008: 85-86):

“a competência de aprendizagem - um dos objetos maiores no ensino-aprendizagem de uma LE – é percebida como a capacidade para observar novas experiências, participar nelas e integrá-las, modificando os conhecimentos anteriormente adquiridos e dando ao aprendente a capacidade para se defrontar com novos desafios no decurso da aprendizagem de uma língua, desenvolvendo a sua consciência da língua e da comunicação, as suas aptidões para o estudo e as suas aptidões heurísticas, que o levam a mobilizar as suas diferentes competências de aprendizagem (observar, interpretar, induzir, memorizar, utilizar novas tecnologias...) na resolução de problemas ou na realização de tarefas”.

Um dos objetivos da aula de LE é contribuir para que o aprendente seja proficiente e competente na língua-alvo, isto é, um sujeito ativo capaz de auto-construir o seu próprio conhecimento através de estratégias de aprendizagem diversas que o permita fazer uso da LE nas mais variadas situações de comunicação. Cyr (1998: 41-63) enuncia as seguintes categorias de estratégias de aprendizagem:

“as metacognitivas (auto-reflexão sobre o processo de aprendizagem e auto-avaliação); as cognitivas (manipulação da informação nova e implementação de técnicas destinadas à resolução de problemas e à realização de tarefas, ...) e as sócio-afetivas (relação afetiva entre o aprendente e a língua-alvo e entre ele e os demais aprendentes/professor que o auxiliam na aprendizagem)”.

Capítulo II - Concepções do Erro Linguístico

O aprendente é confrontado com o problema de erros sempre que aprende/adquire uma língua. Os erros são, atualmente, considerados uma característica inevitável da aprendizagem, uma vez que o aprendente está sujeito a cometer erros ao longo do processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Neste sentido, o professor deve criar condições didáticas com vista à superação/remediação dos erros cometidos pelos aprendentes. Para que isso aconteça, deve fazer um trabalho prévio de identificação e caracterização dos erros e trabalhá-los conjuntamente com os aprendentes.

Através dos erros, o professor identifica informações valiosas sobre o processo de aprendizagem e é possível inferir sobre a aprendizagem. Os erros também fornecem indicações sobre o que os aprendentes estão aptos para aprender.

Ao analisar os erros do aprendente pode-se construir uma imagem das áreas mais problemáticas relativamente ao funcionamento da língua. Para isso, é importante que o professor realize uma análise sistemática dos erros cometidos pelos aprendentes.

2.1. O Erro no ensino-aprendizagem

No final dos anos 50, Chomsky propõe uma abordagem cognitiva na aprendizagem de uma língua. Parte-se da ideia da existência de universais da linguagem que todas as crianças trazem à nascença e como tal serão inatos ao ser humano. Sendo assim, e contrariando a teoria behaviorista, ele acha que a aprendizagem da língua não se processa através da criação de hábitos na linguagem, mas através de um processo de desenvolvimento natural e com um tempo próprio para acontecer.

Conforma Nunes (2010: 6), o modelo behaviorista da aprendizagem descreve a aquisição de uma língua em termos de desenvolvimento de hábitos, centrando-se em métodos de ensino que consistem em exercitar estruturas de forma intensiva para criar o hábito. Nesta teoria, o erro é visto como uma coisa indesejável, uma produção imperfeita, que se deve combater a todo o custo.

Corder (1967, apud Nunes (2010: 3), distingue dois tipos de *falhas* no momento em que o aprendente tenta comunicar na L2: *mistakes* e *errors*. Este autor denomina de *mistakes*

todos os desvios resultantes de lapso de memória, de condições físicas ou psicológicas. Qualquer pessoa é suscetível de cometê-los, inclusive os falantes nativos. Esses *mistakes* são de desempenho (performance) e, por isso, são caracteristicamente assistemáticos, isto é, a aprendente conhece a regra da língua-alvo, mas não a aplica corretamente. Ele denomina de *errors* os desvios que refletem o conhecimento intrínseco que se tem da língua até aquele momento, isto é, que mostrem a competência transicional do aprendente na L2. Esses *errors* são de competência e, portanto, sistemáticos, ou seja, o aprendente desconhece a regra gramatical”.

De acordo com Strevens (1969)³³, “if a regular pattern of errors could be observed and the learners were seen to progress through this pattern it was a sign of achievement in learning with this change in attitude the emphasis of error analysis has also changed”.

Segundo Corder (1974, apud Pereira, 2004: 104), se considerarmos uma língua como um código, um conjunto de regras destinadas a gerarem frases sintática, fonológica e semanticamente bem formadas, uma violação do código, ou seja, um emprego de regras erradas, pode resultar em frases superficialmente mal formadas.

D' Souza (1977)³⁴ aponta que, “out in the fifties and early sixties errors were looked upon as evils which had to be eradicated. It was believed that if the teacher taught well and drilled the patterns of the new language efficiently. there was no reason for the learners to make any errors at all”.

Segundo Brown (1980), os erros surgem da interferência da LM, os denominados erros interlinguais; da própria LA, os chamados erros intralinguais; do contexto sociolinguístico de comunicação; das estratégias psicolinguísticas ou cognitivas e dos fatores afetivos.

De acordo com Galisson (1981) apud Pereira (2004: 105), *falta* e *erro* revelam duas atitudes diametralmente opostas, pois “*faute étant affectée d’une valeur dépréciative, il serait préférable d’éviter ce mot en situation d’apprentissage*”.

Segundo os estudos realizados sobre esta questão da AE, definir erro não é uma tarefa fácil, uma vez que ao longo do tempo tem recebido concepções diferentes. Segundo

³³ “Error analysis”, disponível em <http://www.hmpenglishonline.com/error.htm>

³⁴ Jean d’Souza (1977) disponível em <http://www.hmpenglishonline.com/interlanguage.htm>

Allwright e Bailey (1991: 84), “uma definição típica de erros inclui sempre alguma referência à produção de uma forma linguística que se desvia da forma correta”. Brown (1980), define o erro como um desvio observado da gramática adulta de um falante nativo, refletindo a competência da interlíngua dos aprendentes. Ou seja, os erros são desvios da forma considerada padrão pela gramática normativa da língua-alvo.

Edge (1989, apud Nunes, 2010: 4), “classifica os erros cometidos na L2 em três categorias diferentes de desvios: *slips*, *errors* e *attempt*. Os *slips* são aqueles desvios que o próprio aprendente é capaz de corrigir, pois resultam de simples descuido. Todavia, considera-se um *error* quando o aprendente é incapaz de localizar e corrigir esse desvio, por não ser do seu conhecimento. Mas, se o desvio é resultado de uma tentativa do aprendente de comunicar, usando estruturas ou vocabulário ainda não aprendidos, chama-se *attempt*”.

Ellis (1999), define erro como um desvio da norma considerada culta. Segundo ele, o mesmo erro pode ser avaliado de diferentes maneiras, dependendo de quem o faz, onde e como ele ocorreu.

Os erros podem ser influenciados por vários fatores e deve-se considerar em que condições aparecem. Alguns fatores são considerados determinantes como:

- a própria língua que se está a aprender;
- o nível e conhecimento dos aprendentes;
- falta de conhecimento do aprendente;
- falta de motivação na aprendizagem;
- lapso ocasional do aprendente;
- falta de estudo e empenho/interesse do aprendente;
- interferência da língua materna (LM) na produção da língua estrangeira (LE);
- interferência de outra LE na produção de PLE;
- falta de atenção do aprendente;
- falta de clareza na explicação do docente;
- utilização de materiais didáticos inadequados;
- aulas desmotivadoras, entre outros.

Nos registos escritos ou orais e nas mais diversas situações de comunicação nas quais o uso da língua está presente, seja ela materna ou não, podemos observar o desempenho do falante, desempenho esse que nem sempre reflete a real competência do aprendente, uma vez que pode ser condicionada por diversos fatores, tais como a distração, problemas de saúde, conhecimento parcial ou deficiente das regras gramaticais da língua-alvo, entre outros (caso de palavras mal pronunciadas ou mal escritas de modo ocasional, por exemplo).

A noção de erro pressupõe uma norma, e, as normas são correlativas de muitos fatores tais como: do meio (língua escrita ou falada), do contexto social (formal ou informal) e da relação entre o falante e o ouvinte (simétrica ou assimétrica). Muitas vezes, o que isoladamente parece um erro, pode ser aceitável em contexto e vice-versa”. (Pereira, 2004: 104).

Por estas e outras razões é que na produção linguística do falante quer se trate da LM, quer da LE/L2 é suscetível a ocorrência de certos desvios/erros. De acordo com Simões (s.d.: 1), desde os anos 60 e 70, esses desvios foram amplamente estudados nas áreas de análise de erro e análise contrastiva e, nos últimos anos nos estudos linguísticos, na tentativa de esclarecer e ajudar os professores de LE a lidar com os diferentes tipos de erro no processo de ensino-aprendizagem.

Qualquer aprendente de uma língua comete erros e estes refletem a tentativa de o aprendente fazer uso da língua-alvo. A dicotomia certo-errado no processo de ensino-aprendizagem sempre existiu e, ao longo do tempo, esteve sujeita a interpretações diversas, como poderemos constatar a seguir.

Stroud (1997: 11, apud Cardoso, 2007: 2), o erro “é o uso de um item linguístico de forma que, de acordo com os utentes fluentes da língua, indica aprendizagem com falhas ou incompleta”.

Com esta mudança de atitude, a ênfase atribuída à análise de erros também mudou. A partir daí, o erro começou a ser considerado como indicador específico do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, passou a ser visto como um indicador de

desenvolvimento, que fornece evidências sobre um determinado estágio/fase do processo de ensino-aprendizagem.

A tentativa de identificar e analisar os erros cometidos pelos aprendentes de uma LE é de extrema importância porque nos ajuda a compreender como a língua é aprendida. A análise dos erros também nos ajuda a inferir quanto à natureza do conhecimento dos aprendentes, em que estágio de aprendizagem se encontram e o que mais têm de aprender.

Segundo Corder (1973)³⁵

“by describing and classifying his errors in linguistic terms we build up a picture of the features of language which are causing him learning problems. This would in turn help us to produce materials which can help the learners when and where needed. At the same time it would warn us not to interfere too much in their learning process. For this asystematic analysis of the learners’ errors should be undertaken”.

Ao identificar e analisar as possíveis causas dos erros, o docente deve refletir e atuar no sentido de encontrar soluções para ajudar o aprendente no processo de aprendizagem da língua-alvo.

Nos nossos dias, cometer erros na aprendizagem de uma língua passou a ser visto como algo positivo e a sua análise tornou-se um instrumento valioso para os docentes e investigadores, uma vez que, se os erros do aprendente forem identificados e trabalhados, é possível criar melhores condições de aprendizagem adaptando os materiais didáticos às suas necessidades.

³⁵ “Error analysis”, disponível em <http://www.hmpenglishonline.com/error.htm>

2.2. Da Análise Contrastiva à Interlíngua

Tendo em conta o que se disse anteriormente, pensamos ser aqui importante delinear o percurso da Análise Contrastiva (AC) à Interlíngua (IL).

Inicialmente, este percurso histórico é marcado pela teoria da Análise Contrastiva entre os meados dos anos quarenta e finais dos anos sessenta. De acordo com Andrade (2002)³⁶, “nos últimos anos, pesquisadores da área de Linguística Aplicada têm-se dedicado a realizar estudos relacionados com a interlíngua, mais precisamente, pesquisas baseadas na análise contrastiva (AC) e na análise do erro (AE)”.

A Análise Contrastiva relaciona-se com a comparação entre línguas, as suas estruturas lexicais, fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas, identificando os problemas de aprendizagem e a análise das diferenças e semelhanças entre a LM e a língua-alvo.

A AC concebe o processo de ensino-aprendizagem de uma LE como “a aquisição de uma série de hábitos, baseados em estímulo-resposta. Um dos principais conceitos deste modelo é o da “interferência linguística”, que seria a transposição de elementos da LM para a LE, sejam eles fonéticos, morfológicos ou sintáticos. Nesta perspetiva, o erro era visto de uma forma negativa, como algo que deveria ser evitado através do uso de materiais oriundos do contraste sistemático da LM do aprendente com a LE que se pretende aprender”. (Andrade, 2002).

De acordo com Pires (2008: 34), a AC surge com o pressuposto didático de fornecer um modelo de trabalho que evitasse os erros no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Lado (1957, apud Pires, 2008: 34), “o professor ao realizar a AC, comparando as semelhanças e as diferenças entre a LM do aprendente e a língua-alvo, seria capaz não apenas de prever as dificuldades e os problemas, mas evitá-los”.

A AC sempre teve um papel importante na LA, mas não é de todo consensual, o que leva alguns teóricos a apontarem algumas desvantagens para este modelo de análise de erros:

³⁶ Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/>

- i) “Las investigaciones empíricas llevadas a cabo para revalidar la teoría demuestran que la interferência de la L1 no explica la mayoría de los errores de los aprendices; ii) Las aportaciones de las nuevas corrientes en Linguística, Psicolinguística y Sociolinguística arrojan fuertes críticas a los planteamientos básicos del AC;
- iii) los métodos de enseñanza que se apoyan en esa hipótesis nom consiguen evitar los errores”. (Fernández,1997: 15-16, apud Pires 2008: 34-35).

De acordo com Fernández (1997),

“a primeira causa e talvez a única sobre as dificuldades e os erros na aprendizagem de uma LE é a interferência da LM do aprendente. Por um lado, esta interferência ou transferência negativa, dá-se quando as estruturas em questão são diferentes em ambas as línguas. Por outro, existe uma transferência positiva ou facilitação, quando ambas as línguas, a que se está a aprender e a materna, são parecidas”.

Corder (1967, apud Simões, s.d.: 3) afirma que:

“os erros cometidos por aprendizes de LE/L2 são significativos de três maneiras. São importantes para o professor, pois informam a ele o progresso feito pelo aluno e o quanto ainda necessita aprender, dão evidências ao pesquisador sobre o processo de aquisição e aprendizagem de língua, ainda, quais estratégias e procedimentos o aprendiz usa para ativar esse processo. Esse autor ressalta como o aspecto mais importante o fato de cometer erros ser um mecanismo de aprendizagem. Cometendo erros, o aprendiz testa suas hipóteses sobre a LA, assim como uma criança o faz ao adquirir a língua materna”.

Conforme Miranda (1996, apud Pereira, 2004: 109), a partir dos meados de sessenta “a noção de erro é encarada sob outra perspectiva, e uma investigação neste campo ganha o seu estatuto linguístico”. Ainda acrescenta que “até então as causas do erro eram atribuídas exclusivamente a não coincidência entre a LM e a LE e posteriormente provou-se que a LE se desenvolve com inteira independência da LM”.

A AE constitui um método da didática de línguas que tenta explicar a razão dos erros cometidos pelos aprendentes de uma língua, de modo a que se compreenda melhor o

processo de aprendizagem das línguas em geral, e os fenómenos resultantes do contacto entre elas.

Corder (1974) apresenta os passos que as pesquisas desenvolvidas pela AE devem seguir: recolha de dados da língua; identificação dos erros no *corpus*; descrição (classificação) dos erros identificados; explicação das causas dos erros e avaliação dos erros.

Isto quer dizer que, para realizar a AE, é preciso um *corpus* de dados produzidos pelos aprendentes de LE, e nele os erros são identificados, classificados de acordo com a tipologia. Também é estabelecida a sua frequência, prováveis causas e grau de interferências. Este levantamento, a partir das produções dos aprendentes, tem como principal objetivo compreender os erros cometidos para saber em que estágio de aprendizagem se encontram e encontrar meios de superá-los. Ellis (1999) diz que o esforço de descobrir mais sobre a aprendizagem da LE pela análise de erros foi motivado pelo desejo de melhorar o ensino.

De acordo com Fialho (2005), “na AE, os erros são interpretados e atribuídos a diferentes causas. Não são apenas interferências da LM sobre a LE. Eles podem ser devidos: a) à interferência da LM; b) a generalizações intralinguísticas ou generalizações de regras já dominadas e c) aos erros não-sistemáticos devido ao esquecimento. Ainda assim, os erros devem ser avaliados respeitando variáveis como a idade do aluno, tensão nervosa, metodologia de ensino, motivação e interesse”.

Segundo Corder (1980, apud Pires, 2008: 36), “a AE processa-se em três etapas:

- 1 - Reconhecimento do que é ou não “idiossincrático” (o professor deve pelo menos conhecer o “dialeto idiossincrático” do aluno. Deve interpretar o que o aluno quis dizer);
- 2 - A descrição e interpretação do erro (há que comparar a enunciação errada com a reconstruída com dados em quantidades suficientes. Sendo assim, o professor sistematizará os erros e procurará a sua explicação linguística e psicológica);
- 3 - A reconstrução do erro (consiste na explicação, visando o diagnóstico das causas que estarão na base das formas erradas)”.

Tendo em conta o tema do relatório, *Análise de Erros na Produção escrita de Aprendentes de Português Língua Estrangeira – Nível A1.2* - a AE tem como objetivo a investigação dentro das habilidades linguísticas, da origem dos erros dos aprendentes de uma LE, suas consequências e a sua superação. Tudo isto, como meio de ajudar os aprendentes no processo de aprendizagem da LE e levá-los a tomar consciência da sua importância. Os erros, além de fazerem parte do processo de ensino-aprendizagem de LE, também indicam possíveis obstáculos que os aprendentes enfrentam e que o professor deve ajudar a ultrapassar.

Selinker (1972, apud Pires, 2008: 37) “denomina a interlíngua (IL) como um sistema linguístico próprio baseado na produção observável do aprendente resultado da tentativa que faz de produzir a norma da língua-alvo. Ou seja, a interlíngua funciona como um sistema intermediário entre a LM e a LE constituindo uma linguagem autónoma da qual o aluno se serve para alcançar os seus objetivos comunicativos. A língua produzida pelos aprendentes diferia tanto da LM como da LE, constituindo assim, uma terceira língua – este estágio foi denominado por interlíngua – sistema de transição criado pelo aprendente ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem (assimilação) de uma LE”.

A interlíngua (IL) é entendida como *uma língua própria do aprendente*. Com base na LM e usando as regras da LE, o aprendente tenta produzir-se linguisticamente. O professor deve proceder à correção quando constata enunciados errados para evitar a fossilização³⁷. (Pires, 2008: 37)

Pode-se concluir que a interlíngua é uma etapa inevitável no processo de ensino-aprendizagem de qualquer língua e que é diferente da LM e da língua-alvo.

Segundo Selinker (1994, apud Alvarez, 2002), “a interlíngua está presente no processo desde o início da aprendizagem da língua-alvo quando o aprendente tenta expressar significados na LE”.

³⁷ **Fossilização** ou **cristalização** refere-se aos erros e desvios no uso da língua estrangeira, interiorizados e difíceis de serem eliminados, segundo Ricardo Schütz (2006).

Relativamente à interlíngua, Corder ainda sugeriu que

“havia uma determinada estrutura na linguagem do aprendente, da qual se podia inferir do processo de aquisição e dos vários estádios de aprendizagem de uma língua. Através dos erros na produção do aprendente (*output*), será possível verificar em que estágio de aprendizagem se encontra o aprendente. O surgimento do erro na produção do aprendente é indício de que ele está a organizar a competência e o conhecimento disponível numa determinada etapa da sua aprendizagem”. (Nunes, 2010: 7)

As concepções assinaladas anteriormente têm mostrado ser de grande importância no campo da Didática das Línguas, contribuindo desta forma para o ensino-aprendizagem de línguas. No processo de ensino-aprendizagem de uma LE é importante que tanto a AC e, em especial, a AE sejam consideradas pelo professor no tratamento dos erros cometidos pelos aprendentes. Nota-se uma mudança de atitudes dos intervenientes do processo de ensino-aprendizagem face ao erro, não só no professor como também nos aprendentes.

2.3. Das Causas à Tipologia de Erro

O erro na LE é frequentemente associado às estratégias de que o aprendente se serve para comunicar. Para além disso, como referimos já, o erro é parte integrante do processo de aprendizagem, é normal cometê-lo e frequentemente ele é revelador do estágio de aprendizagem linguística do aprendente.

Segundo Gargallo (2004, apud Cristiano, 2010: 42), “a identificação das causas dos problemas verificados na aprendizagem de uma LE 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”.

Perante isto, o professor deve identificar e analisar os erros cometidos pelo aprendente, por um lado, através da realização de um diagnóstico que lhe permita perceber em que

estádio de aprendizagem da língua-alvo se encontra; por outro lado, através de um prognóstico que lhe permita reorientar os materiais didáticos em função dos problemas/erros do aprendente com vista à superação das dificuldades.

Corder (1980, apud Pires, 2008: 41), classifica as causas do erro em três grupos:

- i) erros de transferência – são os relacionados com os erros intralinguais. Estes não se limitam às interferências da LM;
- ii) erros analógicos – são desvios provenientes da alargamento de uma regra a situações nas quais as línguas em questão apresentam irregularidades, por um processo cognitivo de processamento de informação e levantamento de hipóteses;
- iii) erros induzidos pelo ensino – estes só podem ser determinados, se para além da análise dos trabalhos dos alunos também se analisarem as práticas e estratégias do ensino.

É necessário reconhecer que a aprendizagem de uma LE deve ser centrada no aprendente e não no professor, uma vez que, como nos lembra Nunes (2010:

- i) “o aprendente é quem decide o que vai ser assimilado (*input*). O professor pode apresentar uma estrutura linguística, mas esta não vai ser necessariamente aquela que o aprendente vai assimilar;
- ii) é com base no diagnóstico dos conhecimentos dos aprendentes que o professor deve preparar as unidades didáticas/as novas estruturas linguísticas;
- iii) os conhecimentos prévios dos alunos são muito importantes na aprendizagem;
- iv) sempre que um aprendente comete um erro, a maneira mais eficaz de o corrigir será deixar que o próprio o corrija, através de diversas e sucessivas tentativas, com a orientação/feedback necessários;
- v) muitos dos erros cometidos pelos aprendentes são devidos ao facto de estes recorrerem ao sistema linguístico da LM, para inferirem as regras da língua-alvo”.

Estamos de acordo com esta estudiosa quando afirma que a análise dos erros dos aprendentes deve ser sistemática, visto que nos ajuda a melhorar os materiais didáticos e a torná-los mais efetivos, pois facultam-nos indícios do modo como uma língua é aprendida.

Conforme Fialho (2005) “na análise de erros, os erros são interpretados e atribuídos a diferentes causas. Não são apenas interferências da LM sobre a LE. Eles podem ser devidos: a) à interferência da LM; b) a generalizações intralinguísticas ou generalizações de regras já dominadas e c) aos erros não-sistemáticos devido ao esquecimento. Ainda assim, os erros devem ser avaliados respeitando variáveis como a idade do aluno, tensão nervosa, metodologia de ensino, motivação e interesse”.

Tendo em consideração o tema deste relatório, foram contemplados os seguintes momentos relativos à análise de erros:

- Recolha das produções escritas dos aprendentes de LE;
- Correção das mesmas (é importante realçar que foram utilizadas várias metodologias de correção, como: correção com apresentação de sugestões; “assinalamento” dos erros);
- Autocorreção e heterocorreção das produções escritas;
- Reescrita das produções escritas pelos aprendentes.

Conjuntamente com os aprendentes, é essencial que o professor conheça e reconheça as áreas de conflito, ou seja, as estruturas nas quais cometem erros, para que possa trabalhar no sentido de diminuir e tornar mais fácil a aprendizagem da língua-alvo.

Em relação às causas dos erros, Cristiano (2010: 44) apresenta as seguintes:

- a) “distração (relaciona-se com o cansaço físico e mental, com o grau de motivação, o grau de confiança em si próprio e o nível de ansiedade);
- b) interferência (concretizada na adoção de formas ou estruturas da língua materna (LM) ou de outras línguas segundas (L2) ou estrangeiras (LE) que o aprendente conhece, sendo que o resultado deste fenómeno são os erros interlinguais);
- c) tradução (trata-se de um caso específico de interferência que afeta sobretudo locuções e frases feitas, ao transferir literalmente uma forma ou estrutura da L1/LM para a produção linguística da língua-alvo);
- d) sobregeneralização e aplicação incompleta das regras da língua-alvo (refere-se às hipóteses incorretas ou incompletas que o aprendente faz baseando-se no conhecimento do funcionamento da língua-alvo, sendo que o resultado deste fenómeno são os erros intralinguais);

- e) induzidos pelos materiais e procedimentos didáticos (refere-se àqueles erros que são motivados pelas amostras da língua, as conceptualizações ou os procedimentos utilizados no processo de aprendizagem) e
- f) estratégias de comunicação (refere-se a todos aqueles erros cuja origem está no mecanismo que o estudante põe em prática quando se depara com um problema de comunicação)”).

Para além das causas dos erros citados acima, ainda são indicadas como causas, de acordo com Pires (2008: 41-42):

- Indiferenciação: são erros cometidos devido ao conhecimento incompleto das regras. Os aprendentes cometem erros porque desconhecem ainda as estruturas da língua, por exemplo: “lava-se” e “pude-se” em vez de “lavasse” e “pudesse” e “chamálo” em vez de “chamá-lo” porque ainda não aprenderam o modo conjuntivo nem a conjugação pronominal.
- Generalização: erros devido ao desconhecimento das exceções: os alunos conhecem as regras e perante as exceções recorrem às regras da LM já conhecidas e formulam hipóteses.
- Causas psicológicas: estão ligadas à memória, atenção, percepção, lateralidade (poderá dificultar a escrita de palavras nas quais ocorrem as letras d/b; p/b).
- Causas derivadas de um ensino que minimiza a aprendizagem ortográfica: em todas as situações de aquisição de saber, para além de uma aprendizagem sistemática, é sempre útil registar, mesmo que ocasionalmente, as palavras necessárias e outros tipos de saber abordados.
- Causas sociolinguísticas: regra geral, os aprendentes das classes sociais menos privilegiadas usam um registo de língua mais afastado da variedade padrão.

Corder (1980, apud Pires, 2008: 43), classifica os erros nas categorias seguintes:

- 1- Em termos linguísticos – considera erros linguísticos os erros de grafia, de gramática (que inclui vocabulário, sintaxe, semântica e discurso).
- 2 – Em termos de processo – são considerados neste grupo os erros de omissão, adição, seleção e ordenação.
- 3 – Em termos de frequência – os erros pré-sistemáticos, sistemáticos e pós-sistemáticos. Quanto ao nível pré-sistemático, os erros ocorrem por acaso e o aprendente não é capaz de identificar o erro. No nível sistemático, os erros ocorrem com regularidade e o aluno descobre aquilo que acredita ser o sistema, mas geralmente este sistema ainda não está de acordo com o sistema da língua-

alvo. Pode identificar o desvio, dar uma explicação, mas não consegue corrigir. Relativamente aos pós-sistemáticos, o aprendente produz formas corretas, mas de forma mecânica. A regra foi assimilada mas houve falha na sua aplicação devido à falta de atenção ou de memória. Se o professor lhe pedir uma explicação, ele pode ser capaz de autocorrigir-se e dar uma explicação adequada”.

Allwright e Bailey (1991, apud Pires, 2008: 43), “apresentam quatro tipos mais comuns de erros:

- Autopercebido/heterocorrigido – aquele em que o aprendente percebe o erro, mas não consegue corrigi-lo.
- Autopercebido/autocorrigido – em que o próprio aprendente e corrige o erro.
- Heteropercebido/autocorrigido – em que os outros percebem o erro e o aprendente o corrige.
- Heteropercebido/heterocorrigido – em que o outro percebe e corrige o erro”.

Por sua vez, Durão (2002: 69) afirma que, segundo Richards (1985: 173), há dois tipos de erros segundo o critério etiológico:

1) Erros de interferência (interlinguísticos ou tranferência): o emprego por parte do aprendente de elementos da LM na LE. Na classificação proposta por Durão, os erros de interferência podem estar relacionados com: a. erros de extensão por analogia; b. semelhanças ortográficas e/ou fonológicas; c. inabilidade para distinguir aspetos lexicais da LE com relação à LM; d. inabilidade para distinguir aspetos gramaticais da LE com relação à LM; e. emprego de palavras ou expressões de uma língua em enunciados de outra língua; f. emprego de estrangeirismos; g. emprego da técnica da tradução literal e h. transferência de estruturas sintáticas da LM.

2 – Erros intralinguísticos: ocorrem quando os alunos apresentam problemas de aprendizagem de regras da própria língua-alvo, entre outras: a. erros de simplificação (a não aplicação ou a aplicação incorreta de regras gramaticais); b. erros de generalização (a aplicação de regras em casos de exceção); c. erros induzidos (eles ocorrem quando o aprendente se engana por partir de orientações equivocadas ou parciais dadas pelo professor) e d. erros de

produção excessiva (repetição excessiva de uma palavra ou de uma expressão dada, num mesmo contexto).

Para além das várias causas citadas, o tempo também pode ser considerado uma das causas do erro se pensarmos que os aprendentes menos competentes precisam de mais tempo para produzir o seu discurso, uma vez que são menos competentes, consequentemente, têm pouco controlo sobre a sua consciência linguística.

Neste trabalho, para efeitos de categorização dos erros detetados nas produções escritas dos alunos, servir-nos-emos da taxonomia utilizada por Fernández (1997), citado por Cristiano (2010: 24-27).

Capítulo III – A Análise de Erros e a Consciência Metalinguística

3.1. Conceito de Consciência Metalinguística

A consciência metalinguística pressupõe que o sujeito seja capaz de explicar as regras do funcionamento da língua (domínio linguístico) e de refletir sobre elas (domínio cognitivo). (Gombert, 1996 apud Ançã, 2010)

De acordo com Barbeiro (1999: 58),

“a consciência metalinguística não se limita a tornar explícito o conhecimento implícito, sem outras consequências para a aprendizagem para além das relativas ao tipo de conhecimento. A tomada de consciência do que se sabe permite identificar o que ainda é necessário saber. Correspondentemente, a consciencialização do que não se sabe contribui para perceber o que se sabe. Por meio desta dialética é alcançado o desenvolvimento das capacidades do sujeito, quando o conhecimento implícito se torna consciente. A consciência metalinguística constitui, deste modo, um instrumento de autoavaliação, de construção da própria aprendizagem”.

Uma das funções da linguagem é a função metalinguística que é centrada no código. Usa-se a própria linguagem para explicar a linguagem, ou seja, usa-se o código para explicar o próprio código. É o caso dos dicionários. A atividade metalinguística, segundo Gombert (1986) não se resume à utilização da metalinguagem, de vocabulário relativo à língua - engloba todas as manifestações da reflexão sobre a linguagem.

Quando o aprendente se encontra perante o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, normalmente toma consciência dos fenómenos linguísticos que o envolvem, tentando identificá-los e compreendê-los. De acordo com Perdigão (2006: 78-79), “esta tomada de consciência deve ser acompanhada pela análise contrastiva, como forma de identificar semelhanças e diferenças entre a LM e o sistema linguístico da língua-alvo”. Deste modo, segundo Gombert (1986), “numa atividade metalinguística estará sempre presente a consciência por parte do aprendente”.

De acordo com Correa (2004, apud Mota *et al.*, 2010: 2), “a CM pode ser definida como a cognição sobre a linguagem e a auto-regulação das atividades psicolinguísticas. Isso

implica que o sujeito reflita sobre a linguagem como um objeto independente do significado que veicula; e também que o sujeito saiba utilizar intencionalmente as estruturas da linguagem”.

Por sua vez, relativamente a CM, Sousa (1994, apud Ançã e Alegre, 2003: 33), “define-a como a capacidade de utilizar a língua para efetivamente pensar e falar sobre a língua. Para isso, o aprendente deve estar ciente do caráter intencional e explícito deste conceito”.

Conforme o QECR (2001: 189),

“a competência plurilingue e pluricultural promove também a tomada de consciência linguística e comunicativa, ou seja, ativa as estratégias metacognitivas que permitem aos atores sociais tornarem-se mais conscientes e dominarem as suas formas ‘espontâneas’ de lidar com as tarefas, em particular, a sua dimensão linguística. Para além disso, explora *competências sociolinguísticas* e *pragmáticas* já existentes e desenvolve-as; conduz a uma melhor perceção do que é geral e do que é específico no que diz respeito à organização linguística de línguas diferentes (formas de tomada de consciência metalinguística, interlinguística ou, por assim dizer, *hiperlinguística*); pela sua natureza, aperfeiçoa a competência de aprendizagem e a capacidade de estabelecer relações com os outros e com novas situações”.

Ançã (2003, apud Oliveira, 2005: 4), aponta duas perspetivas distintas relativamente à focalização do objeto-língua: a sensibilização (abertura ao mundo das línguas e das culturas, valorizando a diversidade) e a consciencialização (desenvolvimento da consciência/competência metalinguística, pressupondo uma consciência contrastiva).

Gombert (2003) e Gombert e Demont (2004, apud Mota *et al.*, 2010: 2), defendem que “algum grau de consciência metalinguística é necessário para que se possa aprender a ler e a escrever. Todavia, a habilidade verdadeiramente metalinguística dependeria de aprendizagens explícitas, principalmente da aprendizagem da leitura e da escrita, mais frequentemente de natureza escolar”.

A consciência metalinguística segundo Gombert (1992) compreende: consciência fonológica; consciência morfológica; consciência sintática; consciência metatextual e

consciência pragmática. Para ele, CM é a habilidade de refletir e manipular intencionalmente a língua como objeto do pensamento.

Para que o aprendente aprenda tarefas linguísticas formais, ao longo do processo de ensino-aprendizagem de uma língua, é necessário que desenvolva uma consciência explícita das estruturas linguísticas, para que estas sejam utilizadas de forma consciente e refletida em situações de comunicação diversificadas.

Segundo Mota *et al.* (2010: 3), “dentre as habilidades metalinguísticas, três são identificadas como facilitadoras da aprendizagem: a consciência fonológica, a consciência sintática e a consciência morfológica”.

De acordo com Rassul (2006: 84) “em relação ao conceito de CM, a distinção entre conhecimento implícito e conhecimento explícito, interligados com a aquisição e desenvolvimento da linguagem”. Gombert (1990, apud Rassul, 2006: 86) define os conhecimentos referidos conceitos *epilinguístico* (diz respeito às atividades linguísticas inconscientes) e *metalinguístico* (refere-se às atividades reflexivas e deliberadas). Assim sendo, enquanto o conhecimento implícito se processa de uma forma subconsciente e está, por isso, relacionado com a aquisição, o conhecimento explícito pode ser ligado à aprendizagem, a qual se processa de forma consciente, nomeadamente através das chamadas de atenção para as regras do sistema linguístico.

Podemos inferir que, CM é um conceito complexo uma vez que não há consenso entre as várias aceções apresentadas pelos estudiosos da área. No entanto, fica claro que requer o conhecimento explícito do sistema linguístico da língua-alvo.

3.2. O ensino da LE e a Consciência Metalinguística

Segundo James e Garrett (1991, apud Ançã e Alegre, 2003: 33), relativamente à LE, a consciência linguística aproxima-se de um novo tipo de análise contrastiva, dirigida para e realizada pelos próprios aprendentes “to gain linguistic awareness of the contrasts and similarities holding between the structures of the MT [mother tongue] and the FL [foreign language]”.

É importante alargar os estudos acerca da consciência dos aprendentes de LE quanto às diferenças dos códigos linguísticos: a fala e a escrita. Estas, no contexto escolar/formal de aprendizagem de uma LE proporcionam o estímulo da consciência dos aprendentes relativamente à adequação do uso da língua em contextos e situações de comunicação diferentes, mesmo sabendo que não é tão facilmente apreendida ou assimilada pelos aprendentes, uma vez que acarreta dificuldades reais do processo de ensino-aprendizagem. As pesquisas feitas nesta área têm demonstrado isso e, simultaneamente, fundamentam a necessidade de se estudar a construção da consciência metalinguística pragmática.

A consciência metalinguística pragmática é definida por Crystal (1985, apud Giustina, 2006: 9):

“como a capacidade de reflexão do uso da linguagem, especialmente das escolhas acerca dos sentidos das palavras em intenção social, dos efeitos e do uso dessa linguagem no outro, o qual está envolvido no ato da comunicação. Esta reflexão pressupõe uma criação de significados interpessoais surgidos no próprio contexto de comunicação. Trata-se de uma forma de consciência que prevê uma competência (como fazer), relacionada com uma habilidade comunicativa da linguagem (saber fazer), podendo-se dizer que o termo habilidade inclui conhecimento ou competência. A habilidade comunicativa de um aprendente indica que ele é um ser capaz de usar a língua de forma adequada aos contextos situacionais de comunicação, isto é, que ele é competente no uso da língua-alvo”.

Segundo Ançã e Alegre (2003: 31),

“a CM é a capacidade de reflexão e discussão das impressões dos aprendentes relativamente à sua aprendizagem e aos fenómenos inerentes à língua.

Acrescentam que a CM pode manifestar-se em diferentes graus, consoante a idade e o facto de se tratar da aquisição da LM ou da posterior aprendizagem de uma L2. Esta conceção também se adapta ao processo de ensino-aprendizagem de uma LE”.

De acordo com Gombert (1990: 11, apud Rassul, 2006 : 82), “une chose est de traiter le langage de façon adéquate en compréhension et en production, autre chose est de pouvoir adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation. C’est cette dernière capacité qui est désignée sous le vocable «métalinguistique» par une toute récente tradition psycholinguistique”.

A CM é o resultado das aprendizagens explícitas, isto é, da aprendizagem das regras que constituem o sistema linguístico que se está a aprender. Esta aprendizagem, normalmente, ocorre em contexto de sala de aula. As tarefas que focam a linguagem escrita requerem um nível maior de abstração, elaboração e controlo no seu uso do que a linguagem oral. No entanto, o simples contacto com a escrita não é suficiente para que o aprendente desenvolva uma consciência metalinguística. É importante que o aprendente se esforce em utilizar a língua com controlo intencional, requerido pela escrita. (Giustina, 2006: 7).

O uso da consciência pragmática, como habilidade metalinguística utilizada na produção escrita, é considerado por Bakhtin (1997, apud Giustina, 2006: 9), como aquele que aborda os significados explícitos e implícitos necessários à construção de novos significados dentro dos diversos contextos para melhor compreensão dos enunciados.

Segundo Figueiredo (2007: 3),

“só a atividade metalinguística, como procedimento de distanciamento, permitirá ao aluno tomar como objeto a própria língua e as suas manifestações e, ao mesmo tempo que a vai manipulando, vai refletindo sobre ela, concluindo o que ela é, como atua, em relação a quê, em que condições. Desta forma, a aprendizagem da língua vai-se integrando de maneira sólida na personalidade dos alunos, já que tal aprendizagem se realiza no universo de significação que a própria língua produz”.

A CM deve envolver a aprendizagem de forma integrada de conteúdos relacionados com o ouvir, falar, ler e escrever. Só com esta integração, os aprendentes são capazes de ter consciência dos aspetos linguísticos e gramaticais que constituem a língua que estão a aprender. Conseguir fazer uso desses aspetos torna-se mais eficaz o processo de ensino-aprendizagem da LE. A falta de um desses aspetos pode comprometer a aprendizagem. Segundo Figueiredo (2007: 7), “integrar a aprendizagem metalinguística em atividades globais de leitura, escrita, oralidade constitui a mudança de perspetiva com que se deve abordar a reflexão sobre a língua”.

Também se sabe que cada aprendente apresenta experiências e características específicas, objetivos e intenções de aprendizagem diferentes, quer para a leitura, quer para a escrita. Estas diferenças estão intimamente ligadas a outros fatores como, por exemplo: o nível de escolaridade, os objetivos profissionais, a idade, a cultura, as características da LM, o interesse e a vontade/motivação para aprender, entre outros.

Nos nossos dias, em Didática das Línguas, é consensual que o sucesso no processo de ensino-aprendizagem e utilização da língua-alvo é determinado, em grande parte, pela existência, nos aprendentes, de uma consciência nítida da língua e dos componentes. Através desta tomada de consciência, os aprendentes são capazes de refletir e fazer uso intencionalmente dos seus conhecimentos linguísticos adquiridos e sobre as regras da língua-alvo. Segundo Gombert (1996), “esta tomada de consciência é operada de forma automática. Para que isso aconteça é necessário que haja, por um lado, conhecimento epilinguístico e, por outro, que se manifestem fatores externos (*feedback*), tendo a atitude e a experiência pedagógica do professor um papel crucial no desenvolvimento metalinguístico dos aprendentes”.

De acordo com Barrera e Maluf (2003: 492),

“a CM é um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, tais como: segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados”.

3.3. A importância da consciência metalinguística na produção escrita

Segundo Xavier *et al.* (2010: 58), “o modo de encarar o ensino-aprendizagem de uma língua está em transformação permanente, suportado pelo desenvolvimento científico-tecnológico, dependendo de fatores políticos, sociais e económicos; também o público aprendente e os próprios professores (e respetivas necessidades) vão mudando ao longo dos tempos. Isto quer dizer que, para além dos fatores referidos, o aprendente tem um papel preponderante na definição de objetivos e conteúdos para o ensino-aprendizagem de uma LE, como se sabe. Os objetivos pessoais e profissionais devem ser tidos em consideração para que haja bons resultados e sintonia entre o programa curricular e aquilo que o aprendente almeja”.

De acordo com Figueiredo (2007: 3), “sem conhecimentos bastante sólidos e sem capacidades para os submeter ao filtro didático, não está criado o ambiente pedagógico rigoroso para ajudar o aluno a aprender a língua, sendo que neste aprender o aluno tem de construir conhecimentos, adquirir atitudes, valores e transformar crenças. Torna-se importante realçar a abordagem de aspetos culturais e interculturais que devem merecer também lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem de uma LE”.

Esta autora acrescenta (*ibidem*) que, “impor uma metalinguagem formal, baseada na transmissão de definições, categorizações e regras, sem ao mesmo tempo se promover o conhecimento explícito metalinguístico, é um caminho perigoso já que, por esta via, nem os conhecimentos se constroem, nem as atitudes se criam, nem as crenças se transformam”.

Neste sentido, deve haver sintonia entre a aprendizagem dos saberes linguísticos e gramaticais por parte dos aprendentes para que não haja um desfasamento e separação entre si.

Assim sendo, “só a atividade metalinguística, como procedimento de distanciamento, permitirá ao aluno tomar como objetivo principal do processo de aprendizagem a própria língua e as suas manifestações e, ao mesmo tempo que a vai manipulando, vai refletindo sobre ela, concluindo o que ela é, como atua, em relação a quê e em que condições”. (Figueiredo, 2007:3)

De acordo com Krashen (1981), a aprendizagem é um processo metalinguístico em que o aprendente toma consciência das regras e do funcionamento da língua. Ou seja, a aprendizagem de uma língua requer que o aprendente tenha a representação mental das regras de funcionamento da língua.

“Integrar a aprendizagem metalinguística em atividades globais de leitura, de escrita ou orais” (Figueiredo, 2007: 7), assume-se uma prioridade nas aulas de língua.

De acordo com Martins *et al.* (2008: 15),

“sem prejuízo de uma forte estimulação da competência comunicativa/interativa em PLNM, mas, justamente, em articulação com ela, torna-se necessária a introdução paulatina e cautelosa de termos metalinguísticos do domínio da fonética, da morfologia e da sintaxe, da semântica, do léxico, do texto e da pragmática, bem como de termos metaliterários relativos à figuração estética do discurso e aos gêneros literários”.

Estas autoras são de opinião que, “nas aulas de LE, a metalinguagem tem o seu espaço para que os aprendentes possam dominar as diferentes áreas gramaticais da língua-alvo”.

As mesmas autoras acrescentam que “há que ter em conta, no entanto, a necessária flexibilidade no doseamento e grau de aprofundamento da explicitação metalinguística, atendendo não apenas ao nível de proficiência do aluno e ao nível de escolaridade, mas também, e sobretudo, à regulação das etapas de aquisição e assimilação consequente dos processos de aprendizagem”. (Martins *et al.*, 2008: 15)

Sintetizando e utilizando as palavras de Vieira (1993, apud Ançã, 2003: 33), “a CM é o conhecimento acerca da língua nos seus aspetos formais, semânticos e funcionais e ainda de aspetos do processo de ensino-aprendizagem da língua”.

Capítulo IV – Os três Ciclos de Investigação-Ação

4.1. Contextualização

A elaboração deste relatório encontra-se enquadrada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Parte-se de uma investigação-ação realizada nas aulas de PLE na FLUP, tendo como público-alvo aprendentes de diversas línguas maternas e formação prévia diversificada.

Este relatório pretende dar conta daquilo que realizámos durante o estágio pedagógico e de alguns aspetos relacionados com o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, mais precisamente, os erros mais frequentes nas produções escritas de aprendentes de PLE- Nível A1.2.

Torna-se importante realçar que a investigação foi feita abarcando dois grupos heterogéneos de estudantes. O primeiro grupo estudou PLE durante o 1º Semestre e foi constituído por treze (13) alunos, sendo cinco (5) do sexo masculino e oito (8) do sexo feminino. A maioria era hispano-falante, facto que ajudou a que as aulas fossem muito dinâmicas e participativas.

Os citados aprendentes frequentavam diferentes Faculdades da Universidade do Porto. Dentre elas, podemos citar a de Engenharia, a de Psicologia, a de Letras (na qual também frequentavam as aulas de PLE), a de Arquitetura e a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. 99% são estudantes de licenciatura e encontram-se inseridos no programa de mobilidade estudantil *Erasmus*; e a minoria (1%) frequenta um Doutoramento.

Relativamente à nacionalidade dos aprendentes, como já se disse, oito (8) eram espanhóis, dois (2) romenos, uma (1) finlandesa, um (1) francês e uma (1) polaca. Pelos números, pode-se constatar que a turma era constituída essencialmente por alunos espanhóis.

Uma vez que a maioria dos aprendentes de PLE era de nacionalidade espanhola, compete-nos debruçá-mo-nos um pouco sobre a relação estabelecida entre as duas línguas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Devido às origens das citadas, línguas é possível constatar que os que têm línguas românicas como língua materna têm

uma maior facilidade/destreza em compreender, aprender e aplicar aspetos relacionados com a língua de aprendizagem – o Português.

No caso dos aprendentes espanhóis, foi possível constatar que, por vezes, beneficiam das semelhanças que existem entre o português e o espanhol. Citando Alvarez (2002), a proximidade entre o espanhol e o português cria o que se chama de benefício no início da aprendizagem, mas nos estágios mais avançados do processo de ensino-aprendizagem, torna-se uma dificuldade.

Isto acontece, porque a proximidade e semelhança decorrentes contribuem para uma compreensão inicial que pode contribuir para desinibir o aprendente na fase inicial, colocando-o como iniciante, segundo Alvarez (2002). Normalmente, numa fase mais avançada quando o nível de complexidade aumenta, a tendência é cometerem erros que, se não forem trabalhados, podem tornar-se fossilizados na interlíngua criada pelo aprendente.

De acordo com Alvarez (2002), os erros produzidos ganham um novo *status* uma vez que passam a ser analisados como um processo gradual de tentativa que permite ao aprendente testar hipóteses, estabelecer aproximações do sistema usado por nativos e criar um sistema linguístico legítimo. Isto quer dizer que os erros cometidos pelos aprendentes são trabalhados com vista a um melhoramento gradual que lhe proporciona a possibilidade de formular hipóteses, estabelecer relações entre a sua LM e a língua-alvo com vista a aprendê-la da melhor forma possível.

Com base no levantamento dos erros cometidos pelos aprendentes de PLE, é possível constatar que a aproximação entre as línguas portuguesa e espanhola influencia a transferência linguística; no entanto, se o aprendente se esforçar para superar as dificuldades, se refletir sobre os seus objetivos, se estiver motivado, o processo de ensino-aprendizagem resulte melhor.

No que concerne à disponibilidade e interesse, existe um grupo de aprendentes mais assíduo que participa nas aulas, faz os trabalhos de casa, coloca dúvidas e está sempre disponível a aprender mais. Tudo isso se encontra refletido na forma como reage perante as atividades desenvolvidas no decorrer das aulas e na consolidação dos conteúdos. Também é possível notar a evolução paulatina e eficaz na utilização da língua portuguesa e o interesse em saber cada vez mais.

Relativamente ao segundo grupo de aprendentes, podemos inferir que é completamente diferente. É um grupo que se enquadra no perfil do nível inicial e, como tal, apresenta as suas limitações. São aprendentes que precisam de mais tempo para captarem/se apropriarem dos conteúdos, e consequentemente, o ritmo é mais lento. Tudo isso requer uma maior atenção e cuidado na escolha da linguagem e sua adaptação dos materiais didáticos e do tipo de exercícios. É uma turma que acompanha o processo de ensino, mas tem que ser ao seu ritmo e o docente deve solicitá-los a participar indicando o nome de quem quer que responda, porque se lançar perguntas ao grupo dificilmente respondem.

No primeiro semestre, como já referimos, trabalhámos com o primeiro grupo de aprendentes maioritariamente espanhol. O segundo grupo apresentou uma diversidade de nacionalidades (2 polacos, 2 turcas, 1 inglês, 1 americano, 1 indiano, 1 búlgaro, 1 francês, 1 austríaco e 1 eslovena). Relacionando os dois grupos de aprendentes, podemos inferir que são heterogéneos. Apesar das diferenças individuais, o primeiro grupo foi mais homogéneo em termos de aprendizagem. O 2º grupo, para além da diversidade de nacionalidades, é também heterogéneo a nível de competências de aprendizagem (ritmo, compreensão, participação, dedicação, entre outras). As duas turmas em questão oferecem-nos dois contextos distintos, embora com pontos em comum, como por exemplo a idade (em média vinte e poucos anos) e o inerente grau de maturidade.

Uma diferença entre esta e a primeira turma é que esta possui aprendentes que estão a viver em Portugal há pelo menos cinco anos, mas, mesmo assim, durante as correções das produções escritas e levantamento dos erros cometidos, constatamos que cometem erros semelhantes aos que estão a viver cá apenas desde o início do ano letivo/2º. Semestre letivo. Tendo em consideração alguns diálogos desencadeados com aprendentes da primeira turma, ficamos a saber que o espaço de aprendizagem muitas vezes se cinge à sala de aula. Fora dela, normalmente, comunicam com as pessoas em inglês. Segundo eles, os portugueses com quem conversam preferem falar inglês a português. Na segunda turma, os que estão a viver cá já há algum tempo são um pouco mais fluentes na oralidade, ao contrário da escrita, onde apresentam as mesmas dificuldades, muitas vezes causadas por generalizações, transferências, entre outras causas.

Ambas as turmas são de iniciação, mas a primeira (1º. Semestre), por ser maioritariamente espanhola, usufruiu de alguma vantagem por ter como LM o espanhol e, como já referimos, por estas duas línguas serem muito parecidas; nesta fase, os aprendentes sentem-se mais desinibidos e motivados para a aprendizagem. Isso refletiu-se no acompanhamento da aula e na dinâmica na participação das atividades.

As aulas de PLE devem ter como principal objetivo o uso de tarefas que promovam a interação e, conseqüentemente, a utilização da língua-alvo nas mais diversas situações de comunicação. Daí a valorização da abordagem comunicativa em que o aprendente é visto como um indivíduo criativo e consciente das suas aprendizagens com vista a construção do seu próprio sistema linguístico.

Ao longo dos nossos ciclos de aula de PLE – Nível A1.2, procuramos que o aprendente interagisse com a língua-alvo/LE e com os outros participantes do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o professor e os colegas. A nosso ver, estas atividades ajudaram-no a desenvolver as suas capacidades na LE e, conseqüentemente, a tornar-se mais competente.

Assim sendo, os aprendentes nessas aulas de LE desempenham um papel importante, na medida em que são co-construtores das suas próprias aprendizagens. O professor, por sua vez, tem de desenvolver atividades de forma a aproveitar todos os conteúdos, fazendo uso da abordagem comunicativa e da competência intercultural com vista a confrontar os aprendentes com o uso da LE e a realidade sociocultural de uns e de outros.

4.2. Observação e diagnóstico inicial

Durante os primeiros meses do estágio tivemos como um dos objetivos principais definir a temática central para o relatório. Para isso, comecei por fazer o levantamento/recolha e correção de todos os textos que os aprendentes de PLE iam produzindo nas aulas regidas pela orientadora. Conscientes da importância da expressão escrita e da sua correção e, conseqüentemente, do valor que tem no processo de ensino-aprendizagem de qualquer língua, a partir da correção das produções escritas e de outros trabalhos dos aprendentes, decidimos pegar neste tema e fazer dele a base do nosso

relatório. Partimos para este desafio conscientes daquilo que pretendíamos e que muito trabalho haveria de ser feito para que os objetivos iniciais fossem concretizados. Desta forma e sabendo que escrever é a capacidade que o ser humano tem de transmitir uma mensagem através da produção escrita e que exige um investimento em termos de atenção, de memória e de tempo para que a tarefa seja realizada/desempenhada, pretendemos, para além da correção dos erros, classificá-los e analisá-los.

Alguns dos textos produzidos pelos referidos aprendentes partiram de situações concretas e vivenciadas e nós, como mediadores da aprendizagem, proporcionámos-lhes momentos de estimulação que os levassem ao desejo da expressão escrita, utilizando e diversificando estratégias de ensino-aprendizagem para que escrevessem por prazer, sem estarem excessivamente preocupados com a sua correção, pois só assim se exprimem com naturalidade. Escrevendo sem inibições, facultaram-nos também de forma real as suas dificuldades a nível da produção escrita. Isto está explícito nos erros dos textos que analisámos.

A recolha e a correção das produções escritas dos aprendentes funcionaram como um meio para diagnosticar as potencialidades dos aprendentes a nível da utilização da LE em produções escritas. Numa fase posterior e em consenso com a orientadora, decidimos, assim, escolher a *Análise de erros na produção escrita de aprendentes de português língua estrangeira* como a temática a trabalhar.

Achamos interessante e importante, visto que o processo de aprendizagem de uma língua, mais precisamente de uma LE, requer uma atenção e dedicação especial por parte do docente, uma vez que a partir da identificação dos erros dos aprendentes torna-se mais fácil a elaboração e adequação dos materiais didáticos às suas necessidades, para além de darem informações relevantes quanto ao estágio de aprendizagem do aprendente.

Neste caso concreto, os textos facultaram-nos informações importantes sobre os erros cometidos pelos aprendentes e ficamos a saber que os que cometiam nesta fase de aprendizagem se enquadravam nas quatro categorias principais: lexicais, gramaticais, discursivos e gráficos³⁸.

³⁸ Tomámos como referência a taxonomia de Fernández (1997), citada por Cristiano (2010).

Torna-se importante informar que, durante a fase de observação e diagnóstico inicial, foram corrigidos vários trabalhos escritos dentre os quais questionários e composições. Após a correção, os trabalhos eram devolvidos e os aprendentes, para além de corrigirem os trabalhos na sala de aula, também colocavam possíveis dúvidas relacionadas com o seu conteúdo.

Através da recolha e da correção contínua das produções escritas dos aprendentes foi possível verificar que vale a pena a correção sistemática dos erros cometidos, uma vez que ela nos proporciona uma visão geral daquilo que eles são capazes, o que já aprenderam e o que ainda precisa de ser trabalhado, por um lado. Por outro lado, pudemos inferir que esta modalidade de correção faculta aos aprendentes mais responsabilidade, determinação e, sobretudo, mais dedicação e cuidado com o que escrevem, não se esquecendo dos conteúdos estudados.

Quanto aos interesses e gostos dos aprendentes, podemos inferir que se diferenciam, uma vez que a aprendizagem da LE está norteada por objetivos individuais (pessoais e profissionais). Alguns frequentam o curso de PLE porque são alunos *Erasmus* que têm como um dos objetivos aprender a língua do país de acolhimento, outros frequentam-no por questões profissionais (investigação/pesquisa, estágio profissional) e, por último, devido ao trabalho (imigrantes que se encontram a trabalhar no país).

Também é relevante informar que houve um acompanhamento permanente de ambos os grupos com a intenção de identificar, classificar e analisar os erros cometidos pelos aprendentes ao longo do curso de 60 horas. O trabalho consistiu em corrigir as produções escritas dos aprendentes, bem como em aplicar diversas modalidades de correção e de remediação ao longo das aulas.

A investigação-ação realizada subdividiu-se em três ciclos, num total de três unidades didáticas e abrangeu os dois grupos de aprendentes de PLE – Nível A1.2 que, como já referimos, estudaram PLE na FLUP em regime pós-laboral.

4.3. Primeiro Ciclo

O primeiro ciclo de investigação-ação aconteceu no primeiro semestre letivo para o grupo maioritariamente hispano-falante, nos dias 18 e 19 de janeiro de 2011. O trabalho realizado consistiu numa unidade didática de duas aulas de 120 minutos cada.

Em cada aula foram determinadas e aplicadas três fases interligadas e sequenciadas: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Para cada uma das aulas/ciclo, a principal intenção foi levar os aprendentes a desenvolverem a competência comunicativa (componentes de compreensão oral e escrita e de produção oral e escrita) e a promoverem aspetos interculturais. Em relação ao conteúdo temático, os aprendentes também foram orientados no sentido de desenvolverem a competência lexical (alargamento do léxico).

Quanto ao conteúdo gramatical e pragmático, os aprendentes foram norteados no sentido de identificarem os valores semânticos, de seguida, efetuaram a respetiva manipulação e, por fim, a sua sistematização. Procuramos que o texto não fosse usado como pretexto para estudar os conteúdos gramaticais. Tentamos ao longo das nossas aulas escolher e produzir textos que abordassem ambos os conteúdos: temático e gramatical, sem que um ficasse em segundo plano em relação ao outro.

Tentamos que todas as fases desenvolvidas ao longo de cada aula (pré-leitura, leitura e pós leitura) fossem interligadas, sequenciadas e a passagem de uma para a outra fosse feita de forma natural sem que os aprendentes se apercebessem e sem que houvesse “queima” de etapas. Tudo isso ajuda para que não haja desfasamento e quebra no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo. O professor deve estar consciente do seu papel sem deixar de promover a participação e reflexão por parte dos seus aprendentes. Nas aulas de LE proporcionamos aos aprendentes um lugar de destaque, onde se sentissem participantes e co-construtores das suas próprias aprendizagens.

1ª Aula da Unidade Didática

Aplicação

No que concerne ao primeiro ciclo da investigação-ação, aplicou-se no contexto de uma unidade didática que teve como conteúdo temático/lexical *Viagens*: alargamento do

léxico sobre viagem (meios de transporte, documentos utilizados, vestuário, destino, objetos utilizados, sentimentos, entre outros).

Quanto ao conteúdo gramatical, coube-me trabalhar os *indefinidos*. Os aprendentes identificaram-nos no texto: “Uma viagem de avião”, reconheceram o seu valor semântico e, posteriormente, resolveram exercícios práticos com vista a aplicar os indefinidos.

Descrição

Para a 1ª aula da primeira unidade didática (ver anexo 1), determinamos as seguintes estratégias/atividades com o intuito de atingir os objetivos preconizados:

Pré-leitura

- Diálogo sobre as últimas férias/última viagem....
- Enquadramento de imagens a partir da descrição do léxico de viagem.
- Resposta a questões sobre viagem e consequente alargamento do léxico relacionado.

Leitura

- Audição do texto “Uma viagem de avião”.
- Leitura silenciosa do texto pelos alunos.
- Esclarecimento (por sinonímia, paráfrase e desenho) e dedução do significado dos vocábulos desconhecidos.
- Interpretação do texto (questionário) e resolução de outras atividades relativas à temática.

Pós-leitura

- Identificação de pronomes indefinidos que se encontram no texto “Uma viagem de avião”;
- Explicitação, pelos alunos, do seu valor semântico;
- Resolução de exercícios que envolvem pronomes indefinidos.

O material utilizado foi: imagens relativas à viagem, um texto alusivo à temática (“Uma viagem de avião”), fichas práticas e ficha informativa sobre os indefinidos.

A avaliação foi contínua com observação direta. Ao longo da aula, os aprendentes foram orientados no sentido de construírem a sua própria aprendizagem e de serem ativos na correção dos seus próprios erros, ou seja, foram encorajados a autocorrigirem-se.

2ª. Aula da Unidade Didática

Aplicação

Na 2ª aula desta unidade didática (ver anexo 2), continuámos com a temática *Viagens* com alargamento do léxico numa outra perspetiva. Também o conteúdo gramatical continuou a ser os indefinidos através, de exercícios práticos.

A aula teve como objetivos: desenvolver a competência comunicativa (competência oral e escrita; produção oral e escrita) e promover aspetos interculturais.

Descrição:

Definimos como estratégias/atividades as seguintes, subdivididas em:

Pré-leitura

- Correção do T.P.C e esclarecimentos de possíveis dúvidas.
- Síntese da aula anterior pelos alunos.
- Diálogo sobre o “porquê” da viagem dos alunos da turma a Portugal.
- *Brainstorming* ou levantamento de hipóteses sobre o título do texto “Começar de novo”.

Leitura

- Leitura silenciosa seguida da audição do texto “Começar de novo” para confirmar/infirmar as hipóteses anteriormente levantadas.
- Alargamento lexical a partir do referido texto.
- Explicação dos vocábulos desconhecidos e seu enquadramento em frases novas.
- Interpretação do texto através de questionário oral e escrito (exercícios práticos).
- Resolução de exercícios que envolvem pronomes indefinidos.

Pós-leitura

Escrita de uma carta informal. Para a elaborar, os aprendentes tinham o seguinte enunciado: “*Imagine que tem um amigo português que vai trabalhar para uma cidade*”

do seu país ou que vai simplesmente visitar o seu país. Escreva-lhe uma carta e dê-lhe alguns conselhos úteis e sugestões”.

É importante informar que a turma já tinha estudado a carta; isto é, já conheciam os tipos de carta e a sua estrutura. Também já tinham estudado o imperativo.

Para além dos materiais existentes na sala de aula (quadro, marcadores, etc.), utilizámos um texto cujo título é “Começar de novo”, fichas de interpretação/compreensão do texto e fichas de exercícios relativas aos indefinidos. A avaliação foi contínua baseada na observação direta. Como antecipação de problemas e estratégias de remediação previmos os seguintes: os indefinidos (conteúdo introduzido na aula anterior), os tempos verbais estudados e a carta (formas de tratamento e formas de despedida).

4.4. Segundo Ciclo

O 2º Ciclo de aulas de PLE foi ministrado no 2º Semestre e teve como público-alvo uma outra turma de aprendentes do Português como LE – Nível A1.2. Como já referimos anteriormente, por um lado, é um grupo mais heterogéneo do que o do 1º Semestre: i) ao contrário da primeira turma, esta tem em média um aluno de cada nacionalidade; ii) possui aprendentes com objetivos de aprendizagem diferentes (a maioria é formada por estudantes, mas tem pesquisadores/investigadores, pessoas que trabalham e querem aprender a língua); iii) parece ser um grupo mais maduro e muito interessado, pressupondo-se que isto se reflete nos objetivos pessoais de cada aprendente. Por outro lado, é um grupo homogéneo a nível do ritmo de aprendizagem, possui menos de dez alunos assíduos, em relação aos quais foi possível constatar evolução nas aprendizagens ao longo das aulas.

Este ciclo materializou-se numa unidade didática também de duas aulas dedicada às *Compras* e aos *Possessivos*.

1ª. Aula da Unidade Didática

Aplicação

Ao longo da primeira aula deste ciclo trabalhámos no sentido de alargar o léxico sobre compras: na Farmácia, Livraria, Agência de viagens, Loja de flores, de Cosméticos, de

Roupas, de Calçado, nos Correios entre outras (ver anexo 3). Esta atividade baseou-se na exploração/análise de imagens relativas a diversas lojas e respetivos produtos vendidos. No que concerne aos conteúdos gramaticais, após a identificação e compreensão do seu valor semântico, os aprendentes resolveram exercícios que envolveram os possessivos. Foram definidos como competências/objetivos: a oralidade, o léxico, a leitura, o conhecimento explícito da língua e resolução de exercícios.

Descrição

Definimos como atividades/estratégias para esta aula as seguintes:

Pré-leitura:

- *Brainstorming* relacionado com a temática anterior para consequente introdução da temática da aula.
- Observação de imagens que ajudam a complementar/alargar o campo lexical da chuva de ideias realizada anteriormente.

Leitura:

- Leitura do texto “No banco” e dedução pelo contexto do significado das palavras desconhecidas.
- Compreensão do texto (questionário).
- Preenchimento de um impresso de abertura de uma conta bancária (trabalho individual).
- Leitura dramatizada do texto pelos alunos.

Pós-leitura:

- Identificação dos possessivos no texto.
- Explicitação, pelos alunos, do seu valor semântico e da sua morfologia.
- Resolução de exercícios que envolvem os possessivos.
- Correção dos exercícios no quadro pelos alunos e esclarecimento de possíveis dúvidas.

Ao longo da aula utilizámos os seguintes materiais: imagens de lojas diversas, texto “No banco” (Adap.), impresso de abertura de conta bancária, ficha informativa sobre os possessivos e ficha prática (exercícios) sobre os possessivos.

Definimos a participação na aula, a avaliação contínua/direta, o interesse e a motivação como processos de avaliação.

2ª Aula da Unidade Didática

Aplicação

Relativamente à 2ª aula do 2º Ciclo foram definidos como objetivos: a oralidade, o léxico, a leitura, a dramatização, a resolução de exercícios e a produção escrita. O conteúdo temático/lexical continuou o mesmo *Compras* (noutros locais) mais precisamente: situações de comunicação relativas a compras e a rotina diária. Os conteúdos gramaticais foram: os possessivos (correção do trabalho de casa), verbos no pretérito perfeito simples e imperfeito do indicativo (ver anexo 4).

Descrição

Pré-leitura:

- Correção do T.P.C.
- Síntese da aula anterior com intuito de introduzir a temática.

Leitura:

- Leitura e dramatização (aos pares) de pequenos textos (diálogos) sobre compras em diversas lojas.
- Esclarecimento de dúvidas e alargamento do léxico relativo às lojas e compras citadas nos textos.
- Realização de uma atividade sobre a rotina diária na qual vão escrever as legendas das imagens: “Ontem a Luísa...” (trabalho de grupo).
- Correção da atividade no quadro pelos alunos.

Pós-leitura:

- Produção escrita de um texto à escolha do aprendente com o título:

a) O meu dia de ontem ou **b)** Um dia de compras

Quanto à produção escrita, torna-se importante salientar que o grupo produziu textos (ver *corpus* em anexo), os quais foram corrigidos com anotações e entregues aos alunos. A maioria teve alguma dificuldade no emprego dos verbos no pretérito perfeito simples, especialmente com os verbos irregulares, a nível da acentuação. Houve um aluno que parece não ter compreendido o objetivo da elaboração do texto; por isso, decidimos elaborar uma atividade de remediação, isto é, um texto para completar com o título: *O meu dia de ontem* (ver anexo 8). Este texto foi aplicado a todos os aprendentes, como forma de revisão da matéria dada.

Utilizámos os seguintes materiais didáticos: textos (diálogos de situações de compra); ficha prática (interpretação dos textos); ficha prática com imagens sobre a rotina diária.

4.5. Terceiro Ciclo

Este ciclo realizou-se no 2º Semestre e teve como público-alvo a mesma turma de PLE do 2º Ciclo. Nesta fase e, sendo o nosso último ciclo de investigação-ação, pretendemos, como sempre, orientar os aprendentes na produção de um texto com vista a atingir um dos nossos objetivos, que é identificar e analisar os erros cometidos pelos aprendentes de PLE – Nível A1.2. Mais uma vez a investigação-ação esteve ao serviço do processo de ensino-aprendizagem da LE.

Aplicação

Para a última aula, definimos como objetivos/competências: a produção oral; a aquisição de conhecimentos sobre a *Saúde*; o desenvolvimento da competência lexical, refletindo sobre as relações das palavras em contexto; a compreensão escrita; a competência intercultural; o desenvolvimento da competência comunicativa e a produção escrita.

Coube-nos o conteúdo lexical/temático *Saúde* e, neste âmbito, pretendemos orientar os alunos no sentido de conhecerem e alargarem o léxico sobre a temática, mais precisamente, especialidades médicas, instrumentos médicos, doenças, entre outros. A nível pragmático tivemos como pressuposto que os aprendentes usassem meios para exprimir a dor (como exprimir a dor). Essas atividades iniciais tiveram como suporte uma imagem (ver anexo 5) e os conhecimentos prévios dos aprendentes, bem como as suas próprias vivências.

Quanto ao conteúdo gramatical foi determinado que trabalharia os interrogativos e o presente do conjuntivo. Toda a aula foi norteada no sentido de levar os aprendentes a desenvolverem as suas capacidades lexicais a nível do conteúdo temático. Todo o trabalho realizado foi interligado para que não houvesse desfasamento entre os objetivos e as fases da aula pré-definidos. Assim sendo, em relação aos conteúdos gramaticais,

primeiramente identificaram os valores semânticos dos interrogativos e do presente do conjuntivo, depois realizaram a aplicação/resolução de exercícios com vista a sistematização.

Descrição

De seguida apresentamos os passos que estabelecemos para a aula:

Pré-leitura

- Conversa com a turma com o objetivo de predispor-la para a aula.
- Análise de uma imagem com o intuito de alargar o léxico relativo à temática da aula – *Saúde*.

Leitura

- Leitura silenciosa do texto “No consultório médico”, sublinhando as palavras desconhecidas.
- Esclarecimento de dúvidas e alargamento do léxico relativo à saúde e aos aspetos citados no texto.
- Elaboração de questões de compreensão do texto pelos alunos.
- Identificação, compreensão do seu valor e aplicação de pronomes interrogativos (trabalho de pares).
- Identificação de verbos no presente do conjuntivo, leitura de uma ficha informativa e esclarecimento de possíveis dúvidas.
- Resolução de exercícios que envolvem o presente do conjuntivo.

Pós-leitura

- Produção escrita: elaboração de um diálogo [no qual os alunos vão aplicar os conteúdos trabalhados na aula] sobre uma consulta médica.

O material utilizado teve como principal objetivo auxiliar os aprendentes na apreensão de ambos os conteúdos. Foram utilizados: uma imagem de uma situação num consultório médico, texto “No consultório médico”, ficha prática (compreensão do texto); fichas informativas sobre os pronomes interrogativos e o presente do conjuntivo e fichas práticas (exercícios), para além dos materiais existentes na sala (quadro, marcadores, ...).

A avaliação foi direta/contínua, isto é, os aprendentes foram avaliados a nível do envolvimento e participação na aula, interesse, motivação, cooperação com os colegas e colaboração com os demais intervenientes na aula, como por exemplo, o professor.

Adiante, assinalaremos o modo como os erros detetados nas produções escritas dos aprendentes foram corrigidos e tratados.

Ao longo da correção das produções escritas, verificamos muitas vezes, o carácter sistemático de alguns erros. Nesta situação, corrigimos as ocorrências, relembremos as regras gramaticais, elaborámos e aplicámos exercícios de remediação. Ficou claro que, na análise de erros, estes são interpretados e atribuídos a diferentes causas e devem ser avaliados respeitando variáveis como as metodologias de aprendizagem e de ensino, a motivação e o interesse, entres outras.

Capítulo V – Análise e interpretação do *Corpus*

Após a descrição daquilo que foi cada uma das aulas das unidades didáticas que nos couberam durante o estágio pedagógico, passamos de seguida à análise das produções escritas dos aprendentes de PLE – Nível A1.2, assim como à identificação e caracterização dos erros por eles cometidos.

Na identificação e classificação dos erros cometidos pelos aprendentes nas produções escritas tomámos como referência a taxonomia de Fernández (1997) utilizada por Cristiano (2010). De acordo com esta taxonomia, os erros são agrupados em quatro categorias linguísticas principais: lexicais, gramaticais, discursivas e gráficas. Estas, por sua vez, encontram-se divididas em subcategorias que podem ser observadas nos gráficos a serem apresentados e na taxonomia em anexo (ver anexo 6).

Como já referimos, o *corpus* (ver anexo 7) que utilizámos para analisar foi recolhido ao longo das nossas regências no estágio que fizemos no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, na FLUP.

No primeiro Ciclo da IA, cuja temática foi *Viagens*, solicitámos aos aprendentes que produzissem uma carta, através do enunciado seguinte:

Imagine que tem um amigo português que vai trabalhar para uma cidade do seu país ou que vai simplesmente visitar o seu país. Escreva-lhe uma carta e dê-lhe alguns conselhos úteis e sugestões.

No segundo Ciclo da IA, cuja temática foi *Compras* (em locais como: na farmácia, livraria, papelaria, nos correios, loja de cosméticos, de roupa, de acessórios, de flores, entre outros) propusemos aos aprendentes que elaborassem um texto escolhendo a que mais lhes agradasse entre as duas possibilidades que apresentámos. As sugestões foram:

- a) O meu dia de ontem.*
- b) Um dia de compras.*

No terceiro e último Ciclo da IA, a temática que trabalhámos foi *Saúde*. Na fase de pós-leitura foi pedido aos aprendentes que produzissem um diálogo num consultório médico (entre o médico e o paciente).

Serão apresentadas mais informações sobre os textos que os aprendentes produziram numa fase posterior.

Os textos de ambos os ciclos da IA encontram-se em anexo (ver anexo 7).

5.1. Primeiro Ciclo

5.1.1. Os erros cometidos

No primeiro ciclo que teve lugar no 1º. Semestre, propusemos na fase de pós-leitura da 2ª. Aula a elaboração de uma carta informal dirigida a um amigo, na qual os aprendentes deveriam imaginar que tinham um amigo português que ia trabalhar para uma cidade do seu país ou que ia simplesmente visitar o seu país.

Era uma turma constituída por poucos alunos e naquele dia foi possível recolher seis (6) cartas. Após a recolha, propusemos um modelo de correção em que, depois de termos assinalado os erros, os aprendentes fariam a autocorreção da sua carta, reescrevendo-a. De seguida, devolveram as cartas reescritas e já com as correções feitas. Numa fase posterior, propusemos que trocassem as cartas entre eles e que os colegas fizessem as correções.

Aplicamos estes modelos, porque durante a fase de diagnóstico, os textos que produziam foram corrigidos na sua totalidade por nós. Deste modo, quisemos simplesmente aplicar técnicas diferentes de correção e verificar como os aprendentes reagiam perante a atividade. Podemos inferir que reagiram bem e que houve aprendentes que reescreveram a carta pelo menos 3 vezes.

Seguidamente, apresentámos os resultados da análise dos erros cometidos pelos aprendentes, segundo a taxonomia proposta por Fernández (1997) e utilizada por Cristiano (2010), conforme o anexo 6.

Sendo assim e tendo em conta o Ciclo em questão, a partir da análise das cartas produzidas pelos aprendentes, obtivemos os resultados explícitos nos gráficos seguintes (1-5) relativos aos erros lexicais, gramaticais, discursivos e gráficos. Nestes gráficos é possível identificar a categoria, as ocorrências e a respetiva percentagem, assim como as

subcategorias representadas. Para além disso, apresentamos alguns exemplos na tentativa de justificar as ocorrências.

5.1.2. Classificação/interpretação dos erros

A categoria de “Erros Lexicais” totalizou trinta e oito (38) erros. Constatamos que houve duas subcategorias que se destacaram, sendo que o maior número de erros ocorreu a nível de empréstimos com 42% dos erros cometidos. Alguns exemplos: [*Estou muito **contenta** de que **queras** ir para Espanha.*] / [*O salario é melhor, **asim** **podrás** **ahorrar**.*]

Uma outra subcategoria, também com 42% dos erros, é a denominada de expressões não atestadas em português. Exemplos:[*A **gente catalana** come entre as treze e meia e as duas horas, e a noite....*] / [***Si** precisas de alguma coisa, já sabes...*]

Uma outra subcategoria que se destacou, mas que totalizou um menor número de ocorrências foi a de registo não apropriado à situação com 16% dos erros cometidos: [*Para encontrar **morada** não vais têr...*].

Nas restantes subcategorias lexicais não se registou nenhum erro, por isso, não se encontram representadas.

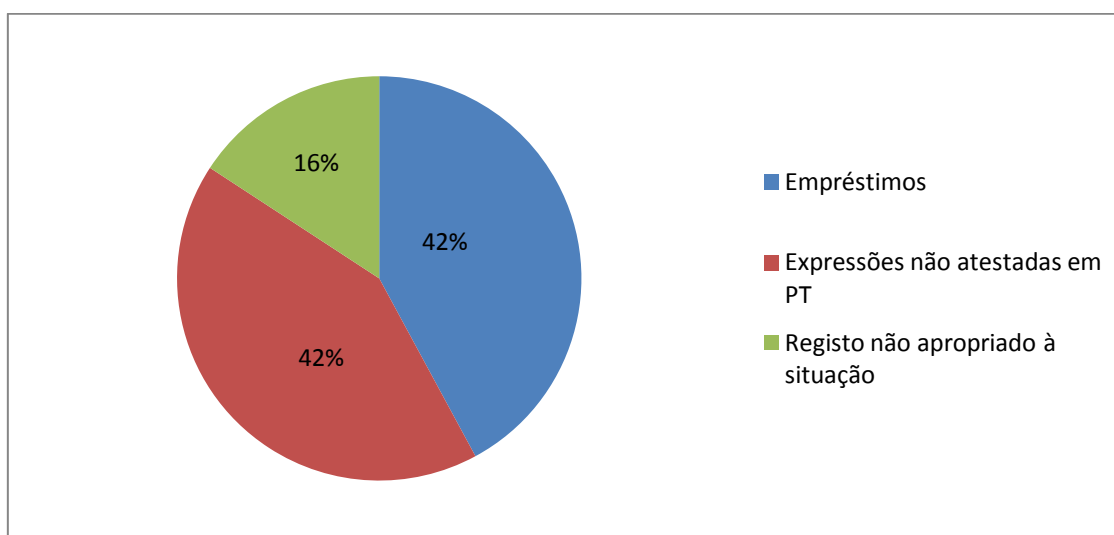


Gráfico 1: Erros Lexicais (1º Ciclo)

De seguida, apresentamos o gráfico que explicita os resultados obtidos relativos aos “Erros Gramaticais” (Gráfico 2). Esta categoria contabilizou setenta e duas (87) ocorrências distribuídas de forma desigual por nove (9) subcategorias.

Dentro da subcategoria “paradigma: verbo” identificamos um erro [*Quando **chegues** ao aeroporto (...)*]; que representa 1% dos cometidos pelos aprendentes.

A nível da subcategoria “concordância” identificamos o seguinte: em género contabilizamos 6 erros que correspondem a 8% dos erros [*Atenção, Paris e uma **cidade** muito **carro** porque ela e **conhecido** no mundo. **Bom** Viagem*]; em pessoa, aparecem 2 erros que representam 3% [*Ainda **a gente** é muito gira, **gostam** de sair e conhecer gente*]. Em número, não identificamos nenhuma ocorrência.

Na subcategoria “valores e usos das categorias”, constatamos que, de entre as subcategorias, as que mais destacaram foram: os verbos com 30% [*... elas **vam a agradecer**... /...acho uma boa idea que **queras ir** para Barcelona.*], seguido das preposições com 26% [*Eu quero-te aconselhar que tentes **de** falar o catalão... /...e começar a caminhar **por as** ruas...*] e dos pronomes com 16% dos erros cometidos: [*Eu quero-**te** aconselhar.../ ...porque _ chama Paris.*]

Dentro da subcategoria “estrutura da oração” registamos que as ocorrências têm a ver com a ordem, totalizando 8% dos erros cometidos: [*Mas to **podes encontrar muitos bons restaurantes** em alguns bairros. / Lembres-te de comer **typicas comidas.***]

Para além destes, identificamos erros que foram classificados como sendo da subcategoria “outros erros”, segundo a taxonomia aplicada: [*E si **queres comer bom presunto** vais **têr** de comprar também **porqué** aqui não é **igual de bom.***] →[tão bom].

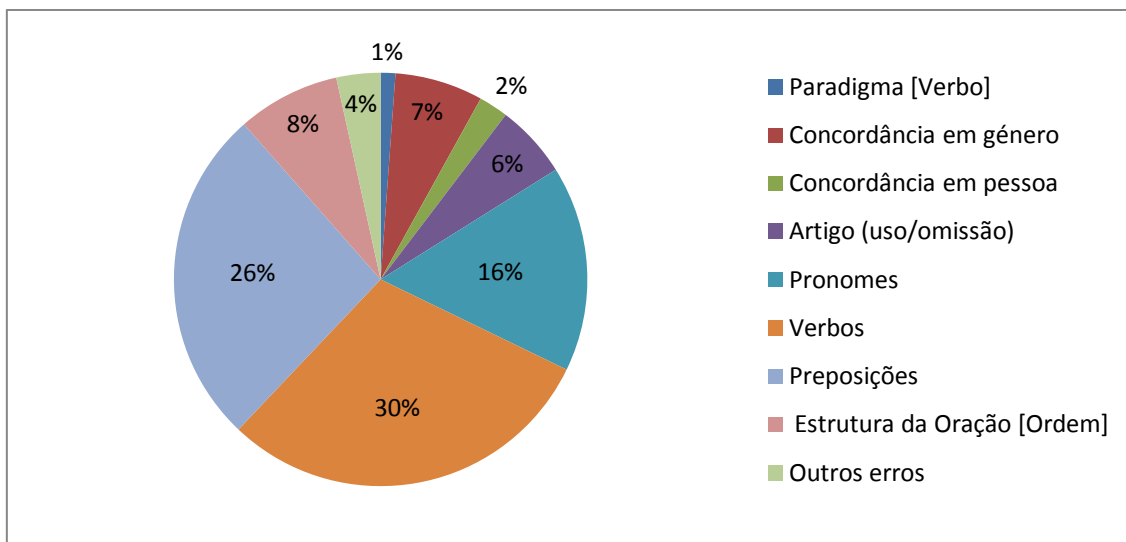


Gráfico 2: Erros Gramaticais (1º Ciclo)

A categoria “Erros Discursivos” totalizou catorze (14) ocorrências distribuídas entre as três seguintes subcategorias: coerência global, conectores e pontuação³⁹. Quer a coerência global quer os conectores contabilizaram cada um cinco (5) ocorrências, enquanto a pontuação totaliza quatro (4) ocorrências.

Dentre as subcategorias citadas, duas possuem o mesmo número de ocorrências (36%): a subcategoria coerência global e a de conectores. Da primeira, citamos: *Unfelizmente vais não ver a cidade sob a neve, e mais bonito, mesmo se tu deves sair menos longe. / A parte de trazer umos boms zapatos não esqueces, sobretudo de pegar o parachuva.* Como exemplo da outra, assinalamos: **Por isto**, eu queria-te dar alguns conselhos e sugestões.../ **Mais** si que é verdade que os horários lá são um bocado diferentes. No que se refere à pontuação, muitas vezes, é “penalizada” pela sua inexistência/má utilização. Totaliza 28% dos erros cometidos, como por exemplo: [As suas ruas às vezes aparecem como um laberinto mas sempre vais poder perguntar a alguém si te encontras perdido, as gentes portuguesas são muito hospitaleiras.]

Em relação às subcategorias “coerência global” e “pontuação” não considerámos todas as frases, uma vez que, se fizéssemos isso, alguns textos seriam exemplo de textos incoerentes, o que efetivamente não acontecia. Com este efeito apesar dos erros

³⁹ Segundo a taxonomia aplicada serão considerados neste domínio os erros de pontuação que se referem à separação de ideias, Fernández (1997) apud Cristiano (2010).

ocorridos, por exemplo, na ordem das palavras na frase, foi sempre perceptível a intenção comunicativa.

No entanto, também foi possível constatar que a coerência global muitas vezes é afetada pela falta/por pontuação mal feita.

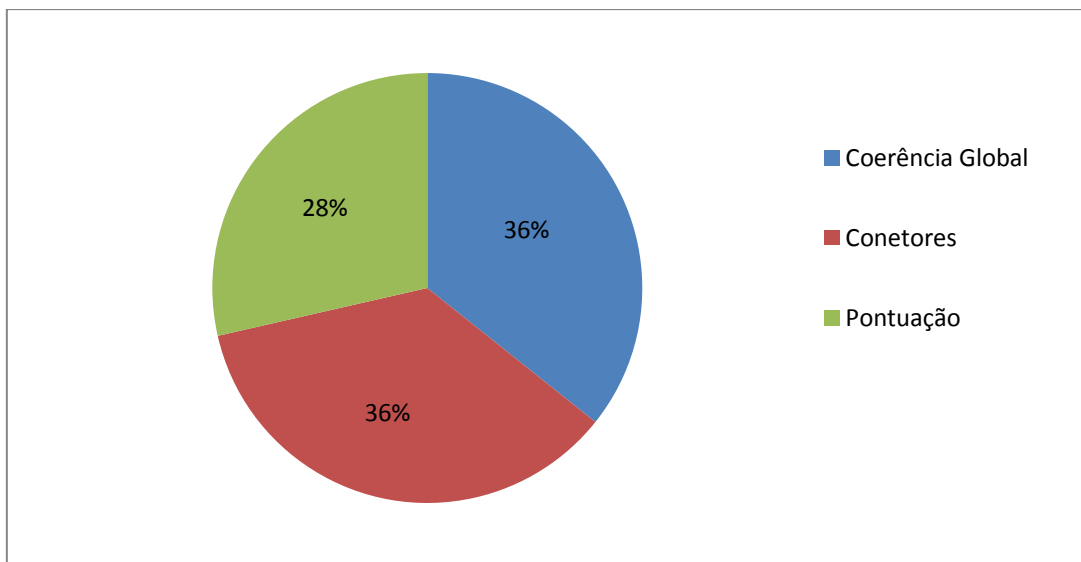


Gráfico 3: Erros Discursivos (1º Ciclo)

A categoria “Erros Gráficos” somou oitenta e duas (82) ocorrências. Estas encontram-se distribuídas por sete subcategorias, como é possível verificar no gráfico 4.

A maioria dos erros cometidos nesta categoria enquadra-se na subcategoria “acentos” com 49% [*Eu sei que no próximo **mes** de Setembro.../(...) os bares sobretudo **a tarde e a noite** para tomar um café o uma cerveja.*]. Segue-se: a confusão de grafemas para o mesmo fonema com 21% [(...) **algums** conselhos /(...) **sejan boms** /(...) os bares **sobretudo** / (...) **vam a agradecer**.../(...) **quando seja a noite**...]; a omissão de letras e letras sobrantes: 11% [(...) *um café o uma **cerveja**.* / *Acho uma boa **idea**...* / (...) **asim** *podras ahorrar.* / (...) *uma cidadã muito **carro**...*]; a confusão de fonemas: 10% [(...) *os monumentos **symbolicos** da capital.* →[*simbólicos*] / *Unfelizmente vais não ver...* →[*Infelizmente*] / *Lembres-te de comer **typicas** comidas.* →[*típicas*]; maiúsculas/minúsculas: 6% [***as** pessoas gostam de sair...* →[início de frase] / ***agora** que vais fazer um **erasmus** no Porto...* →[início de frase e nome próprio] / (...) *o comer*

*peixe na **ribeira**...* [topónimo]; a separação e junção de palavras: 2% [... *acho que seria interessante **escreverte**.* / ***Preparate** para a noite...*] e, por último, a alteração da ordem das letras, com 1% dos desvios cometidos: [(...) *mas sempre vais poder **preguntar**...*].

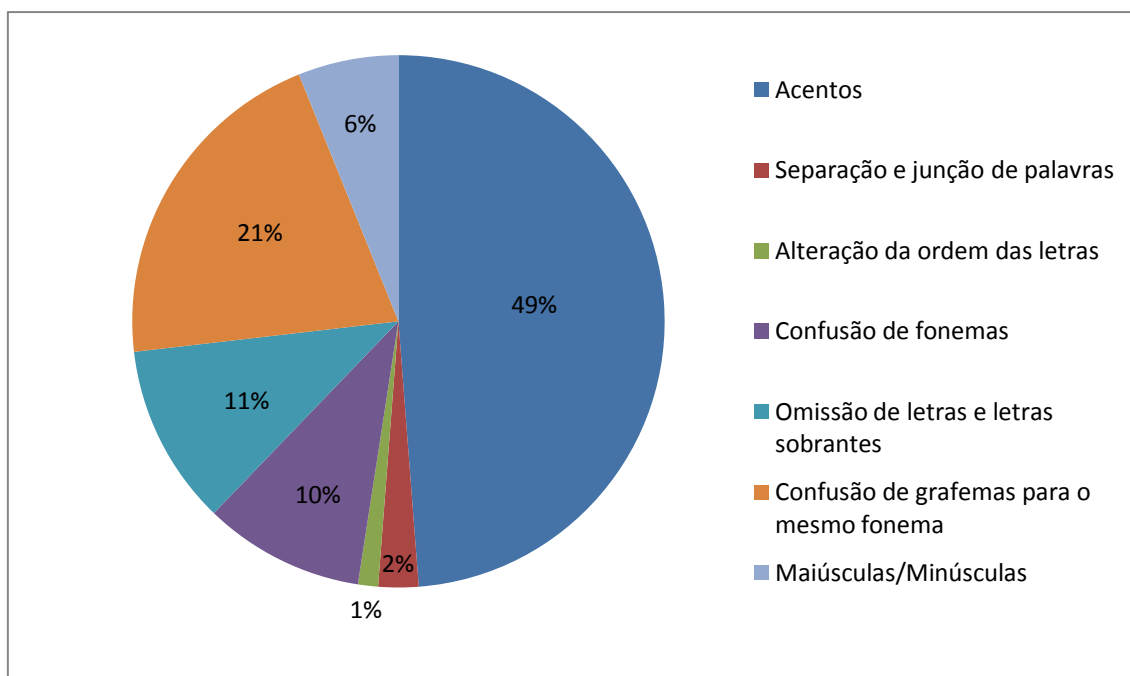


Gráfico 4: Erros Gráficos (1º Ciclo)

5.1.3. Breves considerações sobre o 1º. Ciclo

O gráfico 5 representa o total de erros cometidos em cada uma das quatro categorias. Analisando os dados abaixo pode-se concluir que a categoria com mais ocorrências é a gramatical com 40%, seguido dos gráficos com 37%, os lexicais com 17% e os discursivos com 6%.

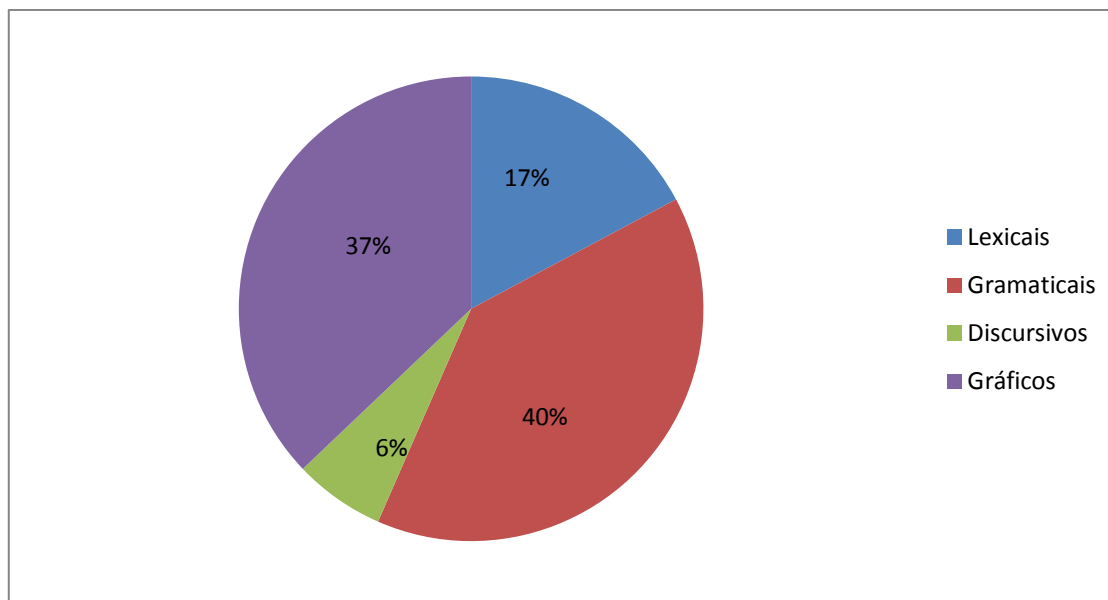


Gráfico 5: Global (1º Ciclo)

Com base nos resultados e, relacionando-os com os textos de diagnóstico inicial, podemos dizer que os aprendentes evoluíram muito a nível de todas as categorias (lexicais, gramaticais, discursivas e gráficas).

Inicialmente, pudemos constatar que cometiam muitos erros a nível de interferência [*A sala de estar tem **una** janela.../ ... quartos **pequenhass** / ... para **vivir** com meu namorada.*].

A nível de significado: ser/ficar [*A casa dos meus sonhos **é** junto ao mar.*], ser/haver [*Dentro da casa **é** um quarto muito grande...*], estar/ficar [*A casa **está** perto dom cidad grande. / A casa dos meus sonhos **está** no centro de uma...*]. Podem ser incluídos em erros de seleção lexical.

Quanto ao uso do artigo (uso/omissão: [*_ cozinha, _ casa de banho, _ sala de jantar e _ escritório. / ... para jantar com _ amigos.*]) a maior parte dos erros cometidos nesta subcategoria enquadra-se na omissão do artigo/determinante.

Baseando-nos no *corpus* analisado, constatamos que cometem erros frequentemente a nível de pronomes indefinidos, mais precisamente: [*... a cozinha e a casa de banho **todo** junto. / Está **todo** junto./ A casa dos meus sonhos **é tuda** de chocolate.*]

Para além desses exemplos, temos ainda a concordância em género. Os aprendentes geralmente adotam a transferência do género da palavra correspondente na LM, embora haja outros casos/situações em que essa explicação não se aplica. Alguns exemplos de concordância em género: [**Os parades** são em pedra.../ ... há dois quartos, **uma** tem uma cama...]; em número [No 2º andar **fica** o meu quarto, o escritório, a sala de estar e a casa de banho].

Uma outra subcategoria que pudemos constatar nesta fase de aprendizagem da LE a nível discursivo é a “co-referência: anáfora”. Poucos aprendentes, nesta fase, dificilmente substituíam os nomes por pronomes, sendo assim, acabavam por repetir o mesmo sujeito duas/três/quatro vezes seguidas [A **casa dos meus sonhos** é uma pequena vivenda.../ A **casa dos meus sonhos**... / A **casa** tem um jardim ... / A **casa** está.../ ou O **estúdio** tem muitas janelas.../ O **estúdio** é no sótão... / O **estúdio** tem apenas um quarto...].

Relativamente à acentuação também verificamos duas situações: algumas vezes acentuavam a palavra outras vezes não: [No jardim **tambem** ...], isto porque na sua LM esta e outras palavras não são acentuadas.

Também verificamos exemplos decorrentes, talvez, de uma estrutura transitória, ou seja, uma aproximação da forma em português: [No interior da vivenda não há muitas divisões, **soamente** um quarto de dormir...]

Como se pode constatar, a maior parte destes desvios foram identificados nos textos de aprendentes espanhóis. Também verificamos estes mesmos erros em textos de aprendentes que não são de nacionalidade espanhola, mas que estudaram espanhol/castelhano. Por esta ser considerada muito parecida com a língua portuguesa, talvez a tenham tomado como referência nesta fase de aprendizagem do português como LE.

Concluímos que, realmente, nesta fase de aprendizagem, a aproximação entre a LM e a LE é fundamental, principalmente quando são línguas consideradas próximas.

5.2. Segundo Ciclo

5.2.1. Os erros cometidos

Como já se referiu, a turma com que trabalhamos no segundo ciclo é diferente a nível de nacionalidades e ritmo de aprendizagem. É considerada uma verdadeira turma do Nível A1.2, composta por aprendentes de nacionalidades diferentes, com idades compreendidas entre os 20 e os 45 anos.

Neste ciclo, que teve lugar no 2º. Semestre, propusemos na fase de pós-leitura da 2ª. Aula a produção escrita de um texto cujo título (à escolha do aluno): i) O meu dia de ontem e ii) Um dia de compras, tendo em conta a temática *Compras* das duas aulas deste ciclo.

Por ser uma turma pequena com doze (12) alunos, foi-nos possível recolher um corpus constituído por dez (10) textos. Após a recolha, aplicamos o modelo de correção com assinalamento dos erros e apresentação da forma correta. Posteriormente, devolvemos os textos aos aprendentes para que se consciencializassem das formas corretas dos erros cometidos e colocassem dúvidas, caso houvesse dificuldade ao nível da compreensão.

Infelizmente, não foi possível aplicar outros modelos de correção com este grupo, por falta de oportunidade e tempo. Também com este grupo foi possível corrigir e ter noção dos erros que cometiam nos textos produzidos antes das nossas regências. Por isso propusemos uma ou outra atividade de remediação.

Sendo assim e tendo em conta o Ciclo em questão, a partir da análise dos textos produzidos pelos aprendentes, obtivemos os resultados explícitos nos gráficos 6 a 10 relativos às quatro categorias citadas. Nestes gráficos é possível identificar a categoria, as ocorrências e a respetiva percentagem, assim como, as subcategorias representadas. Para além disso, apresentamos alguns exemplos na tentativa de justificar categorização feita.

5.2.2. Classificação/interpretação dos erros

No *corpus* referente ao 2º. Ciclo, encontrámos erros lexicais, nas percentagens/subcategorias referenciadas no gráfico 6.

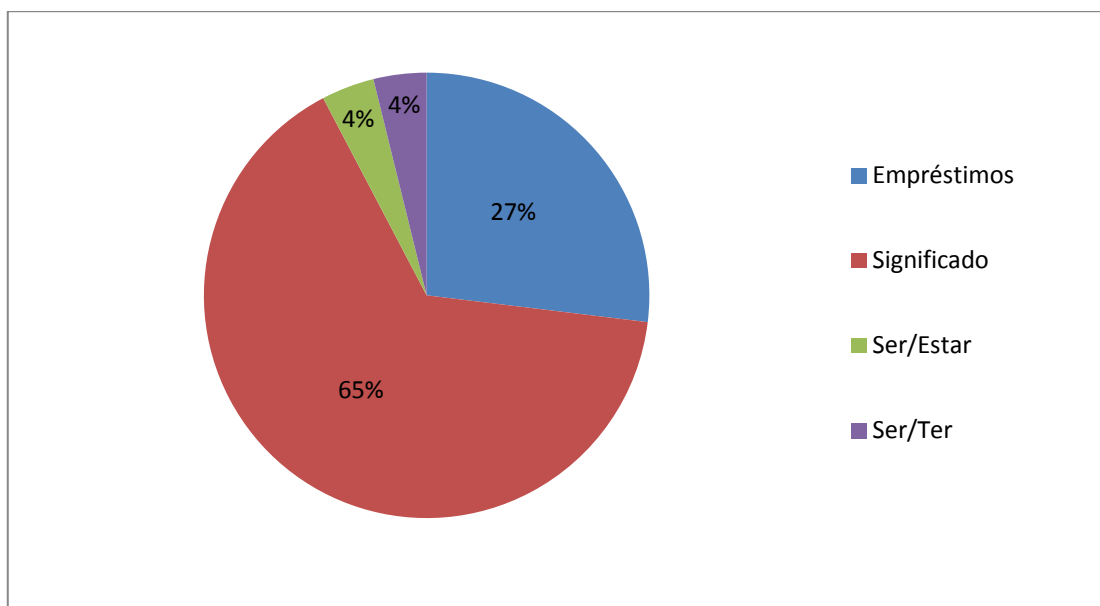


Gráfico 6: Erros Lexicais (2º Ciclo)

Esta categoria somou vinte e seis (26) erros, distribuídos por quatro subcategorias. Entre elas a que mais se destacou foi a denominada “significado”, com 17 entradas, que correspondem a 65%. Alguns exemplos: [*Às dez fomos de carro para o **centro de compras**.* / *Eu li artigos e fiz umas **experimentas** no laboratório.*]

Segue-se a categoria “forma”, mais precisamente, os “empréstimos” com 27% das ocorrências, como por exemplo: [*Ate **10.00 pm** horas vi o **program** na televisão.* / *Tomei **douche**, vestidei-me, fiz a minha mala e ...*].

Depois e enquadrado na subcategoria “significado”, encontram-se: ser/estar e ser/ter ambas com 4% dos erros cometidos. Exemplos: ser/estar [*O tempo **foi** bom entao fomos para praia.* / ser/ter [*Minha amiga **tinha** um aniversário e eu queria surpreende-la.*]

Nesta categoria, como demonstra o gráfico 6, somente estas quatro (4) subcategorias foram identificadas. A maioria dos erros ocorreu a nível do significado, em que os

aprendentes muitas vezes empregam palavras/expressões da sua LM e/ou de uma LE do seu domínio.

Foi possível constatar que a LE mais utilizada pelos aprendentes deste grupo é o inglês, talvez por ser ou LM ou a língua de trabalho, universal e, também por ser aprendida como LE1.

De seguida, vamos analisar os dados obtidos a nível da categoria “Erros Gramaticais”:

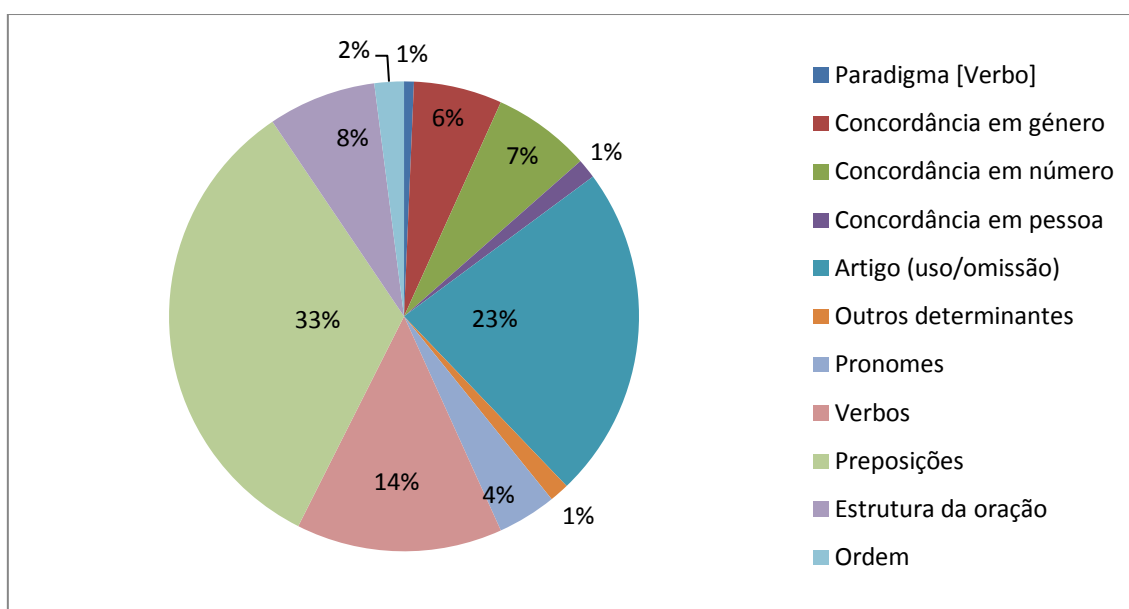


Gráfico 7: Erros Gramaticais (2º Ciclo)

Como se pode verificar no gráfico acima, nesta categoria concentra-se a maior parte dos erros cometidos pelos aprendentes. Totalizou cento e quarenta e oito (148) ocorrências repartidas de forma desigual pelas onze (11) subcategorias representadas.

A subcategoria com maior representatividade é a das “preposições”, com 33% das ocorrências: [*Quando o frigorífico **na** minha casa esta vazio, eu costuma ir **para o** supermercado perto **a** rua onde moro. / Gosto **muito_ comer** salada sempre que tempo esta quente.*] Nestes casos os aprendentes não dominam a contração entre a preposição e os artigos por falta de conhecimento.

Seguem-se os “artigos”, com 23% dos erros: [*Gosto muito comer salada sempre **que** _ **tempo** esta quente. / Pinte-se e depois tomei o pequeno-almoço **com** _ **meu marido**.*]

De seguida, aparecem os “verbos” com 14% das ocorrências: [*Quando o frigorífico na minha casa **esta** vazio, eu **costuma** ir para o supermercado perto a rua onde moro. / As vezes **fui** na Pingo Doce a pé, uso 10 minutos um modo.*] Os erros cometidos devem-se à falta de distinção entre os valores das categorias, à falta de conhecimento e à falta de estudo.

À relação entre orações, mais precisamente, a coordenação, correspondem 8% das ocorrências: [*Depois de me levantar fui á casa de banho **e** fiz a barba **e** tomei banho. / Quando tomei o pequeno-almoço _ eu ouvi rádio. / Antes do jantar passei no campo com tres colegas **e** tomámos um café **e** conversámos.*]

Em seguida aparecem as subcategorias com menor frequência, tais como: a concordância em número com 7% das ocorrências: [(...) **arroz integrais**.../ Na 12.30, eu e **meu amigos** fomos para almoço na cantina. / (...) e outras **coisas necessário** da casa.]; a concordância em género com 6% dos erros, por exemplo: [*Depois li **algumas artigos** e escrevi emails. / Comemos **comida portugueses**. / Em seguinte loja encontrei um **vestido** semelhante mas mais **barata**.*]; os pronomes com 4%, tais como: [*Ontem eu **levantei** _ na 6.30 horas manha. / Às nove e meia **encontrei** _ as minhas amigas, a Klavdija e a Ana. / Eu **encontrei** _ os estudantes de mestrados.*]; a estrutura da oração - ordem com 2% das ocorrências [***Em seguinte loja** encontrei um vestido semelhante mas mais barata então comprei-o.*]; outros determinantes com 1% [***Em seguinte loja** encontrei um vestido semelhante mas mais barata então comprei-o.*]; a concordância em pessoa com 1% [*Eu **sai** às 5h30 e chegei a casa às 6h00. / Passei o tempo com a minha mulher vimos televisão e **foi** a cama e dormi.*] e, por último, o paradigma – verbo também com 1% dos erros cometidos [*Tomei douche e **vestidei-me**, fiz a minha mala...*].

Relativamente às restantes subcategorias, não registamos nenhuma ocorrência, daí não estarem representadas no gráfico apresentado.

Quanto aos erros discursivos, a taxonomia por nós utilizada apresenta as seguintes categorias:

- a. coerência global
- b. co-referência: deixis e anáfora
- c. tempo e aspeto
- d. conetores
- e. pontuação

No *corpus* por nós analisado, concluímos que os erros que têm presença mais significativa são relativos à pontuação. As outras subcategorias manifestam-se ainda de modo tímido, o que se justifica pelo nível de iniciação em que os aprendentes se encontram.

Podemos contudo afirmar que, globalmente os textos escritos apresentam coerência global, excetuando um caso.

Os erros gráficos resultantes da análise do *corpus* do 2º Ciclo encontram-se globalmente apresentados no gráfico 8.

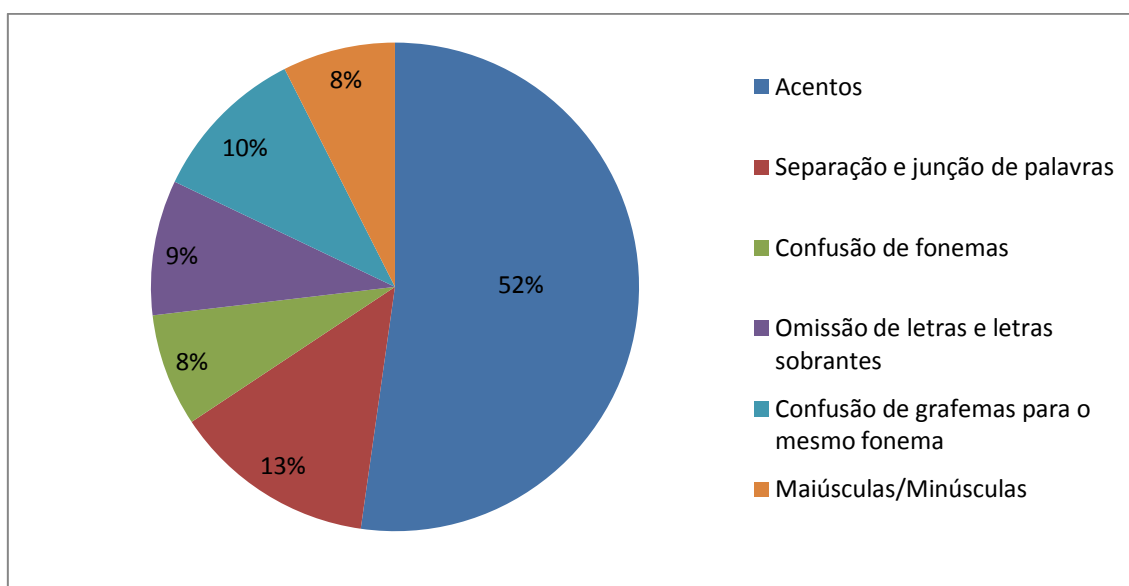


Gráfico 8: Erros Gráficos (2º Ciclo)

Esta categoria totalizou sessenta e sete (67) erros divididos por seis (6) subcategorias, assumindo-se como a segunda categoria com um maior número de subcategorias representadas.

A subcategoria “acentos” teve o maior número de ocorrências com 52% dos erros cometidos, como por exemplo: [*As vezes **tambem** compro queijo e uvas e tenho como lanche durante dia. / Depois, estudei na biblioteca **áte** às quatro horas. / (...) comprei o fermento em **po**, ovos, cacau e **açucar** eu tambeim comprei garafa de cola, bolachas.*]

A seguir aparece a “separação e junção de palavras” com 13% das ocorrências, tais como: [*Ao **meio _ dia** almoçei na cantina... / Depois de duche eu comi **pequeno _ almoço**... / Foi para a **casa-de-banho** e tomei um duche*]. A maioria dos erros cometidos nesta categoria tem a ver com a formação de palavras, mais precisamente, palavras compostas por justaposição.

Com 10% dos erros cometidos, está a subcategoria “confusão de grafemas para o mesmo fonema”, como por exemplo: [*Eu sai às 5h30 e **chegei** a casa às 6h00. / Eu **jogei** com a minha filha... / O meu dia de ontem foi **un bon** dia porque ganhei muito dinheiro*]. Analisando os erros acima, podemos inferir que talvez estejam relacionados com a fonética e ocorram também por falta de atenção dos aprendentes.

Uma outra subcategoria representada é a “omissão de letras e letras sobrantes” com 9% dos erros cometidos, tais como: [*(...) cozinhei **alimentos** para jantar. / No **correio** comprei alguns selos. / Eu comprei oito **saccos** cheios de alimentos!!*].

Os restantes 16% estão divididos entre duas subcategorias: “confusão de fonemas” com 8% dos erros, como por exemplo: [*Para comer jantar compro **peite** de frango... / Ao meio dia **almoçei**... / (...) eu **tambeim** comprei garafa de cola, bolachas.*] e “maiúsculas/minúsculas” também com 8% das ocorrências, tais como: [*Na regressei na casa para o **minipreço**... / Na 9.00 horas eu fui o **faculdade de ciências** a pé. / **depois** nos fomos ao restaurante para almoçar*]. Constatamos que os erros que se enquadram nesta subcategoria estão relacionados com os nomes próprios e início da frase que em português deve ser sempre com letra maiúscula.

5.2.3. Breves considerações sobre o 2º Ciclo

O gráfico 9 explicita o total de erros cometidos em cada uma das quatro categorias. Analisando os dados abaixo, pode-se concluir que a categoria com maior percentagem de ocorrências é a gramatical com 56%, seguido dos gráficos com 26%, os lexicais com 10% e os discursivos com 8%.

Relacionando estes dados com os do 1º Ciclo pode-se concluir que a situação é idêntica em termos das tipologias, diferenciando somente na percentagem de erros cometidos. A quantidade de erros cometidos pelos aprendentes deste ciclo é superior à dos do 1º Ciclo, como se pode verificar no gráfico abaixo:

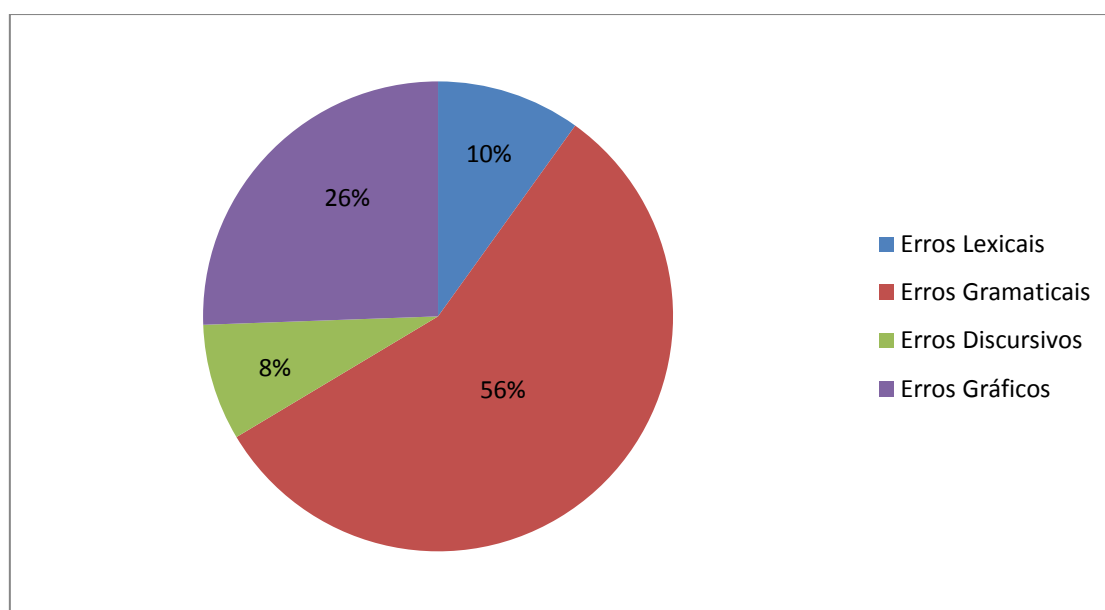


Gráfico 9: Global (2º Ciclo)

Concluída a apresentação dos dados relacionados com a análise do *corpus* do 2º Ciclo da IA podemos inferir que as dificuldades demonstradas ao longo das aulas pelos aprendentes talvez sejam motivadas pela falta de estudo, escolaridade básica na LM deficiente, entre outros. Isto porque foram aplicadas estratégias/atividades diversificadas e estilos de ensino diferentes.

Os erros gramaticais podem estar na base da ocorrência dos erros a nível discursivo, uma vez que, tendo dificuldade em relação às classes de palavra, o aprendente também terá dificuldade com o uso e o emprego das mesmas com o valor adequado.

Também foi possível constatar ao longo da análise do corpus que alguns erros são motivados pela generalização de certas regras, principalmente, a nível gramatical. Muitas vezes, conhecem as regras gerais e desconhecem/não se lembram das exceções.

Para além disso, foi possível reconhecer e identificar nas produções escritas a interferência de uma língua na outra. Até onde pudemos perceber muitos recorriam ao inglês, ou seja, tomavam o inglês como referência para tentar produzir a forma correta na LE.

A propósito disso, foi possível constatar que a maioria domina o inglês, talvez daí tomá-lo como referência.

Os aprendentes que constituem esta turma são muito parecidos quanto ao ritmo de apreensão da matéria. Precisam de tempo para assimilar os conteúdos. A esse tempo junta-se a falta de estudo pela sua parte.

Trabalhar com eles requer estar sempre a voltar atrás para rever a matéria. Isso dificulta imenso o avanço dos conteúdos uma vez que “perdemos” muito tempo a rever os conteúdos já estudados. Isso denota a falta de estudo e pouco esforço de memorização que, por sua vez, podem ser motivados por vários fatores exteriores à sala de aula.

Nesta turma, há dois alunos que se encontram a viver em Portugal há pelo menos cinco anos, mas não notamos muitas diferenças com os outros colegas em relação aos erros cometidos. Cometem erros das mesmas categorias que os outros cometem. A única diferença é que oralmente eles conseguem expressar-se mais facilmente.

5.3. Terceiro Ciclo

5.3.1. Os erros cometidos

O trabalho realizado neste ciclo teve como público-alvo o mesmo grupo do ciclo anterior. Os gráficos (10-13) que apresentamos refletem os resultados da análise do

corpus recolhido e analisado. Os aprendentes foram solicitados a produzir um diálogo num consultório médico.

Foi possível recolher nove textos e podemos dizer que a maioria reagiu muito bem à tarefa. O modelo aplicado para a correção foi a de “assinalamento” do erro e apresentação da solução correta pelo professor. Por motivos de tempo e (in)disponibilidade dos aprendentes, não foi possível aplicar/fazer uso de outras estratégias de correção.

Torna-se necessário informar que a partir de uma análise da mancha gráfica do *corpus* que recolhemos, constatamos que um dos aprendentes não cumpriu o objetivo principal que era produzir um diálogo. Verificamos que o aprendente tentou elaborar um texto cuja estrutura não se enquadra na de um diálogo: não fez parágrafos, não fez uso de travessões e não usou o discurso direto. A partir dessas evidências e de outras que fomos verificando ao longo das aulas, concluímos que o aprendente não possui escolaridade básica suficiente na LM para produzir um diálogo e outros tipos de texto. A nível oral, desenvolve-se normalmente, mas ao longo das aulas fomos verificando que a nível da escrita demonstrava muitas dificuldades. Para colmatar estas lacunas elaboramos exercícios de remediação, que lhe foram especificamente destinados.

Da análise do *corpus* deste ciclo também encontramos erros que se enquadram nas quatro categorias utilizadas ao longo deste relatório, como é possível constatar nos gráficos que apresentamos a seguir.

5.3.2. Classificação/interpretação dos erros

Os erros cometidos pelos aprendentes neste ciclo estão sintetizados no gráfico 10.

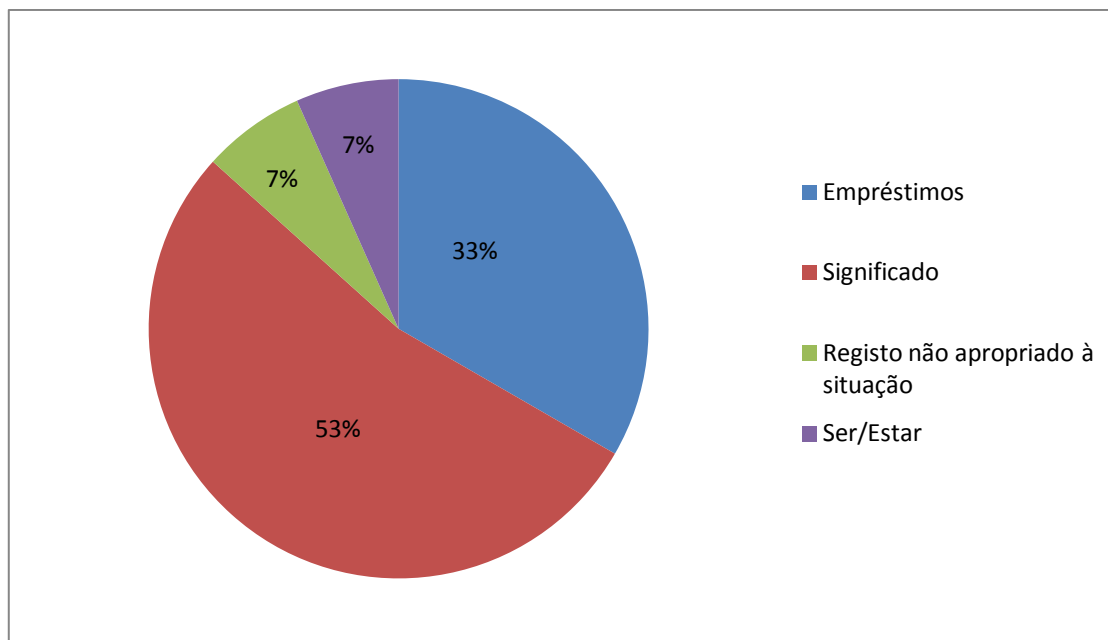


Gráfico 10: Erros Lexicais (3º Ciclo)

Os “erros lexicais” somaram quinze (15) ocorrências sendo que a maioria enquadra-se na subcategoria “significado” com 53% dos erros cometidos, como por exemplo: *[(...) e também coisas para comer mais **saudade!** / Eu acho que tenho um **comprimento** para o senhor. / Quando **acontecem** os dores de cabeça e um tosse?]* Os erros cometidos nesta subcategoria estão relacionadas com a falta de conhecimento do léxico apropriado para aplicar às situações, ou seja, os aprendentes utilizam palavras/expressões inadequadas ao contexto.

A segunda subcategoria representada é “os empréstimos” com 33% das ocorrências, tais como: *[**Okay** o Senhor. / **Nada problema.** / Voltaes na o dia proxima amanha para **examenacoes**]*. Como podemos constatar os erros exemplificados são transferências feitas de outra LE dos aprendentes, mais precisamente do inglês.

Seguem-se duas subcategorias, ambas com 7% dos erros cometidos: “Registo não apropriado à situação”, como por exemplo: *[Fui o meu prezere]*. Este registo é inadequado visto que o diálogo se passa num consultório médico; “Ser/estar”: *[Porque **estou** estudante gosto muito vou para a festa com meu amigos]*. Houve uma ocorrência para cada uma destas subcategorias.

Relativamente aos erros gramaticais obtivemos os seguintes resultados:

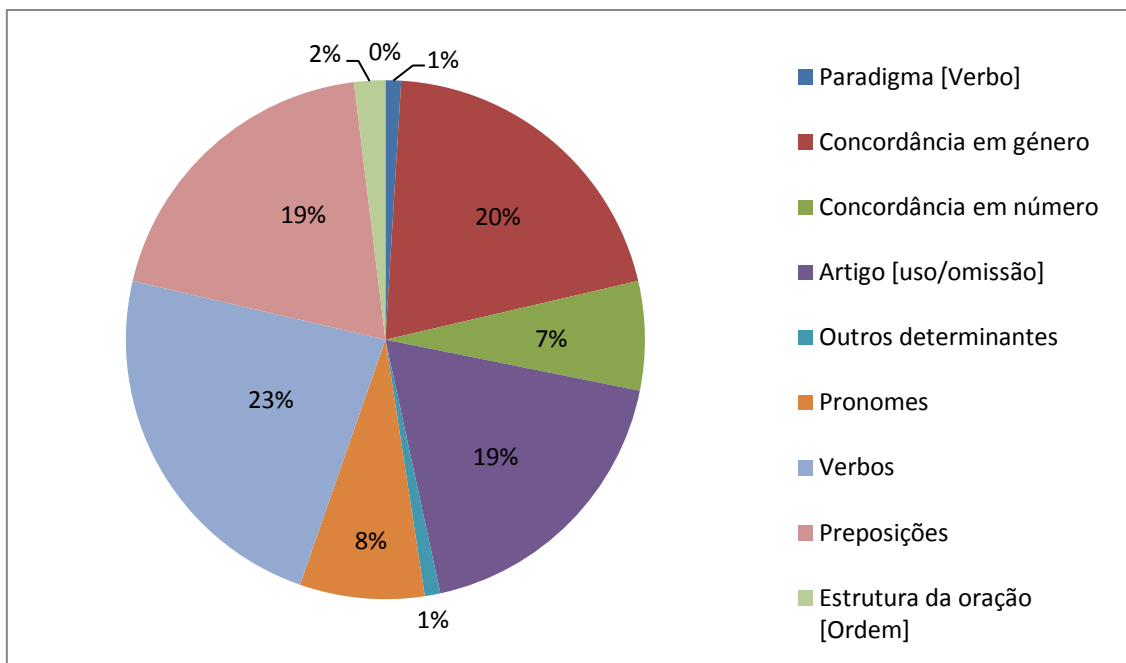


Gráfico 11: Erros Gramaticais (3º Ciclo)

Esta categoria totalizou cento e quatro erros distribuídos de forma desigual por nove (9) subcategorias.

Com base nos dados analisados relativos aos três Ciclos, esta categoria é a que mais percentagem de erros somou: 40% no 1º Ciclo, 56% no 2º Ciclo e 52% no 3º Ciclo. Com relação à turma do 2º Semestre, a percentagem de erros gramaticais baixou 4% do 2º para o 3º Ciclo.

Dentre as subcategorias representadas no gráfico 11 destacam-se: os “verbos”, com 23% das ocorrências, como por exemplo: [*Tenhas **dormir** bom noites de passado? / Não, não... quando **fui** para a casa a noite, eu sempre **estava** **acordar**. / (eu) Não, não **conseguiu** dormir.*]

De seguida, aparece a subcategoria “concordância em gênero” com 20% dos erros cometidos, como por exemplo: [*Tenhas dormir **bom** **noites** de passado? / Bebeste agua, serveja ou vinho **na dias** **passado**. / (...) **todas as** **sintomas** vai desaparecer.*]

Seguem-se duas subcategorias ambas com 19% dos erros ocorridos. As “preposições” aparecem com 19%, como por exemplo: [*(...) e meu energia estive mais ou menus _ zero. / Eu comi fruta, massa, vegetais e comi sempre uma soupa antes _ cada refeição. / Bom dia e descanse muito **em no** próximo dias*]. Como se pode constatar os aprendentes

muitas vezes não utilizam preposições e quando utilizam não o fazem corretamente. Os artigos (uso/omissão) também somam 19% dos erros, tais como: [*E qual é _ sua profissão? / Porque estou estudante gosto muito vou para **a** festa com _ **meu amigos***].

Com 8% dos erros ocorridos temos a subcategoria “pronomes”. Os aprendentes cometem erros do tipo: [*Eu vou passar _ uma receita... / Acho que amanhã senhor vai _ sentir melhor. / [o senhor] **Voce** teve muito trabalhou ultimamente?*] Analisando as ocorrências, podemos dizer que a maioria tem a ver com aplicação do pronome reflexo, complemento direto e pronomes relativos às formas de tratamento.

A “concordância em número” somou 7% dos erros cometidos nesta categoria. Algumas provas disso são: [(...) vou para a festa com **meu amigos**. / (...) descanse muito em **no próximo dias**. / (...) todas as sintomas **vai** desaparecer.]

Com 2% dos erros cometidos temos a “estrutura da oração”: ordem com os dos seguintes exemplos: [*Fui o meu prezere. / Bem, é não suficiente, beba mais agua.*]

Os 2% restantes estão distribuídos entre duas subcategorias cada uma com 1% dos erros cometidos: “paradigma” [verbo] como por exemplo: [*Calma Sr. Silva. Primeiro diga-me o que **faz** ontem.*] e outros determinantes: [*Eu acho que o **teu** corpo quereste mais horas dormir e tambem coisas para comer mais saudade!* [o senhor]

Quanto aos erros discursivos, continuámos a concluir que, tal como no 2º Ciclo, a coerência global dos textos é atingida, apesar da existência de erros de pontuação. Os conectores não representaram qualquer dificuldade, talvez pelo facto de o texto produzido ser um diálogo.

De seguida apresentamos os resultados obtidos a partir da análise do *corpus* relativo aos erros gráficos:

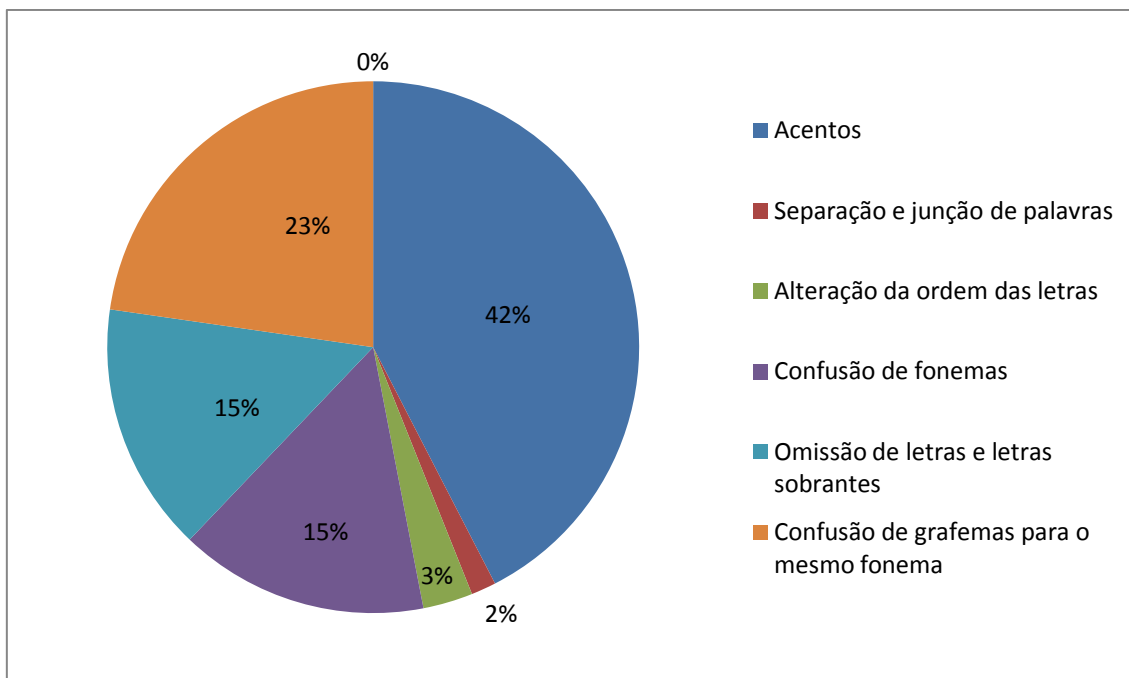


Gráfico 12: Erros Gráficos (3º Ciclo)

Analisando o gráfico 12 que explicita os dados relativos a categoria de erros gráficos, constatamos que totalizou sessenta e seis (66) ocorrências distribuídas por seis (6) subcategorias.

Entre as subcategorias identificadas, a que mais se destaca, totalizando um maior número de erros, é os “acentos”, com 28 ocorrências que correspondem a 42% dos erros cometidos, tais como: [***Voce** teve muito trabalho ultimamante? / **Voce** teve muito trabalho ultimamante? / Até **á** proxima Sr. Silva.*]

Segue-se a “confusão de grafemas para o mesmo fonema” com 23% das ocorrências, por exemplo: [*Bebeste agua, **serveja** ou vinho na dias passado? / Voce pode fazer consulta de **meo** corpo. / (...) mais ou **menus** zero! / (...) e o que é mais **empportante**!*] Pode-se verificar que os erros cometidos estão relacionados com trocas de consoantes com o mesmo som, a fonética, mais precisamente, com a transferência do som produzido oralmente para a escrita, entre outros.

Com 15% dos erros cometidos temos a subcategoria “omissão de letras e letras sobrantes”, nomeadamente: [*Sou **professore**. / Senhor **doatore** doi-me corpo. / **Si** pode sentar. / Bem, é não **sufficiente**... / Sim **comprendo** tudo.*]

Igualmente com 15% das ocorrências aparece a “confusão de fonemas”, a saber: [*Hmmm, uma outro coisa, tenhas **fevre**? / Doi-me o coração **tudos** os dias. / Sim. **Sintes***

sobre de cama/cadeira. [o senhor] / (...) *todas as sintomas vai **desaparecer***]. Nestes exemplos é possível comprovar a troca entre “v” e “b”, “u” e “o”, “e” e “i”.

A “alteração da ordem das letras” totalizou 3% dos erros cometidos, como: [*Pode fazer uma consulta de minha cabeça dorme mal não consigo **drumire**. / **Primerio** diga-me o que faz ontem.*]

Os restantes 2% indicam os erros cometidos relacionados com a “separação e junção de palavras”, uma outra subcategoria representada, a saber: [*Deixe-me **examiná** lo.*]

Confrontando os resultados desta categoria com os da mesma no ciclo anterior, podemos verificar que pelo menos cinco (5) subcategorias se mantiveram entre os dois ciclos.

5.3.3. Breves considerações sobre o 3º. Ciclo

O gráfico 13 explicita a percentagem global de erros cometidos pelas quatro categorias principais.

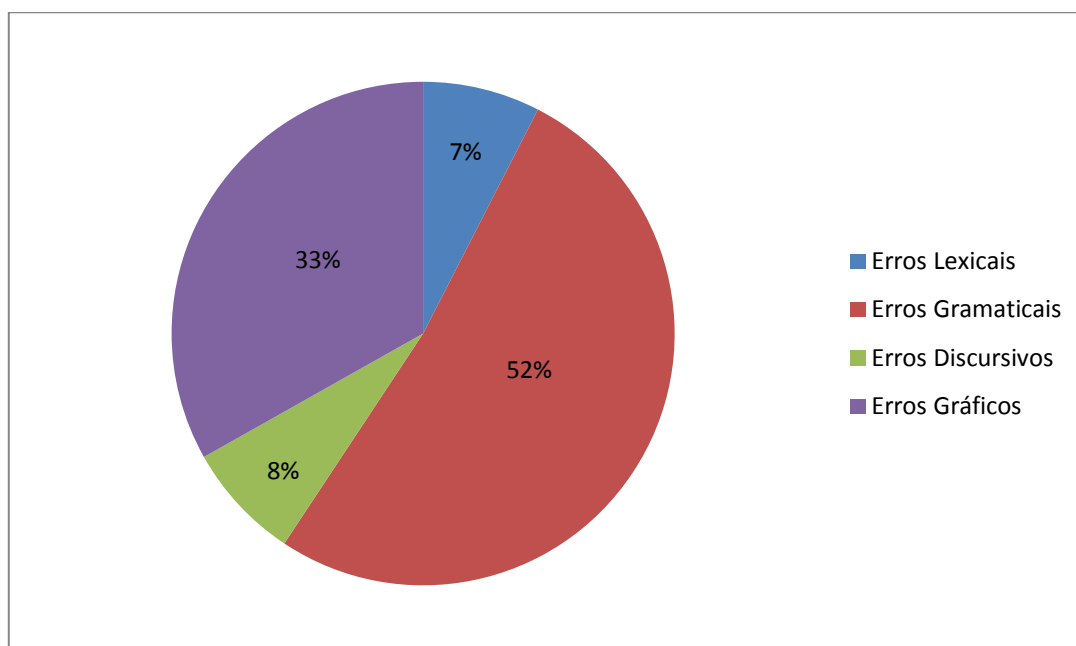


Gráfico 13: Global (3º Ciclo)

Os dados expressos no gráfico acima demonstram que a maioria dos erros cometidos neste ciclo se concentra a nível da categoria gramatical com 52% das ocorrências. A seguir aparecem os erros gráficos com 33%, seguido dos discursivos com 8% e dos lexicais com os restantes 7% dos erros cometidos. Comparando este ciclo com o anterior verifica-se uma pequena diminuição de erros cometidos a nível gramatical e lexical.

Também a nível gramatical diminui o número de subcategorias nas quais cometeram erros. No 2º Ciclo identificamos onze (11) subcategorias e no 3º Ciclo nove (9). Dentre as subcategorias representadas, mantiveram-se quase todas, exceto a “concordância em pessoa” e a “a estrutura da oração”.

Também a nível de empréstimos verificamos que os aprendentes do 2º e 3º Ciclos usaram menos vocábulos emprestados de outras línguas ao invés dos do 1º Ciclo. Podemos inferir que a turma maioritariamente espanhola, recorria aos chamados falsos amigos, isto é, às palavras que sendo muito parecidas ou iguais em português têm significados diferentes. Mesmo os que não tinham espanhol como LM através da pronúncia e interferências constatamos que tinham tido aulas de espanhol.

Para além disso, foi possível verificar que os aprendentes do 2º Semestre não tiveram dificuldades quanto à distinção, uso e valores das categorias a nível dos verbos “ser”, “estar” e “ficar” como constatamos com o grupo maioritariamente espanhol.

5.4. Propostas de atividades didáticas de correção de erros

Tendo em consideração aquilo que se disse e ficou explícito nos gráficos apresentados, é necessário produzir materiais didáticos com vista à remediação ou superação dos erros cometidos pelos aprendentes.

Segundo Figueiredo (2004) citando Schulz (1991: 34), por meio da análise dos erros na produção oral e escrita dos indivíduos, pesquisadores concluíram que a interlíngua reflete padrões sistemáticos de erros e de estratégias comunicativas, sendo muitos

desses erros desenvolvimentais, que acabam por desaparecer se o indivíduo receber um *input* suficiente e apropriado.

Face ao trabalho realizado pelos aprendentes e em função dos erros cometidos promovemos a utilização de estratégias de remediação e de prevenção do erro, incentivando ao desenvolvimento progressivo de autonomia a nível da autocorreção e a reflexão sobre os próprios erros.

Ao longo deste processo, aplicámos várias estratégias de correção, tais como: assinalamento dos erros e fornecimento da forma correta ao aprendente, assinalamento do que está errado e facultação de orientações para que fosse o aprendente a autocorrigir-se, a reescrita e a troca de textos entre os aprendentes para que fizessem a correção do texto do colega.

Para a superação dos erros cometidos pelos aprendentes tentamos elaborar algum material didático (ver anexo 8) que pensamos ser útil.

Capítulo VI - Inquérito aplicado aos professores de PLE da FLUP

6.1. A aplicação do Inquérito

Tendo em conta que um dos principais objetivos deste relatório é analisar os erros nas produções escritas dos aprendentes de Português Língua Estrangeira, decidimos alargar o nosso espaço de ação e elaboramos este inquérito com intuito de fazer um levantamento de opiniões acerca da(s) atitude(s) dos professores de PLE (Português Língua Estrangeira) da FLUP perante o erro, assim como conhecer as estratégias e metodologias utilizadas para a sua superação na produção escrita dos aprendentes.

Com este questionário, procuramos respostas fundamentadas na prática dos docentes enquanto agentes dinâmicos, reflexivos, autónomos, construtores dos seus percursos profissionais e orientadores do ensino-aprendizagem dos aprendentes de PLE.

Para que os objetivos do inquérito sejam exequíveis, é necessário proceder a uma definição clara do que se pretende questionar, evitando ambiguidades ou o recurso a uma linguagem complexa.

Conforme Ghiglione & Matalon (2001), o inquérito pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar. Neste caso, o investigador intervém colocando questões, mas sem intenção explícita de modificar a situação na qual atua enquanto inquiridor.

De acordo com Reis (2010: 93), a elaboração de um questionário deve compreender as seguintes fases: a) especificação dos dados a recolher; b) definição do conteúdo e contexto; c) definição da forma de resposta; d) aplicação de um questionário de pré-teste; e) trabalho no terreno e f) análise e apresentação dos resultados.

Neste sentido, inquirir um indivíduo pressupõe interrogar sobre o seu parecer sobre determinado assunto/matéria, em função da sua vivência, das suas experiências, crenças e convicções. Estes aspectos/factos “filtram” as questões colocadas e condicionam as respostas dadas.

Na sequência das considerações anteriores, constata-se que conceber um questionário é refletir sobre a complexidade da problemática, no nosso caso – *análise de erros em produções escritas de aprendentes de PLE – Nível A1.2* em interação com os agentes do inquérito.

O questionário proposto (ver anexo 9) tem como objetivos gerais:

- analisar o comportamento/ a atitude do professor de PLE perante o erro nas produções escritas do aprendente;
- comprovar as potencialidades metodológicas e estratégicas dos professores face ao erro nas produções escritas dos aprendentes.

Para a sua consecução, elaborámos questões concretas que se pautaram pela pertinência, objetividade e adequação ao tema do relatório.

Em conformidade com os objetivos gerais, os objetivos específicos traçados foram os seguintes:

1. Identificar a(s) atitude(s) do professor de PLE perante o erro;
2. Fazer o levantamento de estratégias de remediação/tratamento dos erros ocorridos em produções escritas;
3. Refletir sobre o papel do aluno na auto e heterocorreção do erro.

Tendo isso em conta, o inquérito contempla questões de carácter fechado e questões de âmbito aberto e foi dividido em três partes:

- I** – Apresentação dos inquiridos (dados pessoais);
- II** – O erro nas produções escritas;
- III** – Pedagogia do erro.

Antes de enviar o questionário, elaborámos um pré-teste, com os mesmos objetivos e a mesma estrutura, que remetemos a colegas mestrandos de PLE, para que, ao responderem às questões colocadas, eles pudessem transmitir-nos as que consideravam passíveis de alteração.

Após este momento, realizámos o questionário definitivo, tendo procedido da seguinte forma, para a sua aplicação:

- 1º. Identificação dos professores e dos seus respetivos correios eletrónicos;
- 2º. Envio de uma mensagem pela Orientadora aos docentes de PLE da FLUP, tendo em vista pedir-lhes a colaboração necessária;
- 3º. Envio de uma mensagem (ver anexo 10) com o inquérito em anexo.

6.2. Análise dos dados

Uma vez que o inquérito por questionário é uma técnica de observação que tem como objetivo recolher informações baseando-se numa série ordenada de perguntas que devem ser respondidas, por escrito, pelo respondente, de forma a avaliar as atitudes, as opiniões e o resultado dos sujeitos ou recolher qualquer outra informação junto dos mesmos Reis (2010: 91), o por nós elaborado foi aplicado/enviado a um grupo de catorze (14) professores de PLE da FLUP. Destes catorze docentes, somente 6 responderam ao inquérito.

Após a receção dos questionários preenchidos, procedemos à análise dos dados, através da sua categorização. Como assinala Esteves (2006: 109), em termos gerais, a categorização é a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos da investigação. Sendo assim e tendo em conta os nossos propósitos, apresentamos de seguida os resultados obtidos.

Em relação à primeira parte do inquérito cujo título é “Dados pessoais dos inquiridos” ficamos a saber o seguinte:

Tabela 1: Sexo

Sexo ⁴⁰	n ⁴¹	Percentagem ⁴²
Masculino	1	16.7
Feminino	5	83.3

Dos seis docentes inquiridos, cinco são do sexo feminino, correspondendo a 83.3%, enquanto um é do sexo masculino, o que corresponde a 16.7%.

Tabela 2: Idade

Idade	n	Percentagem
25-35	4	66.7
36-45	1	16.7
>45	1	16.7

No que tange à variável idade, quatro dos docentes (66.7%) têm entre 25-35 anos, um (16.7%) tem entre 36-45 anos e um tem mais do que 45 anos, correspondendo a 16.7%.

Tabela 3: Habilitações Académicas

Habilitações Académicas	n	Percentagem
Mestrado	4	66.7
Doutoramento	2	33.3

No que se refere às habilitações académicas, nenhum docente dos inquiridos é apenas licenciado. Quatro são mestres, correspondendo a 66.7%, e dois são doutores, o que corresponde a 33.3%. A maioria dos respondentes tem uma pós-graduação, o que reflete a adequação do corpo docente ao perfil académico exigido, na FLUP, para aí se ensinar.

⁴⁰ Variável.

⁴¹ Representa as frequências absolutas da variável.

⁴² Representa as frequências relativas da variável.

Tabela 4: Habilitações Profissionais

Estágio Pedagógico	n	Porcentagem
Não	1	16.7
Sim	5	83.3

Conforme explicita a tabela acima relativa às habilitações profissionais, cinco (83.3%) fizeram um estágio pedagógico e somente um (16.7%) não. A maioria fez um estágio pedagógico. Também quisemos saber se os inquiridos tinham outras formações e somente um respondeu, indicando que a maioria possui formação de professor.

Tabela 5: Tempo de docência de PLE

Tempo de Docência	n	Porcentagem
<5 anos	4	66.7
5-10 anos	1	16.7
>20 anos	1	16.7

No que concerne à variável explicitada na tabela 5, quatro (66.7%) docentes trabalham há menos de cinco anos com PLE, um (16.7%) entre 5 e 10 anos e um trabalha há mais de 20 anos. As outras variáveis (de 11 a 15 anos e de 16 a 20 anos) não aparecem discriminadas, na tabela porque nenhum dos inquiridos se enquadra nestes perfis. A maioria tem menos de cinco anos de serviço.

A segunda parte do inquérito intitula-se “O erro nas produções escritas”. Em relação à primeira pergunta: “Considera o erro nas produções escritas de PLE algo de negativo, positivo ou ambos”, os seis docentes (100%) responderam que o erro pode ser negativo e positivo, ou seja, responderam à opção “ambos”, como mostra a tabela 6. As outras opções não foram consideradas na tabela por não serem escolhidas pelos inquiridos.

Tabela 6: Como considera o erro nas produções escritas de PLE

O erro nas Produções Escritas	n	Porcentagem
Ambos	6	100.0

Relativamente à questão 2 (pergunta aberta) que consiste na justificação da resposta dada em 1 e tendo em conta as respostas dos inquiridos, por um lado, o erro é positivo i) na medida em que faz parte de qualquer processo de aprendizagem. O aprendente e o professor em conjunto deverão criar estratégias para o ultrapassar; ii) porque deve ser encarado naturalmente como parte da progressão do processo de aprendizagem; iii) depende do tipo de erro, pode dar-se por tentativa de regularização, sendo positivo; iv) porque revela um “estádio” do seu esforço de aprendizagem; v) porque em determinados momentos o erro mostra-nos a etapa em que o aluno se encontra, relativamente à sua aprendizagem ou quais as interferências que está a sofrer e vi) é inerente às aulas de língua. Como situação ideal não deveria existir, mas já que existe devemos tirar partido dele, corrigindo-o e criando estratégias para o evitar.

Por outro lado e conforme as justificações, o erro pode ser negativo pelas seguintes razões: i) se for contínuo e não houver consciencialização por parte do aprendente; ii) o seu carácter negativo pode ser aproveitado de uma forma positiva para tornar o aprendente mais consciente sobre o motivo de realizar essas incorreções; iii) pode dar-se por falta de estudo; iv) porque revela que o aprendente ainda não desenvolveu a 100% a competência em questão e v) quando após várias atividades que visem a sua eliminação este persiste, impedindo a comunicação e o avançar na aprendizagem.

Em relação à questão 3, “Como define o erro na produção escrita?” (pergunta aberta) responderam o seguinte: i) é um vício de ordem morfológica e sintática, sobretudo, que constitui um obstáculo à boa comunicação escrita; ii) uma falha sistemática revelando a ignorância de algum vocábulo ou regra, ou a sua não interiorização (por interferência, analogia, etc.); iii) ruído na comunicação; iv) como uma falha, uma espécie de ruído que, dependendo das suas características, pode impedir a leitura dessa produção escrita; v) uma incorreção na qual se verifica um desconhecimento da regra gramatical por parte do aprendente e vi) é algo que é contrário à norma e não respeita as convenções ortográficas, gramaticais, discursivas da língua em estudo.

Quanto à questão 4 “Quais são os erros que ocorrem mais frequentemente nas produções escritas dos seus aprendentes” os docentes responderam o seguinte:

Tabela 7: Erros Lexicais

Erros Lexicais	n	Percentagem
Não	2	33.3
Sim	4	66.7

A tabela 7 explicita que 4 docentes acham que uma das categorias de erro mais frequente nas produções escritas dos aprendentes de PLE é a lexical. Estes 4 correspondem a 66.7 dos inquiridos, ou seja, a maioria.

Uma outra categoria indicada pelos docentes foi a gramatical, conforme demonstra a tabela a seguir. Segundo os dados, 100% dos inquiridos apontaram o erro gramatical como um dos mais frequentes nas produções escritas dos aprendentes de PLE.

Tabela 8: Erros Gramaticais

Erros Gramaticais	n	Percentagem
Ambos	6	100.0

Outras três categorias assinaladas foram a discursiva, a gráfica e a textual. Relativamente a estas e como as tabelas abaixo explicitam, somente um docente apontou estes tipos de erro como o mais frequente nos textos produzidos pelos aprendentes de PLE. Isto corresponde a 16.7% das frequências relativas e 83.3% disse que os erros discursivos, gráficos e textuais não são os mais frequentes.

Tabela 9: Erros Discursivos

Erros discursivos	n	Percentagem
Não	5	83.3
Sim	1	16.7

Tabela 10: Erros Gráficos

Erros Gráficos	n	Percentagem
Não	5	83.3
Sim	1	16.7

Tabela 11: Erros Textuais

Erros Textuais	n	Percentagem
Não	5	83.3
Sim	1	16.7

A pergunta 5 da parte II “Indique as causas que, no seu entender, podem estar na origem do erro”, tinha várias opções e os inquiridos elegeram as seguintes:

Tabela 12: Falta de conhecimento

Falta de conhecimento	n	Percentagem
Não	4	66.7
Sim	2	33.3

Tabela 13: Lapso ocasional do aprendente

Lapso ocasional do aprendente	n	Percentagem
Não	2	33.3
Sim	4	66.7

Tabela 14: Falta de estudo e empenho

Falta de estudo e empenho	n	Percentagem
Não	2	33.3
Sim	4	66.7

Tabela 15: Interferência da LM na produção da LE

Interferência da LM na produção da LE	n	Porcentagem
Não	1	16.7
Sim	5	83.3

Tabela 16: Interferência de outra LE na produção de PLE

Interferência de outra LE na produção de PLE	n	Porcentagem
Não	5	83.3
Sim	1	16.7

Tabela 17: Fase de desenvolvimento linguístico

Fase de desenvolvimento linguístico	n	Porcentagem
Não	1	16.7
Sim	5	83.3

Tabela 18: Falta de atenção do aprendente

Falta de atenção do aprendente	n	Porcentagem
Não	5	83.3
Sim	1	16.7

Analisando os dados descritos nas tabelas 12-18, podemos dizer que as variáveis mais escolhidas e que no entender dos inquiridos são as principais causas da origem do erro são: “interferência da LM na produção da LE” (tabela 15) e “fase de desenvolvimento linguístico do aprendente” (tabela 17) e ambas contam com 83.3%, ou seja, a maioria elegeu-as como as principais causas que estão na origem do erro.

De seguida, escolheram as opções “lapso ocasional do aprendente” (tabela 13) e “falta de estudo e empenho” (tabela 14), ambas com 67.7%. Este valor corresponde a 4 dos inquiridos.

Depois, aparece a opção “falta de conhecimento do aprendente” (tabela 12) com 33.3% dos resultados correspondendo a um total de 2 inquiridos.

Por último e com uma percentagem menor aparecem as opções “interferência de outra LE na produção de PLE” (tabela 16) e “falta de atenção do aprendente” (tabela 18) ambas com 16.7%, isto é, somente dois inquiridos acham que as citadas variáveis podem estar na origem do erro.

A pergunta tinha no total 12 opções. Na análise, somente foram consideradas as que ficaram explicitadas acima. As restantes, por não serem escolhidas pelos inquiridos, não entraram na análise dos dados.

No tocante à parte III, que se intitula “Pedagogia do erro”, quisemos saber como é que os docentes de PLE reagem face aos erros cometidos pelos aprendentes nas produções escritas. É constituída por 7 questões fechadas com várias alíneas. Apesar de serem perguntas fechadas, ao responder, o inquirido tem a possibilidade de acrescentar aspetos que acha pertinentes. Em quase todas as questões, apresentamos uma alínea na qual poderiam fazer isso.

Analisando os dados da parte III, com relação à questão 1 “Normalmente, quem deteta o erro nas produções escritas?”, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 19: Quem deteta os erros? Só o Professor?

Só o Professor	n	Percentagem
Às vezes	2	33.3
Sempre	4	66.7

Como se pode constatar a maioria diz que o professor, normalmente, é quem deteta o erro nas produções escritas. Os quatro inquiridos que escolheram esta opção correspondem a 66.7%. Os dois restantes responderam que o professor às vezes é quem deteta o erro, correspondendo aos 33.3% restantes.

Tabela 20: Quem deteta os erros? O professor e os aprendentes?

O Professor e os aprendentes	n	Percentagem
Às vezes	5	83.3
Sempre	1	16.7

Relativo à variante da tabela 20, a maioria (83.3%) respondeu que, às vezes, o erro é detetado por ambos, ou seja, pelo professor e pelos aprendentes, enquanto somente um respondeu que os erros sempre são detetados por ambos.

Comparando as duas variáveis, podemos inferir que os erros, normalmente, são detetados pelo professor.

Nas duas variáveis apresentadas, para além de “sempre” e “às vezes” também aparecia a opção “nunca”. Esta não foi considerada nas tabelas, porque não foi escolhida pelos inquiridos. Isto vem comprovar o que se disse acima quanto à deteção de erro nas produções escritas.

As tabelas seguintes explicitam os resultados da análise da questão 2 “No caso de introduzir correções nas produções escritas dos seus estudantes, indique as finalidades do seu ato”. Dentre as várias opções apresentadas, os inquiridos deveriam assinalar as três hipóteses mais praticadas. Da análise dos dados ficou explícito o seguinte:

Tabela 21: Lembrar aos alunos as regras gramaticais aprendidas

Lembrar as regras gramaticais aprendidas	n	Percentagem
Não	5	83.3
Sim	1	16.7

Tabela 22: Torná-los conscientes dos seus problemas

Torná-los conscientes dos seus problemas	n	Percentagem
Não	1	16.7
Sim	5	83.3

Tabela 23: Evitar que o erro se torne um hábito

Evitar que o erro se torne um hábito	n	Percentagem
Não	2	33.3
Sim	4	66.7

Tabela 24: Ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades

Ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades	n	Percentagem
Sim	6	100.0

Tabela 25: Chamar a atenção para o próprio erro

Chamar a atenção para o próprio erro	n	Percentagem
Não	4	66.7
Sim	2	33.3

Analisando as tabelas apresentadas acima, a opção “Ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades” (tabela 24) foi a mais assinalada pelos 6 inquiridos, correspondendo a 100%.

De seguida, quatro dos inquiridos correspondendo a 83.3% assinalaram a opção “Torná-los conscientes dos seus problemas” (tabela 22) como uma das finalidades da correção. Depois aparece a opção “Evitar que o erro se torne um hábito” (tabela 23) com 66.7% dos inquiridos.

Na opção “Chamar a atenção para o próprio erro” (tabela 25) somente dois inquiridos (33.3%) a assinalaram como uma das finalidades da conexão dos textos dos seus alunos. É importante realçar os resultados da opção “Lembrar aos alunos as regras gramaticais aprendidas” (tabela 21), somente um docente (16,3%) disse que faz correções com esta finalidade. Os restantes quatro (83.3%) inquiridos não escolheram esta variável como uma das mais praticadas.

No que se refere à questão 3, “No caso de introduzir correções nas produções escritas dos seus alunos, o que é que corrige”, temos o seguinte resultado:

Tabela 26: No caso de introduzir correções nas produções escritas, o que é que corrige

O que é que corrige?	n	Percentagem
Todos os erros detetados	5	83.3
Erros gramaticais e lexicais	1	16.7

Dentre as opções apresentadas, os inquiridos elegeram as duas assinalas na tabela 26, ou seja, 83.3% corrige todos os erros detetados e 16.7% corrige somente os erros gramaticais e lexicais. A maioria dos inquiridos (5) corrige todos os erros identificados nas produções escritas. As outras opções, como não foram assinaladas pelos inquiridos, não aparecem na tabela.

Quanto à questão 4, “Como corrige as produções escritas?”, também com várias opções, os inquiridos elegeram as seguintes como as mais praticadas:

Tabela 27: Assinala os erros e fornece a forma correta ao aprendente

Assinala o erro e fornece a forma correta ao aprendente	n	Percentagem
Não	1	16.7
Sim	5	83.3

Analisando a tabela 27, pode-se constatar que cinco dos inquiridos, ou seja, a maioria, que corresponde a 83.3%, assinalam os erros e fornecem a forma correta. Apenas um inquirido não assinalou esta opção como uma das mais aplicadas, talvez por aplicar outras estratégias de correção.

Tabela 28: Sublinha o que está errado e dá orientações para autocorreção

Sublinha o que está errado e dá orientações para autocorreção	n	Percentagem
Não	2	33.3
Sim	4	66.7

Relativamente à variável acima (tabela 28), quatro dos inquiridos elegeram esta opção como uma das três hipóteses mais utilizadas durante as correções dos textos dos aprendentes. Isto corresponde a 66.7% contra 33.7% correspondente aos que não fazem uso desta opção.

Tabela 29: Pede aos estudantes mais competentes para corrigirem antes de si

Pede aos mais competentes para corrigirem antes de si	n	Percentagem
Não	4	66.7
Sim	2	33.3

A tabela 29 explicita os resultados relativos à variável sobre a correção das produções escritas pelos aprendentes. De acordo com os resultados, a maioria dos inquiridos não confia e não delega esta tarefa aos aprendentes. Os quatro que não elegeram esta opção correspondem a 66.7% o que faz com que seja uma das menos utilizadas pelos inquiridos.

Tabela 30: Corrige sempre em casa e depois devolve fazendo comentários

Corrige sempre em casa e devolve fazendo comentários	n	Percentagem
Não	3	50.0
Sim	3	50.0

Tabela 31: Propõe aos alunos que troquem os textos e façam a respetiva correção

Propõe que troquem os textos e façam a respetiva correção	n	Percentagem
Não	3	50.0
Sim	3	50.0

Dissecando a tabela 30 e 31, podemos dizer que, quer numa quer noutra, metade dos inquiridos (50%) pratica estas duas opções para corrigir as produções escritas dos seus aprendentes. Os restantes 50%, ou seja, três dos inquiridos, não elegeram estas opções como as mais aplicadas.

Tabela 32: Tem estratégias para ajudar o aprendente a autocorrigir-se

Tem estratégias para ajudar o aprendente a autocorrigir-se	n	Percentagem
Não	5	83.3
Sim	1	16.7

Analisando os dados da tabela 32, podemos constatar que os inquiridos não têm estratégias para ajudar o aprendente a autocorrigir-se, uma vez que a maioria (88.3%) não elegeu esta opção como a mais utilizada durante a correção das produções escritas.

Sistematizando, os dados das tabelas (27-32) que refletem os resultados relacionados com a questão 4, podemos dizer que a opção mais escolhida pelos inquiridos é a da tabela 27 com 83.3%, seguida da opção da tabela 28, com 66.7%. A seguir, encontram-se as opções relativas às tabelas 30 e 31, com 50%. Em relação às opções das tabelas 29

e 32, são as que não são muito utilizadas pelos inquiridos correspondendo a 66.7% e 83.3% respetivamente.

Entretanto, para além das opções que apresentamos no inquérito, como já se disse, os inquiridos tinham a possibilidade de apontar outras maneiras de corrigir. De seguida, apresentamos algumas sugestões dos inquiridos: i) utilização de um código de correção, a partir do levantamento de erros frequentes dos alunos, criação; ii) criação de uma ficha com frases em que há erros para que os alunos as corrijam (coletivamente em aula); iii) apresentação de correção no quadro e iv) um aluno escreve no quadro o seu texto e os colegas corrigem.

Os resultados relativos à questão 5, “No caso de ser o aluno a corrigir, explicita o que ele faz” são os seguintes:

Tabela 33: Serve-se de um guião de revisão textual fornecido pelo professor

Serve-se de um guião de revisão textual	n	Percentagem
Não	4	66.7
Sim	2	33.3

Os dados da tabela 33 mostram que mais de metade (66.7%) dos inquiridos não se serve de guião de revisão textual. Segundo os dados, somente 33.3%, ou seja, dois dos inquiridos o usam.

Tabela 34: Interage com os colegas na correção

Interage com os colegas na correção	n	Percentagem
Não	2	33.3
Sim	4	66.7

A tabela 34 explicita que 66.7% dos inquiridos elegeu a variável acima como uma das mais promovidas no caso de ser o aprendiz a corrigir as produções escritas.

Tabela 35: Reescreve a produção escrita

Reescreve a produção escrita	n	Percentagem
Não	4	66.7
Sim	2	33.3

Analisando a tabela 35, constatamos que a reescrita não é a mais utilizada no caso de ser o aluno a corrigir. Os dados confirmam que 66.7% dos inquiridos não elegeram esta variável como uma das mais utilizadas quando são os alunos a corrigir as produções escritas.

Tabela 36: Autocorrige-se a partir das orientações facultadas pelo professor

Autocorrige-se a partir das orientações do professor	n	Percentagem
Não	2	33.3
Sim	4	66.7

Os resultados explicitados na tabela 36 mostram que os inquiridos elegem a opção acima como uma das mais usadas quando é o aprendente a corrigir.

Dentre as tabelas (33-36), as variáveis mais escolhidas pelos inquiridos são as das tabelas 34 e 36 com 66.7% contra 33.3% que representam os que não as utilizam. As duas restantes variáveis (tabelas 33 e 35) são as menos utilizadas, uma vez que 66.7% diz que não as utiliza enquanto 33.3% as utiliza.

Concernente à pergunta 6, “No caso de o aluno nunca participar na correção das suas produções escritas, indique as razões por que não o faz”, obtivemos os seguintes resultados: quatro dos inquiridos não responderam a esta questão o que quer dizer que os aprendentes participam na correção das produções escritas, equivalendo a 66.7%. Os restantes dois inquiridos acham que o aprendente não tem competência para tal, equivalendo a 33.3% como discrimina a tabela seguinte:

Tabela 37: Não tem competência linguístico-discursiva suficiente

Não tem competência linguístico-discursiva suficiente	n	Porcentagem
Não	2	33.3
Sim	4	66.7

Os dados da tabela 37 confirmam que os aprendentes participam na correção das suas produções escritas. Os quatro inquiridos (66.7%) que não assinalaram nenhuma das opções desta pergunta querem dizer que não estão de acordo, ou seja, os seus aprendentes participam nas correções.

Quanto à questão 7, “Faz remediação dos erros produzidos pelos seus alunos, nas produções escritas?” como se pode ver na tabela seguinte 100% dos inquiridos assume fazer remediação.

Tabela 38: Faz remediação dos erros produzidos, nas produções escritas?

Faz remediação dos erros produzidos	n	Porcentagem
Sim	6	100.0

Em relação à questão 7.1. “No caso de ter respondido em 7, afirmativamente, indique se faz a remediação individualmente/de forma coletiva” obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 39: Faz remediação dos erros produzidos, nas produções escritas?

Faz remediação individualmente	n	Porcentagem
Não	5	83.3
Sim	1	16.7

Tabela 40: Faz remediação dos erros produzidos, nas produções escritas?

Faz remediação coletivamente	n	Porcentagem
Sim	6	100.0

Os dados acima (tabela 39) confirmam que a maioria dos inquiridos não faz remediação dos erros produzidos individualmente, equivalendo a 83.3%. Isto quer dizer que fazem a remediação coletivamente, como explicitam os dados da tabela 40.

Quanto à questão 7.2., “No caso de ter respondido negativamente à pergunta 7, indique as razões pelas quais não efetua remediação” não foi analisada uma vez que nenhum dos inquiridos respondeu, tendo em conta que responderam à 7 afirmativamente.

Em relação à questão 7.3. da parte III e última do questionário, “No caso de ter respondido afirmativamente à pergunta 7, exemplifique algumas estratégias de remediação que utiliza” obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 41: Reescrita

Reescrita	n	Porcentagem
Não	3	50.0
Sim	3	50.0

Tabela 42: Correção coletiva

Correção coletiva	n	Porcentagem
Não	1	16.7
Sim	5	83.3

Tabela 43: Proposta de soluções apresentada pelo aprendente

Proposta de soluções apresentada pelo aprendente	n	Percentagem
Não	5	83.3
Sim	1	16.7

Tabela 44: Devolução das produções com comentários

Devolução das produções com comentários	n	Percentagem
Não	2	33.3
Sim	4	66.7

Os dados acima confirmam que a maioria dos inquiridos (5) elege como estratégia de remediação a variável explicitada na tabela 42 que equivale a 83.3%. De seguida, escolhem a opção da tabela 44 com 66.7% correspondendo a 4 dos inquiridos. Em terceiro lugar aparece a variável da tabela 41 com 50% dos inquiridos. Por último, a opção da tabela 43 com 16.7% equivalendo a 1 inquirido. Tendo em conta que 5 dos inquiridos (83.3%) não assinalaram esta opção como uma estratégia de remediação, confirma-se que para eles uma proposta de soluções apresentada pelo aprendente não é fiável.

Como aconteceu com outras questões do inquérito, nesta, os inquiridos tinham a possibilidade de exemplificarem outras estratégias de remediação que utilizam. Para além das que apresentamos, eles partilharam as seguintes: i) repetição da correção oral; ii) indicação de trabalhos suplementares individuais para que os alunos possam aperfeiçoar determinados aspetos (a corrigir pelo professor em casa ou marcar um atendimento para discussão de alguns aspetos) e iii) nova explicação do “tópico” em *deficit* de aprendizagem, seguida de exercícios de “manipulação”.

É importante realçar que as respostas dos docentes se enquadram nos modelos defendidos pelos estudiosos da análise de erros. Também é importante sublinhar que os docentes que aderiram ao nosso inquérito se mostram interessados na questão da

problemática da análise de erros. Para além de haver uma certa coincidência nas respostas dos professores, como se pode constatar nas tabelas, também houve a preocupação de apresentar novas possibilidades de respostas para além das opções que apresentamos no questionário.

Conclusões gerais

Este estudo partiu da observação inicial e diagnóstica que realizamos a partir da correção dos textos dos aprendentes de PLE – Nível A1.2. Ao corrigir as suas produções escritas, verificamos que a aprendizagem da LE estava norteada por erros de vária ordem, daí o despertar do nosso interesse para esta temática.

Agora que chegamos ao fim, podemos dizer que valeu muito a pena e que fazer este trabalho proporcionou-nos momentos de muita reflexão, muito trabalho e dedicação. Nada disso seria possível se não houvesse motivação.

O tema deste trabalho é de extrema importância, visto que, pelo que ficou comprovado, errar faz parte do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira/segunda, seja qual for o processo de aquisição (formal/informal, consciente/inconsciente).

Com base nos dados obtidos a partir do *corpus* analisado, podemos inferir que os erros cometidos pelos aprendentes de PLE – Nível A1.2 são muito semelhantes independentemente das nacionalidades a que pertençam. Isto ficou claro nas categorias/subcategorias de erro que identificámos nas produções escritas que analisámos. Não é nossa intenção tirar conclusões taxativas, uma vez que três unidades não são suficientes para isso; no entanto; pretendemos tirar/extrair algumas ilações em relação àquilo que fomos constatando ao longo das nossas regências.

O nosso pressuposto não foi o de comprovar quais eram as melhores metodologias a aplicar na correção dos erros, mas sim a sua eficácia no que se refere ao papel do aprendente no processo de aprendizagem. Por isso, sempre procuramos que ele ocupasse um lugar de destaque para que pudesse ter consciência da aprendizagem e participasse de forma integral na aprendizagem da LE.

Também foi possível constatar que a escolha dos materiais didáticos é importante. Cabe ao professor escolhê-los, selecioná-los e adaptá-los à turma, ao contexto, e fazer com que o público-alvo se sinta parte integrante e faça parte da construção do seu próprio saber.

Sabemos que a visão atual do erro no processo de aprendizagem de uma LE é diferente da que existiu há anos atrás. Conforme explica Corder (1981: 43), os erros cometidos pelos aprendentes na aula de LE eram tradicionalmente vistos como desvios à norma ou

dificuldades na aprendizagem. Mas antes, já em 1973, ele considerou que os erros são elementos valiosos para o aprendente bem como para o investigador e o professor na medida constituem um mecanismo de aprendizagem que permite comprovar hipóteses sobre a natureza da língua estrangeira.

Para além disso, constatou que os erros podem funcionar como uma fonte capaz de indicar as áreas de maior dificuldade e também podem ser utilizados para a produção de materiais didáticos adaptados às necessidades dos aprendentes.

Sendo assim, exige de nós como professores que somos novas atitudes apoiadas na reflexão sistemática e profunda, assim como a elaboração de atividades pedagógicas de remediação que possam auxiliar os aprendentes. Ao longo das nossas regências, proporcionámos aos aprendentes a possibilidade de participarem na tarefa de correção dos seus próprios erros e podemos dizer que aderiram bem à atividade e tiveram a oportunidade de corrigir os textos dos colegas e os seus. Isto, porque achamos que o professor atualmente não é o único detentor do saber, mas deve ser visto como mediador/facilitador da aprendizagem. Ou seja, deve criar estratégias/atividades que auxiliem os aprendentes a ultrapassarem as suas dificuldades.

Foi nossa intenção, ao longo do estágio, analisar as produções escritas, verificar e avaliar o desempenho e a evolução do aprendente no processo de aprendizagem e produzir algum material didático com vista à superação dos erros/ e sua remediação. Todo este trabalho realizado teve como objetivo auxiliar o aprendente e contribuir para a evolução da sua aprendizagem.

De tudo o que realizámos, concluímos que, ao proporcionar aos aprendentes a participação na correção, eles adquirem novos conhecimentos, uma vez que este ato muitas vezes requer a revisão de conhecimentos já adquiridos para que consigam corrigir os erros e esclarecer os aspetos que lhes causam dúvidas/confusão.

O nosso trabalho baseou-se na análise dos erros identificados nas produções escritas em PLE. Os erros cometidos constituem elementos caracterizadores da interlíngua e são elementos essenciais para caracterizar a fase de aprendizagem do aprendente.

Sendo que o nosso objetivo principal foi analisar os erros nas produções escritas de aprendentes de PLE – Nível A1.2, tiramos as seguintes ilações:

A interferência está presente nos *corpus* analisados de ambos os grupos. Apresenta-se de forma diferente, uma vez que o 1º grupo era majoritariamente hispano-falante enquanto os aprendentes do 2º, mesmo tendo línguas maternas diversas, muitas vezes recorriam a outras línguas estrangeiras estudadas/aprendidas como o inglês e o espanhol.

Mas a interferência não é a principal causa dos erros cometidos pelos aprendentes de PLE. Verificamos que a escolaridade básica na LM e a anterior aprendizagem de outras LE têm um papel relevante na aprendizagem da LE, principalmente no que concerne à produção escrita. Também a inexistência de pré-disposição do aprendente e do estudo sistemático dos conteúdos estudados/trabalhados pode constituir um obstáculo à aprendizagem da LE.

Foi igualmente possível constatar que, muitas vezes, os aprendentes cometem erros por falta de conhecimento de certas regras gramaticais, como por exemplo: “[...*eu não podia comprá-lo.*], ou seja, neste caso o aprendente desconhece/ainda não estudou a regra relativa à forma e uso dos pronomes pessoais complemento direto.

Uma outra constatação foi a nível da generalização das regras. Muitas vezes por falta de conhecimento e falta de estudo, os aprendentes acabam, por exemplo, por conjugar um verbo irregular da mesma forma que conjugam um regular: *eu fazi* em vez de *eu fiz*.

Esta generalização é muitas vezes motivada pelo desconhecimento de certas regras existentes na língua portuguesa e que acabam por resultar em erros gramaticais: a nível de concordância verbal (tempos e modos verbais), relativamente ao uso de preposições (uso e valor) e também quanto à supressão de pronomes reflexos e seu uso inadequado.

Em relação aos erros lexicais, nos 3 ciclos, os mais frequentes, de acordo com os *corpus* analisados são: os empréstimos, os significados e as expressões não atestadas em português (ver exemplos, no Capítulo V).

Quanto aos erros gramaticais os mais incidentes são: as preposições e os verbos (tempos e modos). Para além destes, ainda podemos citar outras duas subcategorias nas quais os aprendentes cometerem um número significativo de erros: os pronomes e os artigos (uso/omissão).

No que concerne aos erros gráficos, os cometidos enquadram-se nas subcategorias acentos (mais precisamente, ausência/uso incorreto da acentuação) e confusão de grafemas para o mesmo fonema, (também ver exemplos ao longo do Capítulo V).

A nível dos erros discursivos, constatamos que, em geral, os textos produzidos pelos alunos são suficientes para a identificação do conteúdo e, consequentemente, da sua compreensão. Embora haja, um ou outro caso mais difícil de compreensão, isso não nos impediu de fazer uma reformulação e orientar o aprendente com vista à superação das dificuldades.

Foi possível constatar que os erros revelam muitas vezes as estratégias utilizadas pelos aprendentes ao produzirem na LE. No caso dos nossos aprendentes, muitas vezes recorriam à outra LE, normalmente, o inglês.

Quanto às estratégias de remediação, infelizmente, não tivemos mais oportunidades nem tempo para aplicar outras, tais como um guião de revisão textual. O número de aulas pré-determinado para o estágio, infelizmente é limitado, fazendo com que seja impossível aplicar tudo.

Ficou claro que o sucesso/insucesso das aulas depende de vários fatores que muitas vezes são alheios ao próprio professor. Depende, por exemplo, da seleção e adaptação dos materiais didáticos às características da turma; da experiência e da capacidade de mediação do professor em interagir com a turma com vista a atingir os objetivos e, principalmente, da motivação e da capacidade de interação por parte dos alunos.

Estamos de acordo com Selinker (1972) quando afirma que são várias as razões pelas quais os erros ocorrem, podendo uma delas ser a pobreza dos dados apresentados na sala de aula (*input*), no caso da aprendizagem formal. Neste caso, os dados da língua-alvo são insuficientemente claros ou foram adquiridos sem a necessária informação referencial que permite ao aprendente construir plenamente o conhecimento correto da LE. A inadequação dos materiais didáticos e da própria metodologia obriga também, muitas vezes, o aprendente a produzir estruturas para as quais ainda não está preparado. Isto verifica-se, de modo particular, nos níveis iniciais de aprendizagem – como foi o caso daquele onde realizámos o nosso estágio.

Acreditamos que por serem aprendentes do Nível A1.2 – nível inicial, se continuarem a frequentar o curso de PLE, muitos dos erros produzidos/cometidos nesta fase poderão

ser eliminados caso haja uma mediação adequada e oportuna, fazendo com que eles façam parte da construção do seu próprio saber. Torna-se também importante realçar que por se encontrarem numa fase inicial de aprendizagem do PLE os erros exemplificados poderão ser eliminados dependendo das possibilidades posteriores que tiverem de se realizarem na língua-alvo e de aperfeiçoarem os conhecimentos adquiridos ou não em LP.

Quanto ao inquérito que realizámos, embora não tenha sido respondido por um largo número de docentes, as respostas obtidas correspondem a uma realidade que pudemos conhecer graças à frequência deste Mestrado. Para além do mais, os resultados apontam no sentido da valorização da temática deste relatório e da necessidade de continuarmos a refletir sobre ela.

Referências bibliográficas

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1998). *Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité*. Cahiers Pedagogique, nº360, CRAP, Paris.

ALEGRE, Maria T. (2000). *Tradução pedagógica e consciência linguística – a tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

AMARAL, Maria da G. C. (s. d.). *O desenvolvimento de uma competência intercultural na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira: o caso do extremo Sul do Brasil*. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Disponível em www.lettras.ufmg.br/espanhol/Anais/.../O%20desenvolvimento.pdf, acedido em 02/11/2010.

ALVAREZ, Maria L. O. (2002). *A tranferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas*. Universidade de Brasília, 2º Congresso Brasileiro de Hispanistas.

ALLWRIGTH, Dick & BAILEY, Katheleen M. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

AMOR, Emília (1993). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.

ANÇÃ, Maria H. (1991). *Língua Materna e Ensino*. Noesis, nº21, 59-60.

ANÇÃ, Maria H. (1999). *Da Língua Materna à Língua Segunda*. Noesis, nº51, consultado a 15.12.2010 disponível em http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier_1.htm

ANÇÃ, Maria H. & ALEGRE, Teresa (2003). *A consciencialização linguística em português língua materna e em alemão língua estrangeira*. Revista Palavras, Nº24, Associação de Professores de Português.

ANÇÃ, Maria H. (2004). *O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas*. Comentário da Conferência de Maria José Grosso. Revista Palavras, Nº27, Associação de Professores de Português.

ANÇÃ, Maria H. *et al.* (2004). *Transversalidades em Didáctica das Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANÇÃ, Maria H. (2010). *LP e Variação PLNM. Produções e representações de caboverdianos na aprendizagem do Português*. Disponível em www.ua.pt/cidttf/leip/ReadObject.aspx?obj=19655

ANDRADE, Ana Isabel *et al.* (2002). *Intercomprehension in Language Teacher Education: Propostas para o Desenvolvimento da Competência Plurilingue*. *Intercompreensão*, 10, p.51-64.

ANDRADE, Otávio G. (2002). *A conjugação dos modelos de análise contrastiva e de análise de erros no tratamento dos matizes do verbo português ficar em espanhol*. UEL (Londrina), Congr. Bras. Hispanistas, nº 2.

ARAÚJO, Ana E. S. L. (2008). *Representações sobre o ensino do português em Cabo Verde*. Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

BACHMAN, Lyle F. & PALMER, Adrian S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford etc.: OUP.

BAGARIC, Vesna & DJIGUNOVIC, Jelena M. (2007). *Defining communicative competence*. *Metodika*, Vol.8, br.1, 94-103.

BARBEIRO, Luís Filipe (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística e expressão escrita*. Textos de Educação. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

BARRERA, Sylvia D. & MALUF, Maria R. (2003). *Consciência Metalinguística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental*.

Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 16(3), pp. 491-502, acedido em 24-01-2011, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a08.pdf>.

BARROCAS, Ana Paula B. G. (2008). *Desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino secundário através do texto literário em inglês. Trabalho de projecto em ensino do inglês*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas Estudos Ingleses e Norte-Americanos.

BIZARRO, Rosa (2008) (Org.). *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas*. AREAL Editores, S.A.

BIZARRO, Rosa & BRAGA, Fátima (2005) *Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira*. Universidade do Porto, disponível em ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4609.pdf

BIZARRO, Rosa & BRAGA, Fátima (2005). *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras*. Universidade do Porto.

BYRAM, Michael *et al.* (2002). *Developing the intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

BYRAM, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

BRANDÃO. António J. S. (2006-2011). Curso de Linguística Geral (Ferdinand de Saussure). Disponível em http://www.jackbran.pro.br/linguistica/curso_de_linguistica_geral.htm

BRITTO, Luiz P. L. (2007), *Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento*, in *Caleidoscópio*, Vol.5, nº.1, 24-30, Janeiro/Abril.

BROWN, H. Douglas. (1980). *Language learning and teaching*. NJ: Prentice-Hall

CANALE, Michael. & SWAIN, Merrill (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. In: *Applied Linguistics*, Vol.1, Nº.1, pp.1-47.

CARDOSO, Ana J. (2007). *A Importância do Erro e as Interferências Linguísticas no Processo de Aquisição de uma Língua Não Materna*

CARVALHO, Joana. (2010). *Ensino-aprendizagem do Português Língua Estrangeira em modalidade híbrida*. Revista Animação e Educação. Em <http://anae.biz/rae/wp-content/uploads/2010/02/Ensino-aprend-PLE-modalidade-h%C3%ADbrida.pdf>

CASCALHO, Marília M. (1994). *Português ao Vivo: Textos e exercícios*, Nível 1. Lisboa: Edições Lidel

CASCALHO, Marília M. & COUTO Orlando. (2000) *Ver, Ouvir e Falar Português*. Pp. 144, 156, 166. Edições Lidel

COIMBRA, Isabel & COIMBRA, Olga M. (2000). *Gramática Activa 1*. Edições Lidel

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

CORDER, Stephen Pit (1974). *Error analysis, interlanguage and second language acquisition*. Language teaching and language abstracts.

CORDER, Stephan Pit (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.

CORREA, Jane (2004). *A avaliação da consciência sintáctica na criança: uma análise metodológica*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 20 (1), p. 69-75.

COUTINHO, Clara P. *et al.* (2009). *Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Instituto Educação, Universidade do Minho, Portugal, Vol.XIII, nº 2, p.355-379.

CUNHA, Celso & CINTRA, Luis F. L. (1996). *Nova gramática de português contemporâneo*. 12^a. Edição. Edições João Sá da Costa, Lisboa.

CHOMSKY, Noam (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press

CRISTIANO, José M. (2010). *Análise de Erros em Falantes Nativos e Não Nativos*. Direção de Maria José Grosso. Edições Lidel.

DUBOIS, Jean *et al.* (1993). *Dicionário de Linguística*. Tradução Izidoro Blikstein. 9^a. Edição. São Paulo: Cultrix.

DURÃO, Adja B. A. B. (2002). *El error em la enseñanza del español. Implicaciones y tratamiento*. Rio de Janeiro: APEERJ, nº5.

ELLIS, Rod (1999). *The study of second language acquisition*. NY: Oxford University Press.

ESTEVES, Manuela (2006). “Análise de conteúdo”, in LIMA, Jorge A. & PACHECO, José A. (orgs.) *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto editora: Colecção Panorama, 105-125.

FARIA, Isabel Hub (2001). *Diversidade linguística e ensino das línguas numa fase inicial da escolarização*. Educação & Comunicação, 7, 10-18.

FELDER, Richard M. (1995). *Learning and teaching styles in foreign and second language education*. Foreign Language Annals, 28, Nº.1, pp.21-31. Em: <http://citeseers.ist.psu/viewdoc/download?doi=10.1.1.42.7655&rep=rep1&type=pdf>

FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997). *Interlingua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid Edelsa, Grupo Didascália, S.A. Espanha (1^a Edição).

FIALHO, Vanessa R. (2005). *Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro*. Faculdade Metodista de Santa Maria e Universidade Católica de Pelotas.

FIGUEIREDO, Olívia. (2007). *Da metalinguagem ao conhecimento metalinguístico. Ou de como o aluno constrói o saber gramatical*. In http://sitio.dgdc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Seminario_PPEB/Praticasdoensinodalingua_OliviaFigueiredo.pdf

FREIRE, Paulo (2004). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin (2001, [1977]). *O Inquérito - Teoria e prática*. 4ª. Ed. (Trad. Portuguesa). Oeiras: Celta Editora.

GIUSTINA, Flávia P. D. & ROSSI, Tânia M. F. (2008). *A consciência metalinguística pragmática e sua relação com a produção escrita*. RLA, Revista de Linguística Teórica y Aplicada, 46 (2), II Sem., pp. 29-51.

GOMBERT, Jean Émile (1996). *Activités Métalinguistiques et acquisition d'une langue*, in Trévis, A. (org.). *Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues*. N° 8. Paris: Aile. pp.41-55.

GOMBERT, Jean Émile (2003). *Actividades metalinguísticas e aquisição da leitura*. Em Maluf (org). *Metalinguagem e Aquisição da escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

GRIFFIN, Kim. (2005). *Linguística aplicada a la enseñanza del español como 2L*. Ed. Arco/Libros, S.L., Madrid.

GROSSO, Maria José (1999). *O ensinante de PLE num contexto exolingue*. Comunicação apresentada ao Encontro Internacional sobre Tradução e Interpretação. Escola de Línguas e Tradução do Instituto Politécnico de Macau.

GROSSO, Maria José (2004). *O ensino-aprendizagem plurilingue*, in *Bocabilingue*, 16 (Ministério de Educação de Espanha). No Prelo.

GROSSO, Maria José *et al.* (2009). *O Português para Falantes de Outras Línguas: O Utilizador Independente no País de Acolhimento*. 1ª. Edição, Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

GUILHERME, Manuela (2003). *Desafios para o ensino/aprendizagem de Línguas e Culturas Estrangeiras em Portugal*. In: Educação, Sociedade & Culturas, nº19, pp.215-225.

HYMES, Dell (1972). *On Communicative Competence*. In Pride, J. B., & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd.

KRASHEN, Stephen (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

LEIRIA, Isabel (s.d.). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Obtido em 03 de Dezembro de 2010, de <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>

LEITE, Isabel C. & COIMBRA, Olga M. (2009). *Português Sem Fronteiras 1*, Q.E.C.R. Níveis A1/A2. Edições Lidel.

LIMA, Carlos H. R. (2003). *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio.

MARQUES, Maria E. R. (1995). *Introdução aos Estudos Linguísticos*. Lisboa: Universidade Aberta.

MARTINS, Ana *et al.* (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário*. Coord. Isabel Leiria, Ministério da Educação - DGIDC.

MATEUS Maria H. & XAVIER, Maria F. (Org.) (1990). *Dicionário de Termos Linguísticos*, Associação Portuguesa de Linguística e Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Vol. I, Lisboa: Ed. Cosmos.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). *Quadro de Referência para o Ensino do Português no estrangeiro*. Em: <http://www.dgdc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=67>

MOTA, Márcia *et al.* (2010). *O papel das habilidades metalinguísticas na alfabetização*. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/artigo4a8.pdf>

NASCIMENTO, Cecília E. R. (2008). *O jogo na aula de língua estrangeira: espaço aberto para a manifestação do eu*. Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Estudos da Linguagem – Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada, Campinas, SP – Brasil.

NASI, Lara (2007). *O conceito de língua: um contraponto entre a Gramática Normativa e a Linguística*. Revista Académica multidisciplinar (DCS/UEM), nº13, Paraná – Brasil. Disponível em <http://www.urutagua.uem.br/013/13nasi.htm>, acedido em 21/02/2011.

NUNES, Eulália G. (2010). *O erro na L2 – Correção e feedback do professor. Ensaio reflexivo sobre análise e tratamento do erro do ensino do inglês como Língua Estrangeira*. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/32010482/Analise-do-Erro>, acedido a 08/02/2011.

NUNES, Eulália G. (2008). *O erro na L2. Ensaio Reflexivo sobre Análise e Tratamento do Erro no Ensino do Inglês como Língua Estrangeira*. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/59360300/O-ERRO-meu>, acedido a 08/02/2011.

OLIVEIRA, Ana L. (2005). *Representações da Aprendizagem do Português Língua Segunda – o caso de duas alunas guineenses do 10º ano*. LEIP – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro.

OLIVEIRA, Luciano Amaral (2007). *O conceito de Competência no Ensino de Línguas Estrangeiras*. Sitientibus, Feira de Santana, nº 37, p.61-74.

PAIVA, Zilda L. R. (2008). *O ensino do português como instrumento de formação para a cidadania na educação de adultos*. Universidade de Aveiro.

PERDIGÃO, Rute I. R. (2006) *O aluno caboverdiano do 1º Ciclo e a aprendizagem do Português*. Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

PEREIRA, Rafael A. S. (2004). *A escrita e o erro em crianças cabo-verdianas do 1º. Ciclo do ensino básico – Portugal/Cabo Verde*. UA, DDTE.

PIRES, Dulce H. B. S. (2008). *A Análise do Erro na Escrita Escolar*. Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

RASSUL, Nélia E. S. (2006) *A interpretação do erro e a consciência metalinguística*. Universidade de Aveiro. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.

REIS, Felipa Lopes (2010). *Como elaborar uma Dissertação de Mestrado segundo Bolonha*. Edições Pactor.

RIBEIRO, Vera M. M. (coord. e texto final) (1997). *Educação de Jovens e Adultos. Proposta Curricular para o 1º. Segmento do Ensino Fundamental*. São Paulo/Brasília.

ROCHA, Hugo A. S. (2010). *A perspectiva intercultural na aula de Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

ROQUE, Araguaia S. de S. & ARANHA, Solange (s.d.). *Competência linguística e prática pedagógica: formação de professores de italiano como língua estrangeira*. UNESP/IBILCE - Campus de São José do Rio Preto/SP. Disponível em http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/105_Araguaia_S_S_Roque_e_Solange_Aranha.pdf, consultado em 17/03/2011.

ROSA, Leonel M. (2002). *Vamos lá Começar! Nível Elementar*, Q.E.C.R. Nível A1 e A2. Lisboa – Porto: Edições Lidel

- SELINKER, Larry (1972). *Interlanguage*. In: IRAL, Vol.10, Nº. 3
- SERAFINI, Maria T. (1991). *Saber estudar e Aprender*. Lisboa: Editorial Presença. 1ª Edição.
- SILVA, Vera L. T. (2004). *Competência Comunicativa em Língua Estrangeira (Que conceito é esse?)*. Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. Departamento de Letras. Soletas, nº8.
- SIM SIM, Inês (1998). *O desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta, Número 158.
- SIMÕES, Sónia M. (s.d.). *As concepções de erros no ensino de Línguas*. Disponível em bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec03/article/.../368, acessado a 08.02.2011
- SOUSA, Ana C. et al. (2004). *Definindo a Competência Comunicativa no Ensino/Aprendizado de Línguas Estrangeiras*. UFMG- Faculdade de Letras
- STREVEENS, Peter (1969). *Two ways of looking at error analysis*. Revised version of paper delivered at GAL meeting, Stuttgart, November.
- STROUD, Christopher & GONÇALVES, Perpétua (org.) (1997). *Panorama do Português Oral de Maputo*. Maputo, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
- TAVARES, Ana. (2004) *Português XXI* (Livro do Aluno e Caderno de Exercícios), Q.E.C.R. Nível A1. Lisboa-Porto: Edições Lidel
- UPHOFF, Dörthe (2008). *A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil*. No Prelo.
- VIEIRA, Denise R. (2008). *Estudantes Brasileiros na França: Competência Intercultural e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Um estudo de caso*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo.
- VIEIRA, Flávia (2001). *Cadernos 2, 2001 (GT-PA)* – Documento elaborado em colaboração com os alunos do Mestrado em Educação Supervisão Pedagógica em Ensino do Inglês. Universidade do Minho (versão traduzida e adaptada).

XAVIER, Maria F. *et al.* (2010). *Reflexões sobre a metalinguagem de aquisição, aprendizagem e ensino do português para falantes de outras línguas*. O Português para falante de outras línguas. Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas.

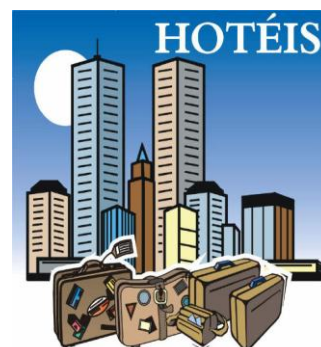
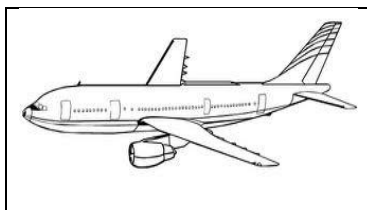
Sites Consultados:

- http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci_arttext&tlng=pt
- http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_arquivos/57/TDE-2006-11-29T145953Z-490/Publico/dissertacao%20Juan%20Pedro%20Rojas.pdf
- <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/05/01.html>
- <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/24511/1/D%20-%20UBER,%20CELSO%20GENTIL.pdf>
- <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/04/representacoes.pdf>
- <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v16n3/v16n3a08.pdf>
- https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/237/1/n5_art9.pdf
- http://www.pratiques-cresef.com/p044_re2.pdf
- <http://www.unites.uqam.ca/pcpes/pdf/Astolfi2.pdf>
- http://pi.library.yorku.ca/dspace-jspui/handle/10315/2490?mode=full&submit_simple=Show+full+item+record
- http://lamep.aokatu.com.br/pdf/pontos_criticos.pdf
- <http://www.hmpenglishonline.com/interlanguage.htm>
- <http://interlenguas.blogspot.com/2009/02/1-aquisicao-aprendizagem-e.html>
- <http://interlenguas.blogspot.com>

Anexos

Anexo 1: Material didático (1ª Aula, 1º Ciclo)

Observe as seguintes figuras. Recorde a última viagem que fez.



Agora responda:

- a) Quando foi?
- b) Para onde foi?
- c) Qual o meio de transporte que utilizou?
- d) Como comprou o bilhete de viagem?
- e) O que é que visitou?
- f) Onde dormiu?
- g) O que é que levou na mala? Porquê?
- h) Quando voltou?
- i) Gostou da viagem?
- j) Aconselha esse destino a um amigo/familiar?

Texto

Uma Viagem de Avião



O Nuno teve que ir a Lisboa na semana passada

em missão de serviço e foi de avião. Um táxi levou-o ao aeroporto. A corrida custou-lhe sete euros e ainda deu uma pequena gorjeta ao taxista.

Quando chegou ao aeroporto apresentou a passagem a um funcionário da TAP e entregou-lhe a sua mala. Em seguida esperou **alguns** minutos pela chamada do seu voo.

Já dentro do avião sentou-se e apertou o cinto de segurança. O avião descolou e em menos de 50 minutos aterrou em Lisboa à hora prevista.

Ao chegar no aeroporto da Portela, em Lisboa, o seu amigo Diogo encontrava-se à sua espera. Abraçaram-se e depois seguiram em direcção à estação de Metro, uma vez que o Diogo já tinha comprado as viagens.

Ao longo da viagem conversaram sobre o que iam fazer durante aqueles dias, após o trabalho.

- O que gostarias de visitar aqui em Lisboa? – perguntou o Diogo.

- Tenho **algumas** preferências. Quero visitar o Mosteiro dos Jerónimos, a Torre de Belém e comer **alguns** dos deliciosos pastéis de Belém.

O Nuno ficou encantado com as visitas que fez e com o sabor único dos pastéis de Belém.

Antes de regressar ao Porto fez a promessa de voltar de novo a Lisboa e conhecer **outros** pontos turísticos.

Português ao Vivo (Adaptado)

I. Responda às seguintes perguntas:

1. Quando é que o Nuno foi a Lisboa?
2. Como é que ele foi?
3. Como é que ele foi ao aeroporto?
4. Quanto custou a corrida? O que é que ele deu ao taxista como gratificação?
5. Quanto tempo demorou a viagem?
6. Quem estava à espera do Nuno no aeroporto?
7. O que é que ele fez em Lisboa?
8. Que decisão tomou o Nuno no fim da viagem?

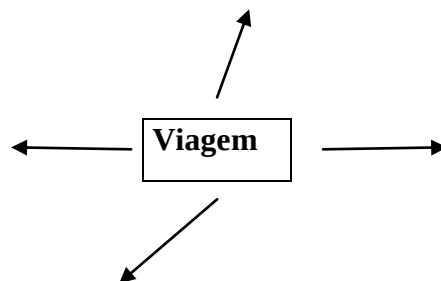
II. Sopa de Letras

Encontre os nomes de meios de transporte.

A	V	T	L	B	O	I	C	A	R	R	O	S	L
T	U	A	T	I	H	V	T	B	I	N	E	O	P
H	P	X	J	C	M	L	D	A	O	Z	B	H	L
C	F	I	Q	I	X	J	R	R	F	O	X	V	I
A	Z	R	M	C	G	N	T	C	L	X	E	I	E
M	F	G	V	L	D	A	E	O	D	H	L	S	V
I	D	B	P	E	L	E	C	T	R	I	C	O	R
O	X	A	U	T	O	C	A	R	R	O	F	A	X
N	H	P	S	A	Z	U	O	P	M	O	T	A	I
E	C	D	F	N	S	A	P	D	P	I	Q	E	S
T	T	M	D	A	V	I	A	O	F	L	A	Z	R
A	I	S	H	F	V	I	R	Z	O	L	N	P	T

III. Quando programamos uma viagem de trabalho ou de lazer normalmente pensamos em algumas coisas.

Complete o esquema com palavras relacionadas com viagem:



Ficha Informativa

Os Pronomes Indefinidos

Os pronomes indefinidos são palavras que se referem a 3ª pessoa gramatical de modo vago, sem precisão, indeterminado. Ou seja, são palavras que se referem à terceira pessoa do discurso, dando-lhe sentido vago (impreciso) ou expressando quantidade indeterminada.

Por exemplo: **Alguém** entrou no jardim e destruiu as flores.

Não é difícil perceber que "**alguém**" indica uma pessoa de quem se fala (uma terceira pessoa, portanto) de forma imprecisa, vaga. É uma palavra capaz de indicar um ser humano que seguramente existe, mas cuja identidade é desconhecida ou não se quer revelar.

Os pronomes indefinidos podem ser divididos em **variáveis** e **invariáveis**. Observa os quadros:

Indefinidos Variáveis				Invariáveis
Singular		Plural		
Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	
algum	alguma	alguns	algumas	
nenhum	nenhuma	nenhuns	nenhumas	alguém
todo	toda	todos	todas	ninguém
muito	muita	muitos	muitas	tudo
pouco	pouca	poucos	poucas	outrem
vário	vária	vários	várias	nada
tanto	tanta	tantos	tantas	cada
outro	outra	outros	outras	algo
quanto	quanta	quantos	quantas	
certo	certa	certos	certas	
qualquer		quaisquer		

Exemplos

- **algum.../nenhum...**

- Há **algum** lugar livre?

- Não, não há **nenhum**.

Alguns alunos não puderam vir.

Não veio **nenhum** aluno de PLE.

Já veio **algum** técnico?

Não tem **nenhuma** reunião.

- **muito.../pouco...**

A avó tem **muita** paciência para as crianças.

Ela tem **pouca** paciência.

Ainda estão **muitas** pessoas no estádio.

Não. Já estão **poucas**.

- **tanto**

Podem apanhar laranjas. Há **tantas** na árvore.

Há **tantas** coisas ...

Estão **tantos** polícias à porta do banco.

- **todo**

Vou **todos** os dias à Faculdade.

Todos os meus amigos vieram à festa.

Vamos jantar. Está **toda** a gente com fome.

Já recebi as facturas **todas**!

- **outro**

Este bolo está ótimo. Dê-me **outro**.

A secretária despediu-se. Vamos contratar **outra**.

- **alguém.../ninguém...**

- Está **alguém** no escritório?
- A esta hora não está lá **ninguém**.

Alguém partiu o vidro.

Ninguém me disse o que se passava.

Já telefonou **alguém**?

Não telefonou **ninguém**?

- **tudo.../nada...**

Ele comeu **tudo**: a sopa, o bife com arroz e a fruta.

Sem os óculos não vejo **nada**.

Está **tudo** em ordem.

Não quer tomar **nada**?

São **locuções pronominais indefinidas**:

cada qual, cada um, qualquer um, quantos quer (que), quem quer (que), seja quem for, seja qual for, todo aquele (que), tal qual (=certo), tal e qual, tal ou qual, um ou outro, uma ou outra etc.

Por exemplo:

Cada um escolheu o vinho desejado.

Exercícios

1. Coloque uma cruz (+) nas frases que contêm pronomes indefinidos:

- a) Nenhuma das minhas amigas me ligou hoje. ☐
- b) A minha irmã foi a Roma. ☐
- c) Quanto tempo que não vai à praia? ☐

- d) Todo dia ela vai ao cinema. ☐
- e) Hoje vieram poucos alunos à Faculdade. ☐
- f) Tem uma caneta para me emprestar? ☐
- g) Ninguém quis me falar aonde ele foi. ☐
- h) Vou amanhã à casa da minha prima. ☐

2. Complete com:

alguém, alguma, muitos, nada, nenhuma, ninguém, outra, pouca, todos, tudo, alguns

1. - Não gosto muito desta camisola. Não tem _____?
- Não, não temos mais _____.
2. - Já sabes _____?
- Quem, eu?!? Parece-me é que não sei _____.
3. - Ainda está _____ na sala de reuniões?
- Não, a esta hora já não está lá _____.
4. - Nesta sala há _____ estudantes de Português?
- Sim, e já _____ falam muito bem.

3. Complete o texto com os indefinidos adequados.

Há alguns dias o Nuno veio visitar-nos. Estive aqui em casa a conversar _____ tempo comigo e com a Ana. Estivemos _____ horas seguidas a conversar. Quando olhámos para o relógio e vimos as horas, decidimos telefonar para _____ restaurantes mas já estavam _____ fechados excepto o *Convívio*. Não há _____ restaurante como este. Não tem _____ gente, tem _____ pratos mas muito bons. E sabes o que aconteceu? O dono do restaurante quis oferecer-nos o Jantar! É verdade! Não pagámos _____.

_____ dia, levo-te lá!

4. Escolhe o indefinido adequado (escreve a letras correspondente no espaço em branco).

Ex.: - _____ **H** _____ dia, ele chegou a minha casa muito triste.

A - cada; B – todo; C – nenhuns; D – nada; E – algumas; F – algum; G – alguém; **H – certo**; I – tudo; J – tanto; L – muitos.

1. A Ana não me disse _____.
2. _____ sabe onde está o Nuno?
3. Ele come _____! Meu Deus!
4. Ele comprou _____ o que estava na montra.
5. Ele atrai o trabalho _____ para ele.
6. Nós temos _____ coisas para discutir.
7. O Jorge deu uma bicicleta a _____ filho.
8. A Helena tem _____ amigos.
9. O Jorge não tem _____ livros.

Anexo 2: Material didático (2ª Aula, 1º Ciclo)

Leia o texto:

Começar de novo



Selma, agora com 25 anos, decidiu mudar de país e deixar a família. Aos 21 anos, no fim do terceiro ano do curso de Comunicação Social que estava a frequentar numa cidade pequena, como era Abrantes, descobriu que o sonho de ser jornalista estava a adormecer. Sentia-se incompleta com a vida. Então, fez as malas, encaixotou dezenas de livros e cadernos de apontamentos e voltou para Lisboa, para junto do pai. Estagiou numa estação de televisão e decidiu que queria estudar Produção de Televisão em Inglaterra. Sentia que o tempo em Portugal estava a chegar ao fim... Mas acabou por verificar que passar de um sonho para a realidade é algo bem diferente. De repente, encontrava-se num país frio, numa cultura diferente, para não falar da língua, da comida e de hábitos e, no princípio, não foi fácil. Mas Selma não baixou os braços e antes de se inscrever na universidade, teve de pôr mãos à obra e trabalhar para conseguir dinheiro. Trabalhou temporariamente num bar de um restaurante indiano, numa fábrica de ervilhas congeladas e como florista. Dois meses depois, começou a trabalhar como tradutora num escritório de advogados na área de *marketing*. Fez vários conhecimentos e conseguiu criar uma secção portuguesa no jornal da região e, assim, desenvolver uma maior interacção entre as duas nacionalidades.

A família, embora triste com a distância, percebeu a sua decisão. Felizmente, a internet e as companhias aéreas de baixo custo encurtaram as distâncias. Selma sente falta do sol, de falar português e de um pastel de nata polvilhado de canela. Hoje, está no final do curso e trabalha para a estação de rádio da BBC e salienta que a vida está nas mãos de quem quer arriscar.

“(...) Tenho saudades, mas volto todos os anos, pelo menos umas seis vezes, para passar fins-de-semana ou férias e ver todos. Não estou arrependida.” (...)

Revista Notícias Magazine

1. Assinale as afirmações verdadeiras com (V) ou falsas (F).

1. A Selma decidiu deixar Portugal porque não conseguia arranjar trabalho.
2. A Selma veio para Lisboa para terminar o curso de Comunicação Social.
3. O sonho de ser jornalista começou a desaparecer.
4. A Selma sente que mudou um pouco como pessoa com a ida para Inglaterra.
5. A Selma ainda não terminou o curso que foi fazer em Inglaterra.

1. Em Lisboa, a Selma

- A. trabalhou numa estação de televisão.
- B. começou a fazer um curso de especialização numa estação de televisão.
- C. não encontrou trabalho em nenhuma estação de televisão.

2. No princípio a Selma

- A. não queria falar inglês.
- B. sentiu alguma dificuldade em se adaptar à sua nova vida na Inglaterra.
- C. verificou que a vida na Inglaterra era exactamente o que ela esperava.

3. Quando chegou a Inglaterra, ela

- A. começou logo a trabalhar e a estudar ao mesmo tempo.
- B. começou logo a estudar na Universidade.
- C. trabalhou algum tempo antes de começar a estudar.

4. A Selma

- A. raramente vem a Portugal.
- B. vem a Portugal frequentemente.
- C. vem a Portugal uma vez por ano.

5. Hoje a Selma

- A. acha que as pessoas devem correr riscos se querem progredir.
- B. acha que deveria ter ficado em Portugal.
- C. acha que em breve vai voltar a Portugal.

II. A partir do texto “Começar de novo”, preencha o quadro seguinte:

	País de origem	País de acolhimento	Motivo da viagem	Dificuldades	Facilidades
Selma					

Expressão oral

1. Fale um pouco sobre as maiores dificuldades que enfrentou na sua adaptação à vida em Portugal, os aspectos que considera positivos e aqueles que, para si, são negativos.

2. Quais são as maiores diferenças entre a vida e as pessoas de Portugal e do seu país?

Expressão escrita

Imagine que tem um amigo português que vai trabalhar para uma cidade do seu país ou que vai simplesmente visitar o seu país. Escreva-lhe uma carta e dê-lhe alguns conselhos úteis e sugestões.

Exercícios

I. Complete o texto com os pronomes indefinidos variáveis e invariáveis:

nenhum/muita/tanta/algum/alguns/tantos/muitos/tudo/toda/outras/alguém/poucos

Tiago: Então Diogo, já encontraste _____ curso que te interesse?

Diogo: Há _____ cursos por onde escolher, mas não consigo escolher _____.

Selma: Pode haver _____ cursos, mas há _____ com boa saída profissional.

Tiago: Isso é verdade. Temos _____ responsabilidade quando escolhemos o curso. Parece uma coisa para _____ a vida.

Diogo: E é! Esse é que é o problema! Como é que eu posso saber que é isto mesmo que eu quero? Tenho _____ possibilidades, _____ desejos!

Selma: Como não podes fazer _____, tens de te decidir por _____. Vai com calma e pensa bem!

Tiago: Não gostarias de passar _____ tempo noutro país para teres _____ perspectivas.

Diogo: Ora aí está uma ideia excelente! _____ quer vir comigo?

II. Complete os Provérbios com Pronomes Indefinidos

alguns ninguém todos todos tudo

1. O que podes fazer só, não esperes por _____.

2. Nem _____ o que luz é ouro.

3. Casa onde não há pão, _____ ralham e _____ tem razão.

4. O Sol, quando nasce, é para _____.

5. Quem é amigo de _____, não é de _____.

6. _____ tem _____ que lhe baste.

7. _____ querem chegar a velho, mas só _____ querem que lho chamem.

III. Complete com os indefinidos variáveis e invariáveis.

1. – Tens **algum** dinheiro?

- Não, não tenho dinheiro **nenhum**.

7. – Está ali _____ a chamar-nos.

– Onde? Não vejo _____.

2. – Ela tem _____ paciência?

- Não, tem _____ paciência.

_____.

8. – Bebeste o leite _____?

– Já bebi _____. Não quero mais

3. - Tens _____ livros?

- Não, não tenho _____.

9. – Percebeste _____ coisa?

– Não, não percebi _____.

4. - Para onde vai _____ a gente?

- Vão _____ para a praia.

10. – Fizeste os exercícios _____?

– Fiz _____ sozinho.

5. – Comeste _____ ao jantar?

- Comi, não deixei _____.

11. – Tens _____ amigo no Algarve?

– Não, não tenho lá _____ amigo.

6. – Está _____ em tua casa?

- Não, não está _____.

12. – Encontraste _____ no café?

– Não, não encontrei _____.

Anexo 3: Material didático (1ªAula, 2º Ciclo)

Observe/observa as seguintes imagens e caracterize-as/caracteriza-as.



1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



11



12

No Banco [Texto]

Ontem a Melissa não teve aula e ela decidiu ir ao banco.

Bancário: Bom dia. Em que é que lhe posso ser útil?

Melissa: Bom dia. Queria abrir uma conta à ordem, por favor.

Bancário: Sim senhora. Tem algum documento consigo? Enquanto preenche a ficha, eu verifico os **seus** documentos, está bem?

Bancário: A senhora tem morada no Porto?

Melissa: Sim, tenho. A **minha** morada é: Rua Gonçalo Sampaio nº299, 4º Direito, C.p. 4160-357.

Bancário: Muito bem. Quer abrir só esta conta à ordem? Sabe que para abrir uma conta à ordem tem que depositar, no mínimo, 150 euros.

Melissa: Sei, sei. Obrigada.

Bancário: Não quer abrir também uma conta a prazo? O **nosso** banco oferece um juro vantajoso...

Melissa: No momento só posso abrir esta conta à ordem porque sou estudante.

Bancário: Para onde quer que enviemos o **seu** extrato mensal? Para a **sua** morada no Porto?

Melissa: Não, não é preciso. Eu consulto a minha conta *online*. Já agora, como faço para pedir um cartão multibanco?

Bancário: Preenche este impresso e assina aqui, por favor.

Melissa: Como é que faço para obter o cartão?

Bancário: O cartão e o **seu** PIN serão enviados para a **sua** morada.

Melissa: Quando é que fica tudo pronto?

Bancário: Daqui a uma semana.

Melissa: Está bem.

Bancário: Aqui estão os **seus** comprovativos da abertura da conta e do pedido do cartão multibanco.

Melissa: Obrigada. Adeus.

Bancário: Até à próxima!

Adaptado

Compreensão

A. Responda/responde às questões seguintes:

1. Em que dia é que a Melissa foi ao banco?
2. Que tipo de conta é que a Melissa vai abrir?
3. Onde mora a Melissa?
4. Que quantia em dinheiro é que a Melissa deve depositar para abrir a conta?
5. Porquê é que a Melissa não quis que lhe enviassem o extrato mensal da sua conta?
6. Quanto tempo demora para que o cartão multibanco fique pronto?

B. Assinale/assinala as afirmações verdadeiro com (V) e as falsas com (F)

1. A Melissa abriu uma conta à ordem e uma conta a prazo naquele banco. ☐
2. Quando a Melissa entrou no banco a primeira coisa que fez foi perguntar quanto dinheiro precisava para abrir uma conta à ordem. ☐
3. A Melissa lembrou-se de pedir um cartão multibanco. ☐
4. O banco não envia o cartão multibanco e PIN para casa. ☐
5. Ela solicitou um livro de cheques. ☐

Os Possessivos

	Singular		Plural	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Um possuidor				
eu	o meu livro	a minha casa	os meus livros	as minhas canetas
tu	o teu amigo	a tua amiga	os teus amigos	as tuas amigas
você, o senhor, a senhora	o seu casaco	a sua camisa	os seus sapatos	as suas meias
ele	o colega dele	a colega dela	os colegas dele	as colegas dele
ela	o quarto dela	a sala dela	os sofás dela	as plantas dela
Vários possuidores				
nós	o nosso escritório	a nossa sala	os nossos quartos	as nossas salas
vocês, os senhores, as senhoras	o vosso jardim	a vossa piscina	os vossos carros	as vossas plantas
eles	o trabalho deles	a directora deles	os trabalhos deles	as cadeiras delas
elas	o hotel delas	a viagem delas	os bilhetes delas	as malas delas

Emprego dos Possessivos

Em português, os **Possessivos** indicam a “posse” e podem ser **determinantes** ou **pronomes**.

Quando são **determinantes**, são quase sempre precedidos pelo artigo definido e precedem sempre um nome (**o meu** pai) exceto os possessivos de terceira pessoa (**o** carro **dele**, **o** tio **dela**, **os** livros **deles**, etc.).

Quando são **pronomes**, podem ser precedidos pelo artigo definido (É **o dele**.) e podem ocorrer sem artigo.

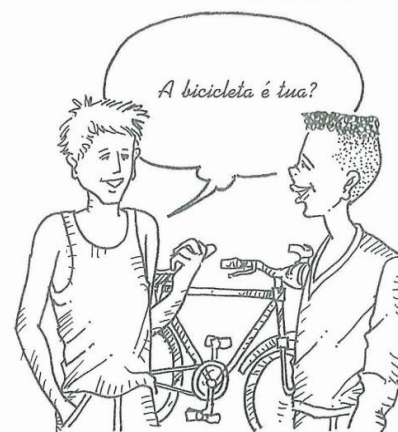
Ex.: - De quem é a agenda castanha?

- É **minha**.

Exemplos:



1. – Joana, empresta-me **o seu** CD dos Madredeus?
2. – Pedro, podia-me trazer **a sua** máquina, se faz favor?
3. – Este livro é **dele**. Não é **dela**.
4. – **Os vossos** filhos são muito mais simpáticos do que **os nossos**.
5. – **O** escritório **deles** é muito maior do que **o delas**.
6. – **As** televisões **deles** são muito melhores do que **as delas**.
7. – Este é **o** carro **dele**.
8. – Esta é **a** casa **dele**.
9. – **A nossa** proposta é mais interessante do que **a vossa**.
10. – Esta casa é **nossa**.
11. – Aquele livro é **vosso**.



NOTA: Na linguagem cuidada, **o seu**, **a sua**, **os seus**, **as suas** têm o mesmo valor que na linguagem corrente **o dele**, **a dele**, **o dela**, **a dela**, **os deles**, **as delas**.

Exemplo:

Linguagem cuidada (linguagem **escrita** ou linguagem **oral** muito cuidada): **O seu** livro foi um sucesso.

Linguagem oral (informal): **O** livro **dele** foi um sucesso.

Exercícios

A. Siga/segue o exemplo.

Ex.: (Eu)/carro.

O meu carro.

1 – (eu)/casa _____

2 – (tu)/pai _____

3 – (ele)/livro _____

4 – (ela)/filho _____

5 – (vocês)/primo _____

6 – (o senhor)/casa _____

7 – (a senhora)/casaco _____

8 – (os senhores)/filhas _____

9 – (nós)/filha _____

10 – (ela)/escola _____

B. Complete/completa as frases com possessivos de acordo com o exemplo.

Ex.: Onde está _____? (tu/caderno) _____ está ali. (eu/caderno)

Onde está o teu caderno? O meu caderno está ali.

1 – De que cor é _____? (livro/tu) _____ livro é vermelho e branco. (eu)

2 – De quem são as canetas que estão dentro da pasta? São _____. (nós)

3 – _____ é muito pequena. (casa/ele)

4 – De quem é o jornal? É _____. (ele)

5 – Onde está _____? (carro/você) _____ carro está perto da escola. (eu)

- 6 – De quem é a esferográfica verde? É _____. (a senhora)
- 7 – De quem são os óculos castanhos? São _____. (eu)
- 8 – Onde estão _____ filhos? (eu) Estão no _____ carro. (eu)
- 9 – Para onde foi _____ prima? (eu) Foi para _____.
(casa/ela)
- 10 – De quem são os lápis azuis e brancos? São _____. (ele)

C. Complete/completa as frases de acordo com o exemplo.

Ex.: Nós temos duas casas na praia. São _____ casas.

*Nós temos duas casas na praia. São **as nossas** casas.*

- 1 – Eu tenho dois computadores. São _____ computadores.
- 2 – Tu tens uma bicicleta. É _____ bicicleta.
- 3 – Ele tem uma caneta. É _____ caneta _____.
- 4 – O senhor tem um bonito casaco. É _____ casaco.
- 5 – Vocês têm um belo barco. É _____ barco.
- 6 – Eles têm uma casa na praia. É _____ casa _____.
- 7 – Eu tenho duas impressoras. São _____ impressoras.
- 8 – Eles têm um computador. É _____ computador _____.
- 9 – Nós temos duas televisões. São _____ televisões.
- 10 – A senhora tem uma bonita jarra. É _____ jarra.

D. Responda/responde às seguintes perguntas:

- | | |
|--|---|
| 1. – De quem é esta bola? (eu)
- É minha. | 7. – De quem são essas malas? (nós)
- _____ |
| 2. – De quem são estes óculos? (ele)
- São dele. | 8. – De quem é este bolo? (ela)
- _____ |
| 3. – De quem é aquele dicionário? (vocês)
- _____ | 9. – De são aquelas canetas? (tu e você)
- _____ |

4. – De quem são estas flores? (eu)

- _____

5. – De quem é esse lápis? (tu)

- _____

6. – De quem são estas revistas? (eles)
(nós)

- _____

10. – De quem é esta chave? (ele)

- _____

11. – De quem é este café? (você)

- _____

12. – De quem são estes chocolates?

- _____

Anexo 4: Material didático (2ª Aula, 2º Ciclo)

Texto 1

Empregado: Bom dia.

Manuela: Bom dia. Eu queria envelopes, se faz favor.

Empregado: Assim, deste tamanho?

Manuela: Sim, queria dez e um caderno.

Empregado: Liso?

Manuela: Não, com linhas. Esse está bem.
Quanto é tudo?

Empregado: São três euros e dez cêntimos.

Manuela: Faça favor.

Texto 2

Manuela: Por favor, queria uma caixa de aspirinas e umas pastilhas para a garganta.

Empregado: Temos estas pastilhas com mel... e estas com sabor a menta.

Manuela: Levo estas, de menta.

Empregado: Então, são 5,50 euros.

Manuela: Faça favor.

Empregado: Tem os cinquenta cêntimos?

Manuela: Não, desculpe, não tenho moedas.

Empregado: Não faz mal, aqui está o seu troco.

Texto 3

Manuela: Bom dia. Queria 5 selos para Portugal e outros 5 para a Europa.

Empregado: Correio azul ou normal?

Manuela: Para Portugal, pode ser correio azul.

Empregado: Os outros são para países da Comunidade Europeia?

Manuela: São.

Empregado: 5 selos de 90 cêntimos e 5 selos de 1,05. São 9,75 euros.

Manuela: Nove euros e ... setenta e cinco cêntimos.

Empregada: Está certo, obrigada.

Manuela: Obrigada eu.

Texto 4

Manuela: Bom dia. Eu gostava de ver aquelas sandálias que estão ali na montra.

Empregada: Com certeza. Que número calça?

Manuela: 38.

Empregada: E que cor prefere.

Manuela: Que cores tem?

Empregada: Número 38, temos em preto e em azul.

Manuela: Então, mostre-me as azuis, por favor.

Manuela: Então um pouco apertadas. Tem o número acima?

Empregada: Um momento.

Tenho, sim, mas só em preto e em castanho. Faça favor de experimentar.

Manuela: Estas estão muito bem. Qual é o preço?

Empregada: Custam quarenta e nove euros e noventa e nove cêntimos.

Manuela: Muito bem, eu levo as pretas.

Empregada: Pode pagar na caixa, por favor.

Texto 5

Sei lá! Não consigo decidir-me...

Manuela: em que piso é a roupa jovem?

Joana: Acho que é no 1º piso.

Manuela: Então vamos lá. Quero ver camisolas.

.....

Manuela: Gostas desta?

Joana: Gosto, mas essa é muito grande. O teu tamanho deve ser o médio.

Manuela: Hum! Gosto bastante deste modelo. Há noutras cores?

Joana: Olha ali. Há em cinzento e encarnado.

Manuela: Acho que é melhor vestir as duas para ver como me ficam.

Joana: O gabinete de provas é ali ao fundo.

.....

Joana: Então? De qual gostas mais? Ficam-te muito bem as duas.

Manuela: Sei lá! Não consigo decidir-me... Bom. Acho que prefiro esta. Qual é o preço?

Joana: Vejo já na etiqueta. Vinte e quatro euros e noventa cêntimos.

Manuela: Pago na caixa, não é?

Joana: Sim, claro. E recebes o talão.

Novo Português sem Fronteiras 1, p.59

Texto 6

Funcionário: Bom dia.

Manuela: Bom dia. Queria mandar uma encomenda para Inglaterra.

Funcionário: Quer enviar por via normal ou registada?

Manuela: Não sei. Podia dizer-me qual é a diferença de preços, por favor?

Funcionário: Primeiro, preciso de pesar a encomenda para saber quanto custa. Um momento... Pesa quatrocentos e cinquenta gramas. Se enviar por via normal paga quatro euros e, registada, paga seis euros e vinte e cinco cêntimos.

Manuela: Está bem! Pode enviar registada. Acho que é mais seguro!

Funcionário: Tem aqui este impresso. Preencha-o, por favor.

Manuela: Aqui está! Quanto devo?

Funcionário: Deixe-me ver... são seis euros e vinte e cinco cêntimos.

Manuela: Aqui tem.

Funcionário: Aqui estão o seu troco e o recibo. No recibo tem um código de barras com um número de identificação único, que permite o acompanhamento e localização da encomenda a qualquer momento até à entrega ao destinatário. Para isso, deve aceder ao www.ctt.pt > pesquisa de objetos.

Manuela: Obrigada e bom trabalho!

Exercícios

A. Depois de ouvir os textos, numere/numera (de 1 a 6) as lojas citadas nos mesmos.

Talho	
Papelaria	
Loja de Flores/Florista	
Pronto-a-vestir	
Livraria	
Correios	
Sapataria	
Padaria	
Farmácia	
Loja de Acessórios	

B. O que é que ela comprou? Indique a quantidade e as características. Quanto paga?

Diálogo	Compras	Preço total
1		
2		
3		
4		
5		
6		

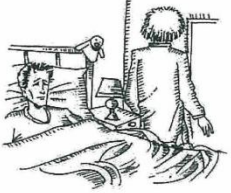
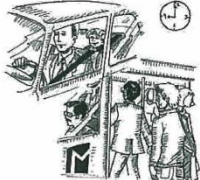
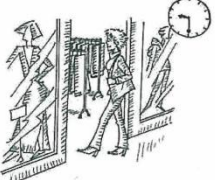
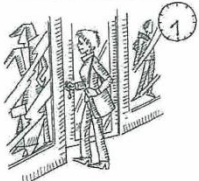
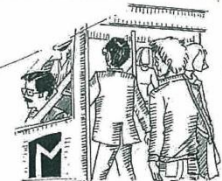
C. Onde podemos comprar? Coloque/coloca as palavras do quadro na loja correspondente.

livro infantil	paracetamol	sandálias	cola	embalagens de cartão	revista		
xarope	corretor	protetor solar	caneta	álcool	dicionários	carteira	
arranjo	camisa	capa de arquivo	selos	algodão	bolsa	contos	aspirinas
borracha	agenda	rímel	vestido	caderno	lenços de papel	cachecol	ramo de flores
calções	chinelos	creme de dia/noite	gravata	papel cartolina	gel de banho		
camisola	água-de-colónia	perfume	saia	champô	floral	botas	
verniz para unhas	envelopes	buquê	echarpe	romances	calças	casaco	

Sapataria	Papelaria	Farmácia	Perfumaria/Loja de Cosméticos
Loja de flores/ Florista	Loja de roupa	Correios	Livraria

Escreva as legendas das imagens.

Ontem, a Luísa ...

 1... acordou às oito horas	 2	 3
 4	 5	 6
 7	 8	 9
 10	 11	 12

 13 _____ _____	 14 _____ _____	 15 _____ _____
 16 _____ _____	 17 _____ _____	 18 _____ _____
 19 _____ _____	 20 _____ _____	 21 _____ _____
 22 _____ _____	 23 _____ _____	

Anexo 5: Material didático (1ª Aula, 3º Ciclo)

A. Observe a imagem e caracterize-a.



1. Quantas pessoas estão na imagem?
2. Onde se encontram elas?
3. Qual é a profissão do senhor que está de pé?
4. O que estão a fazer?
5. Para que serve o aparelho que se encontra no braço do senhor que está sentado?
6. Como se chama o aparelho que se encontra no pescoço do médico?
7. Para que serve?
8. Que perguntas pode o médico fazer ao doente?

Texto



No consultório médico

Médico: Olá, Sr. Eduardo. Sente-se, se faz favor. Há muito tempo que não o via! Então de que se queixa?

Sr. Eduardo: Senhor doutor, dói-me o corpo todo. Dói-me a cabeça, os braços, as costas, as pernas ... Estou muito mal! Acha que é grave, senhor doutor?

Médico: Ainda não lhe posso dizer nada. Mas fique descansado! O senhor é forte!

Sr. Eduardo: Oxalá não seja nada de grave. Há dois dias que não me mexo, Sr. Doutor. Acha que vou morrer?

Médico: Calma Sr. Eduardo! Primeiro preciso de examiná-lo. Deixe-me auscultá-lo, pesá-lo, medir a tensão arterial e saber a temperatura... Vamos a isso? **Preciso que tire** a camisa e se deite de costas na maca, se faz favor.

Sr. Eduardo: Está bem. **Espero que** o Sr. Doutor não me mande internar porque tenho pavor a hospital.

Médico: Relaxe, não fale agora, Sr. Eduardo. Inspire e expire, lentamente.

Sr. Eduardo: Desculpe, Sr. Doutor. Estou com muito medo.

.....

Médico: Pronto, já está. Levante-se, sente-se e vista a camisola, por favor.

Sr. Eduardo: Então Sr. Doutor? O que é que tenho?

Médico: A sua tensão está muito alta e o seu coração precisa de um exame mais completo. Os sintomas são de uma virose que pode passar com a medicação que lhe vou receitar. Entretanto, vou pedir-lhe que faça umas análises para saber o que lhe provocou esses sintomas e um eletrocardiograma. Quero ver como está o seu coração.

Sr. Eduardo: Está bem, Sr. Doutor. Não imagina que alívio estou a sentir agora! Pensei que ia morrer. **Espero que** o Sr. Doutor não esteja enganado.

Médico: Claro que não. Vá à farmácia, compre os medicamentos e tome-os conforme a prescrição. **É necessário** que descanse, relaxe muito, beba muitos líquidos (água e

sumos naturais), **coma** comidas leves e muita fruta. Não **abuse** do sal, das gorduras nem dos doces. **Ande** a pé, pelo menos, meia hora todos os dias.

Sr. Eduardo: Muito obrigado, Sr. Doutor!

Médico: Não se **esqueça** de fazer os exames e **traga-me**, depois, os resultados. **Quero que fique** bom depressa!

Sr. Eduardo: Está bem, Sr. Doutor. Não se **preocupe** que vou fazer como me sugeriu. Até breve!

Médico: Até à próxima, Sr. Eduardo! As melhoras!

Compreensão

A. Depois de ler o texto, faz/faça questões para as seguintes respostas.

1. _____

R: O diálogo passa-se no consultório médico.

2. _____

R: O paciente é o Sr. Eduardo.

3. _____

R: Os sintomas do Sr. Eduardo são dores no corpo todo.

4. _____

R: O Sr. Eduardo vai fazer análises e um eletrocardiograma.

5. _____

R: O Sr. Eduardo deve tomar os medicamentos, descansar, relaxar muito, beber muitos líquidos (água e sumos naturais), comer comidas leves e muita fruta. Não abusar do sal, das gorduras nem do sal e andar a pé, pelo menos, meia hora todos os dias.

B. Segue/siga o exemplo e preenche/preencha os espaços com a indicação correta.

oftalmologista / cardiologista / ortopedista / ginecologista / dentista pediatra / otorrinolaringologista / dermatologista / neurologista

Otorrinolaringologista	é o médico que trata das doenças relacionadas com os ouvidos, nariz e garganta.
_____	é o médico que trata das crianças.
_____	é o médico que trata das doenças que se relacionam com o sistema nervoso.
_____	é o médico que trata das doenças específicas das senhoras.
_____	é o médico que trata dos olhos.
_____	é o médico que trata dos dentes.
_____	é o médico que trata das doenças relacionadas com os ossos.
_____	é o médico que trata das doenças da pele.
_____	é o médico que trata das doenças do coração.

C. Faz/faça corresponder cada uma das imagens a uma das situações médicas abaixo apresentadas.



- a) Dói-lhe um dente e tem dificuldade em comer. Vai a uma consulta ao dentista. ☐
- b) Caiu e partiu um braço. Tem de andar três semanas com o braço engessado. ☐
- c) Está quase a ter bebé. Vai ao médico para confirmar se está tudo bem. ☐
- d) O vizinho do lado sentiu-se mal. Telefonou para o 112 e levaram-no de maca para o hospital. ☐

- e) Sente dificuldade em respirar e está com muita tosse. Faz uma radiografia aos pulmões. ☐
- f) Sente-se indisposto e com dores de estômago. Consulta um gastroenterologista. ☐
- g) Teve um acidente e partiu as duas pernas. Vai ter de andar um mês de cadeira de rodas. ☐
- h) O ritmo cardíaco anda irregular. Vai a um cardiologista para ver o que se passa. ☐
- i) Deu um mau jeito ao ombro. O médico aconselha-o a fazer dez sessões de fisioterapia. ☐
- j) Fez vários exames para o seu *check-up*. Está à espera que o médico o chame para saber o resultado. ☐

D. Identifica/identifique para que serve cada um dos materiais seguintes, fazendo a correspondência entre as imagens e frases seguintes:



1. O estetoscópio serve para auscultar o coração.
2. O termómetro serve para medir a temperatura do corpo.
3. A seringa é uma espécie de bomba para as injeções, serve também para recolher sangue para análises.
4. A tesoura é um instrumento cortante também utilizado pelo médico em tratamentos e em cirurgias.

Os Interrogativos

Exemplos

Como é que se chama?
Quem é aquela senhora?
Onde está a minha caneta?
Quanto tempo demora a consulta?/**Quantas** cadeiras há na sala?/**Quantos** anos tens?
Quando é que vocês chegaram?
O que é que vais fazer no sábado?/ **O que** estás a fazer?
Que horas são?/**Que** dia é hoje?/ **A que** horas chega o avião?/**Em que** ano nasceste?
Qual é a profissão dele?/**Quais** são os teus livros?

Atenção: Os interrogativos são frequentemente reforçados pela expressão de realce **é que:**

- antes do verbo que acompanha o interrogativo (Onde **é que** moras?/Como **é que** te chamas?);
- depois do substantivo (nome) que acompanha o interrogativo (Quanto tempo **é que** demora a viagem?).

Preposição + Interrogativos		
Preposição (a/com/de/em/para/...) + que	Preposição (a/para/de) + onde	Preposição (com/a/de/...) + quem
Exemplos: <i>Em que</i> ano nasceu o teu filho? <i>A que</i> horas saís de casa? <i>De que</i> cor é o teu carro?	Exemplos: <i>Aonde</i> vais logo à noite? <i>De onde</i> és? <i>Para onde</i> é que a Paula vai trabalhar?	Exemplos: <i>Com quem</i> é que o António está a falar? <i>De quem</i> é este livro?

Exercícios

A. Completa/complete as frases com a palavra adequada. À frente de cada frase, escreva a letra adequada no quadrado vazio.

1. _____ primos tens?
2. _____ está o meu guarda-chuva?
3. _____ é o teu casaco?
4. _____ são os teus pratos favoritos?
5. _____ vais para casa? – Vou de autocarro.
6. _____ vais fazer amanhã? – Vou à faculdade.
7. _____ é aquele rapaz que está a falar com a Ana?
8. _____ vais a Lisboa? – Depois de amanhã.
9. _____ custa este vestido? – 100 euros.
10. Em _____ casa moras? – Na última casa da rua.

	A – Qual
	B – Quem
	C – que
	D – Como
	E – Quando
	F – Quanto
1	G – Quantos
	H – Quais
	I – Onde
	J – quem
	L – O que

B. Completa/complete esta entrevista com o pronome interrogativo adequado.

Teresa Fernandes é funcionária administrativa no Hospital de S. João, no Porto, e está a recolher informações junto dos utentes do Hospital. Encontra a Joana P. de Sousa e pergunta-lhe:

- (1) _____ é o seu nome?
- Joana Pereira de Sousa.
- Desculpe perguntar mas (2) _____ anos tem?
- Tenho 45 anos.
- (3) _____ é a sua nacionalidade?
- Sou portuguesa.
- (4) _____ é?
- Sou do Porto.
- (5) _____ é a sua profissão?
- Sou técnica de informática.
- (6) _____ mora?
- Moro em Matosinhos.
- (7) _____ filhos tem?
- Tenho duas meninas.

- (8) _____ se chamam elas?
- Mariana e Teresa.
- (9) _____ são os seus passatempos favoritos?
- Ler, ir ao cinema e ao teatro.
- (10) _____ é o seu desporto favorito?
- Natação.

C. Complete com:

onde/preposição + onde

1. - _____ fica o supermercado?
- No *Shopping* Bom Sucesso.
2. - _____ vão nas férias?
- Para Cabo Verde.
3. - _____ vieram?
- Pela autoestrada.
4. - _____ és?
- De Lisboa.

quem/preposição + quem

1. - _____ é que encontraste?
- O João e a Ana.
2. - _____ deste a chave?
- À empregada.
3. - _____ são as flores?
- Para a minha mãe.
4. - _____ estão a falar?
- Da nova professora.

o que/que/preposição + que

1. - _____ é isso?
- São postais.
2. - _____ horas são?
- É meio-dia.
3. - _____ horas chega o comboio?
- Às 19h30.
4. - _____ ano nasceste?
- Em 1983.

quanto/quantos/quantas

1. - _____ é que ganhas?
- 1.200 €.
2. - _____ alunos há na turma?
- 15.
3. - _____ anos ela tem?
- 6.
4. - _____ é?
- São 13,50 €.

Modo Conjuntivo

Presente do Conjuntivo

O Presente do Conjuntivo forma-se a partir da primeira pessoa do singular do Presente do Indicativo, a que se retira a desinência **–o** e substitui-se por **–e**, para os verbos em **–ar** e por **–a**, para os verbos em **–er** e **–ir**.

1ª pessoa do singular

	Presente do Indicativo	Presente do Conjuntivo
falar	eu falo	eu fale
comer	eu como	eu coma
partir	eu parto	eu parta

Verbos regulares

		-ar	-er	-ir
		FALAR	COMER	PARTIR
S I N G U L A R	Eu	fale	coma	parta
	Tu	fales	comas	partas
	Você/o senhor/ a senhora/ele/ela	fale	coma	parta
P L U R A L	Nós	falemos	comamos	partamos
	Vós	faleis	comais	partais
	Vocês/os senhores/ as senhoras/eles/elas	falem	comam	partem

Alguns verbos Irregulares

	Eu	Tu	Você/o senhor/a senhora/ele/ela	Nós	Vós	Vocês/os senhores/as senhoras/eles/elas
Dar	dê	dês	dê	demos	deis	deem
Estar	esteja	estejas	esteja	estejamos	estejais	estejam
Dizer	diga	digas	diga	digamos	digais	digam
Fazer	faça	faças	faça	façamos	façais	façam
Haver	-	-	haja	-	-	-
Poder	possa	possas	possa	possamos	possais	possam

Ser	seja	sejas	seja	sejamos	sejais	sejam
Ter	tenha	tenhas	tenha	tenhamos	tenhais	tenham
Trazer	traga	tragas	traga	tragamos	tragais	tragam
Ir	vá	vás	vá	vamos	vades	vão
Sentir	sinta	sintas	sinta	sintamos	sintais	sintam
Vir	venha	venhas	venha	venhamos	venhais	venham
Pôr	ponha	ponhas	ponha	ponhamos	ponhais	ponham

Emprego do Presente do Conjuntivo

O presente do conjuntivo indica um facto presente ou um facto futuro mas exprime sempre uma ideia de dúvida, desejo, eventualidade ou possibilidade.

1. Emprega-se em frases principais, exprimindo:

1.1. Probabilidade - Ex.: **Talvez vá** amanhã ao cinema.

1.2. Desejo – Ex.: **Oxalá** eles **venham** antes do teu pai!

2. Introduzido por determinadas **expressões impessoais**:

Ex.: **É bom que** eles venham connosco.

É importante que vás com a Joana.

É possível que os avós vão lá almoçar.

É preciso que estudes mais matemática.

É provável que o João chegue antes de nós.

Pode ser que eu traga a Joana logo à noite.

É melhor que consultes um médico.

É conveniente que tragam agasalhos. Está muito frio no norte.

2.1. Introduzido por determinadas **conjunções/locuções**: **caso** (Caso vás ao cinema, avisa-me.); **mal** (Mal entres em casa, liga a luz.); **embora** (Embora ele trabalhe pouco, consegue ter boas notas.); **mesmo que** (Continua a trabalhar mesmo que tenhas muitas dificuldades.); **logo que/assim que** (Logo que ele acabe o trabalho, telefona-me.).

2.3. Introduzido por verbos que exprimem **desejo** (Espero que ele venha cedo.), **dúvida** (Duvido que elas cheguem a tempo.), **vontade** (Quero que tu fiques com esta caixa.), **pedido** (Peço-te que venhas cá o mais depressa possível.).

Atenção: O presente do conjuntivo utiliza-se também com valor de imperativo. Isso acontece em todas as pessoas que não existem no imperativo (que só tem a 2ª pessoa do singular e a 2ª do plural) ou quando damos uma ordem/um conselho na forma negativa.

Exemplos:

Feche a porta, por favor. (uma ordem)

Não fumes tanto. (um conselho)

Vá de táxi. É mais barato. (uma sugestão)

Exercícios

A. Assinala/assinale a resposta certa com uma cruz (+), de acordo com o exemplo.

Ex.: Talvez eu (ir) logo ao médico.

vou	
vai	
vá	+
venha	

1 - É possível que a Ana (vir) a Portugal nas férias grandes para fazer a consulta.

vai	
venha	
vem	
vá	

2 - Espero que o Luís (chegar) a horas para não perder a consulta.

chega	
chegue	
chegou	
chegará	

3 - É preciso que vocês (trabalhar) mais.

trabalhem	
trabalham	
trabalharam	
trabalhar	

4 - É provável que o Pedro (estar) cá amanhã para assistir ao parto.

está	
esteja	
estará	
esteve	

5 - Embora a Joana (estudar) pouco, passou a todas as disciplinas do curso de Enfermagem.

estudou	
estudará	
estuda	
estude	

6 - Oxalá a Luísa (perceber) o que se está a passar.

percebe	
perceberá	
percebo	
perceba	

B. Transforma/transforme estas frases, introduzindo a palavra entre parênteses.

Ex.: Eu vou à reunião mas tenho de sair muito cedo. (embora)

Embora eu yá à reunião, tenho de sair cedo.

1 – O João estuda muito mas nunca teve mais de 14. (embora)

2 – Ele telefona logo à noite. (talvez)

3 – Trago uma prenda aos meninos. (é possível que)

4 – A Ana não gosta da ideia mas eu vou avançar com a proposta. (mesmo que)

5 – Os avós vêm cá passar o fim de semana. (esperamos que)

6 – Nós estamos com eles no domingo. (é provável que)

7 – Vocês compreendem a nossa situação. (é importante que)

C. Completa/complete com os seguintes verbos no presente do conjuntivo.

1. ter/eu _____

2. abrir/eles _____

3. vir/ela _____

4. pagar/eu _____

5. despir/eles _____

6. ficar/você _____

7. ver/ele _____

8. seguir/vocês _____

9. ouvir/ela _____

10. comprar/nós _____

11. pôr/ela _____

12. perder/eu _____

13. fazer/tu _____

14. trazer/ele _____

15. conseguir/ nós _____

16. pedir/você _____

Anexo 6: Taxonomia de Erros utilizada⁴³

Lexicais

a. Forma

- Uso de um significante português próximo: “agradecer” (agradar), “idóneo” (ideal).
- Formações não atestadas em português: “amicais”, “afrequentação”.
- Empréstimos: “trabajo”; “ademas”, “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)

⁴³ Para a classificação dos erros recorremos à tipologia apresentada por Fernández (1997) apud Cristiano (2010).

b. Concordâncias

- Em género: “exóticas lugares”, “nesta 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 diretor”, “tenho o espírito de trabalho em equipa”.
 - Seleção: “obtivemos a boa reação”.
- Outros determinantes (seleção): “este” em vez de “esse” ou “aquele”.
- Pronomes: “contratar-lhe”, “agradou-a”.
- Verbos
 - pretéritos: no ano passado os meus colegas tenham tido (tiveram) um aumento”, “fue a um ciclo de conferências”.
 - outras formas: “um de muitos exemplos sendo” (é).
- 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 conetor: “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

- Adjetiva

. 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 indireto.

- Circunstanciais

. Omissão de conector ou conector sobranter: “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 aspeto

d. Conectores

e. Pontuação

Gráficos

a. Pontuação (conforme Cristiano (2010) citando 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: “pais” (país), “difícil”, “família”, “próximidade”

c. Separação e junção de palavras: “toda agente”, “acausa”, “a pesar”

d. Alteração da ordem das letras: “opr”, “prespectiva”.

e. Confusão de fonemas

- e/i: “preferem” (prefiram), “professional”, “convivir”, “quasii”.
- o/u: “todo” (tudo), “comprimentos”.
- r/l: “feriz”.
- r/R: “abureça”.
- s/z: “revição”.
- l/λ: “calar” (calhar).
- Outros: “conco” (cinco), “europeio”.

f. Omissão de letras e letras sobrantes: “compr_ender”, “_travessar”, “apreunder”, manhãs”, “supervis_ados”, “theoria”.

g. Confusão de grafemas para o mesmo fonema

- gu/g: “consegiam” (conseguiam), “segem” (seguem).
- c/s: “encinar”, “agradeser”.
- qu/c: “cuotidiano”, “fiquar”.
- g/j: “viagar”, “estranjeiro”.
- o/u: “acustumado”, “hábitu”.
- n/m: “viagen”, “semtidos”.
- s/x: “espectativa”.
- s/z: “organização”, “caza”.
- Outros.

h. Maiúsculas/minúsculas

Anexo 7: *Corpus* analisado

Textos do 1º Ciclo da IA

Texto 1

Querido amigo Nicola;

Eu sei que no próximo mes de setembro tu vais ir embora para Barcelona. Por isto, eu queria-te dar alguns conselhos úteis e sugestões, espero que sejam bons para ti!

Primeiro, tens que estar tranquilo porque a vida em Barcelona não é muito diferente da vida em Lisboa, a tua cidade. Mais si que é verdade que os horários lá. São um bocado diferentes. A gente catalana come entre as treze e meia e as duas horas e a noite, eles jantam entre as nove e as dez.

as pessoas gostam de sair para os bares sobretudo a tarde e a noite para tomar um café o uma cerveja. Por isso, para ti vai ser normal ver muita gente na rua quando seja a noite.

Os horários do trabalho em Barcelona também são diferentes: normalmente a gente trabalha até as sete o as oito da tarde. Mais isto pode mudar em cada ofício.

Eu acho que tu vais gostar muito do tempo em Barcelona, porque poucas vezes está a chover e normalmente temos muito sol.

A gente catalana é muito acolhedora com a gente que vem de outros países, porque Catalunha, dentro da sua história, sempre recebe pessoas de diferentes lugares. Eu quero-te aconselhar que tentes de falar o catalão com as pessoas, elas vao agradecer isto pela tua parte!

Eu espero que tenhas uma boa estância em Barcelona e que gostes muito da cidade e da gente!

Boa sorte!

Texto 2

Querida Susana,

Acho uma boa ideia que queras ir a Barcelona para visitar a cidade. Eu acho que vois gostar muito.

Quando chegues ao aeroporto podes apanhar um táxi, mas também podes ir de metro e vai ser muito mais barato! Para começar a visitar a cidade podes ir até o centro (a paragem de Plaça Catalunya) e começar a caminhar por as ruas; as Ramblas, o bairro

gótico (bairro antigo), a catedral... Nesta zona a muitos bares bonitos e restaurantes para comer bem, mas alguns são para estrangeiros e vão costar-te muito dinheiro!

É, então, uma zona muito fixe para sair de festa, mas não é muito ótima para dormir, porque à noite há sempre muito barulho. É preferível procurar um hotel em outra parte da cidade. Espero que gostes muito da tua viagem e, qualquer dúvida só tens que ligar-me.

Um abraço grande.

Texto 3

Olá Ivo:

Estou muito contenta de que queiras ir para Espanha. Eu aconselho-te para ir a Valência, a minha terra. Gostarás porque eu sei que tu adoras a praia e o bom tempo te deixará disfrutar-la. Ainda, a gente é muito gira, gostam de sair e conhecer gente.

No trabalho, sei que ficaras bem. O trabalho como enfermeiro é um bocado diferente mas não vas a ter nenhum problema. O salário é melhor, assim podras ahorrar.

Também é bom o teu espanhol, não vas a ter dificuldades com os doentes.

Depois de isto, só posso dizer que animo-te a vir, que adoraras a cidade, a cultura e espero que também, as pessoas.

Si precisas de alguma coisa, já sabes, liga-me!

Boa sorte e muitos beijinhos.

Texto 4

Bom dia querida Lala,

No próximo mês, tu vais visitar o meu magnífico país. Mas devo-te aconselhar algumas coisas antes que tu chegues.

Em Paris, tu deves visitar os monumentos simbólicos da capital, durante o dia mas também durante a noite. Então, tu vais compreender porque chama Paris, “la ville lumière” – “A cidade luz”.

Infelizmente vais não ver a cidade sob a neve, e mais bonito, mesmo se tu deves sair menos longe.

Lembres-te de comer típicas comidas. No pequeno almoço, comes croissant e “pain au chocolat”, no almoço co crepe e para jantar uma “raclette” com vinho.

Atenção, Paris é uma cidade muito cara porque ela é conhecida no mundo. Mas tu podes encontrar muitos bons restaurantes em alguns bairros ou tu podes sair desta

cidade e visitar bairros, por exemplo, Tours e sua região “Touraine” com seus castels: chateaux de la Loire.

Bom viagem

Beijinhos

Texto 5

Querido Diogo

Estou contenta que venhas passar um tempo a cidade onde moro. Lembra-te de trazer roupa para o frio, já sabes que cá esta muito frio no inverno. Compra o bilhete com tempo para que seja mais barato. Não tenhas medo do avião, são muito seguros. Da casa não tens que preocupar-te, podes ficar connosco até que encontres trabalho e podes comprar a tua casa. Nós queremos que estés muito bem. Quando venhas iremos visitar a cidade.

Não precisas de muitas coisas, cá há de tudo. Como sei que gostas muito da tua lingua, podes trazer algum livro em português para ler quando tenhas saudades.

Já tenho vontade de ver-te.

Beijinhos.

Texto 6

Querido François,

agora que vais fazer um erasmus no porto acho que seria interessante escreverte algumas coisas sobre a cidade aproveitando que estou cá. Sabendo como eres acho que vais gostar muito da vida neste novo lugar. Porto é uma cidade que pode ser conhecida toda a caminhar mais vais precisar de boas pernas e pulmões porque não é muito plano. As suas ruas às vezes aparecem como um laberinto mas sempre vais poder perguntar a alguém si te encontras perdido, as gentes portuguesas são muito hospitaleiras. No inicio ajudaron-me muito. Vais ver que conduzem como loucos, que gritam muito e cuspem por a rua mas em geral sempre estão dispostos a ajudar.

O dinheiro não vai ser um problema para ti, porque si comparamos os preços com Paris aquí a vida é muito mais barata.

A parte de trazer umos bons zapatos não esqueces, sobretudo de pegar o parachuva. Aquí está a chover tudo o tempo! E si queres comer bom presunto vais têr de comprar também porque aquí não é igual de bom.

Preparate para a noite, cá há muitos bons concertos e festas, sobretudo si gostas da música reggae esta vai ser uma boa cidade!

Para encontrar morada não vais ter nenhum problema mas aconselho-te de buscar perto do centro porque si não fora assim vais ter de caminhar muito.

Não posso te dizer todos os lugares onde jantar bem o que podes visitar, mas tems de fazer umas coisas seguro: ir a um lugar para ouvir fados, jantar uma francesinha, ir para algum concerto, comer os pasteis típicos, ir a alguma churrasqueira o comer peixe na ribeira e ir a ver uma partida de futebol.

Beijinhooooos!

Textos - 2º Ciclo da IA

Texto 1

Uma dia na Pingo Doce

Quando o frigorífico na minha casa esta vazio, eu costuma ir para o supermercado perto a rua onde moro. As vezes fui na Pingo Doce a pé, uso 10 minutos um modo.

Ali começo compro os artigos necessidade.

Primeiro alface, tomate, cebola, cenoura, pepino e laranja. Gosto muito comer salada sempre que tempo esta quente. Depois compro mais comida e queria iogurte, pão com cereal e sumo de laranja.

Para comer jantar compro peite de frango, arroz integrais, tomilho e um limão.

Para beber escolher vinho tinto ao Alentejo. As vezes tambem compro queijo e uvas e tenho como lanche durante o dia. Seguinte pago e volto para a casa e começo cozinhar.

Texto 2

O meu dia de ontem

Ontem eu levantei-me às 7 horas. Depois de me levantar fui á casa de banho e fiz a barba e tomei banho.

A`s 8 horas tomei o pequeno-almoço na minha cozinha. Quando tomei o pequeno-almoço eu ouvi rádio. A`s 8.20 sai de casa e apanhei o autocarro para ir para a escola.

Ao meio dia almocei na cantina com alguns colegas. Depois, estudei na biblioteca até às quatro horas.

Às seis fiz sempre o jantar. Antes do jantar passei no campo com tres colegas e tomámos um café e conversámos.

As oito eu telefonei á minha mãe e à meus irmãos. Mais tarde vimos televisão e comemos pipocas e bebemos a água. Eu deitei-me por volta de meia-noite.

Texto 3

Ontem, acordei às sete horas e levantei-me. Foi para a casa-de-banho e tomei um duche. Pinte-se e depois tomei o pequeno-almoço com meu marido.

O meu marido levou-me para trabalho. Eu comeci a trabalhar as nove horas. As meia hora eu comi o almoço. Trabalhei ate as três horas e depois faço merenda de tarde. Trabalhei ate cinco horas.

Depois de trabalho foi a curso de português. As oito horas foi ao ginásio ate 22.00. Eu faço ceia e li um pouco. Eu vai a dormir as uma de noite.

Texto 4

O meu dia de ontem

Ontem eu levantei na 6.30 horas manha. Depois de duche eu comi pequeno-almoço na 8.30 am.

Na 9.00 horas eu fui o faculdade de ciências a pé. Fiz muito trabalha na Faculdade.

Na 12.30, eu e meu amigos fomos para almoço na cantina.

Na 6.00 horas tarde regressei à casa. Depois vim a casa, fui o minipreço para compras alimentar e outras coisas necessário da casa. Na regressei na casa para o minipreço, cozinhei alimentos para jantar. Na 8.30 horas, comi o jantar. Ate 10.00 pm horas vi o program na televisão. Depois, eu dormi na casa.

Texto 5

Ontem acordei às oito. Às nove e meia eu encontrei as minhas amigas, a Klavdija e a Ana.

Às dez fomos de carro para o centro de compras.

As doze eu comprei uma roupa de surf.

Às doze e meia a Klavdiya comprou uma saia amarela.

Às uma hora nos comemos almoço e bebemos refrigerantes em um restaurante.

Às duas voltámos de carro a casa.

Às três eu lavei a minha roupa e a roupa de cama.

Às quatro e meia fui à minha faculdade para trabalhar.

Às sete menos quarto eu falei com os meus pais na Áustria ao telemovel.

Às oito li um livro na minha cama.

Às dez eu adormeci.

Texto 6

Eu acordei às 6h30. Levantei-me, e fui para a casa-de-banho. Tomei um duche e fiz um barba. Tomei pequeno almoço às 7h. Fui de carro à FEUP e cheguei às 8h00.

Eu li artigos e fiz umas experimentas no laboratório. Eu encontrei os estudantes de mestrados. Almocei às 12h00 até 1h00. Comi massa gratinha com ice tea limão e também sopa.

Depois, eu li algumas artigos e escrevi emails. Eu sai às 5h30 e cheguei a casa as 6h00. Eu joguei com a minha filha (Alexandra, tem 17 meses), comi jantar com a minha mulher. Eu dei a minha filha um duche com a minha mulher e deitou na cama. Passei o tempo com a minha mulher vimos televisão e foi a cama e dormi.

Texto 7

O meu dia de ontem foi un bon dia porque ganhei muito dinheiro.

O teu dia de hoje foi igual ao meu dia de ontem.

Se tu soubesses como correu o meu dia de ontem.?????

Passei o meu dia de ontem a jogar á bola.

O meu dia de ontem foi primeiro dia de trabalho.

O meu dia de ontem foi passado na praia.

Texto 8

O meu dia de ontem

Ontem levantei-me mais cedo porque eu tinha um avião para Faro.

Tomei douche, vesti-me, fiz a minha mala e saí de casa. Apanhei a metro para aeroporto. No aeroporto cheguei o tempo, passei por controle de passaporte e entrei no avião.

Em Faro encontrei com minha mãe e minha irmã quais vieram da Polónia. Primeiro fomos para hostel para deixar a sua malas.

depois nos fomos ao restaurante para almoçar. Comemos comida português.

O tempo foi bom entao fomos para praia.

Tomamos sol e nadamos no oceano.

À noite voltamos para o hostel. Banhei me vi um programa na TV e fui dormir.

Texto 9

Um dia de compras

Minha amiga tinha um aniversário e eu queria surpreendê-la e preparar a festa para ela. Então fui às compras para comprar alguma coisa para comer e um presente de aniversario. Primeiro fui ao loja de rupas.

Em primeira loja encontrei um vestido bonito, mas foi muito caro então eu não podia comprá-lo.

Em segunda loja encontrei um vestido semelhante mas mais barata então eu comprei-o. Depois fui ao supermercado perto da minha casa para comprar alguma coisa para comer na festa. Pensei que fazer o bolo assim que eu comprei o fermento em po, ovos, cacau e açúcar, eu tambem comprei garafa de cola, bolachas.

Texto 10

Ontem acordei a 7h a manha e tomei pequeno-almoço com a minha namorada.

Eu fui às compras e comprei muitas coisas.

Na farmácia eu comprei pasta dos dentes e ibuprofeno. No correio comprei alguns selos. Na sapataria, eu encontrei alguns ténis que eram muito fixes, então, eu comprei eles também.

Por último, eu tive de ir ao supermercado para comprar alimentos para a próxima semana. Eu comprei oito saccos cheios de alimentos!! A minha mãe comprou só um.

Textos - 3º Ciclo da IA

Texto 1

- Bom dia.
- Bom dia, sente-se por favor.
- Como se chama?
- Chamo-me Miguel Antonio.
- Quantos anos tem?
- Tenho 35 anos.
- E qual é sua profissão?
- Sou professore.
- Então de que se queixa?
- Há 5 dias que me sinto doente.
Tenho febre e dor de cabeça.
- Voce teve muito trabalhou ultimamente?
- Sim, muito.
- Dormiu bem?
- Não, não conseguiu dormir.
- Tem apetite?
- Mais ou menos.
- Vou tirar-lhe a temperatura.
- Sim, temperatura esta alta.
- Acho que tem gripe.
- Precisa descansar.
Vou receitar antibiotico.
- Tome um comprimido vezes ao dia.
- Sim claro.
- Gostaria que voltasse daqui a 10 dias.
- Sim, obrigada.

Texto 2

O Medico: Ola Ana, o que ajuda-se?

Ana: Ola O. Senhor. Eu sentir-me muito mal e tenho dor de cabeca.

O Medico: Okay. Tenhas dormir bom noites de passado?

Ana: Não, não... quando fui para a casa a noite, eu sempre estava acordar!

O Medico: Hmmm, uma outro coisa, tenhas febre?

Ana: Sim, anteontem tive 39° e meu energia estive mais ou menus zero!

O Médico: Bebeste agua, serveja ou vinho na dias passado?

Ana: ...ehh, sim mas so um pouco! Porque estou estudante gosto muito vou para a festa com meu amigos.

O Medico: Pronto! Eu acho que o teu corpo quereste mais horas dormir e tambem coisas para comer (mais saudade!) Preferido na proxima dias beber mais agua e tambem dorme bem!

Ana: Okay o senhor. Muito obrigada.

O Medico: De nada. Boa tarde!

Ana: Boa tarde!

Texto 3

Bom dia! Senhor doatore doi-me o corpo. Voce pode fazer consulta de meo corpo. Si pode sentar. Medico fazia á consulta o aparelho. Pode fazer uma consulta de minha cabeça dorme mal não consigo drumire. Não posso trabalhare. Eu fica muito nervoso. Meu trabalho core mal.

- Não grave

- Não se procupe.

- Obrigado.

Texto 4

- Bom dia senhor.

- Bom dia, como está?

- Muito bom obrigado, e senhor, tudo bem?

- Não, eu tenho dor de estomaco. É muito irritado e por isso não dormi bem.

- O que é que comou na semana passada?

- Eu comi fruta, massa, vegetais e comi sempre uma sopa antes cada refeição.

- Mmm... é muito estranho. Senhor comou muito bem, então bebeu muita agua?

- Não, não muita, só um copo por dia.
- Bem, é não suficiente, beba mais água. Eu recomendo mais ou menos 2 litros diariamente.
- Está bem, eu vou beber mais. Mas, tem alguma coisa pelo dor agora?
- Sim, claro, eu vou passar uma receita. Tome isto dois vezes por dia, está bem?
- Está bem. Muito obrigado senhor doutor.
- Fui o meu prezere. Bom dia e descanse muito em no próximo dias.
- Obrigado.

Texto 5

Doente: Bom dia.

Médico: Bom dia. Como estás?

Doente: Tenho uma problema na perna.

Médico: Qual é da problema?

Doente: O meu pé grava muito, não posso andar.

Médico: Quanto dias estás a grava?

Doente: 3 dias.

Médico: Sim. Sintes sobre de cama/cadeira.

Doente: Sim.

Médico: Nada problema. dê-te uma medicamente.

Doente: Obrigado.

Médico: Sim obrigado. Voltaes na o dia proxima amanha para examenações.

Doente: Obrigado.

Texto 6

M: Bom dia!

D: Bom dia senhor doutor!

M: Diga senhor, o que são problemas?

D: Não posso dormir durante da noite, tenho muitos pesadelos... Eu tenho muito medo...amanhã temos examo de portugues.

M: Eu acho que tenho um comprimento para o senhor. Precisa estudar portugues e com praticar muito, todos as sintomas vai desaparecir.

D: Tem razão senhor doutor. Eu vou para casa e estudar!

M: Muito bem! Boa sorte para amanhã!

D: Muito obrigado!

M: Boa tarde senhor João!

D: Boa tarde!

Texto 7

Sr. Silva: Bom dia.

Médico: Bom dia senhor Silva. Sente-se, se faz favor. Há muito tempo que não via! Então de que se queixa?

Sr. Silva: Senhor Doutor, dói-me a cabeça, a barriga e em geral sinto-me muito mal. Acho que vou morrer em breve!

Médico: Calma Sr. Silva. Primerio diga-me o que faz ontem.

Sr. Silva: Eu fui à festa dos vizinhos.

Médico: Aaa...sim...comprendo tudo. O senhor bebeu umas bebidas alcoólicas?

Sr. Silva: Na verdade, sim...mas não muito...talvez quatro cervejas, uma garrafa de vinho tinto e dues caipirinhas e ... não me lembro mais... Então Sr. Doutor... o que é que tenho?

Médico: Pronto, já está. Acho que amanhã senhor vai sentir melhor mas é necessário que descanse, relaxe muito, beba muitos liquidas (água e sumos naturais) e o que é mais emportante! Não pode beber as bebidas alcoólicas!

Sr. Silva: Claro! Muito obrigado Sr. Doutor.

Médico: Até à proxima Sr. Silva. As melhoras.

Texto 8

M – Bom dia, entre, faz favor.

D – Bom dia doutor.

M – Sente-se. Tudo bem? Qual é a problema?

D – Tenho dores de cabeça e também um tosse.

M – Quando acontecem os dores de cabeça e um tosse. O tosse é um alergia?

D – Infelizmente não. O meus dores de cabeça acontece quando eu trabalho muito.

M – Tudo bem. Vou passar um receibo pelos dores de cabeca e o tosse. É necessario beber 2 litros agua por dia e também descansar e relaxar há 3 dias. Não pode trabalhar.

D – Muito obrigado doutor!

M – Muito obrigado e até proxima!

Texto 9

Médico: Pode entrar!

Doente: Obrigado! Bom dia, senhor Doutor!

Médico: Bom dia! Sente-se, faz favor! Como está?

Doente: Muito mal. Dói-me o coração tudos dos dias. Não sei porque!

Médico: Desde quando sente-se desta maneira?

Doente: Há dois meses.

Medico: Chega muito tarde!

Doente: Eu sei!

Medico: Deixe-me examiná lo.

Doente: Está bem!

Médico: Eu vou passar-lhe uma receita. O senhor tem tomar as pastilhas duas vezes ao dia, depois da comida. Beba muitos líquidos.

Doente: Eu prometo, obrigado, Sr. Doutor!

Médico: Tudo de bom! Até à próxima.

Anexo 8: Exercícios de remediação

1. Complete o texto seguinte com os verbos entre parêntesis ().

O meu dia de ontem

Ontem, _____ (acordar) às sete horas.

_____ -me (levantar-se) e _____ (ir) para a casa de banho.
_____ (tomar) banho e _____ (fazer) a barba.

Às sete e meia, _____ (tomar) o pequeno-almoço com a minha família e
_____ (ver) as notícias na televisão. _____ (comer) salada de fruta, uma

sandes de queijo e _____ (beber) café com leite; a minha mulher _____ (comer) leite com cereais e fruta e a nossa filha _____ (comer) iogurte, salada de fruta e _____ (beber) leite com chocolate.

Como sempre, depois do pequeno-almoço _____ (ler) o jornal e _____ (ficar) a saber as principais notícias do dia, relativas ao país.

Enquanto isso, a minha mulher _____ (preparar) o lanche da nossa filha.

Às oito e meia, a minha mulher e a nossa filha _____ (sair) de casa. Elas _____ (ir) de carro. Antes de ir para o trabalho, a minha mulher _____ (levar) a nossa filha à escola. Ontem de manhã eu _____ (ficar) em casa porque _____ (trabalhar) à tarde.

Ao meio-dia _____ (falar) ao telemóvel com a minha mulher. Ela _____ -me (lembrar-se) do almoço de trabalho que eu _____ (ter) com um cliente e _____ -me (avisar) de que não _____ (poder) ir buscar a nossa filha à escola.

Ao meio-dia e meia, eu _____ (sair) de casa e _____ (ir) ao restaurante combinado. _____ (chegar) ao restaurante à uma menos um quarto e _____ (encontrar) o cliente à minha espera.

_____ -o (cumprimentar) e _____ (escolher) uma mesa. Enquanto _____ (esperar) para ser atendidos _____ (pôr) a conversa em dia.

De seguida, o empregado de mesa _____ -nos (entregar) a ementa e _____ (escolher) os pratos e as bebidas.

A escolha do restaurante _____ (ser) boa porque o atendimento, a comida e o ambiente _____ (ser) de qualidade. O almoço _____ (terminar) às 2h20.

Depois _____ (ir) para o escritório e _____ (reunir) com os funcionários.

_____ (sair) do emprego às 17h30. _____ (ir) buscar a minha filha à escola.

Quando _____ (chegar) a casa, a minha mulher _____ (mandar) a nossa filha tomar banho. Eu também _____ (tomar) banho antes do jantar. A minha mulher _____ (preferir) tomar antes de ir para a cama. Ela _____ (fazer) o jantar e eu _____ (pôr) a mesa.

Às 20h, (nós) _____ (jantar) e _____ (partilhar) o que cada um fez durante o dia.

Depois do jantar, _____ (ajudar) a minha filha a fazer os deveres de casa.

Às 21h30, a nossa filha _____ (ir) dormir. Depois, eu e a minha mulher, _____ (ver) televisão e, mais tarde, _____ (ler) um pouco antes de dormir. _____ (adormecer) às 23h.

2. Complete as palavras seguintes com ç, s, x ou ss.

Som [S]

- | | | | |
|-----------|------------|----------------|------------------|
| 1. ta_a | 5. fá_il | 9. can_ativo | 13. organiza_ão |
| 2. ca_a | 6. ra_ista | 10. len_o | 14. má_imo |
| 3. ra_a | 7. tra_o | 11. _into (o) | 15. compreen_ivo |
| 4. pen_ar | 8. dó_il | 12. _into (eu) | 16. to_e |

3. Complete as palavras seguintes com c ou qu:

Som [K]

- | | | | |
|--------------|---------------|-------------|--------------|
| 1. _atro | 6. sa_o | 11. _ilo | 16. fran_eza |
| 2. _into | 7. má_ina | 12. _almo | 17. a_ecer |
| 3. _alidade | 8. a_ilo | 13. _aca | 18. sa_o |
| 4. tran_ilo | 9. _ando | 14. a_almar | 19. _eimar |
| 5. _antidade | 10. ar_uiteto | 15. _erer | 20. _em |

4. Escreva junto das palavras abaixo indicadas a letra correspondente à palavra cujo fonema sublinhado seja idêntico.

a – fal <u>am</u>	b – <u>g</u> ente	c – cont <u>ém</u>	d – c <u>an</u> tam	e – canç <u>ão</u>
-------------------	-------------------	--------------------	---------------------	--------------------

- | | | | |
|----------------|-----------------|------------------|------------------|
| 1. cantam ____ | 7. santo ____ | 13. andam ____ | 19. mantém ____ |
| 2. patrão ____ | 8. dente ____ | 14. sentimento__ | 20. falarão ____ |
| 3. mantém ____ | 9. ninguém ____ | 15. nação ____ | 21. limão ____ |

- | | | | |
|-----------------|-----------------|---------------------|--------------------|
| 4. calam ___ | 10. dente ___ | 16. também ___ | 22. alguém ___ |
| 5. alimento ___ | 11. casarão ___ | 17. tem ___ | 23. quente ___ |
| 6. gigante ___ | 12. nem ___ | 18. antigamente ___ | 24. julgamento ___ |

5. Ponha o acento sempre que seja necessário.

- | | | | |
|-------------|---------------|----------------|---------------------|
| 1. suave | 9. timido | 17. teorico | 25. tambem |
| 2. teto | 10. cafezinho | 18. calice | 26. lapis |
| 3. terrivel | 11. quimico | 19. aviao | 27. a fabrica |
| 4. merito | 12. orfao | 20. sensivel | 28. epoca |
| 5. faceis | 13. Lisboa | 21. facilmente | 29. proximo |
| 6. lencois | 14. ceu | 22. amavel | 30. saida |
| 7. ha | 15. seu | 23. carater | 31. urgencia |
| 8. aguia | 16. doi | 24. chapeu | 32. eletrodomestico |

Anexo 9: Inquérito aplicado aos professores de PLE da FLUP

Este questionário tem um caráter confidencial e anónimo e está inserido no âmbito da realização do relatório de Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira na FLUP, sob a orientação da Professora Doutora Rosa Bizarro, encontrando-se subordinado ao tema *Análise de erros na produção escrita de aprendentes de Português Língua Estrangeira – Nível A1.2*.

É dirigido aos Professores de PLE da FLUP e tem como principais objetivos:

1. Identificar a(s) atitude(s) do professor de PLE perante o erro;
2. Fazer o levantamento de estratégias de remediação/tratamento dos erros ocorridos em produções escritas;
3. Refletir sobre o papel do aluno na auto e heterocorreção do erro.

Este questionário é composto por perguntas abertas e perguntas fechadas.

Responda às primeiras de modo conciso e às segundas, assinalando com uma cruz (+) a(s) opções feita(s).

I. Dados Pessoais dos Inquiridos

1. Sexo: Masculino ☐

Feminino ☐

2. Idade:

a) Entre 25 e 35 anos ☐

b) Entre 36 e 45 anos ☐

c) Mais de 45 anos ☐

3. Habilitações Académicas:

Licenciatura ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

4. Habilitações Profissionais:

Estágio pedagógico: Sim ☐

Não ☐

Outra formação. Qual? _____

5. Tempo de docência de PLE:

Menos de 5 anos ☐

De 5 a 10 anos ☐

De 11 a 15 anos ☐

De 16 a 20 anos ☐

Mais de 20 anos ☐

II. O Erro nas Produções Escritas
--

1. Considera o erro nas produções escritas de PLE algo de:

1.1. Negativo ☐

1.2 Positivo ☐

1.3. Ambos ☐

2. Justifique a resposta dada em 1. _____

3. Como define o erro, na produção escrita? _____

4. Quais são os erros que ocorrem mais frequentemente nas produções escritas dos seus aprendentes?

Lexicais ☐

Gramaticais ☐

Discursivos ☐

Gráficos ☐

Textuais ☐

Outros ☐ Quais? _____

5. Indique as causas que, no seu entender, estão na origem do erro. [Assinale as três (3) hipóteses mais praticadas]

5.1. Falta de conhecimento do aprendente. ☐

5.2. Falta de motivação na aprendizagem. ☐

5.3. Lapso ocasional do aprendente. ☐

5.4. Falta de estudo e empenho. ☐

5.5. Interferência da língua materna (LM) na produção da língua estrangeira (LE). ☐

5.6. Interferência de outra LE na produção de PLE. ☐

5.7. Fase do desenvolvimento linguístico do aprendente. ☐

5.8. Falta de atenção do aprendente. ☐

5.9. Falta de clareza na explicação do docente. ☐

5.10. Utilização de materiais didáticos inadequados. ☐

5.11. Aulas desmotivadoras. ☐

5.12. Outras ☐ Quais? _____

III. Pedagogia do Erro

1. Normalmente, quem deteta o erro nas produções escritas?

1.1. Só o professor: Sempre ☐ Às vezes ☐ Nunca ☐

1.2. O professor e os aprendentes: Sempre ☐ Às vezes ☐ Nunca ☐

2. No caso de introduzir correções nas produções escritas dos seus estudantes, indique as finalidades do seu ato: [Assinale as três (3) hipóteses mais praticadas]

2.1. Lembrar aos alunos as regras gramaticais aprendidas. ☐

2.2. Torná-los conscientes dos seus problemas. ☐

2.3. Evitar que o erro se torne um hábito. ☐

2.4. Ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades. ☐

2.5. Chamar a atenção para o próprio erro. ☐

2.6. Outras. ☐ Quais? _____

3. No caso de introduzir correções nas produções escritas dos seus alunos, o que é que corrige?

3.1. Todos os erros detetados. ☐

3.2. Erros gramaticais e lexicais. ☐

3.3. Erros discursivos e textuais. ☐

3.4. Outros elementos. ☐ Quais? _____

4. Como corrige as produções escritas? [Assinale as três (3) hipóteses mais praticadas]

4.1. Assinala os erros e fornece ao aprendente a forma correta. ☐

4.2. Corrige somente os erros que mais se repetem. ☐

4.3. Sublinha o que está errado e dá orientações para que seja o aluno a autocorrigir-se. ☐

4.4. Pede aos estudantes mais competentes da turma para corrigirem antes de si. ☐

4.5. Corrige sempre em casa e depois entrega sem qualquer comentário. ☐

4.6. Corrige sempre em casa e depois devolve fazendo comentários. ☐

4.7. Propõe aos alunos que troquem os textos e façam a respetiva correção. ☐

4.8. Tem estratégias para ajudar o aprendente a autocorrigir-se. ☐

4.9. De outras maneiras. ☐ Quais? _____

5. No caso de ser o aluno a corrigir, explicita o que ele faz:

5.1. Serve-se de um guião/instrumento de revisão textual fornecido pelo professor. ☐

5.2. Interage com os colegas na correção. ☐

5.3. Reescreve a produção escrita. ☐

5.4. Participa na elaboração de estratégias de correção. ☐

5.5. Autocorrige-se a partir das orientações facultadas pelo professor. ☐

5.6. Outras hipóteses. ☐ Quais? _____

6. No caso de o aluno nunca participar na correção das suas produções escritas, indique as razões por que ele não o faz:

6.1. Não tem competência linguístico-discursiva suficiente. ☐

6.2. É uma perda de tempo. ☐

6.3. Não faz parte das obrigações dos aprendentes. ☐

6.4. Outras razões. ☐ Quais? _____

7. Faz remediação dos erros produzidos pelos seus alunos, nas produções escritas?

Sim ☐

Não ☐

7.1. No caso de ter respondido em 7, afirmativamente, indique se faz a remediação:

7.1.1. individualmente ☐

7.1.2. de forma coletiva (grande grupo) ☐

7.2. No caso de ter respondido negativamente à pergunta 7, indique as razões pelas quais não efetua remediação.

7.2.1. É uma perda de tempo. ☐

7.2.2. Exige muito trabalho. ☐

7.2.3. Não é necessária. ☐

7.2.4. Outras razões. ☐ Quais? _____

7.3. No caso de ter respondido afirmativamente à pergunta 7, exemplifique algumas estratégias de remediação que utiliza.

7.3.1. Reescrita. ☐

7.3.2. Correção coletiva. ☐

7.3.3. Proposta de soluções apresentada pelo próprio aprendiz. ☐

7.3.4. Devolução das produções com comentários ☐

7.3.5. Outras? ☐ Quais? _____

Obrigada pela colaboração!

Sandra Sousa

Anexo 10: Mensagem enviada aos docentes de PLE da FLUP

Senhores Professores

Chamo-me Sandra Sousa e sou estagiária da Professora Rosa Bizarro no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira na FLUP.

Na sequência da elaboração do relatório final do curso, cujo título é: ***Análise de erros na produção escrita de aprendentes de Português Língua Estrangeira – Nível A1.2***, pretendo realizar um inquérito com intuito de identificar a(s) atitude(s) do professor de PLE face ao erro nas produções escritas dos seus aprendentes.

Em conformidade, venho pedir-lhes o enorme favor de comigo colaborarem, respondendo ao questionário que remeto em anexo, **até final do corrente mês**.

Os questionários, depois de preenchidos, podem ser entregues, em meu nome, no DEPER, ou, se preferirem, enviados por mail para este endereço: sandraousa28@hotmail.com

Realço que o anonimato das respostas será totalmente garantido.

Grata pela atenção e disponibilidade dispensadas.

Sandra Sousa