

Introdução

Pensar em homens e mulheres sentados em secretárias de escola a aprender as noções mais rudimentares de uma língua pode parecer estranho e, em certa medida, violento quando visualizamos esta imagem descontextualizada. Pensar em imigrantes chegados a um país, a uma cultura totalmente diferente, levados a aprender por motivos muitas vezes meramente instrumentais ou institucionais parece contrariar os princípios mais básicos do que rodeia a aprendizagem e a sua intencionalidade: adquirir conhecimento com vista ao saber adequado às necessidades dos imigrantes.

O programa *Português para Todos* é a resposta institucional dada pelo Governo Português aos imigrantes que necessitam de adquirir a nacionalidade portuguesa, concedida mediante a prova de proficiência linguística; a sua orientação pedagógica passa pela construção de saberes vocacionados para o quotidiano e, enquadrado numa estratégia político-económica, visa a integração dos imigrantes na sociedade portuguesa com vista a se tornarem cidadãos de pleno direito e aptos a colaborar na sua dinâmica empresarial.

Desta forma, tendo conhecimento do enquadramento teórico do Programa, compete-nos fazer a análise da sua aplicação e da sua coerência programática relativamente às necessidades concretas dos adultos, procurando responder à questão: as necessidades institucionais garantem a salvaguarda das competências linguísticas individuais de cada adulto e a garantia do seu sucesso enquanto elemento enquadrado na sociedade? Responder a esta questão no vago torna-se difícil e desenquadrado a partir do momento que queremos atender à sua orientação e verificar a sua aplicabilidade. Assim, o contexto escolhido foi o caso dos falantes ucranianos, adultos que compõem uma das maiores comunidades imigrantes em Portugal não falantes de Português enquanto língua Materna e, em consequência, os que por norma estão em maior número nos bancos da sala do *Português para Todos*. Esta comunidade concentra um número de condições linguísticas e culturais a que importa atender quando estamos a falar da aprendizagem de uma língua segunda, principalmente quando falamos de uma formação contínua vocacionada para adultos.

Estamos então perante aprendentes que já passaram por um processo de aprendizagem anterior, inclusivamente da sua língua materna, e que são chamados a procurar saber uma outra língua também numa fase da sua vida totalmente diferente. Portanto, estes adultos são levados a frequentar novamente aquilo que associam como sendo bancos de escola, contudo não a sentem como escola nem as relações sócio-afectivas

criadas entre o professor/formador e o aluno/formando-adulto assumem os mesmos contornos. A análise dos contornos destas relações e da adequação das medidas institucionais constituem um elemento fundamental no momento da definição de estratégias e por isso compete-nos, neste momento, abordar estas estratégias não numa perspectiva pedagógica, mas sim andragógica. A andragogia tem sido um parente afastado da pedagogia e alvo de pouco estudo e reflexão. É por esse aspecto que consideramos importante colocar esta abordagem metodológica em primeiro plano e entender as prestações linguísticas dos adultos ucranianos em estudo tendo em linha de conta a sua história de vida, as suas experiências, o seu conhecimento metalinguístico... Em Portugal, esta realidade andragógica, a atenção dada aos cursos vocacionados para o Ensino de Adultos, têm assumido diferentes concepções e metodologias para hoje em dia acabar por ser, em muitos casos, o escape para o desemprego. A oferta formativa surge, frequentemente quase em exclusivo, no momento em que o adulto está desempregado ou em vias de estar, sendo motivado pelo próprio Estado-Instituição ou por si próprio, procurando uma alternativa à sua situação actual. Falar de cursos para adultos e nessa sequência abordar o *Português para Todos* acaba por ser um processo em desenvolvimento uma vez que está neste momento a decorrer, sendo constantemente alvo de reformulações. Este aspecto dinâmico torna mais difícil a sua abordagem já que não podemos retirar conclusões; procuraremos apenas chamar a atenção para aspectos que a curto prazo poderão ser alvo de reflexão, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias e metodologias mais adequadas.

Um dos aspectos que se torna relevante nesta análise é a competência linguística dos falantes à qual se procura dar a maior das atenções, analisar as suas dificuldades e limitações e procurar estratégias que os possam apoiar na aquisição de uma nova língua. Integrada numa perspectiva comunicativa, surge a Abordagem Lexical. Visão recente e ainda em desenvolvimento, centra-se na imagem da língua enquanto entidade dinâmica que ganha sentido e corpo à medida que as relações hipónimas, hiperónimas e de sentido se vão formando. Neste momento em que se reflecte a partir de uma situação de aquisição de língua estrangeira em contexto formal, tornou-se relevante analisar a preponderância desta Abordagem, funcionando esta simultaneamente como método de avaliação do que vai sendo adquirido e estratégia de consolidação e sistematização do conhecimento implícito. A reflexão sobre o papel e lugar desta Abordagem pretende apoiar na definição de metodologias mais adequadas e ajustadas ao Ensino de Línguas Estrangeiras a falantes

inseridos na comunidade dessa mesma língua e, neste caso concreto, adultos já com o sistema fonológico, sintático e semântico de uma língua já desenvolvido.

Para sua melhor análise, o ponto de partida será um grupo de falantes ucranianos que nos disponibilizou os seus exercícios textuais de forma a conseguirmos traçar um perfil linguístico adequado e hipotetizar as estratégias que seriam adequadas para o seu caso. Analisando as suas opções linguísticas, esperamos conseguir analisar os aspectos fundamentais do seu processo de aquisição e conseguir retirar elações para podermos contribuir de forma significativa para uma área até agora relegada para um segundo plano como tem sido o ensino de português a estrangeiros adultos. Desejamos pelo menos contribuir para isso: dar a conhecer novas linhas de investigação de modo a que o seu conhecimento possa mais tarde vir a ser rentabilizado em contexto de sala de aula e, por último, o aluno sair beneficiado no seu processo de aquisição.

Índice

Introdução

I. *Português para Todos: uma necessidade da sociedade actual.* Pag. 1

- a) Princípios pedagógicos e políticos do *Português para Todos* – especificidades dos falantes de origem ucraniana. Pag. 3

II. Ensino de adultos: realidade e necessidade. Pag. 8

- a) Andragogia: “arte e ciência de ajudar adultos a aprender”. Pag. 8
- b) Ensino de adultos: conciliação de factores sociais e psicológicos. Pag. 10
- c) Enquadramento do ensino de adultos em Portugal. Pag. 16

III. Léxico: metodologias e imperativos pedagógicos. Pag. 19

- a) A abordagem lexical: o conceito numa perspectiva histórica. Pag. 23
- b) Aplicação pedagógica e papel do professor. Pag. 27

IV. Constituição do *corpus*: justificação metodológica dos tratamentos de dados. Pag. 34

V. Composição do *corpus*: seu estudo geral e análise dos aspectos lexicais. Pag. 38

VI. Conclusão. Pag. 58

Bibliografia.

Índice de tabelas e gráficos.

Anexos

**Estudo de caso de adultos ucranianos
em contexto de ensino formal:
uma abordagem lexical**

Ana Catarina Rodrigues dos Santos

**Mestrado em
Ensino do Português Língua Segunda
e Língua Estrangeira**

Março, 2011

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de
Mestre em Ensino do Português, Língua Segunda e Língua Estrangeira,
realizada sob a orientação científica de Ana Maria Martinho Carver Gale

À Sara, que fez a parte mais difícil do trabalho:

convencer-me que eu seria capaz!

Agradecer a quem sabe o quão grata eu estou por todos os momentos e todos os gestos pode ser redundante se estas palavras não passarem da folha de papel, tão pequena neste momento... Sendo das primeiras páginas deste trabalho, acaba por ser das últimas palavras nele escritas e a sua escrita é já, por isso mesmo, um momento especial, de certa forma nostálgico e de escrita mais difícil do que muitos momentos ditos mais científicos.

É o momento de recordarmos todos aqueles que desta tese fazem parte com a sua presença, com as suas ausências forçadas para me dar tempo para dedicar a esta, com a sua tolerância pelas minha pouca assiduidade...

À minha família, ao Jorge, à minha outra grande Família plena de Irmãos, aos amigos e colegas de trabalho agradeço todos esses pequenos gestos, todos os actos de generosidade que souberam ter comigo e me fizeram entender este projecto como algo colectivo, incluindo todos os alunos que tive e tenho e que em algum momento possa ter prejudicado pela minha indisponibilidade. Estes também são responsáveis por este resultado com as suas palavras de incentivo.

A última palavra destina-se à minha orientadora, Ana Maria Martinho, pelo seu apoio e acima de tudo tranquilidade que me foi passando ao longo do tempo, e à formadora Rosalina e seu grupo de alunos do *Português para Todos* pela forma imediata e disponível com que colaboraram, tornando-se o elemento crucial para a existência desta dissertação.

RESUMO

Estudo de caso de adultos ucranianos em contexto formal: Uma abordagem lexical

A tese que se apresenta de seguida terá como foco a população ucraniana que ingressa no ensino formal através do programa *Portugal para Todos* - programa vocacionalmente direccionado para a comunidade imigrante adulta, grupo etário até ao momento muito negligenciado. A ausência de trabalhos académicos nesta área tem-se manifestado tanto a nível de reflexão pedagógica avançada, quanto de análise das necessidades deste público-alvo em concreto. A resposta a esta situação deve, em nosso entender, passar por um enquadramento baseado na abordagem comunicativa e no tratamento dos processos de aquisição do léxico. A abordagem lexical, neste quadro, é particularmente relevante, uma vez que permite a aquisição de uma língua estrangeira, neste caso PLE, de forma mais consolidada, adequada à comunicação quotidiana e processada rapidamente, o que assume particular importância quando falamos de aprendentes adultos. Neste trabalho procurar-se-á reflectir criticamente sobre a bibliografia existente em relação ao tema e, a partir da observação directa e análise de inquéritos realizados junto de informantes, proceder a uma identificação da tipologia de erros e a estratégias de trabalho adequadas a este público alvo.

ABSTRACT

Case study on Ukrainian adults learners in a formal educational context: a lexical approach

This dissertation focuses on the Ukrainian population in Portugal, learning Portuguese language through *Português para Todos* – a program entirely dedicated to the adult immigrant community overlooked up to recent years. This type of research is lacking in our Academia. The advanced educational studies of immigrants' linguistic needs and competences and those of adults in general need further attention.

In this dissertation we review the state of the art bibliography concerning Adult Learning and Second Language Learning. We also design and discuss the results of a case study based on the observation of a group of Ukrainian Informants. In doing so, we focus on the Communicative and Lexical Approaches. Portuguese is a Second Language for these learners, and through the above referred approaches we can design learning programs that deal with daily situations whilst integrating intensive lexical knowledge.

Ana Catarina Rodrigues dos Santos

PALAVRAS-CHAVE: Andragogia, Ensino de língua segunda, Abordagem Lexical, Imigrantes Ucranianos, *Português para Todos*

KEYWORDS: Adult learning, Second language learning, Lexical approach, Ukrainian immigrants, *Português para Todos*

Índice

Introdução

I. *Português para Todos: uma necessidade da sociedade actual.* Pag. 1

- a) Princípios pedagógicos e políticos do *Português para Todos* – especificidades dos falantes de origem ucraniana. Pag. 3

II. Ensino de adultos: realidade e necessidade. Pag. 8

- a) Andragogia: “arte e ciência de ajudar adultos a aprender”. Pag. 8
b) Ensino de adultos: conciliação de factores sociais e psicológicos. Pag. 10
c) Enquadramento do ensino de adultos em Portugal. Pag. 16

III. Léxico: metodologias e imperativos pedagógicos. Pag. 19

- a) A abordagem lexical: o conceito numa perspectiva histórica. Pag. 23
b) Aplicação pedagógica e papel do professor. Pag. 27

IV. Constituição do *corpus*: justificação metodológica dos tratamentos de dados.

Pag. 34

V. Composição do *corpus*: seu estudo geral e análise dos aspectos lexicais.

Pag. 38

VI. Conclusão. Pag. 58

Bibliografia.

Índice de tabelas e gráficos.

Anexos.

Introdução

Pensar em homens e mulheres sentados em secretárias de escola a aprender as noções mais rudimentares de uma língua pode parecer estranho e, em certa medida, violento quando visualizamos esta imagem descontextualizada. Pensar em imigrantes chegados a um país, a uma cultura totalmente diferente, levados a aprender por motivos muitas vezes meramente instrumentais ou institucionais parece contrariar os princípios mais básicos do que rodeia a aprendizagem e a sua intencionalidade: adquirir conhecimento com vista ao saber adequado às necessidades dos imigrantes.

O programa *Português para Todos* é a resposta institucional dada pelo Governo Português aos imigrantes que necessitam de adquirir a nacionalidade portuguesa, concedida mediante a prova de proficiência linguística; a sua orientação pedagógica passa pela construção de saberes vocacionados para o quotidiano e, enquadrado numa estratégia político-económica, visa a integração dos imigrantes na sociedade portuguesa com vista a se tornarem cidadãos de pleno direito e aptos a colaborar na sua dinâmica empresarial.

Desta forma, tendo conhecimento do enquadramento teórico do Programa, compete-nos fazer a análise da sua aplicação e da sua coerência programática relativamente às necessidades concretas dos adultos, procurando responder à questão: as necessidades institucionais garantem a salvaguarda das competências linguísticas individuais de cada adulto e a garantia do seu sucesso enquanto elemento enquadrado na sociedade? Responder a esta questão no vago torna-se difícil e desenquadrado a partir do momento que queremos atender à sua orientação e verificar a sua aplicabilidade. Assim, o contexto escolhido foi o caso dos falantes ucranianos, adultos que compõem uma das maiores comunidades imigrantes em Portugal não falantes de Português enquanto língua Materna e, em consequência, os que por norma estão em maior número nos bancos da sala do *Português para Todos*. Esta comunidade concentra um número de condições linguísticas e culturais a que importa atender quando estamos a falar da aprendizagem de uma língua segunda, principalmente quando falamos de uma formação contínua vocacionada para adultos.

Estamos então perante aprendentes que já passaram por um processo de aprendizagem anterior, inclusivamente da sua língua materna, e que são chamados a procurar saber uma outra língua também numa fase da sua vida totalmente diferente. Portanto, estes adultos são levados a frequentar novamente aquilo que associam como sendo bancos de escola, contudo não a sentem

como escola nem as relações sócio-afectivas criadas entre o professor/formador e o aluno/formando-adulto assumem os mesmos contornos. A análise dos contornos destas relações e da adequação das medidas institucionais constituem um elemento fundamental no momento da definição de estratégias e por isso compete-nos, neste momento, abordar estas estratégias não numa perspectiva pedagógica, mas sim andragógica. A andragogia tem sido um parente afastado da pedagogia e alvo de pouco estudo e reflexão. É por esse aspecto que consideramos importante colocar esta abordagem metodológica em primeiro plano e entender as prestações linguísticas dos adultos ucranianos em estudo tendo em linha de conta a sua história de vida, as suas experiências, o seu conhecimento metalinguístico... Em Portugal, esta realidade andragógica, a atenção dada aos cursos vocacionados para o Ensino de Adultos, têm assumido diferentes concepções e metodologias para hoje em dia acabar por ser, em muitos casos, o escape para o desemprego. A oferta formativa surge, frequentemente quase em exclusivo, no momento em que o adulto está desempregado ou em vias de estar, sendo motivado pelo próprio Estado-Instituição ou por si próprio, procurando uma alternativa à sua situação actual. Falar de cursos para adultos e nessa sequência abordar o *Português para Todos* acaba por ser um processo em desenvolvimento uma vez que está neste momento a decorrer, sendo constantemente alvo de reformulações. Este aspecto dinâmico torna mais difícil a sua abordagem já que não podemos retirar conclusões; procuraremos apenas chamar a atenção para aspectos que a curto prazo poderão ser alvo de reflexão, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias e metodologias mais adequadas.

Um dos aspectos que se torna relevante nesta análise é a competência linguística dos falantes à qual se procura dar a maior das atenções, analisar as suas dificuldades e limitações e procurar estratégias que os possam apoiar na aquisição de uma nova língua. Integrada numa perspectiva comunicativa, surge a Abordagem Lexical. Visão recente e ainda em desenvolvimento, centra-se na imagem da língua enquanto entidade dinâmica que ganha sentido e corpo à medida que as relações hipónimas, hiperónimas e de sentido se vão formando. Neste momento em que se reflecte a partir de uma situação de aquisição de língua estrangeira em contexto formal, tornou-se relevante analisar a preponderância desta Abordagem, funcionando esta simultaneamente como método de avaliação do que vai sendo adquirido e estratégia de consolidação e sistematização do conhecimento implícito. A reflexão sobre o papel e lugar desta Abordagem pretende apoiar na definição de metodologias mais adequadas e ajustadas ao Ensino de Línguas Estrangeiras a falantes inseridos na comunidade dessa mesma língua e, neste caso concreto, adultos já com o sistema fonológico, sintático e semântico de uma língua já desenvolvido.

Para sua melhor análise, o ponto de partida será um grupo de falantes ucranianos que nos disponibilizou os seus exercícios textuais de forma a conseguirmos traçar um perfil linguístico adequado e hipotetizar as estratégias que seriam adequadas para o seu caso. Analisando as suas opções linguísticas, esperamos conseguir analisar os aspectos fundamentais do seu processo de aquisição e conseguir retirar elações para podermos contribuir de forma significativa para uma área até agora relegada para um segundo plano como tem sido o ensino de português a estrangeiros adultos. Desejamos pelo menos contribuir para isso: dar a conhecer novas linhas de investigação de modo a que o seu conhecimento possa mais tarde vir a ser rentabilizado em contexto de sala de aula e, por último, o aluno sair beneficiado no seu processo de aquisição.

I. *Português para Todos*: o acordar para uma necessidade da sociedade actual

A consciência do papel da língua enquanto elemento socializador para as muitas comunidades imigrantes já em fase adulta que se encontram no nosso país levou o Estado Português, no ano de 2008, e em parceria com o Quadro Europeu de Referência Estratégico Nacional, a criar o programa hoje denominado *Português para Todos* (PPT)¹.

A regulação deste programa está nas mãos do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI) e enquadra-se no Plano para a Integração dos Imigrantes (Resolução do Conselho de Ministros nº 63 – A/2007 de 3 de Maio). A ser principalmente levado a cabo em Centros de Formação Profissionais em estreita parceria com os Centros de Emprego, surge no contexto da oferta de Formação Contínua ao dispor da população adulta. A formação ministrada nos Centros de Formação Profissionais é tutelada pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade Social e não pelo Ministério da Educação, que se ocupa apenas do ensino regular em Portugal.

Este programa, aberto a uma comunidade de 7.500 imigrantes, é um dos possíveis passos exigidos para a obtenção da nacionalidade: caso os adultos alcancem resultados positivos no final da formação, ser-lhes-á fornecido um certificado de aptidão linguística enquanto utilizador elementar de português, Língua Estrangeira (LE)² de nível A2, ficando assim dispensados da realização da prova de nacionalidade. Os destinatários deste programa são todos os imigrantes que não possuam a língua portuguesa como Língua Materna (LM) com mais de 18 anos de idade e situação regularizada no nosso país.

O *Currículo* do PPT é composto por 150 horas de formação em Língua Portuguesa e 50 horas na componente de Cidadania Portuguesa, no Curso Geral; para além deste, existem ainda formações de 50 horas que apoiam um maior desenvolvimento de vocabulário técnico nas áreas de comércio, hotelaria, cuidados de beleza, construção civil e engenharia podendo, desta forma, facilitar uma melhor integração no mercado de trabalho. O Curso Geral, denominado *Percurso A*, tem uma frequência intensiva de cinco vezes por semana com um período de três horas diárias, sendo necessária pelo menos uma assiduidade de 90% para a obtenção do certificado.

¹ Ver Anexo A: Folheto de propaganda do *Português para Todos*, anteriormente conhecido como *Portugal Acolhe*

² Ao longo do trabalho serão utilizadas como sinónimas as expressões Língua Estrangeira, Língua Alvo, Língua não Materna, Língua Segunda, Língua de Chegada. Da mesma forma, serão sinónimos igualmente as expressões Língua Materna, Primeira Língua, Língua de Partida.

Como currículo orientador, foi adoptado o Referencial de Formação do nível básico dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), sendo depois adaptado à realidade de um público-alvo com necessidades linguísticas e comunicativas concretas, muito vocacionadas para a sua dimensão pragmática e sócio-cultural. Num período experimental deste projecto, em 2003, o programa tinha um carácter formativo significativamente menor, com 50 horas de Língua Portuguesa e 12 horas de Cidadania. Rapidamente se verificou que a carga horária era manifestamente curta e por isso a estrutura curricular foi alterada, dando sobretudo maior importância ao módulo de Cidadania. Este módulo contempla conteúdos relacionados com a sociedade portuguesa – cultura, sistema político, sistema educativo, segurança e solidariedade social, trabalho e saúde – com vista à integração do imigrante enquanto cidadão de pleno direito, consciente das suas obrigações e privilégios.

No seu programa orientador está explícita a forma como a língua é entendida: *Este público-alvo adulto traz uma história de vida, um conhecimento do mundo que interage com as novas competências do contexto da língua alvo. Cada grupo, cada indivíduo tem necessidades comunicativas próprias dependendo do seu contexto linguístico, cultural e sócio-económico* (IEFP, 2008: 10). Em suma, a língua é vista como instrumento para uma cidadania activa.

O próprio referencial reconhece o desafio crucial deste programa ao lidar com tamanha heterogeneidade: variação do nível de escolaridade, dos conhecimentos linguísticos prévios, do tempo de permanência, domínio da LM, conhecimento de outras línguas e representações da língua e cultura portuguesa. Os objectivos e estratégias utilizados no referencial do PPT abrangem, de acordo com o *Quadro Europeu de Referência para as Línguas* (2001), o nível A2, nível elementar que se considera o mínimo necessário para um desempenho linguístico autónomo em Português. Os objectivos presentes no *Referencial* são:

Compreensão Oral: *Reconhecer frases simples do quotidiano, referentes a trabalho (profissão, salário, horário, condições de trabalho e de saúde), habitação, família, compras e meio envolvente.*

Compreensão Escrita: *Ler textos curtos e simples; identificar uma informação concreta em textos simples de uso corrente (anúncios, folhetos e instruções); identificar mensagens, anúncios de emprego, condições de trabalho e cartas curtas e simples.*

Produção/Interacção Oral: *Preencher uma ficha ou um formulário de dados pessoais; escrever uma mensagem simples e curta; escrever uma carta de apresentação e um curriculum vitae simples; escrever notas e*

mensagens sobre assuntos de necessidade imediata em qualquer domínio de comunicação (educativo, profissional e privado); Escrever uma carta pessoal simples. (op.cit: 15)

Referida explicitamente no *Referencial*, encontramos como opção metodológica a Abordagem Comunicativa que entende a necessidade da interacção comunicacional como o motor para a aquisição significativa da língua. Estes objectivos aqui definidos são disso exemplo claro, já que dão primazia ao cruzamento da língua com os vários domínios de actuação, nomeadamente normas comportamentais, sociais e culturais da sociedade.

Um outro factor que é igualmente colocado em primeiro plano é o lugar da língua materna do aprendente. Note-se que o público alvo deste programa está em situação de imersão linguística, logo o seu processo de aprendizagem da LE resulta da fusão de um processo de aquisição com a aprendizagem. Reflectem-se aqui as teorias de aquisição da linguagem de Krashen (1982) e a importância que este dá à aquisição. O adulto aprendente a este nível está beneficiado em relação aos aprendentes mais novos, uma vez que o seu processo de aprendizagem vem apenas apoiar a sistematização da informação que vai adquirindo implicitamente e em momentos de aprendizagem informal. A sua aprendizagem reflecte, igualmente, as habilitações que possui e os conhecimentos que vai mobilizando de acordo com contextos específicos de aprendizagem. A aprendizagem consciente serve como monitor ou editor do processo de aquisição de uma LE – hipótese do monitor de Krashen(1983).

a) Princípios filosóficos e políticos do *Português para Todos* – especificidades dos falantes de origem ucraniana

Após a apresentação do PPT, é particularmente relevante no contexto deste projecto reflectir sobre a noção de língua nela implícita. A língua é vista como meio de acesso à cidadania; é pela aprendizagem da língua que o aprendente conseguirá usufruir de outros direitos. A aprendizagem da língua, no âmbito deste Programa em concreto, visa responder a uma situação que no seio da sociedade portuguesa tem vindo a assumir contornos de grave precariedade.

A presença de falantes da Europa de Leste em Portugal veio trazer para a imigração em Portugal novos contornos até aí pouco significativos. Se a barreira linguística até ao momento não era (supostamente) um problema³, a partir daí o conhecimento da língua portuguesa (ou o seu

³ Note-se que até há pouco tempo, para efeitos de ensino da língua, os falantes de origem africana eram considerados ter como língua materna o Português, sendo o crioulo ou outra língua nativa considerada uma corruptela ou elemento secundário. Só no momento em que estas línguas ganham maior poder político é que a diversidade linguística assumida nas escolas ganha novos contornos.

desconhecimento) passa a ser determinante na forma como estes novos cidadãos são integrados socialmente. Corre-se, portanto, o risco de criar *ghetos* linguísticos com o seu óbvio impacto na estrutura da sociedade, pelo que aqui o ensino da língua portuguesa se torna determinante como elemento de coesão social como forma de prevenir uma eventual conflitualidade e facilitar a inserção no mercado de trabalho.

Analisando os objectivos do referencial de *PPT*, é de fácil entendimento o enfoque dado a aspectos concretos da vida quotidiana e a estratégias de comunicação pragmáticas. Temos, portanto, uma aprendizagem que toma a língua como um meio para a resolução de problemas concretos de um público-alvo com um perfil igualmente muito singular e concreto. Desta forma, a vertente comunicativa torna-se um dos pilares fundamentais, mas não se esgota em si, ganhando novos contornos que sustentam a sua dimensão social e comunitária.

Pensar numa orientação meramente comunicativa para este Programa implicaria a existência de um aprendente associal; pelo contrário, a aprendizagem de L2, em situação de imersão do imigrante, implica uma negociação constante da sua identificação social e linguística e dos seus sentimentos contradizentes entre necessidade e recusa perante uma nova realidade, uma nova língua, uma nova cultura a ela associada. Note-se que quem frequenta estes cursos são portadores de um perfil social e académico específico: não são aprendentes que por motivos de insucesso abandonaram o sistema regular de ensino. A maioria dos falantes que frequentam este programa são falantes da Europa de Leste de origem eslava (ucranianos e búlgaros) e latina (romenos e moldavos). Por ser um grupo de presença significativa ao longo das sessões, a nossa atenção será dada aos falantes ucranianos de forma a também analisar a variável de uma outra família linguística e um outro alfabeto de referência.

Os imigrantes provindos da Ucrânia representam, de acordo com um census de 2003, cerca de 20% da comunidade imigrante presente em Portugal. A sua presença ganhou, inesperadamente de acordo com Baganha (2004), particular fulgor a partir de 2001. Se até esta data cerca de 77% da comunidade imigrante em Portugal era proveniente de países lusófonos, a situação altera-se radicalmente sem, contudo, ter existido da parte do Governo Português qualquer programa de propaganda ou política de incentivo à imigração da Europa de Leste. Este mesmo autor destaca como determinantes para a escolha de Portugal como ponto de chegada os seguintes aspectos:

- diferenças salariais e níveis de vida entre Portugal e país de origem;
- promoção de Portugal feita por “agências de viagens” – grupos de máfia - que ofereciam

pacotes atractivos e acessíveis a um largo segmento da população. De acordo com testemunhos recolhidos juntos de alguns imigrantes ucranianos por este autor, Portugal era um país *barato* e que não exigia especiais cuidados na inserção, por vezes clandestina, de mão de obra;

- existência em Portugal de uma regularização extraordinária de trabalhadores imigrantes, aberta em permanência de Janeiro a Novembro de 2001;
- escassez de mão-de-obra que se verificava no mercado de trabalho, nomeadamente nos sectores da construção civil e obras públicas. (ibidem:99).

Mateus (2008) caracterizou estas comunidades como das mais exigentes a nível educativo, com nível de 98% da população letrada e 70% já com formação superior, dando especial atenção às ciências exactas e desenvolvimento do raciocínio lógico. De acordo com o sistema educativo ucraniano, mais que ultrapassar os diferentes níveis de ensino, esperam-se sempre bons resultados pelo que se atribui importância extrema ao percurso individual do aluno: o grau de exigência não é avaliado tendo como referência a média geral, mas apenas *per si* e do que é capaz de fazer, não estando por isso subjugado às ideais do colectivo.

De forma a melhor caracterizar este grupo de falantes, importa destacar algumas características específicas da sua língua, ou até será melhor falar de línguas. Devido em grande parte a factores historico-políticos, muitos falantes ucranianos adquiriram primeiramente a língua polaca ou a língua russa, sobretudo esta última. Mesmo quando interrogados quanto à sua língua materna, muitos respondem ainda russo, mesmo falando e escrevendo ucraniano. Isto explica-se se pensarmos que durante muito tempo, o ucraniano teve o estatuto redutor de dialecto do russo; durante os anos 50 e 60, quando o russo já não era a língua obrigatória, continuou a ser considerado uma língua de maior prestígio, pelo que acabava por estar na base da escolarização. O ucraniano só passa a ser considerada língua oficial do país a partir da data da sua independência, em 1991. A partir daí, o ucraniano tem sido amplamente divulgado nos meios de comunicação e foi instituído como a língua escolar, tendo vindo a assumir progressivamente maior prestígio tanto a nível político como social. Contudo, de acordo com os dados recolhidos pelo ILTEC (2007), apenas 67% da população fala efectivamente a língua, estando estes maioritariamente concentrados na região ocidental do país; na zona oriental e centros urbanos, o russo continua a ser a língua maioritária.

Para avaliar também o seu desempenho, importa referir que o ucraniano é representado por caracteres cirílicos, no total de trinta e três letras, incluindo alguns específicos que representam sons exclusivos da língua ucraniana. Sendo igualmente escrita da esquerda para a direita, para efeito de

divulgação da língua têm ainda uma escrita romanizada de forma a facilitar a pronúncia e compreensão. Fonologicamente, a língua é composta por dez vogais (palatais e não palatais) e trinta e seis consoantes, dezoito delas alveolares; a acentuação é livre, podendo ocorrer em qualquer sílaba, e a ordem dos constituintes essenciais da frase é livre já que os nomes, pronomes e determinantes apresentam desinências associadas ao caso. Contudo, a ordem mais usual é SVO, tal como em português. Também o aspecto perfectivo e imperfectivo do verbo no ucraniano assume formas específicas, nomeadamente tendo reflexos na representação mental do tempo.

As consoantes do Ucraniano são as seguintes:

	Oclusivas		Africadas		Fricativas		Nasais	Líquidas	Semivogais
	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras			
Bilabiais	p	b					m		w
Labio-dentais					f	β / v			
Alveolares	t, tʲ	d, dʲ	ts, tsʲ	dz, dzʲ	s, sʲ	z, zʲ	n, nʲ	l, lʲ, r, rʲ	
Alveolo-palatais			tʃ	dʒ					
Palatais					ʃ	ʒ	ɲ	ʎ	j
Velares	k	g			x				
Glotal					h				

Tabela 1- Quadro das consoantes ucranianas (retirado de http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/linguas_ukraniano.pdf)

Os falantes ucranianos que mais frequentam o PPT são os falantes masculinos em fase activa da sua vida, o que também é reflexo da amostra da população imigrante a viver em Portugal. Normalmente, estes são dotados de uma formação académica superior, exercendo no momento um trabalho que não corresponde a essa formação. Assim, o que procuram nesta formação é algo obviamente diferente da alfabetização, com a mobilização dos conhecimentos que já têm e com objectivos muito definidos do que pretendem com a sua aprendizagem. Precisam de responder a necessidades específicas dos seus mundos laboral e social, pelo que o grande desafio aos formadores que acompanham estes aprendentes passa pela necessidade de criação de formas de mobilização de conhecimentos prévios, uma metodologia focada no adulto, com vista à auto-orientação progressiva e centrada em problemas e actividades relacionadas com papéis sociais.

Contudo, não podemos deixar aqui de chamar a atenção também para algumas fragilidades que durante este período de observação e análise cremos ter detectado e sobre as quais se tornaria interessante reflectir, com vista a melhorar e rentabilizar os recursos disponibilizados para este programa. Política e pedagogicamente, o programa *PPT* continua a ser visto como mero acto de remediação social de uma situação considerada eventualmente “perigosa” para o equilíbrio social que a classe política pretende controlar. Para ganhar o seu verdadeiro relevo e passar a ser visto

como sustentáculo de uma efectiva aprendizagem social, com vista à construção de uma sociedade igualitária e consciente dos mecanismos de coesão social, a noção de língua deve passar de mero instrumento para uma função globalizadora e mobilizadora de vários conhecimentos. Desta forma, poder-se-á promover a abertura da sociedade a novas realidades e, assim, progredir com vista a uma nova era do conhecimento, caracterizada pela sua adaptabilidade e assim, verdadeiramente e em última instância, incentivar o mercado económico aliado à eficácia produtiva e evolução tecnológica – objectivos últimos que estão na base dos programas de Formação de Adultos e Formação Contínua da actualidade (Fernandez, 2006).

Por outro lado, e louvando o esforço de todos os profissionais que actuam nesta área, é visível a falta de formação na área do ensino e ensino do português como língua segunda, aliada à lacuna de materiais pedagógicos vocacionados para adultos e especificamente para a língua mais quotidiana e adequada às necessidades de cariz profissional. A área da andragogia (entendida enquanto forma de ensino do adulto) é uma área nova que vai ganhando contornos específicos e torna-se urgente facilitar o acesso aos profissionais para que os momentos em sala de aula se tornem mais profícuos e que a metodologia vocacionada para os adultos ganhe contornos relevantes e eficazes a nível de actuação.

II. Ensino dos adultos: realidade e necessidade

Procurando posicionar o *PPT* dentro da linha educativa portuguesa, observamos que este surge inserido na linha de formação contínua disponibilizada pelos Centros de Formação Profissionais, tutelados pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Esta inserção no plano formativo contínuo deve-se ao facto de este modelo estar particularmente vocacionado para quem está mais implicado na vida profissional e social. São já portadores de necessidades e exigências específicas, logo ... *para satisfazerem permanentes necessidades que evoluem no tempo elas [formações contínuas] têm de ser flexíveis e multiformes, devendo ser suprimidos determinados dispositivos que já cumpriram o seu papel e criados outros para responder às novas necessidades.* (Malglaive, 1999:22)

A tutela sob o Ministério do Trabalho pode ser facilmente entendida, analisando a forma como a formação é entendida e o objectivo último com a sua inserção no mercado de trabalho. Contudo, apesar deste distanciamento, Canário (2001) chama a atenção para os perigos da tendência escolar nos cursos vocacionados para o público adulto, situação que poderá relegar para segundo plano a experiência de que o adulto é já portador e dar lugar a metodologias que não valorizam a inquirição e a relação entre teoria e prática.

Entender a forma como o *PPT* foi pensado e é enquadrado política e pedagogicamente levamos a fazer uma breve resenha do que tem sido a educação de adultos em Portugal e quais as orientações pedagógicas que tem tido como base.

a) **Andragogia: “arte e ciência de ajudar os adultos a aprender”**

Até agora temos vindo a falar do ensino dos adultos enquanto uma realidade formativa específica, diferente dos modelos escolares de ensino regular. Torna-se por isso importante enquadrar este ensino dentro do ramo das ciências da educação a que Knowles (2005) chamou de Andragogia em oposição à Pedagogia. A pedagogia é mais vocacionada para um público jovem, com pouca experiência significativa de vida e reduzida capacidade de mobilização dos seus saberes. Em oposição, a andragogia promove a aprendizagem através da experiência, fazendo com que as suas vivências sejam o impulso e o instrumento facilitador da aquisição.

Os adultos aprendem de acordo com as suas necessidades e a metodologia mais adequada passa pela análise da experiência individual de cada um dos aprendentes adultos; tal aspecto torna necessária a criação de planos de formação individuais onde as suas vivências não podem ser ignoradas, pois isso significaria ignorar o próprio adulto. Desta forma, é o adulto que é chamado à responsabilidade da sua formação. A função do formador é aqui apoiá-lo a definir e concretizar as

suas estratégias e objectivos, estimulando o adulto para um posicionamento activo na aprendizagem. Contudo, é também necessário ter em conta que quanto mais tarde se entra num processo de aprendizagem de uma LE, mais selectivos os adultos se tornam, considerando necessário apenas *partes* da língua. Com vista a uma visão globalizadora da língua, compete aqui ao formador detectar e avaliar estas intenções, controlá-las e levar o aprendente a ir mais além da suas expectativas iniciais. Tal aspecto só será conseguido caso o formador consiga envolver-se emocionalmente com o adulto e fazer com que este se envolva também da mesma forma com o seu processo de aprendizagem.

Normalmente, os adultos entram no mundo da formação quando são confrontados com dificuldades que sentem que conseguirão colmatar com a formação. Não aprendem apenas por aprender, mas para responder a necessidades que passam, na larga maioria das vezes, por factores exteriores a si: emprego, progressão na carreira, promoção social...

Note-se que no caso do *PPT* todos estes aspectos estão bem explícitos, alguns até de uma forma bem saliente, uma vez que estamos a lidar com um público que, na sua larga maioria, obteve sucesso no percurso escolar regular e sente que o seu lugar não é numa escola. Contratualiza as suas necessidades e procura uma resposta para elas, exigindo a adaptação àquilo que especificamente procura. Como exemplo, recordamos num contexto de observação de uma sessão, um adulto ucraniano que queria saber exactamente como responder a uma oferta de emprego que lhe tinha sido proposta, procurando salvaguardar uma das suas exigências: não trabalhar aos fins de semana.

Procurando sistematizar as principais diferenças entre pedagogia e andragogia, apresenta-se o seguinte quadro baseado em Knowles (2005) e Strecht-Ribeiro (1990):

	Pedagogia	Andragogia
Papel da experiência	É a experiência do professor que conta. Os aprendentes ainda não têm nenhuma que seja relevante para o contexto formativo.	A experiência do adulto é o motor da formação e o que trilha o caminho da aprendizagem.
Vontade de aprender	Factores relacionados com o alcance do êxito e progressão escolar.	Relacionada com a sua utilização. Necessidade de instrumentalizar os saberes para responder a problemas pessoais e profissionais.
Orientação da aprendizagem	Focada no conteúdos; faz parte do processo de conhecimento.	Focada nos problemas a resolver.
Motivação	Baseada em estímulos interiores: notas, sucesso...	Baseada em estímulos exteriores: sucesso profissional, realização pessoal...
Avaliação	Preparada de acordo com os critérios do professor.	Feita de acordo com o plano de aprendizagem do adulto. Mediado entre adulto e formador com possível rediagnóstico das necessidades.
Formador	Autoridade dominante; presença formal.	Autoridade colaboradora, facilitadora; presença informal.

Tabela 2- Quadro comparativo dos princípios pedagógicos e andragógicos Knowles (2005) e Strecht-Ribeiro (1990)

b) Ensino de adultos: conciliação de factores sociais e psicológicos

Sentar adultos nos bancos da escola implica, da sua parte, uma dupla atitude: humildade e coragem [...] O muito ou pouco que sabe abre espaço para outros saberes; cabe à instituição desenvolver esforços para aproveitar essa disponibilidade. (Esperança, 2006: 59).

O ensino de adultos implica, da parte do formador – normalmente um dos mais novos da sala – uma especial atenção e cuidado. Tal como é focado em Esperança (2006), este é rodeado por preocupações da mais variada ordem, entre elas a necessidade, por vezes redutora, de ser um ensino encaminhado para o saber prático, a heterogeneidade dos valores culturais presentes em sala de aula e as diferentes questões sectoriais (problemas de insegurança, auto-estima, flexibilidade...). *A grande diferença entre adultos, crianças e jovens tem que ser traduzida por objectivos, currículos, metodologias e materiais*

também muito diversos. A experiência diversa, a diferença de idade, no estilo de aprendizagem, nas expectativas, nas necessidades e motivações apelam para a necessidade de um currículo e de programas com grande flexibilidade (Samartino, 1997: 80). O formador/professor vê-se então confrontado em contexto de ensino com adultos já *portadores de uma História de Vida e várias experiências (capacidade de compreensão retrospectiva) que envolvem uma transformação individual na área do saber, saber fazer, saber ser.* (Nóvoa, 2000: 8)

Todos estes aspectos ganham uma nova dimensão quando falamos na aprendizagem de uma língua segunda (LS) já em fase adulta. Aqui acresce ainda aquilo que Machete (2008) teve a oportunidade de apelar de mito ou falsa verdade, como é a ideia de que um adulto tem mais dificuldade na aquisição/aprendizagem de uma nova língua. A hipótese do período crítico da aprendizagem, em que se verifica uma maior plasticidade cerebral e em que, em consequência, as crianças estão muito mais receptivas à aquisição, tem vindo a ser desconstruída, revelando as diversas estratégias que os adultos utilizam para suplantar as suas eventuais dificuldades.

Atalaia (2005) e Samartino (1997) colocam em evidência algumas diferenças no processo de aquisição de uma LE, mas desdramatizam a situação uma vez que, havendo algumas diferenças nas estratégias utilizadas entre adultos e crianças, o resultado em nada é influenciado pelo factor idade. Samartino (1997) defende inclusivamente que os primeiros níveis de desenvolvimento sintáctico e morfológico do adulto são superiores aos das crianças, revelando uma maior capacidade de aprendizagem, mais consciente e focada no uso. Para além do mais, a capacidade metalinguística alcançada pelo adulto facilita-lhe uma maior competência ao nível da auto-correcção. Desta forma, o sentido crítico e rigor do adulto ultrapassam a barreira da velocidade e destreza de aquisição.

É verdade que o adulto pode requerer um pouco mais de tempo para o processamento de informação, mas consegue recorrer com muito mais facilidade à sua LM para vencer falhas que se revelem difíceis de ultrapassar, usando estratégias como a generalização⁴. Strecht- Ribeiro (1990) enumera alguns factores a que é importante atender quando falamos da aquisição de uma LE em fase adulta:

- a) Inteligência e memória: os adultos são menos capazes de reter informação na sua memória de longo prazo, não sendo muito eficazes na construção de mnemónicas ou outros auxiliares de memória. Este factor torna-se particularmente relevante quando se pretende ensinar ao adulto

⁴ *Adults proceed through the early stages of second language development faster than children do (where time and exposure are held constant). Older children acquire faster than younger children, time and exposure held constant.* (http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/043.html, 02-08-2010)

estruturas linguísticas não adequadas à sua necessidade; qualquer tipo de informação não significativa é dificilmente apreendida, pelo que o processo de aquisição passa, em primeiro lugar, pelo denominado filtro afectivo - o verificar da utilidade da informação (Krashen, 1985). Numa segunda fase, quando o *input* se torna compreensível, este é adquirido de forma racional e com recurso a estruturas da sua LM. Seguindo a linha de pensamento de Krashen (idem), a hipótese do Monitor adequa-se sobremaneira a estes falantes adultos, uma vez que se tornam rapidamente capazes de comunicar utilizando os conhecimentos da sua LM.

b) Auto-estima: num processo de aquisição/aprendizagem de uma língua, a auto-estima do aprendente é um facto que deve ser tido em consideração no momento de planificação das estratégias operacionais a utilizar em sessão. Ao seguir um modelo andragógico, este factor é facilmente ultrapassável uma vez que é o adulto que controla e auto-dirige a sua aprendizagem. Para além disso, a sua estrutura psicológica está muito mais desenvolvida que a da criança, logo os constrangimentos que levam a que nas crianças haja o período de silêncio durante a aprendizagem de uma língua são facilmente ultrapassados pelos adultos. Desta forma, os falantes adultos participam mais cedo em conversas utilizando as estruturas já pré-adquiridas da sua LM e usam vocabulário da LE filtrada pelo monitor. Ao regularem melhor o *input*, mais facilmente se dá o processo de aquisição efectiva e não têm as dificuldades relacionadas com o filtro afectivo como proibições e constrangimentos sociais.

c) Motivação: Ur (2006) fala das características dos aprendentes motivados, referindo que estes conseguem sempre ter uma abordagem positiva das tarefas, acreditando à partida no seu sucesso. Para além disso, esta auto-promoção contribui para a (re)construção da sua imagem individual que vai saindo mais sólida à medida que o sucesso é alcançado. Note-se que quando falamos em aprendentes adultos, já cientes dos seus conhecimentos, um dos seus constantes desafios será observar em que medida conseguirão suplantar as suas expectativas. Conscientes dos seus objectivos e direccionando todos os esforços para os conseguir, investem em larga escala nas tarefas, não se importando de realizar tarefas repetitivas, desde que sintam que estas os poderão apoiar no alcançar das suas metas. Cook (1994) fala de motivação integrativa (que reflecte a identificação com a cultura alvo e comunidade) e motivação instrumental (vendo a língua como o objecto para alcançar um fim). Nesta última, temos presente a ideia do bilinguismo aditivo já que o adulto sente que está a adicionar informações ao conhecimento que já tem.

Uma outra diferença relativa à motivação tem a ver com a origem dos objectivos que regem a aprendizagem: motivos intrínsecos e motivos extrínsecos. Os motivos intrínsecos estão

sobretudo relacionados com a auto-satisfação; os extrínsecos relacionados com a aprendizagem subjugada à necessidade de alguma ordem. Tal como foi já referido, estes últimos são normalmente os que levam os adultos à aprendizagem. Independentemente do tipo de motivação, o importante é fazer o adulto sentir-se motivado, inserindo-o num ambiente em que este se sinta confortável e sinta a sua aprendizagem como um reforço positivo (aspectos como competitividade e protagonismo em contexto de formação de adultos são considerados por AAVV (1997) más estratégias já que têm como resultado o desânimo e desinteresse).

Atalaia (2005), citando Krashen (1993), também defende esta capacidade de produção rápida da língua, sendo os adultos inclusivamente capazes de regular a quantidade e qualidade de *input*, modificando em diferentes momentos o seu discurso com vista à melhor integridade.⁵ Krashen (1977), referindo as hipóteses da aprendizagem e da aquisição, considera que os adultos *biutilizam* estas hipóteses. A produção dos adultos em LE deve-se a um sistema adquirido, actuando a aprendizagem apenas com um monitor que, quando as condições o permitem, intervém no sistema adquirido. O processo de aquisição é o mais importante, enquanto que a aprendizagem permite a correcção dos erros, contribuindo para a correcta representação mental das línguas. Vemos assim que os adultos podem adquirir ou aprender uma LE, conforme as condições que lhes são apresentadas, o interesse e a motivação, pelo que uma aula especialmente dedicada a estes aprendentes específicos será aquela que permitirá os dois processos em simultâneo, deixando ao critério do adulto a sua postura perante o conhecimento.

Ao analisar os métodos pedagógicos vocacionados para o ensino da língua a adultos, Atalaia (2005) observa a preferência pela abordagem comunicativa conciliada com o método da tradução-gramática já que permite aos adultos desenvolver as suas competências socioculturais, mas ao mesmo tempo racionalizar e sistematizar os seus conhecimentos. Leiria (2000,a) refere ainda que o ensino directo de vocabulário se revela uma estratégia pedagógica necessária para muitos adultos permitindo-lhes retirar inferências e alargar redes de conhecimento da língua. Podemos então verificar que a abordagem comunicativa, a capacidade e vontade de aprender dos adultos é fortemente respeitada e aliada ao ensino directo de vocabulário, que o aprendente mobiliza de acordo com os seus conhecimentos da sua LM. Revela-se então uma das metodologias que mais se

The availability of the conscious grammar, the Monitor, allows adults to produce formally acceptable utterances using first language rules repaired by the Monitor, as discussed earlier in this chapter. While the use of this mode does not require comprehensible input, it helps the acquirer to talk early, to participate in conversations, and thereby obtain input, at least some of which will be comprehensible .
(<http://www.sdkrashen.com/Principles and Practice/044.html>, 02-08-2010)

adequa à necessidade do falante adulto, baseada em razões muito específicas e vocacionadas para um campo de acção em concreto.

Efectivamente, na aprendizagem das línguas o objectivo máximo dos falantes adultos é a sua utilização instrumental. Talvez por isso estes se revelem sempre mais ansiosos por rapidamente se começarem a expressar e com muita dificuldade se considerarão proficientes na LE aprendida. Pela sua consciência de erro mais apurada, o primeiro *handicap* à sua plena realização na LE alvo pode ser o próprio adulto.

Skehar (1986) considera que, para o processo de aprendizagem ser bem sucedido, o aprendente pode apoiar-se em uma de duas formas igualmente relevantes e legítimas: processo baseado na memória ou baseado na análise. Reconhecendo a falta de memória ou menor velocidade de processamento como uma potencial dificuldade para os adultos mais velhos, a sensibilidade gramatical pode surgir como aspecto compensatório. Durante um processo de aquisição/aprendizagem da linguagem, os falantes mais jovens preferem evitar o erro mediante estratégias como a topicalização, enquanto que os adultos optam por uma estratégia comunicacional, criando grandes frases - produção virada para o discurso. Strecht-Ribeiro (1990) defende que *a superioridade cognitiva do adulto o ajuda na aquisição da LE e que o domínio das operações formais permite o desenvolvimento de diferenças entre crianças e adultos* (idem: 43), nomeadamente no que diz respeito à consciência metalinguística que vão desenvolvendo e que lhes permite, não uma utilização imediata da LE em toda a sua exactidão formal, mas um uso sociolinguístico suficiente para comunicar em contextos informais. Isto vem derrubar um pouco a ideia de que a LM é sempre um entrave à aquisição de uma LE; pelo contrário, verifica-se que esta é um dos maiores suportes do adulto, recorrendo a esta sobremaneira no que toca a estruturas gramaticais e regras de concordância: *a maior parte dos erros não fonológicos observados nos adultos não reflectem a língua materna, o que pode contribuir para que se deixe de considerá-la a má da fita na aquisição de uma LE por adolescentes e adultos.* (ibidem)

Uma das questões a que importa também estar atento tem a ver com a necessidade da individualização de percursos formativos quando falamos de aprendentes adultos. Dotados já de vivências que marcam a sua personalidade, a sua visão do mundo, não haverá portanto numa sessão de aprendizagem formal dois adultos a aprender ao mesmo ritmo ou da mesma forma. Ambos têm diferentes objectivos, fazendo com que os picos de atenção, dependam igualmente da forma como o adulto vir a informação conveniente, para além das variáveis comuns como estratégias metodológicas ou forma de enquadramento da situação.

É neste contexto que o formador tem o seu papel fundamental. Até ao momento temos falado do formador enquanto figura de apoio, parecendo que este ganha uma posição secundária na sessão, quando é exactamente o contrário. A posição de co-adjuvante de um processo autónomo do adulto torna-se, a nível metodológico e andragógico, muito mais exigente. De forma a respeitar os ritmos individuais dos seus aprendentes adultos, compete ao formador definir estratégias que lhes permitam a construção do seu caminho, quer ele seja de aprendizagem ou de aquisição, e as ecletize de forma a corresponder aos diferentes ritmos, pois os adultos têm estratégias muito diferentes para chegarem ao significado. A partir do momento em que o adulto procura a aprendizagem para responder a intervenções e papéis sociais específicos, o formador deve ter tal em conta com vista a introduzir de forma sistemática vocabulário progressivamente diferenciado e igualmente respeitar as variações que dizem respeito a contextos sócio-pragmáticos. Mais que adquirir o vocabulário e sintaxe, na aquisição da LE é igualmente importante o cenário e contexto apropriado para a sua aplicação. Quando falamos concretamente do caso do ensino da língua aos imigrantes e a sua representação mental da língua, notamos que uma das falhas que por vezes acontece no processo diz respeito à diferença na noção da língua que deve ser ensinada. A concepção da sua própria língua, da parte do professor, muitas vezes não é encarada de forma crítica, o que pode levar a uma generalização e a uma concepção desta como sendo única e estática. De forma a criar o dinamismo necessário a um pleno entendimento em sala de aula, torna-se importante incentivar o encontro cultural mediante o cruzamento da identidade social e cultural.

Procuranto resumir a informação até agora, sistematizar-se-ão as especificidades dos aprendentes adultos em processo de aprendizagem/aquisição através das indicações de Krashen (1982) e Strecht-Ribeiro (1990):

- co-utilização dos processos de aquisição e aprendizagem;
- independência do percurso formativo;
- papel de protagonista no cenário metodológico;
- avaliador em última instância das aprendizagens;
- escalagem rápida das primeiras fases de aquisição/aprendizagem;
- produtor rápido de discurso;
- maior consciência metalinguística;

- mobilização de estratégias diversificadas em situação de conversação;
- LM encarada como facilitadora

c) Enquadramento do ensino de adultos em Portugal

Acreditamos que a educação de adultos adquiriu uma importância de tal ordem para a sobrevivência e felicidade do homem que é necessário uma nova atitude em relação a ela. Torna-se necessário que em toda a parte as pessoas venham a aceitar a educação de adultos como uma componente normal do programa de educação de cada país e que os governos a considerem como uma parte necessária desse mesmo programa (UNESCO, 1998: 60)

As conferências internacionais da UNESCO sobre a educação de adultos realizaram-se entre 1949 e 1972, altura marcada por uma grande agitação social, política e cultural à escala mundial. As necessidades estruturais da população alteraram-se e a consciência do lugar do conhecimento e da formação assumiu contornos definidos. Surgiu então a consciência de que a larga maioria da população adulta na Europa, a população activa, responsável por *fundar* a nova Europa era, na sua grande maioria iletrada e, ou, sem formação específica. Walters (2001) considera que neste momento a educação é colocada ao serviço da democracia, tendo em conta o indivíduo como construtor de uma sociedade mais diversa e vocacionada para a globalização. Destas conferências da UNESCO emana a ideia de que é importante que o adulto esteja em formação permanente – termo mais tarde confundido pedagogicamente com *reciclagem* – e que a educação de adultos é o contexto por excelência para a realização da sua promoção educativa. O acesso à educação e cultura é agora entendido como condição para a democracia e desenvolvimento uma vez que são elementos desencadeadores de competências de empregabilidade, cidadania e interacção com a sociedade em geral.

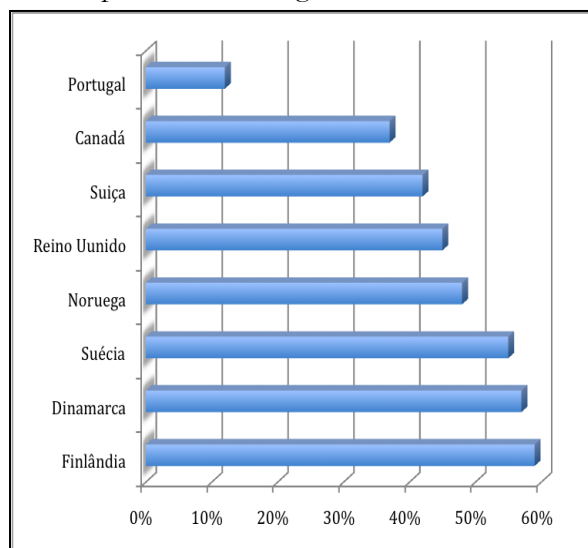
Os ecos destas conferências chegaram a Portugal na fase do pós 25 de Abril. Em 1970, o número de analfabetos rodeava os 30% da população e, numa tentativa de responder ao apelo da UNESCO de revitalizar uma sociedade adormecida e pouco preparada para as exigências de uma nova sociedade industrializada, surge em 1979 o *Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos (PNAEBA)* que dava um particular enfoque à relação com o mundo do trabalho, procurando fornecer aos adultos mais competências a nível do saber fazer associado com o manuseamento de máquinas industriais.

O Brasil neste aspecto foi visto como grande modelo já que desde a década de 40 havia uma forte aposta na alfabetização da sua população. O objectivo fundamental era aumentar as bases

eleitorais para o apoio de um estado democrático ainda muito deficitário após vários anos de regime ditatorial. O analfabetismo era considerado a causa do escasso desenvolvimento brasileiro e, em consequência, o seu combate visava a rentabilidade social e económica do país. A partir da década de 60, Paulo Freire introduz uma nova visão do adulto que necessita e procura formação. Surge a educação popular, a educação do oprimido como condição crucial para a cultura; o saber surge a partir da relação de trocas de saber entre as pessoas da mesma comunidade que importa conhecer para conseguir corresponder às necessidades individuais. Note-se aqui uma mudança significativa da forma como o adulto analfabeto é visto: de causa passa a ser entendido como um efeito da pobreza e de uma estrutura que não tem resposta adequada às suas necessidades. O adulto é então colocado na primeira linha de aprendizagem, responsabilizando-o perante as suas escolhas e é visto como ser produtivo, capaz de raciocínio e já com uma bagagem de experiências que pode mobilizar para conhecimentos.

Este conceito de educação popular esteve também na base dos projectos de educação de adultos em Portugal, mas durante muitos anos (e após várias campanhas) o que foi ficando do ensino de adultos foi o ensino recorrente por unidades capitalizáveis, sistema complexo e que não conseguiu responder às necessidades concretas de uma grande parte da população. Nos finais da década de 80, apoiada pelos fundos comunitários, surgiu a Agência Nacional da Educação e Formação de Adultos, sob a tutela do ministério da Educação. Esta agência teve um papel crucial na forma como a formação de adultos com uma vertente profissionalizante foi ganhando forma em Portugal.

Note-se que na década de 90 não estava já em causa a alfabetização, mas uma formação do adulto mais vocacionada para a formação profissionalizante aliada à formação sociocultural, que correspondesse às exigências da escolaridade mínima obrigatória. A aprendizagem ao longo da vida



ganha relevo e deixa de ser confundida com a mera reciclagem profissional; pretende responder agora às necessidades criadas por uma grande evolução tecnológica (aliada à economia) e por uma eficácia baseada na produtividade e adaptabilidade. Temos então uma educação relacionada não já com objectivos democráticos, mas sim com motivos económicos na sua génese (Walters, 2002). Fernandez (2006) refere ainda que a formação de

Gráfico 1: Percentagem da população entre 25 e 64 anos que participa na educação e adultos em países da OCDE - census de 2003 (in Fernandez, 2006)

adultos orientada para a produtividade está a ser influenciada pela recessão estatal e pela mercantilização da formação contínua. A Estratégia de Lisboa em vigor desde 2000 aposta em larga medida na formação da população adulta europeia com vista à sua maior competitividade, contudo os resultados têm sido sobejamente díspares (c.f Gráfico 1).

O mesmo autor, analisando as tendências dos modelos pedagógicos do último século fala em três modelos que orientaram a educação e formação de adultos:

- a) modelo receptivo alfabetizador: ensino vocacionado para a transmissão unilateral de conhecimento. O formador era a figura de autoridade e era o decisor último do que ensinar. Era um modelo muito próximo do modelo escolar
- b) modelo dialógico social: vocacionado para a construção de uma sociedade democrática, o objectivo era ministrar competências para interagir de forma reflexiva e adaptada às necessidades. O formador tinha como papel potencializar as capacidades do adultos. Foi este modelo que esteve em vigor no Brasil e no programa português PNAEBA.
- c) modelo económico produtivo: caracteriza-se como um ensino vocacionado para as competências relacionadas com a produtividade da população activa. É dominado pelas necessidades produtivas e procura de novas competências profissionais. *Este modelo exige a aprendizagem de competências como o diálogo e a comunicação para poder trabalhar em equipa e necessita do desenvolvimento de capacidades como a imaginação ou a crítica, para poder antecipar-se aos problemas que se apresentem* (Fernandez, 2006: 83).

Os modelos de educação e formação de adultos em vigor em Portugal e o *PPT* enquadram-se neste último modelo, uma vez que pretendem responder a uma realidade económica e social. Perante a constatação de um quadro que a nível social poderá gerar instabilidade, o aprender torna-se um acto de co-responsabilidade social e uma estratégia de remediação. A aprendizagem da língua portuguesa por parte dos imigrantes é vista como uma forma de resolver um problema e de evitar outros ainda maiores. Contudo, tal como Cabrito defende: *o grande desafio que se coloca às sociedades actuais será, então, o de responder às solicitações estruturadoras do agora e à imprevisibilidade de um mercado interdependente e mundializado. Sem esquecer todo o processo formativo, deverá olhar para o indivíduo no sentido do seu desenvolvimento integral e não, apenas, enquanto futuro agente produtivo.* (idem, 1994: 34)

III: Léxico: metodologia e imperativos pedagógicos

Se até aqui temos falado sobre o enquadramento filosófico do ensino e o modo como o ensino dos adultos tem sido pensado, torna-se agora o momento de pensar num dos aspectos fundamentais a ter em conta para alcançar o sucesso da aprendizagem: a abordagem pedagógica.

Nesse sentido, para reduzir o espectro ao que compõe o objecto de estudo do nosso trabalho, vamos desde já focar-nos no papel do léxico enquanto motor e ponto de partida para a elaboração de materiais didácticos que poderão permitir ao aprendente o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicacionais. Esta dimensão mais alargada da palavra tem sido entendida diferencialmente à medida que as correntes de investigação linguística têm evoluído procurando sempre, no trabalho orientado para o estudo e análise de uma língua estrangeira, responder a uma simples questão, mas de resposta deveras complicadas: Qual (quais) o(s) elemento(s) crucial(is) que facilita(m) a aquisição de um língua segunda? (Obviamente que neste trabalho não temos a ambição de responder a esta questão. Pretendemos apenas contribuir e colocar na discussão actual o papel do léxico na abordagem didáctica em sala de aula, fazendo, para melhor compreensão, uma breve resenha histórica da forma como este domínio tem sido alvo de atenção por parte dos linguistas.)

Podemos fazer remontar a investigação da aquisição de língua estrangeira aos inícios dos anos 70, fortemente marcados pelas correntes do Estruturalismo e da Análise Contrastiva em vigor. A linguagem começava a ser entendida como uma ciência onde o estudo da sintaxe e semântica acabam por se destacar. Considerando que estes dois elementos seriam as peças fundamentais para a comunicação, encontramos então o léxico numa posição deveras subalterna e subjugada às necessidades destes domínios, considerados, maiores. As palavras são entendidas neste contexto como meros instrumentos, fornecidos sob a forma de listas de palavras, manuseados apenas para adquirir a pronúncia e a sintaxe. O seu significado e sentido é apenas adquirido pelo contexto, pelo que não merece da parte do professor de qualquer importância. A análise contrastiva contribui para a investigação mediante a sua metodologia científica de procurar as diferenças entre a língua alvo e a língua nativa e defende que o principal entrave para a aquisição de uma língua segunda será a interferência das estruturas da sua LM.

A nível de abordagem didáctica, predomina a corrente da Gramática-Tradição pelo que as actividades carecem fortemente de contexto e aos alunos não é dado qualquer apoio na prática de desenvolver vocabulário. Considera-se que este, juntamente com a sua significação, surgirá

naturalmente, por inerência ao estudo da sintaxe. Além do mais, assume-se que a nível de produção de materiais os que terão maior sucesso serão os baseados numa cuidadosa descrição que estabelecerá paralelismos evidentes entre as LM e LE, usando-a acima de tudo para realçar as diferenças, uma vez que a língua nativa é então entendida como um elemento perturbador para o processo de aquisição.

Um dos investigadores que se colocou em primeira linha na investigação associada à aprendizagem de uma LE foi Selinker (1972) que aponta cinco processos que poderão estar na base da aquisição de uma língua não materna:

- Transferência linguística: interferência da língua nativa na língua alvo;
- Transferência de instrução: interferência de regras e sistemas da língua nativa;
- Estratégias de aprendizagem em L2: abordagem do material a ser aprendido pelo aluno;
- Estratégias de comunicação em L2: abordagem do aprendente na tentativa de comunicar na língua alvo;
- Estratégias de *hipergeneralização* do material linguístico da língua meta: generalização das regras da língua alvo.

Estes processos têm inerente uma estrutura psicologicamente formada que se manifesta de cada vez que o aprendente se tenta expressar na língua alvo. É este mesmo autor que introduz o conceito de *fossilização*, defendendo a impossibilidade de os adultos apreenderem na totalidade as normas de uma língua não materna, o que os levaria a criar uma interlíngua (sistema intermediário entre a LM e a LE) com características próprias e onde estariam presentes elementos não só da sua língua nativa, mas também da língua que procurava alcançar. Selinker define *fossilização* como sendo *itens linguísticos, regras e subsistemas que falantes nativos de uma determinada língua tendem a guardar na sua interlíngua com relação a uma língua alvo em particular, não importando a idade do aprendente nem a quantidade de explicação ou instrução que receba na língua alvo.* (idem, 1972:215). A *fossilização*, continuando a seguir a linha de pensamento deste mesmo autor, ocorre em consequência do desenvolvimento progressivo da interlíngua do aprendente associada a um ou mais dos cinco processos acima referidos. Já mais tarde, o mesmo autor (Selinker, 1994) reconhece a influência na aquisição da língua de três disciplinas extra-linguísticas: psicologia (descreve e explica o sistema pelo qual os alunos criam o sistema da Língua Segunda), linguística (descreve e explica o sistema linguístico produzido pelos alunos) e sociolinguística (descreve e explica o efeito dos factores sociais sobre os alunos).

De facto, a consciência da influência de áreas de conhecimento tão diversificado foi um assunto que foi ganhando terreno ao longo dos anos 70, sobretudo a partir de Chomsky e do desenvolvimento da gramática generativa. Este conceito desenvolve a abordagem paramétrica, defendendo que a aquisição da língua parte do princípio da Gramática Universal (GU) e que ao aprender uma língua ao falante basta adquirir os itens lexicais necessários e fixar os seus parâmetros. A palavra é entendida como um conjunto de traços do qual depende a categorização; o léxico seleccionado depende da aquisição dos seus traços semânticos. O léxico e a gramática ainda estão associados, mas com o desenvolvimento da investigação reconhece-se que o léxico é já composto por propriedades e funções até há um tempo atrás atribuídas apenas à sintaxe. Mais importante que uma lista de palavras baseada na frequência, a sua forma ou a sua pronúncia, ganha importância a noção das palavras multirrelacionais. Começa-se agora a falar da importância da palavra de acordo com as suas combinatórias, pelo que as actividades passam a ser contextualizadas, com especial enfoque no desempenho oral. O léxico vai gradualmente ganhando posição no seio da investigação, assumindo-se que o conhecimento meramente declarativo (até agora estava muito associado a este campo) não é suficiente. Para a plena realização linguística numa língua, o aprendiz deve ter a capacidade de desenvolver o seu léxico mental entendido como *um conjunto de conhecimentos declarativos sobre as palavras da língua composto por propriedades como o significado, sintaxe, morfologia e fonologia*. (Leiria, 2001: 83). Esta mesma autora comenta, a propósito do léxico mental dos adultos, que *o léxico mental de um sujeito adulto não só é rico dentro de cada entrada, mas também em conexões entre as diferentes entradas são relações paradigmáticas e sintagmáticas que se estabelecem e criam essa rede de relações* (ibidem).

Da gramática generativa, advêm ainda novas perspectivas linguísticas como a abordagem funcional e funcional tipológica e, mais tarde, a abordagem cognitiva. Todas estas perspectivas identificam no léxico propriedades a ter em conta e este vai-se reassumindo, cada vez mais, como um aspecto central na linguagem. Procuremos sistematizar a função que cada uma destas correntes concedeu ao léxico.

- **Abordagem funcional:** assume a linguagem como actividade cognitiva e funcional. Reconhecem o léxico como uma mais valia, já que a partir deste conseguem prever o comportamento sintáctico e paradigmático. Identificam em cada item lexical a preexistência de factores linguísticos textuais, culturais e antropológicos.
- **Abordagem funcional tipológica:** introduz o conceito de gramaticalização como sendo o processo mediante o qual os itens lexicais vão progredindo num *continuum* da aquisição até estes terem encerrados em si aspectos pragmáticos, culturais e cognitivos.

- **Abordagem cognitiva:** esta abordagem trouxe um momento de ruptura no que toca à aliança do conhecimento linguístico com outras capacidades cognitivas como a metáfora e a metonímia. Estas estruturas metalinguísticas de avançada capacidade de conceptualização são entendidas como o alargamento de significados nas construções do item lexical.

Fazendo uma análise diacrónica do papel do léxico, o que mais acaba por se destacar é, curiosamente, a dimensão que se vai dando ao conceito de palavra: de uma realidade à qual não era dada a menor atenção, prevendo-se empiricamente adquirida e regulada por elementos de raiz sintáctica, este conceito vai-se alargando ou, melhor dizendo, aumentando a sua tessitura. O termo *palavra* vai ganhando nova roupagem e o termo *léxico* começa a surgir como revelador de uma realidade muito mais intrincada de sentidos. Se como *palavra* pensamos apenas numa listagem muito idêntica a uma entrada de dicionário com a sua forma fonética e significado, adquirir um item lexical implica, da parte do falante, estratégias mentais complexas de armazenamento do seu significado, forma, categoria sintáctica, propriedades de selecção categorial, propriedades de selecção semântica, restrição de selecção, restrição de ordem pragmática e critérios de co-ocorrência.⁶

De facto, este sentido alargado do léxico deriva da abordagem comunicativa da língua: é pelo léxico que entramos no universo linguístico; é pelo léxico que desenvolvemos a nossa capacidade de comunicação que passa acima de tudo pela nossa capacidade de adaptação e adequação ao contexto. Não é tão relevante a exactidão e, ou correcção do discurso numa primeira fase, mas acima de tudo a capacidade de uso em situações concretas, sendo o aprendente capaz de exprimir as suas necessidades e enquadrar-se social e culturalmente.⁷ A língua é vista como elemento crucial para a plena integração de um indivíduo na comunidade e a comunidade é também elemento catalizador de uma aprendizagem significativa e relevante. Pelo contacto com esta, o aprendente define as suas prioridades perante aquilo que se torna mais importante para si aprender e faz um uso contextualizado da língua, sendo obrigado a conseguir responder às exigências comunicacionais do momento. Com o léxico como elemento central, o contexto formal do ensino ganha um papel relevante já que proporciona oportunidades de praticar a língua em local controlado e preparado para apoiar o melhorar das competências do aprendente, desde que esteja adequado a este e ao seu estágio de desenvolvimento.

⁶ Por co-ocorrência seguimos a definição proposta por Dubois (1973): *diz-se que os elementos B, C e D são co-ocorrentes de outro elemento A quando figuram com A para produzir um enunciado, vindo, cada um deles, numa posição determinada.* (pag. 154)

⁷ *Language acquisition does not require extensive use of conscious grammatical rules, and does not require tedious drill. It does not occur overnight, however. Real language acquisition develops slowly, and speaking skills emerge significantly later than listening skills, even when conditions are perfect.* (<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>)

Foi então no contexto comunicativo da língua que foi sendo desenvolvida a Abordagem Lexical, sob uma perspectiva de análise dos processos linguísticos e mentais que sustentam a aquisição de uma língua e a sua aplicação ao ensino de uma língua não materna, desenvolvendo metodologias que apoiam a criação de materiais didácticos adequados às necessidades concretas dos aprendentes.

a) A abordagem lexical: o conceito numa perspectiva histórica

A abordagem lexical propõe um programa de ensino focado no léxico e nas suas combinatórias mais frequentes; defende uma concentração no vocabulário de que o aprendente dispõe num determinado estágio e a sua recombinação. Esta metodologia fornece ao professor um apoio considerável na fundamentação da selecção do material linguístico a ser considerado em aulas e em materiais para o ensino (um professor de língua tem de ter consciência daquilo que o aprendente é capaz de aprender). Nesta perspectiva, a abordagem lexical considera que as estruturas sintácticas são a projecção da semântica do léxico, detendo em si, portanto, mecanismos de articulação entre a informação e a realidade sintáctica.

Note-se que este especial enfoque no léxico se apresenta como uma abordagem, não como um método, logo não tem como objectivo olvidar outros métodos que estejam presentes em sala de aula nem implica mudanças radicais na dinâmica pedagógica. Implica, acima de tudo, uma nova forma de observar os materiais e os objectivos a eles inerentes: as actividades consistentes com a abordagem lexical devem ter em conta o nível de aquisição dos falantes e o incentivo para promover a sua desenvoltura linguística mediante a aquisição não só de novas palavras, mas da construção de redes linguísticas em redor das mesmas. De facto, uma parte importante na aquisição da língua é a capacidade de compreender e produzir frases lexicais através da junção de *chunks* mediante os quais os aprendentes vão adquirindo padrões linguísticos gramaticalmente correctos.

Para o desenvolver do conceito e abordagem do léxico muitos foram os investigadores que contribuíram para o esclarecimento do conceito e foram determinantes para a construção da ideia globalizante de léxico que aqui temos tentado defender. O seu estudo vocacionado para a vertente comunicativa ganhou particular vigor a partir da década de 90, sob a tutela de Lewis (1993), mas precisamos de recuar ainda um pouco para destacar a importância do trabalho de Richards (1970) que, já nesta altura, defende que conhecer uma palavra (note-se que ainda se fala predominantemente de palavras) implica:

- conhecer o seu grau de aplicação;

- conhecer os limites impostos sobre o seu uso;
- conhecer comportamentos sintácticos;
- saber a sua forma e seus derivados;
- conhecer redes de associação entre essa e outras palavras;
- conhecer valores semânticos;
- conhecer significados associados.

Temos, portanto, já desde a década de 70, uma linha de investigação que reconhecia na palavra uma dimensão vasta e complexa no que toca à sua sintaxe, semântica e pragmática. Contudo, o seu trabalho aparece apenas aprofundado de forma sistemática a partir de Lewis (1993) e Clark (1993). Enquanto que o primeiro autor passa a distinguir claramente os conceitos de palavra (unidade de forma) e léxico (unidade de significado), Clark, na mesma data, introduz o conceito de entrada lexical como sendo o conjunto de significado, formas sintácticas, estruturas morfológicas e cadeia de relações. É sobretudo o trabalho desenvolvido por Lewis nesta data e, mais tarde, em 2000, que delinea os princípios da abordagem lexical como metodologia pedagógica a aplicar em sala de aula, pelo que se torna importante dar voz aos princípios e implicações fundamentadas por este autor.

Na sua obra *The Lexical Approach* (1993), Lewis marca de imediato na introdução o seu posicionamento linguístico: desenvolve os princípios da abordagem comunicativa, mas aprofunda o papel do léxico como fundamental para a aquisição da língua e com particular aplicação a nível pedagógico. No seu primeiro capítulo, define sumariamente todos os princípios fundadores da abordagem lexical, pelo que importa aqui referi-los:

1. a linguagem consiste em léxico gramaticalizado, não em gramática gramaticalizada;
2. a dicotomia gramática/vocabulário é inválida; a língua é composta por multipalavras e bocados (*chunks*);
3. o léxico e metáforas surgem de acordo com o seu uso;
4. as combinatórias do léxico estão integradas como um princípio organizador;
5. a língua é reconhecida como uma fonte pessoal, não é uma idealização abstrata;
6. o sucesso de comunicação numa língua é mais importante do que a realização de estruturas correctas;

7. a metáfora central da língua é holística, como uma máquina, isto é, a língua não é um conjunto de partes, tem sempre de ser vista de forma plena e integrante;
8. dá primazia ao discurso oral; a escrita é reconhecida como um segundo código detentor de uma gramática completamente diferente;
9. o co-texto, em detrimento dos elementos situacionais, são importantes para a aprendizagem de uma língua.
10. a competência sócio-linguística precede e é a base, não o produto, da competência gramatical.

Notamos nesta abordagem, pela forma como é entendida por Lewis, que a gramática está dependente do léxico, sendo uma actividade receptiva que envolve a percepção da similaridade e da diferença, sempre alicerçada na aquisição do léxico. Em consequência, dado o carácter pragmático desta abordagem, o principal enfoque é dado à capacidade de recepção e rejeita-se o paradigma metodológico Apresentar-Produzir, dando lugar ao trinómio Observar-Hipotetizar-Experimentar, à semelhança do método científico das chamadas Ciências Exactas.

Analisando os princípios desta obra sob uma perspectiva pedagógica, observamos que se defende a adequação dos materiais pedagógicos adequados à fase da aquisição do aprendente, isto é, os materiais dos aprendentes iniciais, envolvendo um determinado campo lexical, serão sempre diferentes dos preparados para aqueles que estão num nível mais avançado. Acabamos então por ter aqui implícita uma mudança significativa no programa de aprendizagem, incitando esta abordagem à eliminação de materiais e procedimentos que violem a lei natural da língua. Da mesma forma, ao apresentar esta perspectiva da língua como *Abordagem*, Lewis pretende levá-la a um campo mais vasto que propriamente uma teoria. Igualmente, consegue assim, de forma integrada, conciliar princípios teóricos e práticos, envolvendo conceitos específicos da língua e da sua aprendizagem e assim optar de forma mais consciente pelo tipo de conteúdos e procedimentos que os mais adequados. Em jeito de síntese, vemos que abordagem lexical incita ao uso de tarefas reais baseadas nos princípios de comunicação; diminui o ênfase dado à correcção; aumenta a autonomia no estudo e reforça o espectro das capacidades de recepção do aprendente.

Lexis is the core or heart of language but in language teaching has always been the Cinderella. (Lewis, 93: 89) Numa fase prévia a esta abordagem, o ênfase era dado sobretudo ao professor, aquele que amava a aprendizagem, pressupondo-se que se seguisse determinados procedimentos, os estudantes

aprenderiam. Com esta abordagem, o enfoque foi gradualmente mudando quanto à concepção da aprendizagem e o objecto de estudo concentrou-se não em palavras individuais, mas em segmentos lexicais que devem ser reconhecidos de forma independente e, por isso, merecem ser alvo de estudo. Lewis destaca as *multipalavras*, itens lexicais compostos por mais que uma palavra e que ganham significações distintas consoante a sua conjugação, categorizando-as em dois grupos:

- a) combinatórias: forma como individualmente as palavras co-ocorrem com variações a nível sintagmático ou paradigmático;
- b) expressões institucionalizadas: permitem ao falante interagir com aspectos interaccionais. Para os falantes que estão a adquirir uma L2 estas são importantes, uma vez que constituem uma parte importante da fluência linguística, tornando-se, só depois da aquisição destas, um falante intermédio.

Aprender uma língua passa então por analisar e aprender sequências, *chunks* que permitem aos falantes aperceberem-se de padrões da L2. Desta forma, os sistemas sintácticos vão-se desenvolvendo e as redes de associação vão sendo estabelecidas, contribuindo para a aproximação do léxico mental de um falante nativo. Para facilitar este processo, defendem a ideia de *corpus* como meio para planificar e produzir materiais didácticos tendo em conta a gramática e o léxico; os critérios para a selecção desse conjunto passam pela frequência das combinatórias e pelo vocabulário de que o aprendente dispõe numa dada fase da sua aprendizagem.

Se podemos considerar Lewis uma referência da abordagem lexical, muitos foram os investigadores que contribuíram para que o conceito de léxico fosse apurado e ganhasse uma multidimensionalidade significativa. Lauffer (1997) descreve o léxico de acordo com padrões de regularidade, indicando que saber uma palavra implica conhecer a sua forma falada e escrita, a estrutura, esquema sintáctico, significado referencial afectivo e pragmático, relações lexicais com outras palavras e colocações e combinatórias usuais. Para além disto, introduz o conceito de *aprendibilidade*⁸ para a forma como fenómenos associados à forma falada ou escrita, a sua dimensão, a sua estrutura morfológica, classe gramatical ou propriedades semânticas podem condicionar a sua aquisição.

Mais recentemente, o estudo do léxico teve ainda os contributos de Nation (2001) e Boogards (2001). O primeiro autor faz a distinção entre conhecimento passivo e a capacidade de

⁸ Esta tradução é opção da autora deste trabalho a partir da palavra original *learnability*

produção da língua, definindo a aprendizagem em termos de habilidade. Assim, define o conceito de léxico a partir do ponto de vista da recepção de uma palavra e do ponto de vista da produção, assumindo que se tornam sistemas linguísticos distintos. Por outro lado, Boogards (2001) centra-se na unidade lexical e não na palavra, distinguindo as duas realidades de modo indelével. Defende que conhecer a forma de uma palavra não significa o conhecimento de todos os seus sentidos, pelo que o trabalho de desenvolvimento do léxico mental passa, mais do que por adquirir novas palavras, por saber novos significados para cada unidade lexical - cada uma destas será então composta por um constituinte semântico e pode corresponder a várias unidades de significado e a diferentes categorias.

Por último, focamos a perspectiva defendida por Rio-Torto (2006) que estende o conceito de léxico ao domínio da gramática, falando de Abordagem léxico-gramatical. Procurando fixar-se num ponto intermédio da abordagem, distancia-se das críticas de todos aqueles que entendiam a abordagem lexical como redutora já que não abordava gramática, e destaca-se por ter uma atitude conciliadora entre estas duas realidades. A autora defende que léxico e gramática são complementares, formando a competência léxico-gramatical dos falantes: o estudo das unidades lexicais não pode ser feita sem o apoio de regras gramaticais que parametrizam a sua configuração e condições de uso; por outro lado, o estudo da gramática solidifica-se no estudo das propriedades morfo-sintático-semânticas que caracterizam os signos da língua. Desta forma, é pela união do léxico (encarado como elemento linguístico que está na base do raciocínio e de enunciados verbais) e da gramática (responsável pela compilação de regras, condições e restrições que estão na base de uma língua) que se alcançam as competências necessárias para o desempenho discursivo-pragmático dos signos linguísticos. Estas competências e a sua aquisição são amplamente condicionadas e mediadas pelo formador/professor cuja missão ganha, desta forma, uma nova roupagem.

b)Aplicação pedagógica e papel do professor

Falar de léxico não significa apenas falar de aprendizagem de palavras, não é compor um dicionário. Dois indivíduos podem dispor de léxicos mentais semelhantes no que diz respeito aos itens adquiridos; contudo, cada um deles pode ter um grau de organização e, conseqüentemente, comportamentos muito diferentes entre si. Vários podem ser os factores que têm impacto no processamento e na representação das línguas, entre eles: o contexto, a idade de aquisição, a relação tipológica entre elas, o nível de proficiência, o grau de envolvimento efectivo. O conhecimento linguístico implícito e explícito na aquisição de uma L2 são igualmente relevantes, mas importa

definir os seus lugares. O aprendente pode aceder ao sistema linguístico da LE mediante dois processos:

- de forma implícita, produzindo enunciados de forma imediata e em contexto;
- de forma explícita, construindo frases de forma mais reflectida ou procurando verificar a sua gramaticalidade.

Quanto maior ênfase for dado ao conhecimento explícito, maior será a aproximação do falante às estruturas da L2. Com isto não se pretende dizer que o conhecimento metalinguístico não é relevante; sabemos que este não se transforma em conhecimento explícito, mas a sua presença em sala de aula pode proporcionar o *input* adequado e fornecer oportunidades de praticar a língua. Para além do mais, é ainda relevante a partir do momento que chama a atenção para certas regularidades da língua, o que obviamente se torna num instrumento fundamental no processo de aquisição e de auto-confiança do aprendente.

Esta abordagem centrada no léxico não delega para uma situação secundária as propriedades sintácticas ou semânticas da palavra, antes pelo contrário engloba-as no estudo da unidade lexical entendida como unidade de aprendizagem: o estudo do léxico ganha assim uma representação das propriedades gramaticais, morfossintáticas e argumentativas, juntando igualmente as propriedades conceptuais e semânticas que estão relacionadas com o contexto. O papel e lugar do contexto é assumido como primordial já que, mais importante que somente saber juntar palavras, é saber combinar e adequar a selecção do léxico aos diferentes contextos e situações, reorganizando assim o seu léxico mental de forma a que o acesso a este seja rápido e facilitador de comunicação. Desta forma, aprender novo vocabulário implica não só adicionar novas entradas, mas igualmente novos conceitos para a mesma entrada e fornecer-lhe mais etiquetas que lhe concedam critérios de acessibilidade dependentes das características da própria palavra e da sua rede de relações. A nível didáctico, fornecer instrumentos que facilitem a aquisição de vocabulário implica metodologia específica, com a elaboração de materiais didácticos ajustados e adequados ao aprendente e objectivos em concreto. A abordagem lexical defende que a selecção do material pedagógico deve ser feita observando as características e necessidades intrínsecas do aprendente, de forma a facilitar o estabelecimento de relações, combinatórias e conceitos. Desta forma, os materiais, objectivos, graus de dificuldade e tipos de exercícios serão diferentes conforme o estágio de aquisição do aprendente que também depende da sua relação de aproximação com a L1.

As relações entre a L1 e a L2 no que toca à aquisição e à forma como a primeira pode ser ou não facilitadora da aprendizagem têm sido um assunto muito discutido e o seu posicionamento crítico tem ganho diferentes contornos. Muitos investigadores viram a L1 como um entrave, sobretudo em etapas mais avançadas da aquisição; outros, como Selinker (1994) e Fernandez (2006) entendem a L1 como o ponto de partida para a construção das estruturas mentais da L2 e definição dos primeiros critérios de selecção do léxico na L2. Numa fase posterior, torna-se importante aprender os valores e limites de referência das unidades lexicais da L2, nomeadamente o factor cultural como elemento preponderante na selecção do léxico adequado ao contexto. Este processo de fixação destes valores de referência das conexões semânticas é um pré-requisito importante para a fluidez na compreensão e produção de vocabulário. À medida que são cimentados estes critérios, o acesso à informação em tempo real é feito de forma mais rápida e correcta, sem correr os riscos da situação de transferência de conhecimento implícito da estrutura mental da L1.

Tavares (2006) comenta o lugar da aquisição da L2 em situação de imersão, defendendo que esta situação privilegiada proporciona ao aprendente uma aquisição progressiva da L2 sem ser necessário uma intervenção pedagógica, mas que, quando esta se proporciona, a própria aceitação cultural da nova língua será facilitada, bem como a aquisição mediante o processo de generalização e sistematização. Na verdade, os materiais didácticos, para além da função primeiramente linguística, devem também ganhar uma dimensão social e cultural dispondo de actividades que permitam o apoio na conceptualização dos mundo e expressão do mesmo mediante palavras: *olhar a língua como um sistema de criação de significados ou como sistema de formas a que se vêm ligar significados não são perspectivas que se excluam mutuamente porque a relação não é dualista mas dialéctica. A língua é simultaneamente as duas coisas (...) parece-me que é precisamente porque a língua é também um sistema de formas que é possível aprender outras línguas. A LM, como sistema de criação de significados, estará sempre presente no processo de compreensão e produção da LE.* (Basílio, 1990: 73)

Este processo de aquisição será sempre feito de forma gradual, mas assistemático, uma vez que os processos mentais disponibilizados serão activados de forma diferenciada consoante o aprendente, a situação de aprendizagem e a forma como o item lexical é apresentado. Desta forma, numa fase inicial da aprendizagem da LE, o aprendente apresentará um léxico pouco estruturado. O que se espera é que, à medida que os diferentes sistemas (fonológico, sintáctico, semântico, etc...) vão ficando estabelecidos, a profundidade do conhecimento vá aumentando. Aprender uma nova palavra exige, da parte do aprendente, um raciocínio lógico e a capacidade de co-relação que, pela

sua necessidade de generalização e raciocínio analítico, é geralmente adquirido com mais facilidade pelos adultos, sobretudo porque têm uma rede de relações lexicais já construída na sua LM.

Leiria (2000, b) introduz o conceito de rede de conexões como uma entrada que contém informação semântica e sintáctica com informação fonológica, morfológica e ortográfica anexada. Falando especificamente do caso dos aprendentes adultos, o seu léxico, para além de englobar um grande número de entradas lexicais, é profícuo também nas conexões entre as diferentes entradas. *“Há portanto para além do factor da frequência de uso, uma série de factores intralexicais que podem afectar a sua aprendibilidade: os seus traços semânticos, a sua categoria lexical, categoria sintáctica, a complexidade flexional”* (idem: 125). Esta rede baseia-se num processo associativo, fluido e dinâmico e, por consequência, em constante mutação pois cada nova informação adicionada alterará a estrutura dessa mesma palavra bem como das outras com que estabelece relações. Vallejo (2005) defende que a aquisição de palavras passa por três fases diferenciadas:

- a) **etiquetagem:** estabelecimento da relação forma/referente;
- b) **associação:** processo de relação de conceitos a partir da mesma etiqueta;
- c) **construção de redes:** processo adquirido lentamente com vista à formação de relações de sentido. Estas relações de sentido, muito baseadas em relações hierárquicas da significado, sofrem processos de complexa estrutura mental como a categorização sintáctica, semântica e pragmática, abstracção de sentidos e generalização de informação, sendo também em si deveras dinâmicos porque vão mudando à medida que se dá o alargar da rede de sentido. A nível de aplicabilidade pedagógica, para que o aprendente possa desenvolver a sua rede lexical, na elaboração de materiais há que definir de forma concreta que unidades lexicais serão alvo de estudo e abordá-las não de forma isolada, mas pensando em unidades compostas por multipalavras, que têm igualmente um significado essencial, e conseguir trabalhar a sua combinatória para formar novos sentidos.

O que temos então vindo a desenvolver permite, numa primeira instância, destacar a importância da dimensão do vocabulário com a profundidade do conhecimento da tessitura lexical. Meara (1990) destaca esta ideia, chamando a atenção para a importância do estabelecimento de unidades de medida associadas não só ao número de entradas, mas também ao número de redes de relações estabelecidas e qualidade do conhecimento. Por outro lado, será este autor que distinguirá a disponibilidade lexical no que toca à produção e à recepção, aspectos que se distinguem por número e redes distintamente estabelecidas.

Esta conclusão ganha especial relevo se pensarmos na sua aplicação em sala de aula; na elaboração dos materiais didácticos deixa de estar apenas presente a preocupação de identificar unidades lexicais de relevante significação, mas também o cuidado de destacar aquelas que estabelecem um maior número de relações. O professor deve então marcar variantes significativas das diferentes unidades lexicais, usando-as em diferentes registos e juntando-as em combinatórias frequentes com vista a abordar todas as possíveis intenções comunicativas. O seu papel ganha uma nova dimensão na abordagem lexical; o professor passa a ser visto como um mediador do saber, um observador, organizador responsável em detrimento dos manuais, um avaliador do processo e não do produto final na medida em que promove a autonomização do aluno na sua aprendizagem e lhe fornece o *feedback* necessário para o desenvolver das suas competências.

Quanto ao tipo de actividades que maior relevo ganham no desenvolvimento do léxico, estas incluem a leitura e análise das palavras na língua alvo, exercícios de comparação e tradução em bocados de frases, repetição de actividades com vista a sistematizar informação e adivinhação de significados através do contexto. Note-se que a uma fase inicial da aprendizagem marcada por uma dimensão muito restrita de vocabulário, corresponderá um léxico pouco organizado e em constante mutação, pelo que nesta fase o professor deverá estar atento à relação entre a dimensão do vocabulário e a profundidade do conhecimento do mesmo, analisando aspectos como o nível de proficiência linguística, canal e relação tipológica entre a língua de partida e a língua de chegada.

Uma outra preocupação que o professor deve ter na preparação dos seus materiais diz respeito ao papel que a dimensão cultural da língua tem. A aquisição da língua em contexto formal acaba por ser um lugar privilegiado nesse aspecto contribuindo, sobremaneira, para a aquisição da língua na sua totalidade. As maiores diferenças que se registam entre falantes nativos e não nativos passa não só pelo conhecimento da língua, mas também pelo conhecimento do mundo na componente paralinguística, sociolinguística e pragmática da L2.

Para um falante nativo adulto, saber uma palavra consiste em saber os seus possíveis significados, suas extensões metafóricas, suas restrições pragmáticas, a categoria a que pertence e as restrições sintácticas a que está sujeito numa frase ou num enunciado, as suas características fonético-fonológicas, a sua estrutura morfológica, formas derivadas e flexão e as suas relações paradigmáticas e sintácticas (Leiria, 2001: 83). Este processo, deveras complexo e intrincado, só se torna possível quando temos já um rápido processamento mental de forma a que a selecção do item lexical seja feitos de forma célere. Tal conjuntura exige então que os critérios de organização e acessibilidade sejam bem definidos, assim como as suas possíveis variáveis e rede de conexões estabelecidas. Mediante este facto, torna-se importante destacar no processo de

aprendizagem mediado pelo professor as palavras que acabam a este nível por criar uma maior tessitura de significações.

Usualmente, as palavras que alcançam uma maior área de rede de conexões são as chamadas palavras dessemantizadas (com várias conexões sintagmáticas e paradigmáticas), amplamente comuns na nossa língua, mas é exactamente por isso que é fundamental que os professores tomem consciência clara que não devem abandonar o enfoque no léxico básico, dito vocabulário nuclear, muito cedo. Uma abordagem lexical pode apoiar o ensino guiando a selecção do vocabulário e das suas combinatórias mais frequentes. Sabendo, à partida, que é neste vocabulário mais restrito que se apresenta a maioria dos desvios, a sugestão para todos os professores será ir incluindo lentamente o vocabulário periférico associado a este núcleo duro da língua. *Pondo-se mais tónica no léxico, na fusão de significados e nas suas combinatórias, procurando um equilíbrio entre a estabilidade e criatividade no uso da língua poder-se-á ajudar mais os alunos a pensar para falar* (Leiria, 2002: 2).

À medida que a inclusão linguística dos aprendentes vai aumentando e as redes lexicais vão ganhando contornos mais ramificados, os problemas associados ao léxico ganham diferentes aspectos, sendo possível encontrar uma tipologia de erros. Leiria (2001, a) categoriza os erros dos aprendentes em três grandes ramos: desvios formais (ortografia, acentuação, formas aproximadas, flexão em número e género...), vocabulário indisponível (empréstimos, neologismos a partir de empréstimos, neologismos formais) e desvios na selecção do léxico. Os desvios de aspecto formal têm tendência a desaparecer e concentram-se em formas produzidas frequentemente. Normalmente, não têm um padrão regular, mas desaparecem com um pouco de atenção por parte do falante. Os erros associados ao vocabulário indisponível, acima de tudo o empréstimo, ocorrem quanto mais próximas são a LM do aprendente e a língua em aquisição. O processo de empréstimo envolve uma estratégia apenas de Substituição, mas os Neologismos já implicam uma *Substituição mais Estratégia*, podendo inclusive ir até à total *Reconceptualização*, processo já mais complexo. Conforme a consciência linguística do aprendente vai aumentando, o que se verifica é a evolução das estratégias de substituição simples para a *substituição mais estratégia*, mas, simultaneamente, os desvios centram-se agora mais na componente semântica com impacto nas relações sintagmáticas e sintácticas do léxico.

O número de estratégias compensatórias usadas depende do grau de proficiência. O falante, quando confrontado com um problema lexical, poderá recorrer a uma de duas estratégias: abandona a mensagem, pede ajuda ou reformula-a. A decisão de recorrer a um ou outro

procedimento é condicionada por diferentes factores como o contexto, exigências impostas pelas tarefas, tempo disponibilizado, entre outros.

Os desvios na selecção do léxico dentro das diferentes classes morfológicas ganham particular ênfase nos verbos e nas proposições, sobretudo nos seus verbos nucleares dotados de uma grande rede lexical, isto é, aqueles que são utilizados com mais frequência. Estes serão então desenvolvidos a partir do estudo de um caso prático, procurando verificar as hipóteses até aqui lançadas.

IV. Constituição do corpus: justificação metodológica dos tratamentos de dados

Na recolha dos dados a analisar neste estudo, optámos por constituir um *corpus* escrito com enfoque na competência de expressão e compreensão escrita. Esta opção procura reduzir a análise de certos condicionantes extra-linguísticos que não são pertinentes no âmbito deste trabalho, nomeadamente o facto de os Informantes ficarem mais nervosos quando colocados perante uma prova oral e, em consequência disso, surgirem desvios que não correspondem ao conhecimento efectivo deste. Na verdade, a compreensão e a produção de discurso oral implica vocabulário menos diversificado, apesar do grande nível de autonomia; por outro lado, o texto escrito exige um vocabulário mais rico e implica um léxico bem organizado, capaz de produzir sequências correctas de palavras e com maior oportunidade de planificação e preparação. Inclusivamente, nesta situação concreta, por serem falantes adultos e com uma postura particular perante o erro, como já foi descrito previamente, a prestação oral promoveria ainda mais a sua inibição. Além do mais, a análise do discurso oral, pelas suas características, exigiria métodos de análise que não seriam determinantes para o objecto de estudo em causa. Com relevo para a competência da escrita, procurar-se-ão analisar as opções lexicais dos Informantes e, desta forma, entender os processos meta-linguísticos que estarão na sua génese.

Este *corpus* será composto por duas tipologias distintas de exercícios: numa primeira fase, os Informantes serão convidados a responder a uma inquérito elaborado de forma a conseguir recolher informações de três categorias: tipo de contacto dos Informantes com a língua portuguesa; auto-avaliação destes no seu desempenho linguístico; proficiência linguística na construção de redes lexicais⁹. Num outro momento, os Informantes serão convidados a elaborar um texto escrito de tema livre de forma a termos uma ampla visão do seu desempenho linguístico numa área lexical. A opção por este exercício pretende observar a capacidade de expressão escrita dos Informantes, analisando concretamente as suas escolhas lexicais e formas de abordagem do tema. Com a análise das opções lexicais, das estratégias de substituição e dos seus desvios formais procurar-se-á contribuir para uma reflexão mais detalhada e exaustiva das dificuldades e estratégias de auto-correcção, sendo este o primeiro passo para a elaboração de actividades que visem o colmatar de dificuldades efectivas.

⁹ Ver Anexo B: Inquérito elaborado para recolha de dados dos Informantes

Para o tratamento do inquérito elaborado numa primeira fase, procederemos a uma análise estatística da auto-avaliação dos Informantes quanto à sua proficiência linguística, sendo esta apresentada na versão de uma escala qualitativa. Esta auto-avaliação mais não pretende ser senão uma reflexão dos Informantes perante os descritores de níveis de competência definidos no Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro (QUAREPE). Os resultados a partir daqui serão, depois, comparados com o desempenho linguístico observado em contexto de sala de aula, bem como com o resultado da sua produção textual. Os exercícios de redes lexicais terão igualmente um tratamento estatístico, observando a sua ocorrência por falante e fazendo um trabalho de comparação entre os mesmos. A análise das respostas terá em conta, também, factores como adequação e frequência de uso em Português. A quantidade de nomes nas produções textuais dos falantes será um outro aspecto a ter em conta, uma vez que, de acordo com Broeder (1993), quanto mais alta é a proporção de nomes no léxico do aprendente, mais baixa é a sua riqueza lexical. Assim, de acordo com este princípio, avaliaremos a proficiência dos adultos, comprovando ou não a sua teoria.

Para a observação da produção escrita, foi pensado um modelo de análise de erros adaptado a partir de Leiria (2001) e Fernandez (1997). O modelo de análise de Leiria já aqui referido anteriormente (pag. 37) torna-se verdadeiramente adequado às necessidades de observação deste trabalho, uma vez que o seu enfoque foi igualmente dado ao papel do léxico na aquisição de uma língua e apresenta como critérios de análise estratégias lexicais a que o aprendente recorre no momento da sua produção textual. Além do mais, a imediata classificação dos desvios na produção linguística, apoia a elaboração de futuras estratégias de remediação para o *corpus* apresentado.

Por outro lado, o recurso ao modelo de Fernandez (1997) permitirá uma análise mais completa no que diz respeito à análise de erros e, uma vez que estamos a falar de um texto escrito, cobrir todos os possíveis desvios encontrados. A sua pesquisa no domínio da aquisição da interlíngua torna o seu modelo de análise deveras completo, mas, em certa medida, algo complexo e ambíguo. Estando categorizado em erros lexicais, erros gramaticais, discursivos e gráficos, defrontamo-nos, em muitos momentos, com alguma dificuldade em catalogar os desvios dada a sua possibilidade de se enquadrar em diversas categorias. Desta forma, resolvemos optar por um modelo de análise que englobasse as categorias de análise dedicadas à análise do desvio do léxico e, por outro lado, permitisse uma análise dos erros que ocorrem ao nível da produção textual. Apresentamos, de seguida, o modelo de análise proposto e que será seguido no momento da

observação dos dados recolhidos. Para uma maior definição dos conceitos, procuramos ainda apresentar uma sucinta definição das estratégias a nível lexical:

Desvios na selecção do léxico	<p>Empréstimos: definida por Leiria (2001), surge maioritariamente em contexto de línguas próximas. Trata-se de uma situação de substituição simples de vocábulos, onde em vez de léxico da língua de chegada, usam léxico da sua língua de partida. No caso de falantes ucranianos, o uso de léxico da sua língua materna – significativamente distante do português - é, sem dificuldades, considerada pelos falantes como não adequada, pelo que estes casos são raros. Contudo, no contexto deste trabalho, assumiremos igualmente como empréstimos o uso de léxico de outras línguas estrangeiras que o falante igualmente domine.</p>
	<p>Neologismos a partir de empréstimos: estamos já perante outra situação de substituição, mas já com um raciocínio mental mais complexo, uma vez que já implica da parte do falante a estratégia de trazer da sua língua materna o léxico, mas ao mesmo tempo adequando-o à forma da LE – léxico da L1 mais estratégia da L2.</p>
	<p>Neologismos formais: estratégia em que, tendo como ponte de partida o material da L2, o falante processa a informação tendo em conta um padrão de regularização – léxico da L2 com regras regulares da L2.</p>
	<p>Desvios em combinatórias: este tipo de desvios afecta sequências que na L2 são aceites já com uma posição semi ou totalmente cristalizada ou ainda situações de co-ocorrência lexical, cabeças de frase, fórmulas formais ou estruturadores textuais. A sua frequência não implica necessariamente a sua rápida aquisição, mas, pelo contrário, exigirá da parte do professor uma maior atenção para a demonstração da sua contextualização.</p>
	<p>Reconceptualização: este processo acaba por ser o mais utilizado pelos falantes mais afastados da língua alvo uma vez que se trata do abandono da forma pretendida, utilizando formas mais longas para expressar o que pretende.</p>
Desvios formais	<p>Artigos (inadequação da classe do artigo) Pronome (inadequação do pronome) Ortografia Acentuação Distinção entre verbo ser e estar Concordância verbal (pessoa e tempo) Concordância em género e/ou número Preposições</p>

Tabela 1-Modelo de Análise de Textos de Produção Escrita (adap. Leiria (2001) e Fernandez (1997))

Note-se que a análise do erro que nos dispomos a realizar insere-se na ideia defendida por

Corder (1980) e Fernandez (1997) em que o erro é uma das etapas necessárias para a plena aquisição de uma língua. Ao constatar a existência de erros que, de uma forma sistemática, não faziam parte das estruturas linguísticas da LM e LE, Corder concluiu que existia uma competência transitória multifacetada nos seus diferentes estádios. Esta conclusão obrigou a uma alteração na concepção do erro; este agora não é entendido como um fracasso, mas como uma das fases da aprendizagem e a sua análise poderá ser relevante na medida em que faculta informações quanto ao progresso do aprendente, abre caminho para selecção do tipo de estratégias a utilizar, bem como a quantidade e volume de procedimentos utilizados pelo aprendente e permite ao aprendente a tomada de consciência do seu erro, impulsionando-o para uma análise metalinguística do seu discurso. O erro visto como elemento constante no processo de aprendizagem vem igualmente presente no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)*: *Os erros devem-se a uma 'interlíngua', uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo. Quando o aprendente comete erros, o seu desempenho (performance) está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2 [Língua Segunda]. As falhas, por seu lado, ocorrem no desempenho, quando o utilizador/aprendente é incapaz de pôr em prática correctamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo.* (idem: 214).

Vemos então que os erros devem-se à existência de uma interlíngua, conceito desenvolvido por Selinker (1972), que defende que os erros cometidos pelos aprendentes não devem ser interpretados como desvios ou tentativa de aproximações a uma L2 ou influências da LM. Estas manifestações ocorrem num momento de transição linguística a que o aprendente está exposto, construindo um sistema linguístico que difere da LM ou da L2, estando, contudo, totalmente estruturado, mas ao mesmo tempo em permanente mutação. Ou seja, este processo de *transfer* é um mecanismo de facilitação que usa por empréstimo itens e traços da L1 como estratégia comunicativa. Uma situação que se torna recorrente na aprendizagem da L2, e ainda mais quando falamos de aprendentes adultos, diz respeito à *fossilização*: unidades linguísticas, subsistemas em que o erro tem uma tendência a persistir. Tendencialmente, em caso de falantes adultos, esta situação ocorre ainda mais quando temos casos que na LE apenas se dedicam a alcançar os mínimos comunicativos essenciais. Este tipo de erros persistentes pode ser um grande desafio ao professor de forma a conseguir estratégias que ajudem o aprendente a corrigir algo que é já parte implícita do seu conhecimento.

Desta forma, o erro que analisaremos nesta pesquisa será entendido como uma fase intermédia para a aquisição da língua e, em consequência, será observado como recurso fundamental para entender os processos cognitivos accionados pelo aprendente para a sua aquisição.

V. Composição do corpus: seu estudo geral e análise dos aspectos lexicais

Os Informantes que serão alvo de estudo nesta dissertação foram observados em contexto de sessão do *Português para todos* iniciado no início do mês de Setembro, tendo à data da realização deste trabalho dois meses de aprendizagem formal da língua portuguesa. Estão inseridos numa turma de 14 adultos com uma base linguística próxima, já que a maioria dos alunos provém de países da Europa de Leste e Rússia, com excepção de uma adulta senegalesa e de um italiano. A conversação em sessão vai decorrendo em português e russo, já que alguns colegas ajudam os seus pares a melhor compreenderem o que é transmitido. Por vezes o inglês também é usado como língua veicular, sobretudo na explicação de vocabulário que se considera de mais difícil compreensão como o vocabulário mais dessemantizado que acaba por ocorrer em várias redes lexicais. Há ainda a referir o esforço da formadora ao recorrer pedagogicamente à abordagem directa da língua usando com frequência gestos e imagens. De acordo com a observação efectuada, o tipo de exercícios que predominam em sessão é a exposição de regras gramaticais, seguida de exemplos e exercícios orientados para a exploração dessa mesma regra. É igualmente dada particular atenção à apresentação de listagem de palavras subordinadas a determinado tema, sem contudo se dar relevo às redes lexicais que daí podem advir. É opinião generalizada – da formadora e dos adultos - que ainda estão numa fase de aprendizagem de tal forma incipiente que possa haver a realização de muitos exercícios de produção textual, pelo que, com excepção da produção de pequenas frases soltas, subordinadas ao exercício de uma regra gramatical em específico, o texto que foi pedido no seguimento deste trabalho de investigação foi o texto de maior fôlego produzido em português pela maioria dos Informantes.

A recolha dos dados foi feita durante sessões do PPT, mas a formadora deste grupo sempre se ausentou de forma a que a sua figura não pudesse funcionar como intimidatória em qualquer situação. Na realidade, os adultos foram colocados à prova em situações diferentes daquelas a que estão acostumados em sessão, por isso o erro teria obviamente de ocorrer e a figura da professora podia condicioná-los, levando a que optassem por deixar em branco, situação que prejudicaria os resultados deste trabalho¹⁰.

Apresentam-se de seguida os resultados biográficos obtidos a partir da realização do inquérito. Os resultados serão apresentados em tabela de forma a permitir uma leitura comparativa:

¹⁰ Ver Anexo C: Inquéritos dos Informantes

Informante	Sexo	Idade	Língua Materna	Outras línguas	Habilitação Escolar	Profissão no país de origem	Tempo de permanência em Portugal (anos)	Profissão actual
A	M	33	Ucraniano	Russo	Bacharelato	Tecnologias Metalúrgicas	10	Técnico electrónico
B	F	61	Ucraniano	Russo	10º ano	Técnica de Caminho de Ferro	9	Empregada Doméstica
C	F	52	Russo	—	10º ano	Meteorolo-gista	6	Empregada Doméstica
D	M	48	Ucraniano	Russo	10º ano	Soldador	9	Desempregado

Tabela 2: Dados dos Informantes

Recorde-se que para este estudo foram escolhidos falantes de nacionalidade ucraniana, mas o que observamos nesta tabela é a presença do Russo como língua materna no falante C. Questionado directamente sobre esse assunto, este Informante confirmou a sua nacionalidade ucraniana, mas fez questão de salientar que a sua língua materna é o russo, sem bem que diferente do falado na ex-União Soviética como bem apontou. Nota-se então aqui a situação que foi descrita no primeiro capítulo (pág. 10) que contextualizou a posição política e cultural do ucraniano; tendo já a idade de

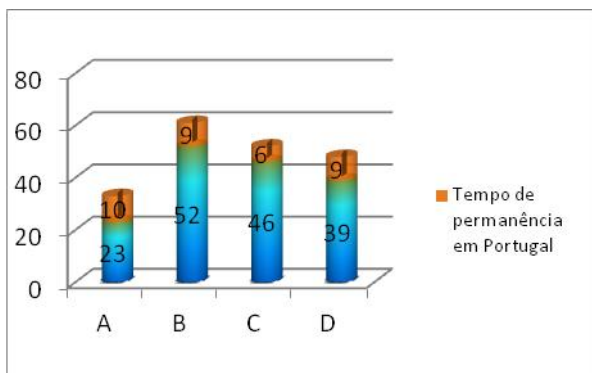


Gráfico 2: Cruzamento das idades dos Informantes com o seu tempo de permanência em Portugal (em anos)

52 anos, frequentou o ensino numa altura que o russo era ensinado como língua oficial, e culturalmente, este adulto não consegue assumir como sua língua outra senão o Russo, ou uma língua a que chama de russo. Quanto aos outros Informantes, destacaram apenas o russo como outra língua conhecida, mas no caso dos outros falantes mais velhos fica a dúvida sobre o lugar da língua russa.

Um dos critérios tidos em conta no momento da selecção dos Informantes foi o tempo de permanência em Portugal, aliado a uma faixa etária que se pretendia similar. O Informante A foi seleccionado uma vez que, embora fosse mais novo que os seus colegas, o tempo de estadia em Portugal revelou-se o mais duradouro. Como se pode verificar no gráfico 2, a média de tempo de permanência é de 9 anos e a idade com que estes Informantes

chegam a Portugal ronda os 40 anos, valor que, com excepção do Informante A, se encontra acima dos valores apresentados pelas estatísticas citadas no primeiro capítulo (pag. 11). Tal facto pode ser parcialmente explicado se atendermos à especificidade do contexto desta formação de PPT. A realizar-se diariamente durante a noite, a formadora que acompanha o grupo acabou por confidenciar que muitos dos trabalhadores activos acabavam normalmente por desistir, uma vez que, trabalhando frequentemente em horários mais extremos, com muita dificuldade conseguiram acompanhar o ritmo do curso. Esta situação aqui verificada acaba por ser reflexo de um contrasenso em relação aos objectivos gerais deste projecto: atingir o grupo dos imigrantes activos, e poderia servir como base de reflexão num momento de balanço deste Programa.

Numa segunda fase do inquérito, os Informantes foram inquiridos em relação ao seu contacto prévio com a língua portuguesa e a hábitos de leitura e escrita nesta mesma língua. O quadro que se segue tenta sistematizar essa informação, seguindo-se uma análise estatística a partir deste mesmo quadro dos aspectos considerados mais relevantes:

Informante	Escolha de Portugal	Contacto prévio com a língua	Primeiros contactos	Contacto com portugueses	Hábitos em Português	Dificuldades detectadas	Razões da aprendizagem	Exercícios considerados mais eficazes
A	Adquirir nacionalidade, conhecimento da língua e encontrar trabalho	Não	Colegas de trabalho	Oral-Frequentemente Escrito - Frequentemente	Leitura de revistas técnicas, música, mails, rádio e TV	Sintaxe, Gramática	Cidadania, contacto profissional e pessoal, conseguir trabalho	Gramática, pronúncia e simulação
B	Conhecer língua	Não	Colegas de trabalho	Oral-Frequentemente Escrito-Raramente	Programas rádio e tv	Gramática	Contacto profissional, saber mais uma língua	Exercícios de gramática
C	Encontrar trabalho	Não	Colegas de trabalho	Oral -Raramente Escrito-Raramente	Leitura de revistas genéricas, diálogo com portugueses, música	Gramática	Conseguir trabalho	Pronúncia e exercícios de gramática
D	Encontrar trabalho	Não	Colegas de trabalho	Oral - Frequentemente Escrito-Raramente	Leitura de revistas genéricas, música, programas de rádio e tv	Gramática	Conseguir trabalho	Gramática, pronúncia e simulação

Tabela 3: Informações sobre primeiros contactos com a língua e hábitos em língua portuguesa

A análise destes resultados inspira reflexões a que neste momento importa atender. Um dos primeiros aspectos que foram alvo de reflexão diz respeito ao cruzamento de informação entre as razões da escolha de Portugal e o conhecimento prévio que os falantes tinham da língua portuguesa. Se todos os Informantes foram unânimes ao mencionar que o seu contacto com a língua até ao momento da chegada a Portugal tinha sido nulo, quando questionados com as razões que os levaram

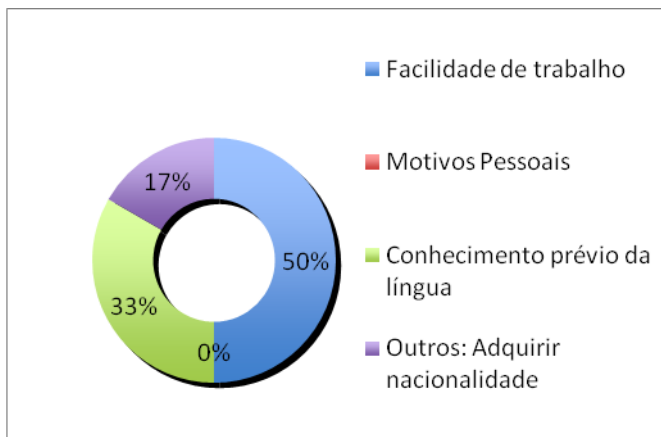


Gráfico 3: Razões apresentadas pelos Informantes para a escolha de Portugal

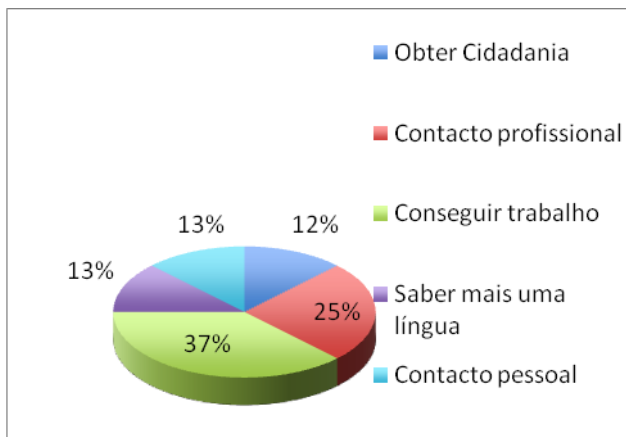


Gráfico 4- Motivações que levam os informantes a frequentar o Programa

a escolher este país, umas das opções seleccionadas foi precisamente o conhecimento prévio da língua. Este contra-senso observado mais não parece ser senão um mau entendimento da questão por parte destes Informantes. As informações recolhidas em diálogo prévio com os adultos indicaram que realmente a língua portuguesa não fazia parte do seu reportório linguístico, pelo que estas respostas serão entendidas como uma dificuldade inerente à compreensão escrita.

Tirando então o facto do conhecimento prévio, que vamos por isso optar por ignorar, vemos que os resultados obtidos neste inquérito correspondem ao perfil do cidadão ucraniano que procura Portugal: a principal razão apontada prende-se com a anunciada facilidade de encontrar trabalho, tendência que, de acordo com estes falantes, se está actualmente a inverter, estando muitos deles a ponderar regressar à sua terra natal ou então a procurar um novo país de acolhimento, nomeadamente outros países de expressão portuguesa.

Note-se que inclusivamente a sua esfera de conhecimento da língua portuguesa se resume muito ao mundo do trabalho, mantendo fortemente uma divisão entre a língua materna como língua de contacto em casa e entre amigos e familiares e o português enquanto língua veicular e instrumental, ligada apenas ao mundo do

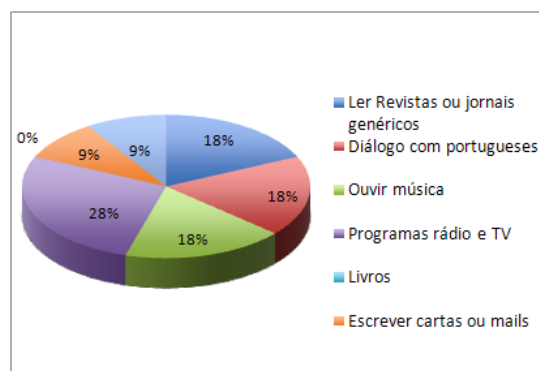


Gráfico 5: Hábitos de expressão e compreensão oral e escrita

trabalho, pelo que a expressão do português a nível do escrito fica reduzida a uma existência quase nula, situação que será verificada com a análise dos seus textos. Contudo, é exactamente este motivo, o trabalho, que os leva a frequentar o PPT, procurando aí melhorar o seu desempenho linguístico.

Analisando os seus hábitos de expressão e compreensão em português, acabamos uma vez mais por verificar que estes se situam sobretudo no domínio da compreensão oral e os seus hábitos de leitura focam-se na leitura de revistas e jornais genéricos como o *Destak* e *Dica da Semana*. Assim, podemos ver que o acesso ao português escrito é muito reduzido e, em certa medida, limitado inclusivamente ao nível da diversidade textual, o que se apresenta como uma dificuldade acrescida no apoio ao desenvolvimento da expressão escrita dos Informantes. Destaca-se desta forma o Informante A que inclui nas suas rotinas a escrita de textos formais e informais em formato electrónico e a leitura de revistas técnicas. Apesar desta ausência da escrita na sua *performance* em português, observamos que as dificuldades que os Informantes mais identificam situam-se ao nível da gramática, situação que não deixa de ser correspondente à noção de língua que muitos adultos têm e que foi analisada previamente neste trabalho. Para muitos, saber uma língua é saber gramática, pelo que é sempre esse o aspecto a que prestam mais atenção e, em consequência, consideram que os exercícios mais adequados passam naturalmente pela abordagem a essa área em especial.

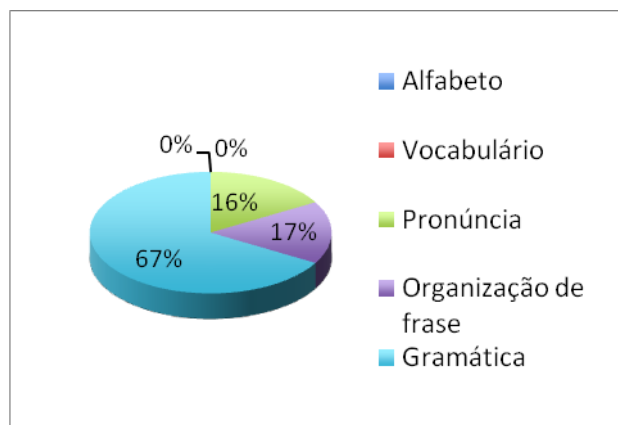


Gráfico 6: Áreas em que os informantes expressam maiores dificuldades

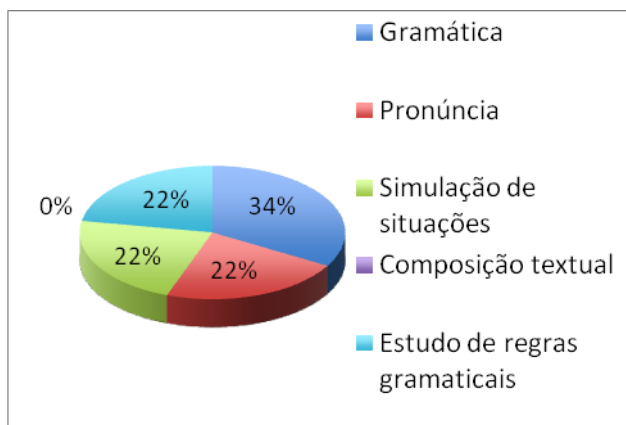


Gráfico 7 Tipos de exercícios considerados de maior relevância

A partir das informações retiradas desta parte do inquérito realizado, observamos que todos os falantes, embora estejam em Portugal há já um tempo significativo, têm uma noção da língua muito redutora, quer no seu produto linguístico, quer na avaliação que fazem dos aspectos fundamentais na aquisição da língua. Dessa forma, para tomarmos mais facilmente consciência da

avaliação que os Informantes fazem das suas competências foi então realizado o inquérito que engloba as competências de expressão e compreensão oral e escrita de onde emanaram os resultados sintetizados no gráfico que se segue¹¹:

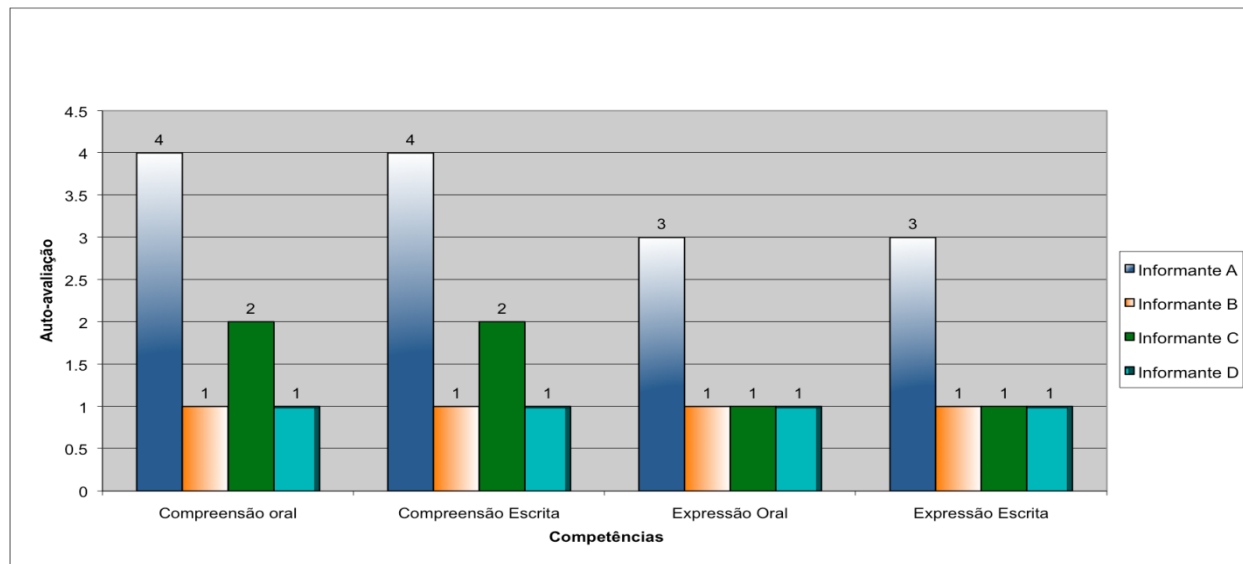


Gráfico 8: Auto-avaliação dos Informantes por área de competência

Note-se que, com exceção do Informante A que classifica com notas elevadas o seu desempenho, todos os Informantes consideram a sua prestação nos diferentes níveis de forma insatisfatória, considerando-a *Muito má* (nível 1). Tal constatação acaba por ser coerente com os resultados obtidos na fase anterior do inquérito, uma vez que se verifica o mínimo de hábitos linguísticos em português e, naturalmente em coerência, uma avaliação muito próxima do inexistente no que toca ao seu desempenho. O Informante A aqui mais uma vez acaba por se destacar, à semelhança do que aconteceu anteriormente, considerando a sua prestação como *Boa* (nível 4) ou *Muito Boa* (nível 5) em todas as competências. Recorde-se que este Informante é o único que apresenta hábitos de leitura e escrita minimamente variados dentro dos aspectos avaliados no primeiro momento do inquérito. Por ser este o que apresenta aspectos mais interessantes a considerar, apresentamos de seguida os resultados apenas do Informante A de forma a mais facilmente o podermos analisar.

¹¹ Para informações mais detalhadas por cada Informante consultar Anexo D: Auto-Avaliação das Competências por Informante e Anexo E: Média dos resultados obtidos por competência analisada

Compreensão oral	Instrução oral especializada	5	Compreensão escrita	Compreensão de textos escritos longos	4	Expressão Oral	Capacidade e de resumo oral	4	Expressão Escrita	Escrita de registos formais	4
	Compreensão de textos orais longos	4		Compreensão de textos escritos técnicos	4		Expressão oral prolongada	3		Escrita de acordo com objectivos	3
	Compreensão pormenorizada do oral	4		Textos escritos orientados	5		Capacidade de argumentação oral	3		Escrita de textos longos	3

Tabela 4: Auto-avaliação do Informante A

Comparando esta avaliação com os seus hábitos de leitura e escrita que anteriormente foram mencionados, notamos que esta acaba por ser particularmente coerente. O Informante manifesta confiança linguística elevada, acima de tudo nos domínios que exigem uma componente mais técnica e formal, associada à sua profissão. Pensando na sua área académica e profissional – área informática -, podemos reflectir quanto à facilidade com que poderá ter feito a transição linguística uma vez que a linguagem técnica que serve de veículo é a língua inglesa, aspecto que facilitaria a sua aquisição de *chunks* linguísticos que, não fazendo parte da língua portuguesa, são veicularmente aceites como jargão profissional. Inclusivamente no momento de observação em sessão foi recorrente observar que este Informante, considerado pela formadora e pelos colegas como um dos mais entendedores da língua portuguesa, usava a língua inglesa para assegurar um entendimento claro do que se pretendia transmitir. Inclusivamente, a própria formadora, no momento de explicação, recorria frequentemente também a esta língua estrangeira, pedindo depois a este Informante para explicar aos colegas no seu idioma nativo.

Depois desta abordagem aos aspectos para-linguísticos, torna-se agora importante focarmos a nossa atenção na componente puramente linguística do inquérito para, assim, procedermos à comparação das auto-avaliações dos Informantes com a sua prestação. O exercício de expressões com co-ocorrentes teve como ponto central a palavra *Visita*, pretendendo-se que os Informantes construíssem uma teia de relações associadas a adjectivos e verbos. Neste momento, cabe fazer,

antes propriamente da análise dos resultados, a análise do exercício em si, uma vez que os resultados obtidos e a confusão criada no momento da sua realização mostra que, talvez, este não esteja adequadamente criado de acordo com o tipo de público visado. Na verdade, as más interpretações deste exercício, e em consequência os seus maus resultados, levam-nos a ponderar o facto de ser necessário, numa futura abordagem, reformular o mesmo de forma a não incluir terminologia morfológica¹².

Para melhor reflexão e análise, apresentamos esquematicamente os resultados obtidos:

Informante A		Informante B		Informante C		Informante D	
Visita+Adj.	Visita+ V.	Visita+Adj.	Visita+ V.	Visita+Adj.	Visita+ V.	Visita+Adj.	Visita+ V.
Visita ao médico;	Tomar uma visita	Visita importante	Fazer uma visita	Eu peço uma receita de medicamentos para a tenção arterial e para o coração	Visitar au medicu	Eu costu visitar á pras	Eu visitar à cafe
Visita a Lisboa	Esquecer uma visita						
Visita a escola	Perder uma visita						
Visita ao banco							
Visita ao técnico	Planear uma visita						
Visita ao Museu	Programar uma visita						
	Dar uma visita						

Tabela 5- Expressões formuladas pelos Informantes a partir da palavra *Visita*

A primeira abordagem desta tabela permite, desde logo, observar a incompreensão da instrução dada. Note-se que os Informantes B e C nitidamente não entenderam o que era solicitado, chegando, inclusivamente o Informante B a simplesmente reproduzir os exemplos que eram dados como apoio à realização do exercício. O Informante C, na co-ocorrência com verbos, ainda se aproximou do objectivo, convertendo o nome no seu par verbal, salvo os devidos desvios a nível da ortografia e de selecção do determinante, mas na outra hipótese por si colocada, acaba por se desviar completamente do que é pedido. Algo muito idêntico acaba por acontecer com o Informante D, convertendo igualmente o nome em verbo, mas com desvios na selecção da preposição e do próprio léxico: *Visitar á cafe* não é uma expressão que em português se considere ajustados semanticamente, inclusivamente o uso da preposição com este verbo, uma vez que tem apenas um tipo de

¹² Foi notório o *handicap* sentido na compreensão do significado das classes morfológicas pedidas. Fica apenas por saber se essa dificuldade passava apenas pelo nomes da classe de palavras, se pelo conteúdo gramatical em si.

comportamento: transitivo directo. Nota-se ainda neste Informante uma confusão entre as consoantes surdas e sonoras, aspecto que pode ser influenciado pela sua língua materna, como já foi referido anteriormente. Por último, importa atender ao desempenho do Informante A que, destacando-se em quantidade do dos seus pares, acaba por não ter o esperado (de acordo com a sua auto-avaliação) entendimento. Note-se que nos pares de ocorrentes que formou no pedido de *Visita+Adjectivo*, nenhum conseguiu corresponder ao objectivo, enquanto que nas seis expressões construídas com *Visita+Verbo*, apenas três são consideradas válidas na língua portuguesa: *tomar*, *perder e dar* não são verbos que lexicalmente construam rede com a palavra *Visita*, se bem que, pelo menos nesta parte do exercício, o Informante tenha conseguido compreender o que era pedido.

Algo muito idêntico era solicitado no segundo exercício lexical, mas desta vez eram dados dois grupos lexicais (um grupo de verbos e outro com nomes), procurando avaliar o número de co-ocorrentes conhecidos e identificados pelos falantes. Foram reconhecidos neste exercício dezoito pares possíveis de ligação e será analisada estatisticamente a percentagem de sucesso dos Informantes.¹³

Informante A		Informante B	Informante C	Informante D
Dar trabalho	Tomar Licença	Eu tomo café	Andar uma bicicleta	Andar bicicleta
Ter respeito	Ter triste	Da licença	Tomar um café	Tomar cafe
Andar a Bicicleta	Dar café	Eu tenho conta no banco	Eu tenho conta	Dar bicicleta
Tomar Cabeça	Ter partido	Eu tenho triste	Da licença	Ter conta
Ter conta	Dar a volta			
Ter boa Vida	Ter licença			
	Ter consideração			

Tabela 8: Resultados dos exercícios de co-ocorrência

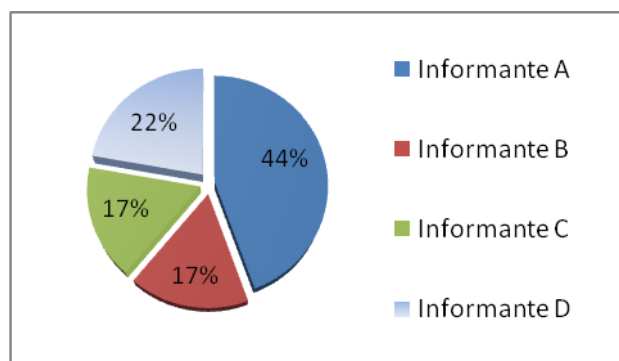


Gráfico 9: Percentagem de expressões correctas por informante

Foram consideradas como correctas as expressões que, mesmo faltando ou estando incorrectos a preposição ou o determinante, são tidas como lexicalmente possíveis em português,

¹³ Estão assinaladas a negrito as expressões consideradas correctas.

daí o facto de, no caso do Informante D, terem sido aceites as expressões apresentadas. O Informante A revelou-se mais conhecedor de expressões comuns em Português, algumas já com um sentido que suplanta o simplesmente literal como o caso da expressão *Dar a volta, Ter consideração*. Esta capacidade revela que o Informante já adquiriu um relativo amadurecimento da língua, conseguindo, pelo menos, identificar a sua existência. Em contrapartida, as expressões identificadas pelos Informantes B, C e D são muito próximas do coloquial e da realidade quotidiana com que diariamente se deparam: tomar café, ter conta no banco, andar de bicicleta.... Estes Informantes revelam ainda dificuldade em associar a preposição adequada e, em alguns casos, restam dúvidas sobre se os Informantes realmente conhecem o sentido das expressões por si construídas, nomeadamente, no caso do Informante D, a expressão *Dar Bicicleta*. Procurando eliminar estas dúvidas, os Informantes foram ainda convidados a produzir sequências, utilizando estas mesmas expressões. Assim, os Informantes produziram as seguintes frases:

Informante A	<p>Tenho uma licença de trabalho.</p> <p>Costuma fazer uma volta a bicicleta e tomar um café a lado o meu trabalho.</p> <p>Costuma ter uma conta para tomar boa vida</p>
Informante B	<p>Eu gosto de andar no bicicleta eu em Cascais.</p> <p>Eu tenho trabalha na linha Oeiras-Cascais.</p> <p>Quando eu vou trabalho cempre chego uma café e tomar café</p>
Informante C	<p>Nos temos conta no banco.</p> <p>Da licença para passar.</p> <p>Eu tomo café de manha.</p> <p>Ando na menha bicicleta.</p>
Informante D	<p>Eu vo a dimaria e tomar café.</p> <p>Ando na meu bicicleta.</p>

Tabela 9: Frases produzidas a partir dos co-ocorrentes

A partir da observação destas frases, conseguimos verificar que, uma vez mais, o Informante A consegue produzir já frases complexas, articulando na mesma frase duas expressões construídas, se bem que as expressões *fazer uma volta* e *tomar boa vida* não se considerem semanticamente correctas em Português; para além do mais, o acordo entre a pessoa e o tempo verbal não correspondem, e, mais um vez, as preposições não são adequadamente utilizadas. Esta mesma inadequação das preposições encontrar-se-á nas frases dos outros Informantes, mas é de reter que todos conseguiram aplicar as expressões construídas de forma contextualizada. Note-se inclusivamente que o Informante B consegue já perceber o sentido duplo da palavra café enquanto estabelecimento comercial e como bebida. Curiosamente, verificamos que foi apenas o Informante A que aplicou erroneamente algumas das expressões por si utilizadas; este tipo de comportamento pode ser entendido se considerarmos que foi este o Informante que mais expressões concebeu, pelo que automaticamente a probabilidade de erro seria maior. Além do mais, quer pela sua auto-avaliação, quer pela postura em sessão no momento da observação, é visível a sua confiança linguística elevada, o que lhe permite arriscar mais nos exercícios, ao contrário do que se passou com os colegas que, mesmo antes de escrever, sempre se quiseram certificar da correcção das suas frases.

Este inquérito permitiu avaliar as competências dos Informantes em contexto controlado e num esquema de respostas semi-fechadas pelo que, num segundo momento de observação, tornava-se necessário alargar o espectro vocabular, permitindo aos Informantes demonstrar a sua destreza linguística em campos semânticos onde se sentissem à-vontade. Assim, este segundo momento de observação ocorreu 15 dias depois do primeiro, sendo os Informantes livres de escolher o seu tema de forma a compor um texto que deveria ter, no mínimo, 120 palavras. Este critério foi apenas cumprido por um dos Informantes, sendo que os outros ficaram muito aquém das expectativas¹⁴, o que revela a pouca prática na realização de exercícios textuais em sala de aula. Na verdade, em diálogo com a formadora do grupo, esta acabou por revelar que este tipo de exercício não era prática comum na sua aula, considerando que nenhum dos falantes teria as competências suficientemente desenvolvidas para elaborar um texto coeso e completo. Desta forma, para a maioria dos Informantes deste inquérito, este acabou por ser o primeiro texto escrito em Português para além das formalidades necessárias no seu quotidiano como o contacto com instituições, o que acaba por justificar a dificuldade acrescida que esta tarefa teve para eles.

¹⁴ O Informante A elaborou um texto com 132 palavras; o informante B fez texto com 87, enquanto que o informante C e D ficaram pelas 50 e 26 palavras, respectivamente.

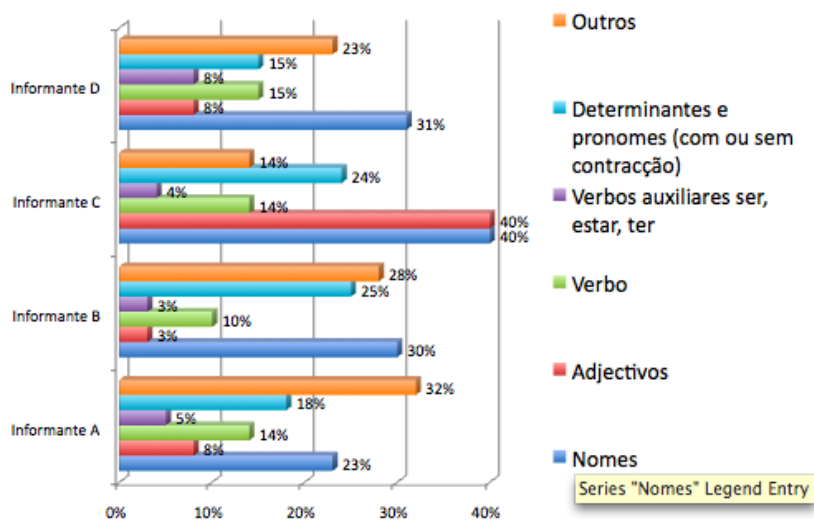


Gráfico 10: Distribuição por classe morfológica

acabou por se salientar está relacionado com a hipótese de Broeder (1993) que relacionava de forma proporcionalmente inversa o número de nomes com a proficiência linguística. Realmente, as ilações retiradas a partir deste pequeno *corpus*, acabam por ir ao encontro da teoria deste linguísta e, igualmente, reflectir as conclusões retiradas no momento da análise do inquirido. O gráfico que se segue pretende ser espelho da distribuição morfológica das palavras seleccionadas pelos Informantes; a partir dele e da comparação com os textos produzidos podemos facilmente verificar que a percentagem de nomes é significativamente maior à medida que os textos vão revelando maiores dificuldades¹⁶. Note-se que esta avaliação estatística tem obrigatoriamente de ter em conta a extensão do texto e, no caso do Informante A, acaba por ser ponderado esse factor. A título de exemplo vemos que o Informante A utiliza por seis vezes os verbos auxiliares *Ser* e *Estar* e o Informante D utiliza-os somente duas vezes, mas estatisticamente a percentagem atribuída acaba por ser a mesma. O Informante C é aquele que acaba por utilizar mais frequentemente nomes e adjectivos, ficando o uso do verbo reduzido a um carácter inexpressivo comparativamente com os valores apresentados, enquanto que o Informante A é aquele que acaba por apresentar um maior espectro nas classes morfológicas apresentadas, mostrando o seu texto grande variedade lexical e facilidade de entrecruzar informação. Os textos dos Informantes foram ainda submetidos a uma análise de acordo com o modelo de análise proposto no capítulo anterior e apresentamos de seguida as suas conclusões.

Os textos dos falantes¹⁵ acabaram por abordar situações do seu quotidiano, desde o comentário de uma viagem até às suas expectativas perante a estadia em Portugal e à reflexão sobre o significado da quadra natalícia com a comparação de hábitos e costumes. Um dos primeiros aspectos que

¹⁵ Ver textos em Anexo F: Textos livres produzidos pelos informantes

¹⁶ Ver no Anexo G a apresentação mais detalhada dos dados aqui apresentados

Decidimos apresentar os resultados a partir de um quadro, uma vez que acreditamos propiciar a observação mais metódica dos erros em causa e facilitar a sua análise. Obviamente que a sua categorização levantou sérias dúvidas, questões e inclusivamente novos aspectos que mereceriam especial atenção, não fosse o carácter conciso e limitado deste trabalho. A partir de cada caso mais complexo procurámos justificar as decisões que estiveram por detrás da sua ordenação e, quando um mesmo erro apresentava problemas de várias ordens, este foi categorizado de acordo com o aspecto que nos pareceu ser de maior relevância.

		Informante A	Informante B	Informante C	Informante D
Estratégias ao nível do léxico	Empréstimos	1. Loja DutyFree			
	Neologismos a partir de empréstimos				
	Neologismos formais		25. Tristemos ¹⁷ 26. Tradicias	56. Apagar casa	
	Desvios em combinatórias	2. Capela sagrada da família	27. Janeiro mês 28. Novo Ana		
	Reconceptualização	3. Perder nosso caminho 4. 100 km há mais 5. Tomamos direcção a Barcelona	29. Às fim as mes Dezembro 30. 2000 ano		78. Eu quero a bom falar 79. Portugal línguas
Desvios formais	Artigos (inadequação da classe do artigo)¹⁸	6. Deixamos deste cidade	31. Isso dous festas 32. Isso mes 33. Nos terra 34. Tambem nos preparamos		
	Pronome (inadequação do pronome)	7. Começa a construir (ausência do pronome reflexo)	35. Com sua família ¹⁹ 36. Qual tinha sua tradicias		80. Ami ²⁰

¹⁷ De acordo com a interpretação dada à frase, considerou-se que o informante utilizou a palavra triste para construir o verbo

¹⁸ Nas categorias de desvios formais incluiremos não só o seu uso incorrecto, mas também a sua ausência ou presença inadequada.

¹⁹ Pela semântica da frase, o pronome adequado seria o na primeira pessoa do plural, vários possuidores

²⁰ Entenda-se *Eu tenbo*

Ortografia	8. Entamos 9. Piqueno 10. Quado 11. Entamos	37. Natas 38. Pogemos encontrar 39. Compatrita 40. Tradisional	57. O meo conhos agudar 58. Filio 59. Dificio 60. Lus 61. Cumida 62. Dois veses 63. Dineiro 64. Trabalia 65. Pocu dineiro 66. Não sega 67. felis	81. Ami tem 82. Iscrevér 83. Vopo escola
Acentuação	11. Férias	41. Mes 42. Nos preparamos 43. Arvore	68. Moldavia	
Distinção entre verbo ser e estar		44. Isso dous festas ²¹	69. O meo conhos agudar ²² 70. Esta muito pocu ²³	
Concordância verbal (pessoa e tempo)	12. No ano passado é quando tirei férias 13. Chegamos (confusão entre o pretérito perfeito e presente do indicativo)	45. Já está aqui (confusão entre primeira e terceira pessoa singular) 46. Está aqui 10 anos (ausência do verbo haver) 47. Na Portugal dar presentes	71. Eu mandar 72. Eu quero vi	84. Chama-me

²¹ De acordo com a frase, a autora deste trabalho interpretou a intenção do adulto como querendo dizer *Essas duas festas são quando...* Daí considerar aqui uma ausência do verbo auxiliar.

²² Leia-se *O meu sonho é agudar*

²³ Entenda-se *Tem muito pocu dinheiro*

		14. Começa a construir (troca com o pretérito perfeito)			
	Concordância em género e/ou número	15. Nosso viagem 16. Um paragem piqueno 17. Esse cidade 18. Barcelona é muito bonito 19. Ruas planeados	48. Sua festas 49. Na Portugal 50. Nos terra	73. O meo conhos 74. Dois veses	
	Preposições²⁴	20. Viajei (...)do autocarro 21. Entamos a Madrid 22. Gostei rua 23. Chegamos a fronteira ²⁵ 24. Entamos a loja	51. Gosto muito festa 52. Festa natas 53. Cheguei na terra para Portugal 54. Na Portugal 55. Deixamos de arvore	75. Agudar do meu 76. Do filio 77. Não sega do vida.	85. Vopo escola a Cascais

Tabela 10: Tabela dos desvios dos informantes

²⁴ Idem

²⁵ Na impossibilidade de definir com exactidão se este erro se trata apenas de um caso de acentuação ou preposição, foi nossa opção esta classificação.

Neste quadro, temos a análise minuciosa dos desvios linguísticos detectados nos textos dos Informantes, sendo depois categorizados de acordo com os critérios de avaliação previamente instituídos. Tal como seria de esperar, o número de desvios formais é francamente mais elevado em todos os Informantes que o número de estratégias utilizadas ao nível da selecção do léxico.

Estes são componente fundamental no processo de aquisição e a distanciação linguística, quer a nível de representação gráfica, quer a nível de alfabeto fonético, quer até mesmo a nível da família linguística de que advêm, o que acaba por condicionar o número de desvios formais que aqui surgem. Contudo, tal como foi referido por Leiria (2000), os desvios formais têm uma tendência a desaparecer naturalmente a partir do momento em que a prática da escrita começa a ser mais diversificada, o que contraria a ideia da formadora que acompanha este grupo de que seria ainda cedo para começar a incentivar os adultos a produzir texto. Os adultos precisam de rapidamente entrar em contacto com a produção textual, não só para adquirir a confiança necessária para a sua realização²⁶, de forma a rapidamente ultrapassarem o estigma do não ser capaz, bem como para irem alargando a sua rede lexical mediante o uso das mesmas palavras em situações e contextos diferenciados.

Note-se que, no campo dos desvios formais, a classe que acaba por se destacar com um maior número de desvios é a classe da ortografia, sobretudo no caso do Informante C, enquanto que ao nível da concordância verbal em género e número, o Informante A acaba por se destacar, novamente no uso inadequado das preposições. Esta informação foi já realçada na primeira fase do inquérito, o que acaba por indicar que este Informante precisaria de um trabalho intenso e orientado para o uso das preposições, principalmente para aquelas que indicam movimento. A concordância em género e número acaba por ser um aspecto que gradualmente com a sua familiarização vai desaparecendo, assim como o contacto com o aspecto verbal da língua portuguesa. No caso do Informante C, os erros de ortografia são igualmente de fácil resolução e ultrapassam-se facilmente também com um contacto mais próximo da língua. O texto do Informante D revelou mais dificuldades, nomeadamente no que diz respeito à forma de poder categorizar os seus desvios. À semelhança do que aconteceu na fase do inquérito,

²⁶ Este aspecto acabou por se tornar um verdadeiro condicionante, uma vez que, ao contrário do que ocorreu no momento do inquérito em que facilmente os informante se mostraram prestáveis na resposta ao mesmo, no momento do pedido de escrita de textos mais longos, os adultos mostraram grande relutância. Foi constante a afirmação de que não eram capazes e que não sabiam o suficiente da língua portuguesa para a poderem reproduzir por escrito.

este Informante foi aquele que acabou por revelar mais dificuldades a corresponder à instrução que era pedida, quer em tamanho do texto, quer na forma ainda muito elementar de se expressar em português. Nota-se acima de tudo que o falante não tem ainda um discurso estruturado mentalmente para poder comunicar numa língua que ainda está longe de ser assimilada, apesar dos seus nove anos de permanência em Portugal e de ser dos mais novos do grupo de análise.

Alvo de uma análise mais cuidada serão os desvios que foram considerados como sendo estratégias ao nível do léxico. Ressalve-se que esta categorização, não sendo fácil nem propriamente estanque, é da nossa inteira responsabilidade, tendo muitas vezes de partir de uma interpretação do segmento textual para poder categorizar esses mesmo desvios. Essas situações foram devidamente indicadas com a sua respectiva interpretação, as estratégias de selecção do léxico tornam-se mais plenas de significado a partir do momento em que, a partir delas, conseguimos vislumbrar a representação e o nível de entendimento da língua que está a ser adquirida pelo falante, podendo assim, a partir delas, definir futuras estratégias pedagógicas.

Começando pelo recurso a empréstimos, Leiria (2000) defendia a ideia de que estes ocorriam sobretudo em línguas próximas, situação que aqui não se proporciona dado o afastamento linguístico. Contudo, vemos que o Informante A recorre a esta situação, não a partir da sua LM, mas a partir de outra LE – o inglês - com que está bastante familiarizado a partir da sua situação profissional, se bem que, curiosamente esta não surja referida quando elenca outras línguas faladas. Verificamos então que estamos perante uma situação de empréstimo de um item lexical que o Informante não domina, procurando numa outra língua um referente para assim conseguir exprimir a sua ideia. Verificamos, contudo, que este é um caso único dentro do universo destes Informantes e que a outra estratégia mais próxima da LM como seja a criação de neologismos a partir de empréstimos não é igualmente aplicada. Tal situação justifica-se, uma vez mais, pelo facto de as línguas estarem suficientemente distantes para se considerar adequado o transporte de itens lexicais de uma língua para a outra. Esta constatação indica que os todos os Informantes já adquiriram o distanciamento crítico necessário para conseguirem aperceber-se do que seria a língua ucraniana e a língua portuguesa.

A partir do momento em que as estratégias ganham uma maior complexidade de raciocínio e, em consequência, uma maior necessidade de abstracção, estas vão surgindo com maior frequência no texto dos Informantes, concretamente no caso dos

Informantes B e C. Foram considerados neologismos formais, isto é, expressões que pretendem corresponder à estrutura regular da LE, as expressões *Tristemos*, *Tradicias* e *Apagar Casa*, pertencendo nos primeiros dois casos ao Informante B e o último ao C. Focando o caso de *tristemos*, creio que será fácil de identificar a tentativa do Informante de elaborar a forma verbal do verbo associada ao vocábulo *triste*, recorrendo para isso à aplicação de regras regulares de uso. No caso de *Tradicias*, observando que no mesmo texto o Informante usou correctamente o adjectivo *associal*, encontramos igualmente uma situação de generalização da regra do feminino plural em Português. Em *Apagar a casa* considerámos que da parte do Informante tivemos uma aglutinação ao nível da significação dos verbos *Pagar* e *Apagar* em apenas um, pelo que a sua forma é aplicada indistintamente.

Ao nível dos desvios em combinatórias, as registadas nos textos dos Informantes centram-se, acima de tudo, na posição do Nome+Adjectivo em expressões cristalizadas em Português. Este desvio tem igualmente pouca expressão, aparecendo apenas nos textos dos Informantes A e B com as seguintes expressões:

- *Capela Sagrada da Família* (Informante A)
- *Janeiro Mês* e *Novo Ana* (Informante B)

Note-se que de acordo com a estrutura regular da língua, estas expressões não apresentam qualquer erro, a não ser ao nível semântico. Constatamos assim que os Informantes necessitariam de tomar contacto com textos de aspecto formal ou institucional por forma a familiarizarem-se com estas expressões que compõem o quotidiano linguístico.

A estratégia que ganha mais expressão acaba por ser a reconceptualização exactamente pela distância linguística: dada a diferença significativa entre a língua de partida e a língua alvo, aos Informantes faltam frequentemente os itens lexicais desejados para uma determinada situação, pelo que acabam por recorrer frequentemente a perífrases. Este tipo de exercício mental foi encontrado nos textos dos Informantes A, B e D nas seguintes expressões:

- *Perder nosso caminho; 100 km há mais; Tomamos direcção a Barcelona* (Informante A)
- *Às fim as mes Dezembro 2000 ano* (Informante B)
- *Eu quero a bom falar Portugal línguas* (Informante D)

Em qualquer uma destas expressões é evidente o desejo do Informante de transmitir uma dada informação, mas não conseguindo encontrar os termos adequados para a expressar, opta por a explicar de forma mais prolongada. A título de exemplo, notemos que *Perder nosso caminho* pode ser substituído simplesmente pelo verbo reflexo conjugado *Perdermo-nos* ou *Eu quero a bom falar Portugal linguas* por *Eu quero falar bem português*. Esta estratégia utilizada pelos Informantes é indiciadora do seu esforço de se expressar em Português, mas sobretudo da sua noção de erro, uma vez que ao abandonar a estratégia de seleccionar um termo para uma expressão mais alargada acabam por tomar consciência do seu não conhecimento, podendo ser este o primeiro passo para a busca desse mesmo termo. Esta fase de abandono de expressões para dar lugar a outras foi já referido como sendo uma das estratégias utilizadas pelos aprendentes adultos, pelo que, a partir da utilização da mesma, podemos considerar que estes Informantes estão numa fase de amadurecimento linguístico e transição para um momento de maior autonomia linguística.

Vemos então que estes Informantes, mesmo estando em fases linguísticas relativamente diferentes, necessitariam neste momento, e atendendo ao limite temporal do Programa em que estão, de um forte investimento na aprendizagem lexical e na aplicação de estratégias didácticas muito direccionadas para o desenvolvimento da sua competência vocabular. Obviamente que esta breve análise não consegue definir totalmente o perfil linguístico de cada um, mas um contacto pessoal como o que é possível em contexto de sala de aula permite o conhecimento do adulto como um todo: as suas expectativas pessoais, as suas limitações e potencialidades linguísticas, o seu conhecimento concreto da língua. Se este foi o seu primeiro contacto com um exercício textual desta natureza, ficará sempre a questão de como seria o seu desenrolar, com o aumento da consciência do erro e a percepção das estratégias a melhorar em cada um dos Informantes.

Conclusão

Chegado o momento que deveria ser de conclusão, acreditamos que será mais adequado considerá-lo um balanço dos principais aspectos que rodearam esta reflexão e projectar novos contornos para o futuro. Desde o início que sabíamos que seria grande o desafio de elaborar este trabalho a partir de algo que está neste momento a decorrer, situação que podia fazer com que este ficasse relativamente datado e condicionado pelos seus aspectos mais intrínsecos, sem conseguir ter uma perspectiva mais geral que só o tempo e a distância permitem. Também o facto de nos termos limitado, por condicionalismos temporais e natureza deste trabalho, a um conjunto de Informantes reduzido e a uma realidade linguística específica são aspectos que podem ser apontados como fragilidades. Apesar de todos estes condicionalismos, acreditamos que o papel fundamental deste trabalho foi, não o aludir a grandes conclusões ou sistematizações, mas sobretudo o colocar em primeiro plano aspectos que, cada vez mais, são presença na nossa sociedade e que, por motivos da mais variada ordem, não têm sido devidamente ponderados.

O Programa *Português para Todos* é neste momento a resposta dada a uma realidade relativamente recente em Portugal: a presença de comunidades imigrantes não falantes de português. Se até aqui o problema da Língua Segunda tinha sido colocada de parte erroneamente, querendo acreditar-se que todos os falantes oriundos da chamada África portuguesa falavam português enquanto língua materna, a partir deste momento as entidade competentes pela Educação e Formação em Portugal não puderam mais contornar o problema. Começando nas escolas, com a integração na comunidade escolar das crianças, sobram então todos os imigrantes adultos que vieram para Portugal por motivos exclusivamente profissional, que precisavam da língua para trabalhar e, por isso, era também do maior interesse ultrapassar depressa esse obstáculo para se tornarem contribuintes na produção de riqueza e desenvolvimento económico do país. Esta visão económica do papel e lugar da Formação – sistema educativo vocacionado para quem se reconhece ter já conhecimentos que podem ser instrumentalizados na aquisição de novos saberes - sucedeu-se historicamente a outros pressupostos ideológicos, mas que tinham todos como objectivo central tornar o formando adulto integrado na sociedade.

Foi possível reflectir neste trabalho sobre algumas possíveis consequências nefastas e redutoras que esta perspectiva meramente instrumental e economicista do adultos poderá ter, avaliando os pressupostos metodológicos e pedagógicos que se delinearão a partir dela. Contudo, acreditamos que, mais importante que um pressuposto filosófico, são sobretudo a abordagem e os critérios tidos em conta pelo formador em sessão e a forma como este está preparado para acolher o adulto que trilha o caminho para o sucesso formativo do adulto. O ensino de adultos coloca essa nova dinâmica e responsabilidade ao formador: para além da tarefa de ensinar de acordo com os seus critérios pré-definidos e devidamente planeados, tem/deve haver espaço para colocar como critério central na sua planificação o adulto, não os adultos na sua generalidade. Desta forma, o grande desafio que se coloca é a capacidade de instrumentalização de várias planificações ao mesmo tempo e de uma forma harmoniosa e coerente, como se de uma orquestra se tratasse. É nossa convicção que continuar a generalizar as dificuldades que se pensam ser comuns a faixas etárias ou a grupo de falantes será continuar a promover em parte o desânimo dos aprendentes e, por outro lado, a não mobilizar as estratégias verdadeiramente eficazes para o ultrapassar das suas verdadeiras dificuldades. Por isso, defendemos acima de tudo que a grande aposta para um melhor desempenho e resultado do *Português para Todos* passa em primeiro lugar pela formação específica do formador dentro das áreas da andragogia, ensino de português como língua estrangeira e linguística portuguesa.

Desta forma, a análise do adulto, das suas dificuldades, da sua bagagem linguística e cultural devem ser os primeiros passos a ter em conta no momento em que nos preparamos para o apoiar nesse percurso formativo. Foi nesse sentido que escolhemos como Informantes para este trabalhos falantes ucranianos e os analisámos numa perspectiva social, cultural e linguística. Um dos aspectos com que nos deparámos passou pela indefinição dos próprios falantes quanto à sua língua materna: ucraniano ou russo. A esta ambiguidade ficamos a dever um estudo mais aprofundado numa fase posterior a este trabalho já que a nível cultural e socio-linguístico esta dimensão acaba por ter um papel relevante no que toca à representação mental da sua língua. Um outro aspecto igualmente interessante com que nos deparámos, mas que não pode ser abordado aqui dado o carácter específico deste trabalho, diz respeito novamente à representação mental da língua e cultural, mas desta vez dos imigrantes ucranianos relativamente à língua portuguesa e a Portugal. Saber e avaliar a ideia pré-definida que têm do país de acolhimento pode funcionar como um momento de desbloqueio das convenções sociais

e culturais que muitas vezes servem de impedimento psicológico à aprendizagem significativa de uma nova língua.

Como forma de análise linguística e de concepção de estratégias para o ensino/aquisição do português enquanto língua não materna optámos por uma Abordagem Lexical. Esta Abordagem preconiza uma metodologia cognitiva, centrada no indivíduo e nas suas capacidades de correlação; temos portanto uma visão que coopera com os diferentes ritmos e cadências de aquisição do falantes, pelo que se respeitam os factores intrínsecos presentes no momento da aquisição. Conscientes das lacunas que foram sendo apontadas a esta Abordagem, notamos acima de tudo em Portugal a falta de concretização desta metodologia, o que acabou por se manifestar de forma igualmente evidente na grande deficiência detectada a nível de bibliografia a consultar para a fundamentação teórica deste trabalho. Efectivamente, as dificuldades sentidas na resenha bibliográfica desta Abordagem foram de significativa monta uma vez que o manancial teórico disponível para consulta deixa antever a existência de outras perspectivas e aspectos que importa salientar num futuro investimento teórico.

Assumindo-se a Abordagem Lexical exactamente como uma Abordagem, não se coloca aqui a questão de um formador ou professor renegar as suas metodologias e critérios, mas sim uma situação de complemento com outras perspectivas e pressupostos metodológicos. Sobretudo, cremos que o que deve ficar de mais importante desta Abordagem é o próprio conceito de palavra na sua dimensão cosmogónica e o lugar central que esta tem no momento da aprendizagem. Durante muitos anos fomos assistindo a diferentes metodologias para o ensino: desde o ensino focado na gramática à lista de palavras, tivemos sempre uma dimensão redutora de uma língua e muitos aspectos ficavam relegados para segundo plano no momento de aquisição de uma nova língua. A grande novidade desta Abordagem é exactamente a concepção da palavra como aglutinadora de conhecimento e como ponto de partida para a construção de exercícios que têm como ponto central o adulto, o seu conhecimento e todo o saber que pode advir e ser construído dele. Acreditamos então que tendo o léxico como elemento a desenvolver em contexto de sala de aula ou sessão formativa, adultos e formadores conseguirão em colaboração tornar a formação contínua significativa e adequada para as necessidades associadas ao quotidiano e produtividade que do formando, quer do Estado que promove estes mesmo cursos e projectos formativos.

Bibliografia

AGÊNCIA NACIONAL DOS PROGRAMAS COMUNITÁRIOS SÓCRATES e LEONARDO DA VINCI (2006), *Políticas de formação ao longo da vida (Actas de conferências)*, Lisboa

AMORIM (2006), José Pedro, “O impacto no desenvolvimento vocacional e da cidadania – a metamorfose das borboletas” in *Cadernos de emprego e relações de trabalho*, nº5, MTS, DGERT, Lisboa

ANÇÃ et alli (1999), “Dossier Português, Língua não materna” in *Noesis*, nº 51, Julho-Setembro, Lisboa, pp 14-44

ANÇÃ (2008), Maria Helena, “Apropriação da língua portuguesa: o exemplo de um público ucraniano adulto e jovem adulto” in *Português, Língua Segunda Língua Estrangeira, da(s) teoria(s) à(s) prática(s)*, coord. Maria José Grosso, Lidel, Lisboa, pp. 115-133

ANDRADE (1992), Ana Isabel, *Didáctica da Língua Estrangeira*, Coleção Horizontes da Didáctica, Edições Asa, Lisboa

ATALAIA (2005), Sónia, *A diferença etária no ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas*, Dissertação para a obtenção do grau de mestre na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

BAGANHA (2004), Maria et alli, “Novas Migrações, novos desafios, a imigração do Leste Europeu” in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 69, Outubro, pp 95-115

BARALO (2004), Marta, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Cadernos de didáctica del español, Arco/Libros, S.L, Madrid

BASÍLIO (1990), Maria Cecília, *A Língua Materna como factor de relevante importância na aprendizagem e na utilização de uma língua estrangeira, uma aplicação da teoria do funcionamento de M.A.K Halliday*, Tese de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa

BROEDE (1993), R, P. *Interference and facilitation in SLA: a connectionist perspective* (paper presented in the seminar parallel distributed processing and natural language processing, San Diego, UCSD)

CABRITO (1994), Belmiro Gil, *Formações em alternância: conceitos e práticas*, Educa, Lisboa

- CANÁRIO (2000), Rui, *Educação de Adultos, um campo e uma problemática*, ANEFA, Lisboa
- CANÁRIO (2005), F.S, *Educar e formar adultos: mutações e divergências*, Educa, Lisboa
- CLARK (1993), Eve, *The lexicon in acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge
- CONSELHO DA EUROPA (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino e Avaliação*, Edições ASA, Lisboa
- COOK (1994), Vivian, *Second Language Learnig and Language Teaching*, 4th edition, Hodder Education London
- COOK (1996), Vivian, *Experimental approaches to second language learning*, Pergamon Press, Oxford
- CORDER (1981), S.P, *Error analysis and interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.
- _____ (1973), *Introducing applied linguistics*, Penguin Modern Linguistics Texts, Penguin Books, Londres
- CORREIA (1999), Margarita, *A denominação das qualidades – contributos para a compreensão da estrutura do léxico português*, Dissertação de Doutoramento em Linguística Portuguesa apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
- CRISTIANO (2008), José Manuel, *O Desenvolvimento da Competência Linguística em falantes nativos e não nativos C1/C2*, Tese de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa
- DEKEYSER (2003), Robert, “Implicit and Explicit Learning” in *The handbook of Second Language Acquisition* (ed. Catherine Doughty et alli), Blackwell Publishing, Oxford, pp. 313-348
- DIMROTH (2008), Christine, “Perspectives on second language acquisition at diferent ages” in *Second language acquisition and younger learner*, (ed. Jenefer Philip et alli), John Benjamin Publishing Company, Amesterdam/Philadelphia, pp. 53-74
- DUBOIS (1973), Jean ed., *Dicionário de Linguística*, Editora Cultrix, São Paulo
- ELLIS (1996), Rod, *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford
- ESPERANÇA (2006), Joaquim, *Ensino do português como Língua Segunda: a escrita no processo de ensino – aprendizagem de adultos*, Dissertação para a obtenção do grau de mestre em ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa

FERNANDEZ (2006), Florentino Sanz, *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*, Unidade de I&D de Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências Humanas, Lisboa

GASS (1994), Susan et alli, *Second Language Acquisition, an introductory course*, Routledge, New York.

GROSSO (2008), Maria José, coord, *O Português para falantes de outras línguas. O utilizador elementar no país de acolhimento*, Ministério da Educação, DGIDC, Lisboa

HARRIS, Margaret et alli (1986), *Language Processing in Children and adults, an introduction*, Routledge, London

<http://www.andragogia.com.br> (acesso a 04-08-10)

<http://www.planotecnologico.pt/InnerPage.aspx?idCat=337&idMasterCat=334&idLang=1&site=estrategiadelisboa> (acesso a 04-08-10)

http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/043.html (acesso a 23-05-2010)

http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/044.html (acesso a 23-05-2010)

<http://www.sk.com.br/sk-krash.html> (acesso a 23-05-2010)

IEFP (2008), *Referencial de Língua Portuguesa e Cidadania*, Portugal Acolhe, Lisboa

ILTEC (2008), *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, Fundação Calouste Gulbenkian (www.iltec.pt/divling/_pdfs/linguas_ucraniano.pdf - acesso a 10-12-2010)

IMAGINÁRIO (2004), Luís, “Andragogia e Pedagogia” in *Formar, Revista dos Formadores*, nº 46-50, Março, IEFP, pp 3-9

KNAPP (2009), Karlfried et alli, *Handbook of foreign Language Communication and Learning* (vol. 6), HAL, Berlim

KNOWLES (2005), Malcolm et alli, *The adult learner. The definitive classic in adults education and human resource development*, Elsevier, Londres, 6ª edição

KRASHEN (1983), Stephen, *The natural approach, Language Acquisition in the classroom*, Pergamon Press, Oxford

LAUFER (1997), Batia, “What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting the difficulty of vocabulary acquisition” in *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy* (ed. M. McCarthy and N. Schmitt), Cambridge University Press, pp. 140-155

_____ (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon Institute of English, Oxford

_____ (1985), *The input hypothesis*, Longman, New York

LEIRIA (2001 ,a), Isabel, *Léxico, aquisição e ensino do Português europeu, Língua não Materna, Dissertação de Doutoramento*, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa

LEIRIA (2001, b), Isabel, “Léxico, aquisição e ensino da L2” in *Polifonia, Revista do Grupo universitário de investigação em línguas vivas*, nº4, Lisboa, pp 119-141

LEIRIA (2002), Isabel, *Ensino do Português para estrangeiros e língua segunda: uma abordagem cognitiva centrada no léxico (guião da conferência apresentada na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra em 15-03-2002)*

Lewis (1993), Michael, *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications

Lewis (1997), Michael, *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice*, Hove, Language Teaching Publications

Lewis (2000), Michael, *Language in the lexical approach* in *Teaching Collocation: Further Developments In The Lexical Approach*, Michael Lewis (ed.), Hove, Language Teaching Publications, pp126-154

LIGHTBOWN (1993), Spade Nina, *How languages are learned*, OUP, London

LIMA (2010), Ana Paula, *Tratamento do erro na produção escrita: Análise das estratégias de correção de erros*, Tese de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa

LOBATO et alli, ed (2005), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera(LE)*, Sociedad General Española de Librería, Madrid

MACHETE (2008), Tiago, *Ensino do Português como Língua não materna: Estudo de Caso na Escola Básica 2,3 Professor António Pereira Coutinho*, Dissertação para a obtenção do grau de mestre em ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa

MATEUS (2008), M^a Helena et alli, *Diversidade Linguística na escola portuguesa*, Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

MEARA (1990), Paul, “A Note on Passive Vocabulary”, *Second Language Research* 6-2, pp. 150-154.

MORRISON (1990), Donald, “Monitoring and the second language learner” in *Language and communication*, Applied Linguistics and Language Study, Longman, London and New York (ed. Jack Richards), pp. 228-250

NATION (1990), I. S. P., *Teaching and Learning Vocabulary*, New York, Newbury House

NUNAN (1999), David, *Second Language Teaching and Learning*, Heinle & Heinle Publishers, Massachusetts

OLIVEIRA (2010), Ana Luísa et alli, “Comparação interlinguística como recurso didático: a aprendizagem do português para ucranianos, guineenses e cabo-verdianos” in *Educação em Português e Migrações* (coord. Maria Helena Ançã), Edições Lidel, Lisboa, pp 63-89

OLIVEIRA (2010), Carlos Barbosa, “Emigrantes aprendem português” in *Formar, Revista dos formadores*, nº70, Jan-Mar, IEFP, pp. 21-23

OSÓRIO (2003), Agustín Requejo, *Educação Permanente e educação de adultos*, Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Lisboa

PAVLOCIC (2006), Maja, *Ensino da língua portuguesa a falantes de sérvio*, Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Língua e Cultura Portuguesa apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

PETERS (1985), Ann, *The units of language acquisition*, Cambridge Monographs and Texts in Applied Psycholinguistics, Cambridge University Press, Cambridge

RICHARDS (1970), J. C., “A psycholinguistic measure of vocabulary selection” in *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)*, Vol. 8 -2, pp. 77-102.

ROGERS (1977), J.S. *Adults learning*, The open university press, Milton Keynes, Inglaterra

ROGERS (1974), Jennifer *Ensino de adultos*, Editorial Pórtico, Lisboa

RIO-TORTO (2006), Graça, “O léxico: semântica e gramática das unidades lexicais” in *Estudos sobre léxico e gramática*, ATHAÍDE, Maria (coord.), Cadernos do CIEG, nº 23, Coimbra.

SAMARTINO, Lys Org. (1997), *Educação de Adultos*, Col. Cadernos de Formação nº 3, Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar, 3ª Edição, Lisboa

SANTOS, Paula et alli (2007), *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre a educação*, Estudos e relatórios, Conselho Nacional da Educação.

- SELINKER, L. (1972) "Interlanguage" in *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)*, Vol.10 n.º 3, pp 209-231.
- _____ (1994) *Rediscovering Interlanguage*, New York, Longman.
- SILVESTRE, Carlos Alberto (2003), *Educação/formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*, Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Lisboa
- SLOBIN (1993), Dan, "Adulto language acquisition: a view from child language study" in *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*, PERDUE, Clive (ed.), Cambridge University Press, Cambridge.
- SPOLSKY (1989), *Conditions for Second Language Learning: Introduction to a General Theory*, Oxford University Press, Oxford
- STRECHT-RIBEIRO, Orlando (1990), *Como se aprende uma língua estrangeira crianças e adultos*, Livraria Horizonte, Lisboa
- TAVARES (2006), Marina, *O ensino/aprendizagem do português língua segunda em contexto escolar*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa
- TORRE (1985), Manuel, *Uma análise de erros, contribuição para o ensino da língua inglesa em Portugal*, Dissertação para Doutoramento apresentada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto
- UNESCO (1978), *Conferências Internacionais da Unesco sobre a Educação de Adultos*, Universidade do Minho, Braga (trad. Maria José de Gusmão)
- UR (2006), Penny, *A course in language teaching. Practice and Theory*, Cambridge Teacher training and development, Cambridge University Press, Cambridge
- VALLEJO (2005), Roser, *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Cuadernos de didáctica del español, Arco/Libros, S.L, Madrid
- WALTERS (2001), Shirley, *Globalization, adult education and training. Impacts and issues*, Zed Books, London

Índice de Tabelas e Gráficos:

Tabela 1: Quadro das consoantes ucranianas

Tabela 2: Quadro comparativo dos princípios pedagógicos e andragógicos

Tabela 3: Modelo de análise de textos de produção escrita

Tabela 4: Dados dos informantes

Tabela 5: Informações sobre os primeiros contactos com a língua e hábitos em língua portuguesa

Tabela 6: Auto-avaliação do Informante A

Tabela 7: Expressões formuladas pelos Informantes a partir da palavra *Visita*

Tabela 8: Resultados do exercício de co-ocorrência

Tabela 9: Frases obtidas a partir dos co-ocorrentes

Tabela 10: Tabela dos desvios dos Informantes

Gráfico 1: Percentagem da população entre os 25 e 64 anos que participa na educação de adultos em países da OCDE – census de 2003

Gráfico 2: Cruzamento das idades dos Informantes com o seu tempo de permanência em Portugal

Gráfico 3: Razões apresentadas pelos Informantes para a escolha de Portugal

Gráfico 4: Motivações que levam os Informantes a frequentar o Programa

Gráfico 5: Hábitos de expressão e compreensão oral e escrita

Gráfico 6: Áreas em que os Informantes expressaram maiores dificuldades

Gráfico 7: Exercícios considerados de maior relevância

Gráfico 8: Auto-Avaliação dos Informantes por área de competência

Gráfico 9: Percentagem de expressões correctas por informante

Gráfico 10: Distribuição por classe morfológica

Anexos

Índice de anexos:

Anexo A: Folheto de propaganda do *Português para Todos*, anteriormente conhecido como *Portugal Acolhe*

Anexo B: Inquérito elaborado para recolha de dados dos Informantes

Anexo C: Inquéritos dos Informantes

- a) Informante A
- b) Informante B
- c) Informante C
- d) Informante D

Anexo D: Auto-Avaliação das Competências por Informante

Anexo E: Média dos resultados obtidos por competência analisada

Anexo F: Textos livres produzidos pelos informantes

- a) Informante A
- b) Informante B
- c) Informante C
- d) Informante D

Anexo G: Distribuição por classe morfológica das opções linguísticas dos Informantes

Anexo A

Folheto de propaganda do *Português para Todos*,
anteriormente conhecido como *Portugal Acolhe*

PORTUGAL ACOLHE

Programa de Acolhimento e Inserção Sócio-profissional de Imigrantes

UNIAO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

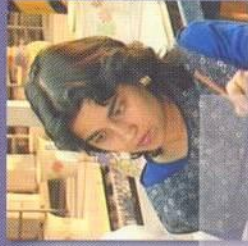
MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE
INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Para mais informações consulte
www.iefp.pt
ou dirija-se ao Centro de Emprego
ou de Formação Profissional da área
da sua residência e inscreva-se.

Os cursos são gratuitos.

O conhecimento de Portugal,
da sua língua e das suas
instituições constitui um factor
essencial para a plena integração
dos cidadãos imigrantes.

O Programa Portugal Acolhe dá
a oportunidade aos imigrantes
de frequentarem o curso de Língua
Portuguesa e Cidadania que o
Instituto do Emprego e
Formação Profissional está a
promover em todo o País.



**WELCOMES
PORTUGAL**

of residence.
Centre in your area
or Vocational Training
contact the Employment
For more information,
citizenship course.
Portuguese language and
in Portugal, email on our
If you are an immigrant



**ACOTHE
PORTUGAL**

para residência.
Profissionais da área da
Emprego ou de Formação
informe-se no Centro de
Portuguesa e cidadania.
no curso de língua
Se é imigrante em



**ВАС ПРІЙМАЄ
ПОРТУГАЛІЯ**

в зоні двояк мовності.
по воготовності
звертатися в пенсії
за інформацією
португальської мови.
зайнятися на курси
Португалії, то можете
Якщо ви іммігрант в



**LE PRIMESSE
PORTUGALIA**

de língua.
de bilingue a formação
informe-se em centros
de língua.
informe-se sobre a distribuição
língua portuguesa e de
inscreva-se na língua de
Dacă ești emigrant



**ACCUEIL
PORTUGAL**

notre lieu de résidence.
Formation professionnelle de
en Centre d'Emploi ou de la
venillez vous adresser.
Pour plus d'informations,
Portugaise et de citoyenneté.
un cours de langue
possible de vous inscrire
en Portugal. Il vous est
Si vous êtes immigré



**ВАС ПРІЙМАЄ
ПОРТУГАЛІЯ**

жнеліцствя.
по мовля вшело
по двудоводности
обратитесь в пенсії
за інформацією
португальської мови.
зайнятися на курси
Португалії, ви можете
Якщо ви іммігрант в

Anexo B: Inquérito elaborado para recolha de dados dos Informantes

Inquérito Informante _____

Todos os dados recolhidos neste inquérito destinam-se exclusivamente a um trabalho de investigação de teor académico. Qualquer informação aqui recolhida ou durante as sessões de observação não serão fornecidas a terceiros.

Declaro que autorizo a utilização dos meus dados para efeitos de investigação académica na área de Ensino do Português, Língua Segunda e Língua Estrangeira.

(assinatura)

Sexo: Feminino Masculino **Idade:** ____ **Língua Materna:** _____

Outras Línguas Faladas: _____

Habilitação escolar: _____

Profissão exercida no país de origem: _____

Tempo de permanência em Portugal: ____ anos **Profissão actual:** _____

I. Primeiros contactos com a língua portuguesa

1. Razões para a escolha de Portugal como país de acolhimento (pode escolher mais que uma)

Facilidade de encontrar trabalho Conhecimento da Língua
Motivos Pessoais Outros.

2. Contacto com a língua portuguesa antes de vir para Portugal

Nenhum contacto Contacto profissional Contacto através de amigos
Contacto através de jornais e revistas Contacto através da televisão e filmes Outros.

3. Primeiros contactos com a língua Portuguesa

- Com familiares Com amigos Com colegas de trabalho
Pela televisão Pela escola Outros.

4. Contacto com pessoas em português fora da aula:

- Por escrito Frequentemente Raramente Nunca
Oralmente Frequentemente Raramente Nunca

5. Em Português costuma (pode escolher vários):

- Ler Revistas ou jornais. Ouvir Música Ler livros
Quais? _____
Falar com Portugueses Ouvir programas de rádio ou TV Escrever cartas ou e-mails

6. Áreas com maior dificuldade na aprendizagem do Português:

- Alfabeto Pronúncia Gramática
Vocabulário Organização da frase Outros.

7. Razões para aprender o português (pode escolher vários)

- Para obter cidadania Para conseguir trabalho Para resolver sozinho problemas do dia-a-dia (bancos, médicos)
Para falar mais facilmente com colegas de trabalho Para saber mais uma língua Outros.

8. Tipo de exercícios que considera terem mais resultado em sala de aula

- Exercícios Gramática de Simular conversas adequadas às necessidades de comunicação Decorar regras gramaticais
Exercícios pronúncia de Composição de textos de assunto variado Outros.

II. Auto-Avaliação do Informante

9. Numa escala de 1 a 5 (sendo 1 muito mau e 5 muito bom) como classifica a sua prestação em português nos seguintes aspectos.

- a) Consegue compreender instruções orais dadas que incluam algum vocabulário técnico especializado, relacionado com áreas que conhece.

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

- b) Consegue compreender facilmente textos longos orais sobre assuntos variados.

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

- c) Consegue compreender mensagens gravadas com todos os seus pormenores e sentidos diferentes.

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

- d) Consegue compreender textos escritos longos com a ajuda de um dicionário.

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

- e) Consegue ler textos longos que incluam já vocabulário técnico.

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

- f) Consegue compreender textos escritos longos sem a ajuda do dicionário desde que sejam sobre assuntos da sua área técnica.

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

- g) Consegue resumir oralmente informação dando especial valor aos aspectos que considera mais importantes.

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

- h) Consegue expressar-se oralmente sobre assuntos complexos de forma a que todos compreendam os argumentos por si utilizados.**

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

- i) Consegue participar em debates e confronto de opiniões com relativa à –vontade**

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

- j) Consegue escrever cartas de pedido de emprego e responder a formulários com facilidade.**

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

- k) Consegue escrever textos adequados a fins específicos.**

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

- l) Consegue escrever textos estruturados sobre assuntos diversos**

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

III. Primeiros contactos com a língua portuguesa

10. Pense em expressões feitas a partir da palavra indicada.

Siga o exemplo dado.

Visita

Visita+adjectivo. Ex: Visita desejada

Visita+verbo. Ex: Fazer visita

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Que expressões pode fazer com os seguintes verbos? Siga o exemplo dado.

Boa vida	Bicicleta	Triste	
Café	Volta	Trabalho	
Licença	Consideração	Partido	
Conta	Respeito	Cabeça	
Dar	Ter	Tomar	Andar

Ex: *ter uma boa vida*

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

11. Construa algumas frases onde possa aplicar as expressões que acabou de construir.

Obrigada pela colaboração!
Ana Santos

Anexo C: Inquéritos dos Informantes

Inquérito Informante A

Todos os dados recolhidos neste inquérito destinam-se exclusivamente a um trabalho de investigação de teor académico. Qualquer informação aqui recolhida ou durante as sessões de observação não serão fornecidas a terceiros.

Declaro que autorizo a utilização dos meus dados para efeitos de investigação académica na área de Ensino do Português, Língua Segunda e Língua Estrangeira.

(assinatura)

1

Sexo: Feminino Masculino Idade: 33 Língua Materna: Ucraniano

Outras Línguas Faladas: Russo; Português?

Habilitação escolar: Bacharelato

Profissão exercida no país de origem: Técnico de Tecnologias de Metalurgia

Tempo de permanência em Portugal: 10 anos Profissão actual: Técnico electrónica

I. Primeiros contactos com a língua portuguesa

1. Razões para a escolha de Portugal como país de acolhimento (pode escolher mais que uma)

Facilidade de encontrar trabalho Conhecimento da Língua
Motivos Pessoais Outros: Pedir nacionalidade

2. Contacto com a língua portuguesa antes de vir para Portugal

Nenhum contacto Contacto profissional Contacto através de amigos
Contacto através de jornais e revistas Contacto através da televisão e filmes Outros: _____

3. Primeiros contactos com a língua Portuguesa

Com familiares Com amigos Com colegas de trabalho
Pela televisão Pela escola Outros: _____

Informante A
Inquérito de apoio

4. Contacto com pessoas em português fora da aula:

- | | | | | | | |
|-------------|----------------|-------------------------------------|-----------|--------------------------|-------|--------------------------|
| Por escrito | Frequentemente | <input checked="" type="checkbox"/> | Raramente | <input type="checkbox"/> | Nunca | <input type="checkbox"/> |
| Oralmente | Frequentemente | <input checked="" type="checkbox"/> | Raramente | <input type="checkbox"/> | Nunca | <input type="checkbox"/> |

5. Em Português costuma (pode escolher vários):

- | | | | | | |
|---|-------------------------------------|---|--------------------------|----------------------------|-------------------------------------|
| Ler Revistas ou jornais.
Quais? <u>leituras manuais</u>
<u>de nível técnico</u> | <input checked="" type="checkbox"/> | Ouvir Música | <input type="checkbox"/> | Ler livros | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Falar com Portugueses | <input checked="" type="checkbox"/> | Ouvir programas de rádio
ou TV <u>as vezes</u> | <input type="checkbox"/> | Escrever cartas ou e-mails | <input checked="" type="checkbox"/> |

2

6. Áreas com maior dificuldade na aprendizagem do Português:

- | | | | | | |
|-------------|--------------------------|----------------------|-------------------------------------|---------------|-------------------------------------|
| Alfabeto | <input type="checkbox"/> | Pronúncia | <input checked="" type="checkbox"/> | Gramática | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Vocabulário | <input type="checkbox"/> | Organização da frase | <input checked="" type="checkbox"/> | Outros. _____ | <input type="checkbox"/> |

7. Razões para aprender o português (pode escolher vários)

- | | | | | | |
|---|-------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|--|-------------------------------------|
| Para obter cidadania | <input checked="" type="checkbox"/> | Para conseguir trabalho | <input checked="" type="checkbox"/> | Para resolver sozinho
problemas do dia-a-dia
(bancos, médicos) | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Para falar mais facilmente
com colegas de trabalho | <input checked="" type="checkbox"/> | Para saber mais uma
língua | <input type="checkbox"/> | Outros. _____ | <input type="checkbox"/> |

8. Tipo de exercícios que considera terem mais resultado em sala de aula

- | | | | | | |
|-------------------------|-------------------------------------|--|-------------------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| Exercícios de Gramática | <input checked="" type="checkbox"/> | Simular conversas
adequadas às
necessidades
de
comunicação | <input checked="" type="checkbox"/> | Decorar regras
gramaticais | <input type="checkbox"/> |
| Exercícios de pronúncia | <input checked="" type="checkbox"/> | Composição de textos de
assunto variado | <input type="checkbox"/> | Outros. _____ | <input type="checkbox"/> |

Informante A
Inquérito de apoio

II. Auto-Avaliação do Informante

9. Numa escala de 1 a 5 (sendo 1 muito mau e 5 muito bom) como classifica a sua prestação em português nos seguintes aspectos.

- a) Consegue compreender instruções orais dadas que incluam algum vocabulário técnico especializado, relacionado com áreas que conhece.

1		2		3		4		5	X
---	--	---	--	---	--	---	--	---	---

- b) Consegue compreender facilmente textos longos orais sobre assuntos variados.

1		2		3		4	X	5	
---	--	---	--	---	--	---	---	---	--

- c) Consegue compreender mensagens gravadas com todos os seus pormenores e sentidos diferentes.

1		2		3		4	X	5	
---	--	---	--	---	--	---	---	---	--

- d) Consegue compreender textos escritos longos com a ajuda de um dicionário.

1		2		3		4	X	5	
---	--	---	--	---	--	---	---	---	--

- e) Consegue ler textos longos que incluam já vocabulário técnico.

1		2		3		4	X	5	
---	--	---	--	---	--	---	---	---	--

- f) Consegue compreender textos escritos longos sem a ajuda do dicionário desde que sejam sobre assuntos da sua área técnica.

1		2		3		4		5	X
---	--	---	--	---	--	---	--	---	---

- g) Consegue resumir oralmente informação dando especial valor aos aspectos que considera mais importantes.

1		2		3		4	X	5	
---	--	---	--	---	--	---	---	---	--

- h) Consegue expressar-se oralmente sobre assuntos complexos de forma a que todos compreendam os argumentos por si utilizados.

1		2		3	X	4		5	
---	--	---	--	---	---	---	--	---	--

3

Informante A
Inquérito de apoio

i) Consegue participar em debates e confronto de opiniões com relativa à -vontade

1		2		3	X	4		5	
---	--	---	--	---	---	---	--	---	--

j) Consegue escrever cartas de pedido de emprego e responder a formulários com facilidade.

1		2		3		4	X	5	
---	--	---	--	---	--	---	---	---	--

k) Consegue escrever textos adequados a fins específicos.

1		2		3	X	4		5	
---	--	---	--	---	---	---	--	---	--

l) Consegue escrever textos estruturados sobre assuntos diversos

1		2		3	X	4		5	
---	--	---	--	---	---	---	--	---	--

4

III. Primeiros contactos com a língua portuguesa

10. Pense em expressões feitas a partir da palavra indicada. Siga o exemplo dado.

Visita	Visita+adjectivo. Ex: Visita desejada	Visita+verbo. Ex: Fazer uma visita
	<u>visita ao medico</u>	<u>Tomar uma visita</u>
	<u>visita a Lisboa</u>	<u>Esquecer uma visita</u>
	<u>visita a escola</u>	<u>Perder uma visita</u>
	<u>visita ao banco</u>	<u>Planear uma visita</u>
	<u>visita ao Tecnico</u>	<u>Programar uma visita</u>
<u>visita ao Museu</u>	<u>Dar uma visita</u>	

11. Que expressões pode fazer com os seguintes verbos? Siga o exemplo dado.

Boa vida	Bicicleta	Triste
Café	Volta	Trabalho
Licença	Consideração	Partido
Conta	Respeito	Cabeça
Dar Ter Tomar Andar		

Informante A
Inquérito de apoio

Ex: ter uma boa vida

Dar trabalho

Ter Respeito

Andar a bicicleta

Tomar cabeça

Ter Conta

Ter boa vida

Tomar Licença

Ter triste

Dar café

Ter triste

Ter partido

Por a volta

Ter Licença

Ter Consideração

12. Construa algumas frases onde possa aplicar as expressões que acabou de construir.

Tenho uma licença de trabalho

Costuma fazer uma volta a bicicleta e

tomar um café a lado o meu trabalho

Costuma ter uma conta para tomar boa vida

5

Obrigada pela sua colaboração!

Ana Santos


Informante A
Inquérito de apoio

Inquérito

Informante B

Todos os dados recolhidos neste inquérito destinam-se exclusivamente a um trabalho de investigação de teor académico. Qualquer informação aqui recolhida ou durante as sessões de observação não serão fornecidas a terceiros.

Declaro que autorizo a utilização dos meus dados para efeitos de investigação académica na área de Ensino do Português, Língua Segunda e Língua Estrangeira.



(assinatura)

1

Sexo: Feminino Masculino Idade: 61 Língua Materna: ucraniano

Outras Línguas Faladas: - Russo

Habilitação escolar: 10

Profissão exercida no país de origem: tecnico caminho de Ferro

Tempo de permanência em Portugal: 9 anos Profissão actual: Domestica

I. Primeiros contactos com a língua portuguesa

1. Razões para a escolha de Portugal como país de acolhimento (pode escolher mais que uma)

- Facilidade de encontrar trabalho Conhecimento da Língua
- Motivos Pessoais Outros. _____

2. Contacto com a língua portuguesa antes de vir para Portugal

- Nenhum contacto Contacto profissional Contacto através de amigos
- Contacto através de jornais e revistas Contacto através da televisão e filmes Outros. _____

3. Primeiros contactos com a língua Portuguesa

- Com familiares Com amigos Com colegas de trabalho
- Pela televisão Pela escola Outros. _____

Informante B
Inquérito de apoio

4. Contacto com pessoas em português fora da aula:

- Por escrito Frequentemente Raramente Nunca
Oralmente Frequentemente Raramente Nunca

5. Em Português costuma (pode escolher vários):

- Ler Revistas ou jornais. Quais? _____ Ouvir Música Ler livros
Falar com Portugueses Ouvir programas de rádio ou TV Escrever cartas ou e-mails

2

6. Áreas com maior dificuldade na aprendizagem do Português:

- Alfabeto Pronúncia Gramática
Vocabulário Organização da frase Outros. _____

7. Razões para aprender o português (pode escolher vários)

- Para obter cidadania Para conseguir trabalho Para resolver sozinho problemas do dia-a-dia (bancos, médicos)
Para falar mais facilmente com colegas de trabalho Para saber mais uma língua Outros. _____

8. Tipo de exercícios que considera terem mais resultado em sala de aula

- Exercícios de Gramática Simular conversas adequadas às necessidades de comunicação Decorar regras gramaticais
Exercícios de pronúncia Composição de textos de assunto variado Outros. _____

Informante B
Inquérito de apoio

II. Auto-Avaliação do Informante

9. Numa escala de 1 a 5 (sendo 1 muito mau e 5 muito bom) como classifica a sua prestação em português nos seguintes aspectos.

- a) Consegue compreender instruções orais dadas que incluam algum vocabulário técnico especializado, relacionado com áreas que conhece.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

- b) Consegue compreender facilmente textos longos orais sobre assuntos variados.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

- c) Consegue compreender mensagens gravadas com todos os seus pormenores e sentidos diferentes.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

- d) Consegue compreender textos escritos longos com a ajuda de um dicionário.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

- e) Consegue ler textos longos que incluam já vocabulário técnico.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

- f) Consegue compreender textos escritos longos sem a ajuda do dicionário desde que sejam sobre assuntos da sua área técnica.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

- g) Consegue resumir oralmente informação dando especial valor aos aspectos que considera mais importantes.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

- h) Consegue expressar-se oralmente sobre assuntos complexos de forma a que todos compreendam os argumentos por si utilizados.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

3

Informante 3
Inquérito de apoio

i) Consegue participar em debates e confronto de opiniões com relativa à –vontade

--	--	--	--	--

j) Consegue escrever cartas de pedido de emprego e responder a formulários com facilidade.

--	--	--	--	--

k) Consegue escrever textos adequados a fins específicos.

--	--	--	--	--

l) Consegue escrever textos estruturados sobre assuntos diversos

--	--	--	--	--

4

III. Primeiros contactos com a língua portuguesa

10. Pense em expressões feitas a partir da palavra indicada. Siga o exemplo dado.

	Visita+adjectivo. Ex: Visita desejada	Visita+verbo. Ex: Fazer uma visita
	<u>Fazer uma visita</u>	_____
	<u>Visita importante</u>	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____

11. Que expressões pode fazer com os seguintes verbos? Siga o exemplo dado.

Boa vida	Bicicleta	Triste
Café	Volta	Trabalho
Licença	Consideração	Partido
Conta	Respeito	Cabeça
Dar	Ter	Tomar
Andar		

Informante B
Inquérito de apoio

Ex: ter uma boa vida Eu tenho triste _____
Eu tomo cafe _____
da licença! _____
Eu tenho corda _____
no banco _____

12. Construa algumas frases onde possa aplicar as expressões que acabou de construir.

Eu gosto andar no bicicleta ou em Cascais
Eu tenho trabalho na linha Oeiras - Cascais
Quando eu vou trabalho sempre chogo umq
cafe e tomar cafe.

5

Obrigada pela sua colaboração!
Ana Santos

Informante B
Inquérito de apoio

Inquérito Informante C

Todos os dados recolhidos neste inquérito destinam-se exclusivamente a um trabalho de investigação de teor académico. Qualquer informação aqui recolhida ou durante as sessões de observação não serão fornecidas a terceiros.

Declaro que autorizo a utilização dos meus dados para efeitos de investigação académica na área de Ensino do Português, Língua Segunda e Língua Estrangeira.

Borok

(assinatura)

1

Sexo: Feminino Masculino Idade: 52 Língua Materna: RUSSO

Outras Línguas Faladas: _____

Habilitação escolar: 10 an

Profissão exercida no país de origem: meteorologia

Tempo de permanência em Portugal: 6 anos Profissão actual: empregada doméstica

I. Primeiros contactos com a língua portuguesa

1. Razões para a escolha de Portugal como país de acolhimento (pode escolher mais que uma)

Facilidade de encontrar trabalho Conhecimento da Língua
Motivos Pessoais Outros. _____

2. Contacto com a língua portuguesa antes de vir para Portugal

Nenhum contacto Contacto profissional Contacto através de amigos
Contacto através de jornais e revistas Contacto através da televisão e filmes Outros. _____

3. Primeiros contactos com a língua Portuguesa

Com familiares Com amigos Com colegas de trabalho
Pela televisão Pela escola Outros. _____

Informante C
Inquérito de apoio

4. Contacto com pessoas em português fora da aula:

- Por escrito Frequentemente Raramente Nunca
- Oralmente Frequentemente Raramente Nunca

5. Em Português costuma (pode escolher vários):

- Ler Revistas ou jornais. Ouvir Música Ler livros
Quais? Destac
- Falar com Portugueses Ouvir programas de rádio ou TV Escrever cartas ou e-mails

6. Áreas com maior dificuldade na aprendizagem do Português:

- Alfabeto Pronúncia Gramática
- Vocabulário Organização da frase Outros. _____

7. Razões para aprender o português (pode escolher vários)

- Para obter cidadania Para conseguir trabalho Para resolver sozinho problemas do dia-a-dia (bancos, médicos)
- Para falar mais facilmente com colegas de trabalho Para saber mais uma língua Outros. _____

8. Tipo de exercícios que considera terem mais resultado em sala de aula

- Exercícios de Gramática Simular conversas adequadas às necessidades de comunicação Decorar regras gramaticais
- Exercícios de pronúncia Composição de textos de assunto variado Outros. _____

Informante C
Inquérito de apoio

II. Auto-Avaliação do Informante

9. Numa escala de 1 a 5 (sendo 1 muito mau e 5 muito bom) como classifica a sua prestação em português nos seguintes aspectos.

- a) Consegue compreender instruções orais dadas que incluam algum vocabulário técnico especializado, relacionado com áreas que conhece.

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

- b) Consegue compreender facilmente textos longos orais sobre assuntos variados.

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

- c) Consegue compreender mensagens gravadas com todos os seus pormenores e sentidos diferentes.

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

- d) Consegue compreender textos escritos longos com a ajuda de um dicionário.

1	2	3	4	5
---	--------------	---	---	---

- e) Consegue ler textos longos que incluam já vocabulário técnico.

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

- f) Consegue compreender textos escritos longos sem a ajuda do dicionário desde que sejam sobre assuntos da sua área técnica.

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

- g) Consegue resumir oralmente informação dando especial valor aos aspectos que considera mais importantes.

1	2	3	4	5
---	--------------	---	---	---

- h) Consegue expressar-se oralmente sobre assuntos complexos de forma a que todos compreendam os argumentos por si utilizados.

1	2	3	4	5
---	--------------	---	---	---

3

Informante C
Inquérito de apoio

i) Consegue participar em debates e confronto de opiniões com relativa à -vontade

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

j) Consegue escrever cartas de pedido de emprego e responder a formulários com facilidade.

1	2	3	4	5
---	--------------	---	---	---

k) Consegue escrever textos adequados a fins específicos.

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

l) Consegue escrever textos estruturados sobre assuntos diversos

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

4

III. Primeiros contactos com a língua portuguesa

10. Pense em expressões feitas a partir da palavra indicada. Siga o exemplo dado.

Visita

Visita+adjectivo. Ex: Visita desejada

Visita+verbo. Ex: Fazer uma visita

visitar ou
medicu

eu peço uma
receita de
medicamentos
para a tensão
arterial e
para o coração

11. Que expressões pode fazer com os seguintes verbos? Siga o exemplo dado.

Boa vida	Bicicleta	Triste
Café	Volta	Trabalho
Licença	Consideração	Partido
Conta	Respeito	Cabeça
	Dar	Ter
	Tomar	Andar

Informante C
Inquérito de apoio

Ex: ter uma boa vida

andar uma
Bicicleta

Tomar um
café

Eu tenho
conta

Da licença

12. Construa algumas frases onde possa aplicar as expressões que acabou de construir.

Nos temos conta no banco.
Da licença para passar
Eu tomo café de manhã
ando na minha bicicleta

5

Obrigada pela sua colaboração!

Ana Santos

Informante C
Inquérito de apoio

Inquérito Informante D

Todos os dados recolhidos neste inquérito destinam-se exclusivamente a um trabalho de investigação de teor académico. Qualquer informação aqui recolhida ou durante as sessões de observação não serão fornecidas a terceiros.

Declaro que autorizo a utilização dos meus dados para efeitos de investigação académica na área de Ensino do Português, Língua Segunda e Língua Estrangeira.

[Assinatura]
(assinatura)

1

Sexo: Feminino Masculino Idade: 48 Língua Materna: UKRAINA
Outras Línguas Faladas: RUSSO
Habilitação escolar: 10 ano
Profissão exercida no país de origem: SOLDADOR
Tempo de permanência em Portugal: 9 anos Profissão actual: NAO

I. Primeiros contactos com a língua portuguesa

1. Razões para a escolha de Portugal como país de acolhimento (pode escolher mais que uma)

Facilidade de encontrar trabalho Conhecimento da Língua
Motivos Pessoais Outros. _____

2. Contacto com a língua portuguesa antes de vir para Portugal

Nenhum contacto Contacto profissional Contacto através de amigos
Contacto através de jornais e revistas Contacto através da televisão e filmes Outros. _____

3. Primeiros contactos com a língua Portuguesa

Com familiares Com amigos Com colegas de trabalho
Pela televisão Pela escola Outros. _____

Informante D
Inquérito de apoio

4. Contacto com pessoas em português fora da aula:

- | | | | | | | |
|-------------|----------------|-------------------------------------|-----------|-------------------------------------|-------|--------------------------|
| Por escrito | Frequentemente | <input checked="" type="checkbox"/> | Raramente | <input type="checkbox"/> | Nunca | <input type="checkbox"/> |
| Oralmente | Frequentemente | <input type="checkbox"/> | Raramente | <input checked="" type="checkbox"/> | Nunca | <input type="checkbox"/> |

5. Em Português costuma (pode escolher vários):

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|----------------------------|--------------------------|
| Ler Revistas ou jornais. Quais? <u>Destac</u> | <input type="checkbox"/> | Ouvir Música | <input checked="" type="checkbox"/> | Ler livros | <input type="checkbox"/> |
| Falar com Portugueses | <input type="checkbox"/> | Ouvir programas de rádio ou TV | <input checked="" type="checkbox"/> | Escrever cartas ou e-mails | <input type="checkbox"/> |

2

6. Áreas com maior dificuldade na aprendizagem do Português:

- | | | | | | |
|-------------|--------------------------|----------------------|--------------------------|---------------|-------------------------------------|
| Alfabeto | <input type="checkbox"/> | Pronúncia | <input type="checkbox"/> | Gramática | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Vocabulário | <input type="checkbox"/> | Organização da frase | <input type="checkbox"/> | Outros. _____ | <input type="checkbox"/> |

7. Razões para aprender o português (pode escolher vários)

- | | | | | | |
|--|--------------------------|----------------------------|-------------------------------------|--|--------------------------|
| Para obter cidadania | <input type="checkbox"/> | Para conseguir trabalho | <input checked="" type="checkbox"/> | Para resolver sozinho problemas do dia-a-dia (bancos, médicos) | <input type="checkbox"/> |
| Para falar mais facilmente com colegas de trabalho | <input type="checkbox"/> | Para saber mais uma língua | <input type="checkbox"/> | Outros. _____ | <input type="checkbox"/> |

8. Tipo de exercícios que considera terem mais resultado em sala de aula

- | | | | | | |
|-------------------------|-------------------------------------|--|-------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------|
| Exercícios de Gramática | <input checked="" type="checkbox"/> | Simular conversas adequadas às necessidades de comunicação | <input checked="" type="checkbox"/> | Decorar regras gramaticais | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Exercícios de pronúncia | <input checked="" type="checkbox"/> | Composição de textos de assunto variado | <input type="checkbox"/> | Outros. _____ | <input type="checkbox"/> |

Informante 1)
Inquérito de apoio

II. Auto-Avaliação do Informante

9. Numa escala de 1 a 5 (sendo 1 muito mau e 5 muito bom) como classifica a sua prestação em português nos seguintes aspectos.

- a) Consegue compreender instruções orais dadas que incluam algum vocabulário técnico especializado, relacionado com áreas que conhece.

1	2	2	3	4	5
--------------	--------------	---	--------------	---	---

- b) Consegue compreender facilmente textos longos orais sobre assuntos variados.

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

- c) Consegue compreender mensagens gravadas com todos os seus pormenores e sentidos diferentes.

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

- d) Consegue compreender textos escritos longos com a ajuda de um dicionário.

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

- e) Consegue ler textos longos que incluam já vocabulário técnico.

1 X	2	3	4	5
----------------	---	---	---	---

- f) Consegue compreender textos escritos longos sem a ajuda do dicionário desde que sejam sobre assuntos da sua área técnica.

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

- g) Consegue resumir oralmente informação dando especial valor aos aspectos que considera mais importantes.

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

- h) Consegue expressar-se oralmente sobre assuntos complexos de forma a que todos compreendam os argumentos por si utilizados.

1	2	3	4	5
---	--------------	---	---	---

3

Informante D
Inquérito de apoio

i) Consegue participar em debates e confronto de opiniões com relativa à –vontade

1 X		2		3		4		5	
-----	--	---	--	---	--	---	--	---	--

j) Consegue escrever cartas de pedido de emprego e responder a formulários com facilidade.

1		2 X		3		4		5	
---	--	-----	--	---	--	---	--	---	--

k) Consegue escrever textos adequados a fins específicos.

1 X		2		3		4		5	
-----	--	---	--	---	--	---	--	---	--

l) Consegue escrever textos estruturados sobre assuntos diversos

1 X		2		3		4		5	
-----	--	---	--	---	--	---	--	---	--

4

III. Primeiros contactos com a língua portuguesa

10. Pense em expressões feitas a partir da palavra indicada. Siga o exemplo dado.

Visita

Visita+adjectivo. Ex: Visita desejada

*EU visitar
à cafe*

Visita+verbo. Ex: Fazer uma visita

*EU costu
visitar a
PROB.*

11. Que expressões pode fazer com os seguintes verbos? Siga o exemplo dado.

Boa vida	Bicicleta	Triste
Café	Volta	Trabalho
Licença	Consideração	Partido
Conta	Respeito	Cabeça
	Dar	Ter
	Tomar	Andar

Informante D
Inquérito de apoio

Ex: ter uma boa vida	<u>DAR conta</u>	_____
<u>Andar</u>	<u>Bicicleta</u>	_____
<u>Bicicleta</u>	<u>Ter conta.</u>	_____
<u>Tomar cafe</u>	_____	_____
<u>Cafe</u>	_____	_____

12. Construa algumas frases onde possa aplicar as expressões que acabou de construir.

Cafe eu vou eu vou a dimaria,
e ~~de~~ tomar cafe. Ando na moto
Bicicleta.

5

Obrigada pela sua colaboração!

Ana Santos

Informante D
Inquérito de apoio

Anexo D:

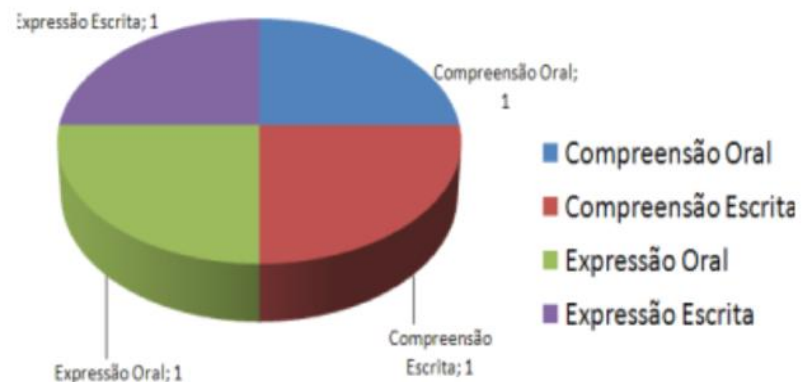
Auto-Avaliação das Competências por Informante (escala de 0 a 5)

	Compreensão oral				Compreensão escrita			
	Instrução oral especializada	Compreensão de textos orais longos	Compreensão pormenorizada do oral	Média	Compreensão de textos escritos longos	Compreensão de textos escritos técnicos	Textos escritos orientados	Média
Informante A	5	4	4	4	4	4	5	4
Informante B	1	1	1	1	1	1	1	1
Informante C	1	2	2	2	2	1	2	2
Informante D	1	1	1	1	1	1	1	1
	Expressão Oral				Expressão Escrita			
	Capacidade de resumo oral	Expressão oral prolongada	Capacidade de argumentação oral	Média	Escrita de registos formais	Escrita de acordo com objetivos	Escrita de textos longos	Média
Informante A	4	3	3	3	4	3	3	3
Informante B	1	1	1	1	1	1	1	1
Informante C	1	1	1	1	1	2	1	1
Informante D	1	2	1	1	2	1	1	1

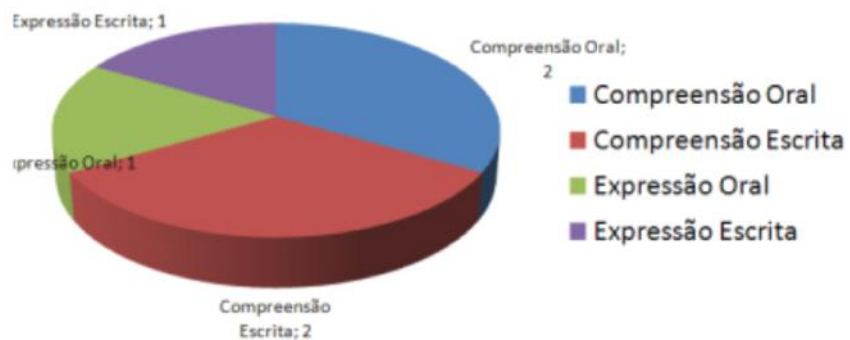
Auto-avaliação do informante A por competência



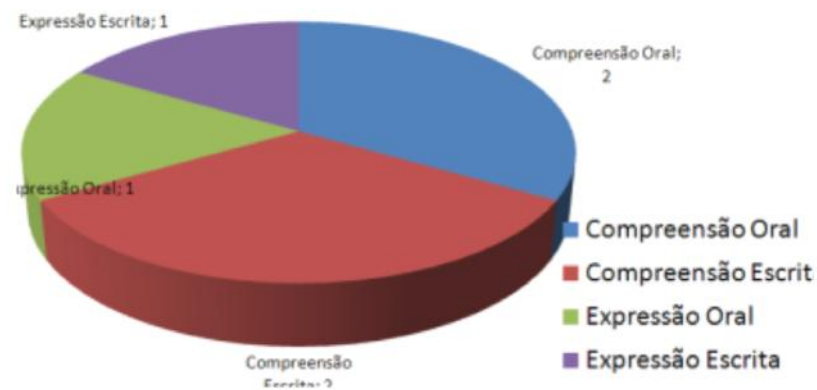
Auto-avaliação do Informante B por competências



Auto-Avaliação do Informante D por competências

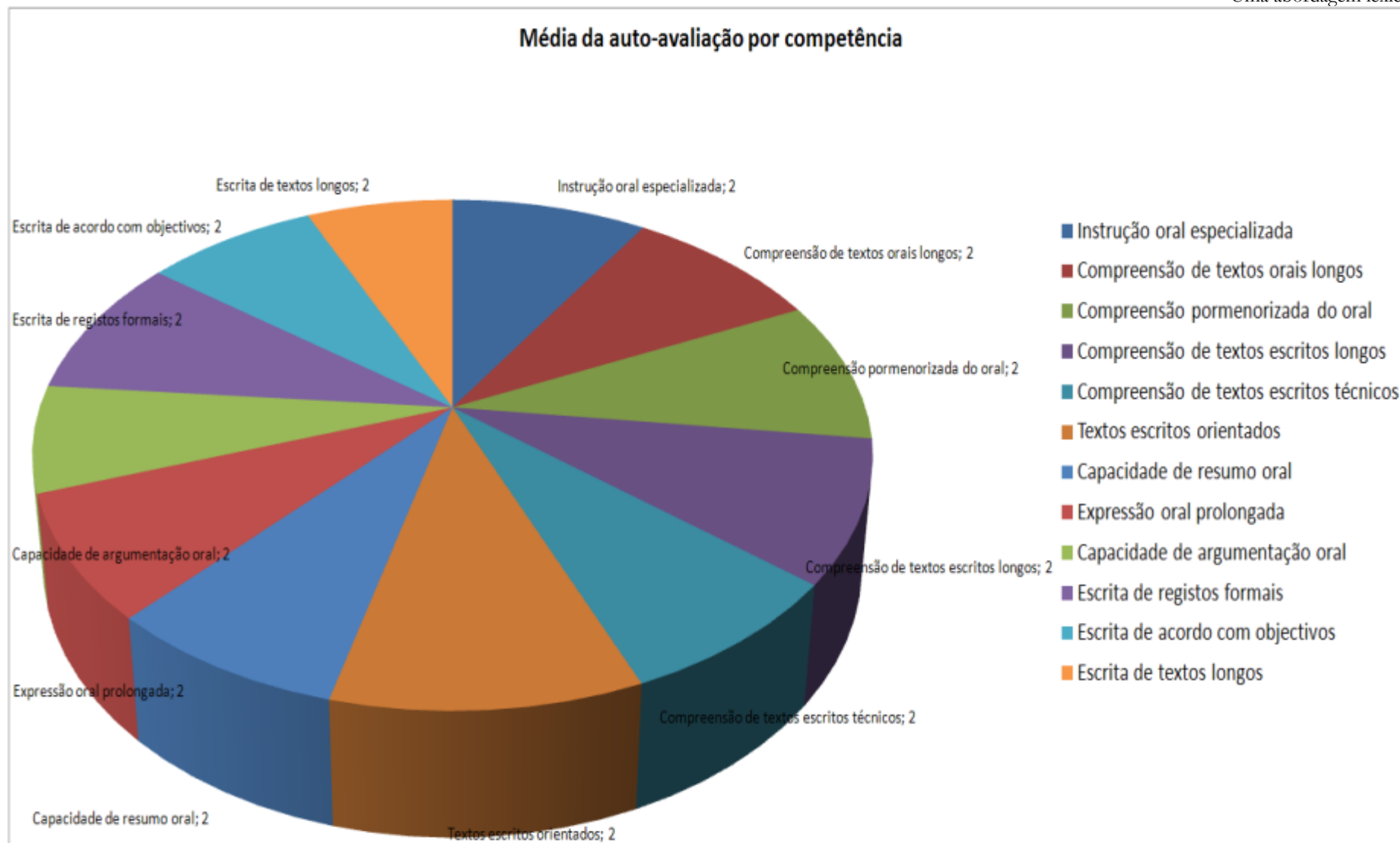


Auto-Avaliação do Informante C por competências



Anexo E: Média dos resultados obtidos por competência analisada

Compreensão oral	Instrução oral especializada	5
	Compreensão de textos orais longos	4
	Compreensão pormenorizada do oral	4
Compreensão escrita	Compreensão de textos escritos longos	4
	Compreensão de textos escritos técnicos	4
	Textos escritos orientados	5
Expressão Oral	Capacidade de resumo oral	4
	Expressão oral prolongada	3
	Capacidade de argumentação oral	3
Expressão Escrita	Escrita de registos formais	4
	Escrita de acordo com objectivos	3
	Escrita de textos longos	3



Anexo F: Textos livres produzidos pelos informantes

a) Informante A

Expressão escrita

Todos temos sonhos e ambições. Quais são os seus sonhos? Que projectos fez para o seu futuro? Escreva sobre os seus sonhos e os seus projectos. Quais é que pensa realizar e quais são aqueles que não passam de sonhos. O seu texto deve ter entre 120 e 150 palavras.

No ano passado é quando tinei férias, viajei para Ucrânia do autocarro com amigo. Carro dele é muito bom, é muito economico. Nosso viagem passo entre Espanha, França, Italia e etc...

Quando entramos a Madrid a noite, perdemos nosso caminho com 100 km há mais. Depois quando deixamos deste cidade, tomamos direcção a Barcelona. Quando chegamos a Barcelona, eu combinei com o meu amigo, fazer um paragem pequeno para ver esse cidade. Barcelona é muito bonito e tem ruas planeados quadrados, também gostei sua comestatuas vivas, e capela "Sagrada de familia", que começa construir no ano 1885 e está planeada a obra acabar no ano 2020.

Quando nós chegamos a fronteira "Espanha - França", Paramos na cidade "La Junqueira" ~~que~~ ~~é~~ ~~lado~~ e entramos a Loja "Duty Free" para fazer os compras de comida e bebidas alcolicos.

Informante A

b) Informante B

Eu gosto muito festa Novo Ano e nossa festa Natal, isso duas festas quando nos podemos encontrar com sua família, Eu cheguei na terra para Portugal às fin as mes Dezembro 2000 ano, ja esta aqui 10 anos, e tambem com ~~meu~~ minha compatriota tristemos para sua festas, sua tradicional. Janeiro mes, isso mes tinha muito festas qual tinha sua tradicias.

Na Portugal dar presentes para sua família no dia 25 Dezembro. Nos terra tambem nos preparamos presentes para sua família e deixamos de arvore para Novo Ano.

Informante B

c) Informante C

Expressão escrita

Todos temos sonhos e ambições. Quais são os seus sonhos? Que projectos fez para o seu futuro? Escreva sobre os seus sonhos e os seus projectos. Quais é que pensa realizar e quais são aqueles que não passam de sonhos. O seu texto deve ter entre 120 e 150 palavras.

O meu sonho ajudar do meu
filho, na Moldavia vida agora
difícil. Precisa apagar casa, luz,
gas, água, comida, roupa. Dois
vezes por ano eu mandar
dinheiro para filho. ~~o~~
O filho tem trabalho na
Moldavia, está muito pouco
dinheiro, não segura do vida.
eu ~~veja~~ ^{quero} vi meu filho bem
feliz.

Informante C

d)

d) Informante D

Expressão escrita

Todos temos sonhos e ambições. Quais são os seus sonhos? Que projectos fez para o seu futuro? Escreva sobre os seus sonhos e os seus projectos. Quais é que pensa realizar e quais são aqueles que não passam de sonhos. O seu texto deve ter entre 120 e 150 palavras.

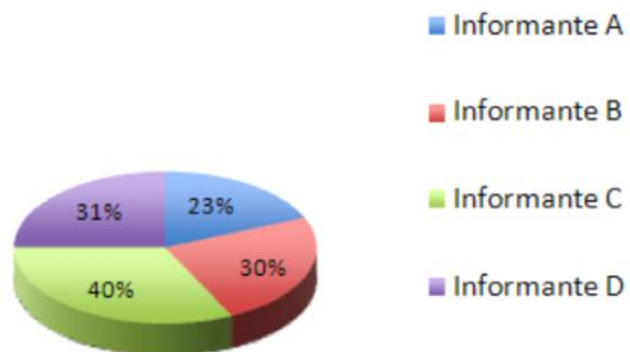
~~Eu~~ Chama-me NICOLA.
A mi Ami tem e um sonho e
ambições. Que é não ter
EU QUERO a Bom falar
portugal língua e bom
a escrever. Agora eu vo
po ESCOLA a CASCAIS.

Informante D

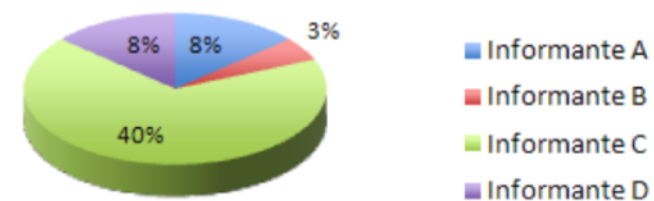
Anexo G: Distribuição por classe morfológica das opções linguísticas dos Informantes

	Informante A	Informante B	Informante C	Informante D
Nomes	23%	30%	40%	31%
Adjectivos	8%	3%	40%	8%
Verbo	14%	10%	14%	15%
Verbos auxiliares ser, estar, ter	5%	3%	4%	8%
Determinantes e pronomes (com ou sem contração)	18%	25%	24%	15%
Outros	32%	28%	14%	23%

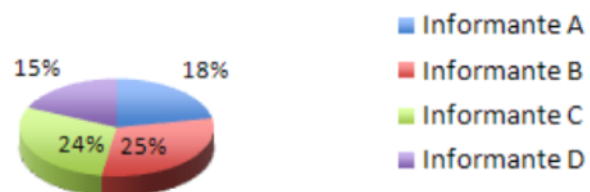
Nomes



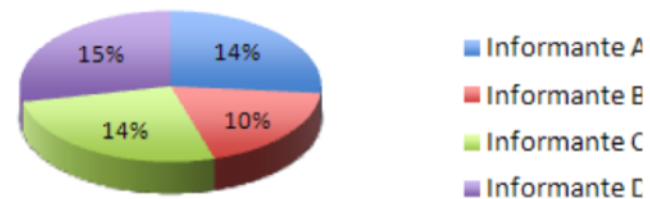
Adjectivos



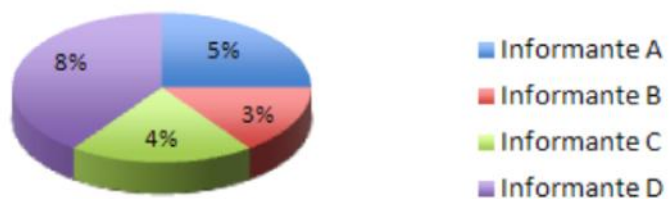
Determinantes e pronomes (com ou sem contracção)



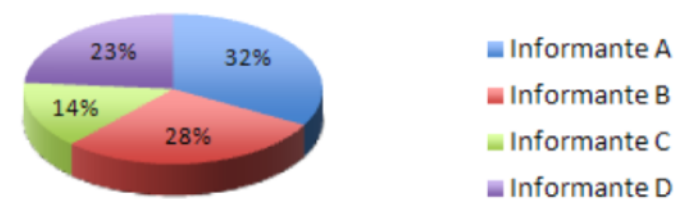
Verbo



Verbos auxiliares ser, estar, ter



Outros



Bibliografia

AGÊNCIA NACIONAL DOS PROGRAMAS COMUNITÁRIOS SÓCRATES e LEONARDO DA VINCI (2006), *Políticas de formação ao longo da vida (Actas de conferências)*, Lisboa

AMORIM (2006), José Pedro, “O impacto no desenvolvimento vocacional e da cidadania – a metamorfose das borboletas” in *Cadernos de emprego e relações de trabalho*, nº5, MTS, DGERT, Lisboa

ANÇÃ et alli (1999), “Dossier Português, Língua não materna” in *Noesis*, nº 51, Julho-Setembro, Lisboa, pp 14-44

ANÇÃ (2008), Maria Helena, “Apropriação da língua portuguesa: o exemplo de um público ucraniano adulto e jovem adulto” in *Português, Língua Segunda Língua Estrangeira, da(s) teoria(s) à(s) prática(s)*, coord. Maria José Grosso, Lidel, Lisboa, pp. 115-133

ANDRADE (1992), Ana Isabel, *Didáctica da Língua Estrangeira*, Colecção Horizontes da Didáctica, Edições Asa, Lisboa

ATALAIA (2005), Sónia, *A diferença etária no ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas*, Dissertação para a obtenção do grau de mestre na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

BAGANHA (2004), Maria et alli, “Novas Migrações, novos desafios, a imigração do Leste Europeu” in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 69, Outubro, pp 95-115

BARALO (2004), Marta, *La adquisición del español como lengua extranjera*, *Cadernos de didáctica del español*, Arco/Libros, S.L, Madrid

BASÍLIO (1990), Maria Cecília, *A Língua Materna como factor de relevante importância na aprendizagem e na utilização de uma língua estrangeira, uma aplicação da teoria do funcionamento de M.A.K Halliday*, Tese de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa

BROEDE (1993), R, P. *Interference and facilitation in SLA: a connectionist perspective* (paper presented in the seminar parallel distributed processing and natural language processing, San Diego, UCSD)

CABRITO (1994), Belmiro Gil, *Formações em alternância: conceitos e práticas*, Educa, Lisboa

- CANÁRIO (2000), Rui, *Educação de Adultos, um campo e uma problemática*, ANEFA, Lisboa
- CANÁRIO (2005), F.S, *Educar e formar adultos: mutações e divergências*, Educa, Lisboa
- CLARK (1993), Eve, *The lexicon in acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge
- CONSELHO DA EUROPA (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino e Avaliação*, Edições ASA, Lisboa
- COOK (1994), Vivian, *Second Language Learnig and Language Teaching*, 4th edition, Hodder Education London
- COOK (1996), Vivian, *Experimental approaches to second language learning*, Pergamon Press, Oxford
- CORDER (1981), S.P, *Error analysis and interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.
- _____ (1973), *Introducing applied linguistics*, Penguin Modern Linguistics Texts, Penguin Books, Londres
- CORREIA (1999), Margarita, *A denominação das qualidades – contributos para a compreensão da estrutura do léxico português*, Dissertação de Doutoramento em Linguística Portuguesa apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
- CRISTIANO (2008), José Manuel, *O Desenvolvimento da Competência Linguística em falantes nativos e não nativos C1/C2*, Tese de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa
- DEKEYSER (2003), Robert, “Implicit and Explicit Learning” in *The handbook of Second Language Acquisition* (ed. Catherine Doughty et all), Blackwell Publishing, Oxford, pp. 313-348
- DIMROTH (2008), Christine, “Perspectives on second language acquisition at diferent ages” in *Second language acquisition and younger learner*, (ed. Jenefer Philip et all), John Benjamin Publishing Company, Amesterdam/Philadelphia, pp. 53-74
- DUBOIS (1973), Jean ed., *Dicionário de Linguística*, Editora Cultrix, São Paulo
- ELLIS (1996), Rod, *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford
- ESPERANÇA (2006), Joaquim, *Ensino do português como Língua Segunda: a escrita no processo de ensino – aprendizagem de adultos*, Dissertação para a obtenção do grau de mestre em ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa

FERNANDEZ (2006), Florentino Sanz, *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*, Unidade de I&D de Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências Humanas, Lisboa

GASS (1994), Susan et alli, *Second Language Acquisition, an introductory course*, Routledge, New York.

GROSSO (2008), Maria José, coord, *O Português para falantes de outras línguas. O utilizador elementar no país de acolhimento*, Ministério da Educação, DGIDC, Lisboa

HARRIS, Margaret et alli (1986), *Language Processing in Children and adults, an introduction*, Routledge, London

<http://www.andragogia.com.br> (acesso a 04-08-10)

<http://www.planotecnologico.pt/InnerPage.aspx?idCat=337&idMasterCat=334&idLang=1&site=estrategiadelisboa> (acesso a 04-08-10)

<http://www.sdcrashen.com/Principles and Practice/043.html> (acesso a 23-05-2010)

<http://www.sdcrashen.com/Principles and Practice/044.html> (acesso a 23-05-2010)

<http://www.sk.com.br/sk-krash.html> (acesso a 23-05-2010)

IEFP (2008), *Referencial de Língua Portuguesa e Cidadania*, Portugal Acolhe, Lisboa

ILTEC (2008), *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, Fundação Calouste Gulbenkian (www.iltec.pt/divling/pdfs/linguas_ucraniano.pdf - acesso a 10-12-2010)

IMAGINÁRIO (2004), Luís, “Andragogia e Pedagogia” in *Formar, Revista dos Formadores*, nº 46-50, Março, IEFP, pp 3-9

KNAPP (2009), Karlfried et alli, *Handbook of foreign Language Communication and Learning* (vol. 6), HAL, Berlim

KNOWLES (2005), Malcolm et alli, *The adult learner. The definitive classic in adults education and human resource development*, Elsevier, Londres, 6ª edição

KRASHEN (1983), Stephen, *The natural approach, Linguagem Acquisition in the classroom*, Pergamon Press, Oxford

LAUFER (1997), Batia, “What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting the difficulty of vocabulary acquisition” in *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy* (ed. M. McCarthy and N. Schmitt), Cambridge University Press, pp. 140-155

_____ (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon Institute of English, Oxford

_____ (1985), *The input hypothesis*, Longman, New York

LEIRIA (2001 ,a), Isabel, *Léxico, aquisição e ensino do Português europeu, Língua não Materna, Dissertação de Doutoramento*, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa

LEIRIA (2001, b), Isabel, “Léxico, aquisição e ensino da L2” in *Polifonia, Revista do Grupo universitário de investigação em línguas vivas*, nº4, Lisboa, pp 119-141

LEIRIA (2002), Isabel, *Ensino do Português para estrangeiros e língua segunda: uma abordagem cognitiva centrada no léxico (guião da conferência apresentada na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra em 15-03-2002)*

Lewis (1993), Michael, *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications

Lewis (1997), Michael, *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice*, Hove, Language Teaching Publications

Lewis (2000), Michael, *Language in the lexical approach* in *Teaching Collocation: Further Developments In The Lexical Approach*, Michael Lewis (ed.), Hove, Language Teaching Publications, pp126-154

LIGHTBOWN (1993), Spade Nina, *How languages are learned*, OUP, London

LIMA (2010), Ana Paula, *Tratamento do erro na produção escrita: Análise das estratégias de correção de erros*, Tese de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa

LOBATO et alli, ed (2005), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera(LE)*, Sociedad General Española de Librería, Madrid

MACHETE (2008), Tiago, *Ensino do Português como Língua não materna: Estudo de Caso na Escola Básica 2,3 Professor António Pereira Coutinho*, Dissertação para a obtenção do grau de mestre em ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa

MATEUS (2008), Mª Helena et alli, *Diversidade Linguística na escola portuguesa*, Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

MEARA (1990), Paul, “A Note on Passive Vocabulary”, *Second Language Research* 6-2, pp. 150-154.

- MORRISON (1990), Donald, "Monitoring and the second language learner" in *Language and communication*, Applied Linguistics and Language Study, Longman, London and New York (ed. Jack Richards), pp. 228-250
- NATION (1990), I. S. P., *Teaching and Learning Vocabulary*, New York, Newbury House
- NUNAN (1999), David, *Second Language Teaching and Learning*, Heinle & Heinle Publishers, Massachusetts
- OLIVEIRA (2010), Ana Luísa et alli, "Comparação interlinguística como recurso didático: a aprendizagem do português para ucranianos, guineenses e cabo-verdianos" in *Educação em Português e Migrações* (coord. Maria Helena Ançã), Edições Lidel, Lisboa, pp 63-89
- OLIVEIRA (2010), Carlos Barbosa, "Emigrantes aprendem português" in *Formar, Revista dos formadores*, nº70, Jan-Mar, IIEFP, pp. 21-23
- OSÓRIO (2003), Agustin Requejo, *Educação Permanente e educação de adultos*, Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Lisboa
- PAVLOCIC (2006), Maja, *Ensino da língua portuguesa a falantes de sérvio*, Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Língua e Cultura Portuguesa apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
- PETERS (1985), Ann, *The units of language acquisition*, Cambridge Monographs and Texts in Applied Psycholinguistics, Cambridge University Press, Cambridge
- RICHARDS (1970), J. C., "A psycholinguistic measure of vocabulary selection" in *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)*, Vol. 8 -2, pp. 77-102.
- ROGERS (1977), J.S. *Adults learning*, The open university press, Milton Keynes, Inglaterra
- ROGERS (1974), Jennifer *Ensino de adultos*, Editorial Pórtico, Lisboa
- RIO-TORTO (2006), Graça, "O léxico: semântica e gramática das unidades lexicais" in *Estudos sobre léxico e gramática*, ATHAÍDE, Maria (coord.), Cadernos do CIEG, nº 23, Coimbra.
- SAMARTINO, Lys Org. (1997), *Educação de Adultos*, Col. Cadernos de Formação nº 3, Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar, 3ª Edição, Lisboa
- SANTOS, Paula et alli (2007), *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre a educação, Estudos e relatórios*, Conselho Nacional da Educação.
- SELINKER, L. (1972) "Interlanguage" in *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)*, Vol.10 nº. 3, pp 209-231.
- _____ (1994) ***Rediscovering Interlanguage***, New York, Longman.

- SILVESTRE, Carlos Alberto (2003), *Educação/formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*, Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Lisboa
- SLOBIN (1993), Dan, “Adulto language acquisition: a view from child language study” in *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*, PERDUE, Clive (ed.), Cambridge University Press, Cambridge.
- SPOLSKY (1989), *Conditions for Second Language Learning: Introduction to a General Theory*, Oxford University Press, Oxford
- STRECHT-RIBEIRO, Orlando (1990), *Como se aprende uma língua estrangeira crianças e adultos*, Livraria Horizonte, Lisboa
- TAVARES (2006), Marina, *O ensino/aprendizagem do português língua segunda em contexto escolar*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa
- TORRE (1985), Manuel, *Uma análise de erros, contribuição para o ensino da língua inglesa em Portugal*, Dissertação para Doutoramento apresentada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto
- UNESCO (1978), *Conferências Internacionais da Unesco sobre a Educação de Adultos*, Universidade do Minho, Braga (trad. Maria José de Gusmão)
- UR (2006), Penny, *A course in language teaching. Practice and Theory*, Cambridge Teacher training and development, Cambridge University Press, Cambridge
- VALLEJO (2005), Roser, *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Cuadernos de didáctica del español, Arco/Libros, S.L, Madrid
- WALTERS (2001), Shirley, *Globalization, adult education and training. Impacts and issues*, Zed Books, London

**Estudo de caso de adultos ucranianos
em contexto de ensino formal:
uma abordagem lexical**

Ana Catarina Rodrigues dos Santos

**Mestrado em
Ensino do Português Língua Segunda
e Língua Estrangeira**

Março, 2011

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de
Mestre em Ensino do Português, Língua Segunda e Língua Estrangeira,
realizada sob a orientação científica de Ana Maria Martinho Carver Gale

À Sara, que fez a parte mais difícil do trabalho:

convencer-me que eu seria capaz!

Agradecer a quem sabe o quão grata eu estou por todos os momentos e todos os gestos pode ser redundante se estas palavras não passarem da folha de papel, tão pequena neste momento... Sendo das primeiras páginas deste trabalho, acaba por ser das últimas palavras nele escritas e a sua escrita é já, por isso mesmo, um momento especial, de certa forma nostálgico e de escrita mais difícil do que muitos momentos ditos mais científicos.

É o momento de recordarmos todos aqueles que desta tese fazem parte com a sua presença, com as suas ausências forçadas para me dar tempo para dedicar a esta, com a sua tolerância pelas minha pouca assiduidade...

À minha família, ao Jorge, à minha outra grande Família plena de Irmãos, aos amigos e colegas de trabalho agradeço todos esses pequenos gestos, todos os actos de generosidade que souberam ter comigo e me fizeram entender este projecto como algo colectivo, incluindo todos os alunos que tive e tenho e que em algum momento possa ter prejudicado pela minha indisponibilidade. Estes também são responsáveis por este resultado com as suas palavras de incentivo.

A última palavra destina-se à minha orientadora, Ana Maria Martinho, pelo seu apoio e acima de tudo tranquilidade que me foi passando ao longo do tempo, e à formadora Rosalina e seu grupo de alunos do *Português para Todos* pela forma imediata e disponível com que colaboraram, tornando-se o elemento crucial para a existência desta dissertação.

RESUMO

Estudo de caso de adultos ucranianos em contexto formal: Uma abordagem lexical

A tese que se apresenta de seguida terá como foco a população ucraniana que ingressa no ensino formal através do programa *Portugal para Todos* - programa vocacionalmente direccionado para a comunidade imigrante adulta, grupo etário até ao momento muito negligenciado. A ausência de trabalhos académicos nesta área tem-se manifestado tanto a nível de reflexão pedagógica avançada, quanto de análise das necessidades deste público-alvo em concreto. A resposta a esta situação deve, em nosso entender, passar por um enquadramento baseado na abordagem comunicativa e no tratamento dos processos de aquisição do léxico. A abordagem lexical, neste quadro, é particularmente relevante, uma vez que permite a aquisição de uma língua estrangeira, neste caso PLE, de forma mais consolidada, adequada à comunicação quotidiana e processada rapidamente, o que assume particular importância quando falamos de aprendentes adultos. Neste trabalho procurar-se-á reflectir criticamente sobre a bibliografia existente em relação ao tema e, a partir da observação directa e análise de inquéritos realizados junto de informantes, proceder a uma identificação da tipologia de erros e a estratégias de trabalho adequadas a este público alvo.

ABSTRACT

Case study on Ukrainian adults learners in a formal educational context: a lexical approach

This dissertation focuses on the Ukrainian population in Portugal, learning Portuguese language through *Português para Todos* – a program entirely dedicated to the adult immigrant community overlooked up to recent years. This type of research is lacking in our Academia. The advanced educational studies of immigrants' linguistic needs and competences and those of adults in general need further attention.

In this dissertation we review the state of the art bibliography concerning Adult Learning and Second Language Learning. We also design and discuss the results of a case study based on the observation of a group of Ukrainian Informants. In doing so, we focus on the Communicative and Lexical Approaches. Portuguese is a Second Language for these learners, and through the above referred approaches we can design learning programs that deal with daily situations whilst integrating intensive lexical knowledge.

Ana Catarina Rodrigues dos Santos

PALAVRAS-CHAVE: Andragogia, Ensino de língua segunda, Abordagem Lexical, Imigrantes Ucranianos, *Português para Todos*

KEYWORDS: Adult learning, Second language learning, Lexical approach, Ukrainian immigrants, *Português para Todos*

I. *Português para Todos*: o acordar para uma necessidade da sociedade actual

A consciência do papel da língua enquanto elemento socializador para as muitas comunidades imigrantes já em fase adulta que se encontram no nosso país levou o Estado Português, no ano de 2008, e em parceria com o Quadro Europeu de Referência Estratégico Nacional, a criar o programa hoje denominado *Português para Todos* (PPT)¹.

A regulação deste programa está nas mãos do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI) e enquadra-se no Plano para a Integração dos Imigrantes (Resolução do Conselho de Ministros n.º 63 – A/2007 de 3 de Maio). A ser principalmente levado a cabo em Centros de Formação Profissionais em estreita parceria com os Centros de Emprego, surge no contexto da oferta de Formação Contínua ao dispor da população adulta. A formação ministrada nos Centros de Formação Profissionais é tutelada pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade Social e não pelo Ministério da Educação, que se ocupa apenas do ensino regular em Portugal.

Este programa, aberto a uma comunidade de 7.500 imigrantes, é um dos possíveis passos exigidos para a obtenção da nacionalidade: caso os adultos alcancem resultados positivos no final da formação, ser-lhes-á fornecido um certificado de aptidão linguística enquanto utilizador elementar de português, Língua Estrangeira (LE)² de nível A2, ficando assim dispensados da realização da prova de nacionalidade. Os destinatários deste programa são todos os imigrantes que não possuam a língua portuguesa como Língua Materna (LM) com mais de 18 anos de idade e situação regularizada no nosso país.

O *Currículo* do PPT é composto por 150 horas de formação em Língua Portuguesa e 50 horas na componente de Cidadania Portuguesa, no Curso Geral; para além deste, existem ainda formações de 50 horas que apoiam um maior desenvolvimento de vocabulário técnico nas áreas de comércio, hotelaria, cuidados de beleza, construção civil e engenharia podendo, desta forma, facilitar uma melhor integração no mercado de trabalho. O Curso Geral, denominado *Percurso A*, tem uma frequência intensiva de cinco vezes por semana com um período de três horas diárias, sendo necessária pelo menos uma assiduidade de 90% para a obtenção do certificado.

¹ Ver Anexo A: Folheto de propaganda do *Português para Todos*, anteriormente conhecido como *Portugal Acolhe*

² Ao longo do trabalho serão utilizadas como sinónimas as expressões Língua Estrangeira, Língua Alvo, Língua não Materna, Língua Segunda, Língua de Chegada. Da mesma forma, serão sinónimos igualmente as expressões Língua Materna, Primeira Língua, Língua de Partida.

Como currículo orientador, foi adoptado o Referencial de Formação do nível básico dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), sendo depois adaptado à realidade de um público-alvo com necessidades linguísticas e comunicativas concretas, muito vocacionadas para a sua dimensão pragmática e sócio-cultural. Num período experimental deste projecto, em 2003, o programa tinha um carácter formativo significativamente menor, com 50 horas de Língua Portuguesa e 12 horas de Cidadania. Rapidamente se verificou que a carga horária era manifestamente curta e por isso a estrutura curricular foi alterada, dando sobretudo maior importância ao módulo de Cidadania. Este módulo contempla conteúdos relacionados com a sociedade portuguesa – cultura, sistema político, sistema educativo, segurança e solidariedade social, trabalho e saúde – com vista à integração do imigrante enquanto cidadão de pleno direito, consciente das suas obrigações e privilégios.

No seu programa orientador está explícita a forma como a língua é entendida: *Este público-alvo adulto traz uma história de vida, um conhecimento do mundo que interage com as novas competências do contexto da língua alvo. Cada grupo, cada indivíduo tem necessidades comunicativas próprias dependendo do seu contexto linguístico, cultural e sócio-económico* (IEFP, 2008: 10). Em suma, a língua é vista como instrumento para uma cidadania activa.

O próprio referencial reconhece o desafio crucial deste programa ao lidar com tamanha heterogeneidade: variação do nível de escolaridade, dos conhecimentos linguísticos prévios, do tempo de permanência, domínio da LM, conhecimento de outras línguas e representações da língua e cultura portuguesa. Os objectivos e estratégias utilizados no referencial do PPT abrangem, de acordo com o *Quadro Europeu de Referência para as Línguas* (2001), o nível A2, nível elementar que se considera o mínimo necessário para um desempenho linguístico autónomo em Português. Os objectivos presentes no *Referencial* são:

Compreensão Oral: *Reconhecer frases simples do quotidiano, referentes a trabalho (profissão, salário, horário, condições de trabalho e de saúde), habitação, família, compras e meio envolvente.*

Compreensão Escrita: *Ler textos curtos e simples; identificar uma informação concreta em textos simples de uso corrente (anúncios, folhetos e instruções); identificar mensagens, anúncios de emprego, condições de trabalho e cartas curtas e simples.*

Produção/Interacção Oral: *Preencher uma ficha ou um formulário de dados pessoais; escrever uma mensagem simples e curta; escrever uma carta de apresentação e um curriculum vitae simples;*

escrever notas e mensagens sobre assuntos de necessidade imediata em qualquer domínio de comunicação (educativo, profissional e privado); Escrever uma carta pessoal simples. (op.cit: 15)

Referida explicitamente no *Referencial*, encontramos como opção metodológica a Abordagem Comunicativa que entende a necessidade da interacção comunicacional como o motor para a aquisição significativa da língua. Estes objectivos aqui definidos são disso exemplo claro, já que dão primazia ao cruzamento da língua com os vários domínios de actuação, nomeadamente normas comportamentais, sociais e culturais da sociedade.

Um outro factor que é igualmente colocado em primeiro plano é o lugar da língua materna do aprendente. Note-se que o público alvo deste programa está em situação de imersão linguística, logo o seu processo de aprendizagem da LE resulta da fusão de um processo de aquisição com a aprendizagem. Reflectem-se aqui as teorias de aquisição da linguagem de Krashen (1982) e a importância que este dá à aquisição. O adulto aprendente a este nível está beneficiado em relação aos aprendentes mais novos, uma vez que o seu processo de aprendizagem vem apenas apoiar a sistematização da informação que vai adquirindo implicitamente e em momentos de aprendizagem informal. A sua aprendizagem reflecte, igualmente, as habilitações que possui e os conhecimentos que vai mobilizando de acordo com contextos específicos de aprendizagem. A aprendizagem consciente serve como monitor ou editor do processo de aquisição de uma LE – hipótese do monitor de Krashen(1983).

a) Princípios filosóficos e políticos do *Português para Todos* – especificidades dos falantes de origem ucraniana

Após a apresentação do PPT, é particularmente relevante no contexto deste projecto reflectir sobre a noção de língua nela implícita. A língua é vista como meio de acesso à cidadania; é pela aprendizagem da língua que o aprendente conseguirá usufruir de outros direitos. A aprendizagem da língua, no âmbito deste Programa em concreto, visa responder a uma situação que no seio da sociedade portuguesa tem vindo a assumir contornos de grave precariedade.

A presença de falantes da Europa de Leste em Portugal veio trazer para a imigração em Portugal novos contornos até aí pouco significativos. Se a barreira linguística até ao momento não era (supostamente) um problema³, a partir daí o conhecimento da língua

³ Note-se que até há pouco tempo, para efeitos de ensino da língua, os falantes de origem africana eram considerados ter como língua materna o Português, sendo o crioulo ou outra língua nativa considerada

portuguesa (ou o seu desconhecimento) passa a ser determinante na forma como estes novos cidadãos são integrados socialmente. Corre-se, portanto, o risco de criar *ghetos* linguísticos com o seu óbvio impacto na estrutura da sociedade, pelo que aqui o ensino da língua portuguesa se torna determinante como elemento de coesão social como forma de prevenir uma eventual conflitualidade e facilitar a inserção no mercado de trabalho.

Analisando os objectivos do referencial de *PPT*, é de fácil entendimento o enfoque dado a aspectos concretos da vida quotidiana e a estratégias de comunicação pragmáticas. Temos, portanto, uma aprendizagem que toma a língua como um meio para a resolução de problemas concretos de um público-alvo com um perfil igualmente muito singular e concreto. Desta forma, a vertente comunicativa torna-se um dos pilares fundamentais, mas não se esgota em si, ganhando novos contornos que sustentam a sua dimensão social e comunitária.

Pensar numa orientação meramente comunicativa para este Programa implicaria a existência de um aprendente associal; pelo contrário, a aprendizagem de L2, em situação de imersão do imigrante, implica uma negociação constante da sua identificação social e linguística e dos seus sentimentos contradizentes entre necessidade e recusa perante uma nova realidade, uma nova língua, uma nova cultura a ela associada. Note-se que quem frequenta estes cursos são portadores de um perfil social e académico específico: não são aprendentes que por motivos de insucesso abandonaram o sistema regular de ensino. A maioria dos falantes que frequentam este programa são falantes da Europa de Leste de origem eslava (ucranianos e búlgaros) e latina (romenos e moldavos). Por ser um grupo de presença significativa ao longo das sessões, a nossa atenção será dada aos falantes ucranianos de forma a também analisar a variável de uma outra família linguística e um outro alfabeto de referência.

Os imigrantes provindos da Ucrânia representam, de acordo com um census de 2003, cerca de 20% da comunidade imigrante presente em Portugal. A sua presença ganhou, inesperadamente de acordo com Baganha (2004), particular fulgor a partir de 2001. Se até esta data cerca de 77% da comunidade imigrante em Portugal era proveniente de países lusófonos, a situação altera-se radicalmente sem, contudo, ter existido da parte do Governo Português qualquer programa de propaganda ou política de incentivo à imigração da Europa de Leste. Este mesmo autor destaca como determinantes para a escolha de

uma corruptela ou elemento secundário. Só no momento em que estas línguas ganham maior poder político é que a diversidade linguística assumida nas escolas ganha novos contornos.

Portugal como ponto de chegada os seguintes aspectos:

- diferenças salariais e níveis de vida entre Portugal e país de origem;
- promoção de Portugal feita por “agências de viagens” – grupos de máfia - que ofereciam pacotes atractivos e acessíveis a um largo segmento da população. De acordo com testemunhos recolhidos juntos de alguns imigrantes ucranianos por este autor, Portugal era um país *barato* e que não exigia especiais cuidados na inserção, por vezes clandestina, de mão de obra;
- existência em Portugal de uma regularização extraordinária de trabalhadores imigrantes, aberta em permanência de Janeiro a Novembro de 2001;
- escassez de mão-de-obra que se verificava no mercado de trabalho, nomeadamente nos sectores da construção civil e obras públicas. (ibidem:99).

Mateus (2008) caracterizou estas comunidades como das mais exigentes a nível educativo, com nível de 98% da população letrada e 70% já com formação superior, dando especial atenção às ciências exactas e desenvolvimento do raciocínio lógico. De acordo com o sistema educativo ucraniano, mais que ultrapassar os diferentes níveis de ensino, esperam-se sempre bons resultados pelo que se atribui importância extrema ao percurso individual do aluno: o grau de exigência não é avaliado tendo como referência a média geral, mas apenas *per se* e do que é capaz de fazer, não estando por isso subjugado às ideais do colectivo.

De forma a melhor caracterizar este grupo de falantes, importa destacar algumas características específicas da sua língua, ou até será melhor falar de línguas. Devido em grande parte a factores historico-políticos, muitos falantes ucranianos adquiriram primeiramente a língua polaca ou a língua russa, sobretudo esta última. Mesmo quando interrogados quanto à sua língua materna, muitos respondem ainda russo, mesmo falando e escrevendo ucraniano. Isto explica-se se pensarmos que durante muito tempo, o ucraniano teve o estatuto redutor de dialecto do russo; durante os anos 50 e 60, quando o russo já não era a língua obrigatória, continuou a ser considerado uma língua de maior prestígio, pelo que acabava por estar na base da escolarização. O ucraniano só passa a ser considerada língua oficial do país a partir da data da sua independência, em 1991. A partir daí, o ucraniano tem sido amplamente divulgado nos meios de comunicação e foi instituído como a língua escolar, tendo vindo a assumir progressivamente maior prestígio tanto a nível político como social. Contudo, de acordo com os dados recolhidos pelo ILTEC (2007),

apenas 67% da população fala efectivamente a língua, estando estes maioritariamente concentrados na região ocidental do país; na zona oriental e centros urbanos, o russo continua a ser a língua maioritária.

Para avaliar também o seu desempenho, importa referir que o ucraniano é representado por caracteres cirílicos, no total de trinta e três letras, incluindo alguns específicos que representam sons exclusivos da língua ucraniana. Sendo igualmente escrita da esquerda para a direita, para efeito de divulgação da língua têm ainda uma escrita romanizada de forma a facilitar a pronúncia e compreensão. Fonologicamente, a língua é composta por dez vogais (palatais e não palatais) e trinta e seis consoantes, dezoito delas alveolares; a acentuação é livre, podendo ocorrer em qualquer sílaba, e a ordem dos constituintes essenciais da frase é livre já que os nomes, pronomes e determinantes apresentam desinências associadas ao caso. Contudo, a ordem mais usual é SVO, tal como em português. Também o aspecto perfectivo e imperfectivo do verbo no ucraniano assume formas específicas, nomeadamente tendo reflexos na representação mental do tempo.

As consoantes do Ucraniano são as seguintes:

	Oclusivas		Africadas		Fricativas		Nasais	Líquidas	Semivogais
	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras			
Bilabiais	p	b					m		w
Labio-dentais					f	β / v			
Alveolares	t, tʰ	d, dʰ	ts, tsʰ	dz, dzʰ	s, sʰ	z, zʰ	n, nʰ	l, lʰ r, rʰ	
Alveolo-palatais			tʃ	dʒ					
Palatais					ʃ	ʒ	ɲ	ʎ	j
Velares	k	g			x				
Glotal					h				

Tabela 1- Quadro das consoantes ucranianas (retirado de http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/linguas_ukraniano.pdf)

Os falantes ucranianos que mais frequentam o PPT são os falantes masculinos em fase activa da sua vida, o que também é reflexo da amostra da população imigrante a viver em Portugal. Normalmente, estes são dotados de uma formação académica superior, exercendo no momento um trabalho que não corresponde a essa formação. Assim, o que procuram nesta formação é algo obviamente diferente da alfabetização, com a mobilização dos conhecimentos que já têm e com objectivos muito definidos do que pretendem com a sua aprendizagem. Precisam de responder a necessidades específicas dos seus mundos laboral e social, pelo que o grande desafio aos formadores que acompanham estes aprendentes passa pela necessidade de criação de formas de mobilização de conhecimentos prévios, uma metodologia focada no adulto, com vista à auto-orientação progressiva e

centrada em problemas e actividades relacionadas com papéis sociais.

Contudo, não podemos deixar aqui de chamar a atenção também para algumas fragilidades que durante este período de observação e análise cremos ter detectado e sobre as quais se tornaria interessante reflectir, com vista a melhorar e rentabilizar os recursos disponibilizados para este programa. Política e pedagogicamente, o programa *PPT* continua a ser visto como mero acto de remediação social de uma situação considerada eventualmente “perigosa” para o equilíbrio social que a classe política pretende controlar. Para ganhar o seu verdadeiro relevo e passar a ser visto como sustentáculo de uma efectiva aprendizagem social, com vista à construção de uma sociedade igualitária e consciente dos mecanismos de coesão social, a noção de língua deve passar de mero instrumento para uma função globalizadora e mobilizadora de vários conhecimentos. Desta forma, poder-se-á promover a abertura da sociedade a novas realidades e, assim, progredir com vista a uma nova era do conhecimento, caracterizada pela sua adaptabilidade e assim, verdadeiramente e em última instância, incentivar o mercado económico aliado à eficácia produtiva e evolução tecnológica – objectivos últimos que estão na base dos programas de Formação de Adultos e Formação Contínua da actualidade (Fernandez, 2006).

Por outro lado, e louvando o esforço de todos os profissionais que actuam nesta área, é visível a falta de formação na área do ensino e ensino do português como língua segunda, aliada à lacuna de materiais pedagógicos vocacionados para adultos e especificamente para a língua mais quotidiana e adequada às necessidades de cariz profissional. A área da andragogia (entendida enquanto forma de ensino do adulto) é uma área nova que vai ganhando contornos específicos e torna-se urgente facilitar o acesso aos profissionais para que os momentos em sala de aula se tornem mais profícuos e que a metodologia vocacionada para os adultos ganhe contornos relevantes e eficazes a nível de actuação.

II. Ensino dos adultos: realidade e necessidade

Procurando posicionar o *PPT* dentro da linha educativa portuguesa, observamos que este surge inserido na linha de formação contínua disponibilizada pelos Centros de Formação Profissionais, tutelados pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Esta inserção no plano formativo contínuo deve-se ao facto de este modelo estar particularmente vocacionado para quem está mais implicado na vida profissional e social. São já portadores de necessidades e exigências específicas, logo ... *para satisfazerem permanentes necessidades que evoluem no tempo elas [formações contínuas] têm de ser flexíveis e multiformes, devendo ser suprimidos determinados dispositivos que já cumpriram o seu papel e criados outros para responder às novas necessidades.* (Malglaiive, 1999:22)

A tutela sob o Ministério do Trabalho pode ser facilmente entendida, analisando a forma como a formação é entendida e o objectivo último com a sua inserção no mercado de trabalho. Contudo, apesar deste distanciamento, Canário (2001) chama a atenção para os perigos da tendência escolar nos cursos vocacionados para o público adulto, situação que poderá relegar para segundo plano a experiência de que o adulto é já portador e dar lugar a metodologias que não valorizam a inquirição e a relação entre teoria e prática.

Entender a forma como o *PPT* foi pensado e é enquadrado política e pedagogicamente leva-nos a fazer uma breve resenha do que tem sido a educação de adultos em Portugal e quais as orientações pedagógicas que tem tido como base.

a) **Andragogia: “arte e ciência de ajudar os adultos a aprender”**

Até agora temos vindo a falar do ensino dos adultos enquanto uma realidade formativa específica, diferente dos modelos escolares de ensino regular. Torna-se por isso importante enquadrar este ensino dentro do ramo das ciências da educação a que Knowles (2005) chamou de Andragogia em oposição à Pedagogia. A pedagogia é mais vocacionada para um público jovem, com pouca experiência significativa de vida e reduzida capacidade de mobilização dos seus saberes. Em oposição, a andragogia promove a aprendizagem através da experiência, fazendo com que as suas vivências sejam o impulso e o instrumento facilitador da aquisição.

Os adultos aprendem de acordo com as suas necessidades e a metodologia mais adequada passa pela análise da experiência individual de cada um dos aprendentes adultos; tal aspecto torna necessária a criação de planos de formação individuais onde as suas vivências não podem ser ignoradas, pois isso significaria ignorar o próprio adulto. Desta

forma, é o adulto que é chamado à responsabilidade da sua formação. A função do formador é aqui apoiá-lo a definir e concretizar as suas estratégias e objectivos, estimulando o adulto para um posicionamento activo na aprendizagem. Contudo, é também necessário ter em conta que quanto mais tarde se entra num processo de aprendizagem de uma LE, mais selectivos os adultos se tornam, considerando necessário apenas *partes* da língua. Com vista a uma visão globalizadora da língua, compete aqui ao formador detectar e avaliar estas intenções, controlá-las e levar o aprendente a ir mais além da suas expectativas iniciais. Tal aspecto só será conseguido caso o formador consiga envolver-se emocionalmente com o adulto e fazer com que este se envolva também da mesma forma com o seu processo de aprendizagem.

Normalmente, os adultos entram no mundo da formação quando são confrontados com dificuldades que sentem que conseguirão colmatar com a formação. Não aprendem apenas por aprender, mas para responder a necessidades que passam, na larga maioria das vezes, por factores exteriores a si: emprego, progressão na carreira, promoção social...

Note-se que no caso do *PPT* todos estes aspectos estão bem explícitos, alguns até de uma forma bem saliente, uma vez que estamos a lidar com um público que, na sua larga maioria, obteve sucesso no percurso escolar regular e sente que o seu lugar não é numa escola. Contratualiza as suas necessidades e procura uma resposta para elas, exigindo a adaptação àquilo que especificamente procura. Como exemplo, recordamos num contexto de observação de uma sessão, um adulto ucraniano que queria saber exactamente como responder a uma oferta de emprego que lhe tinha sido proposta, procurando salvaguardar uma das suas exigências: não trabalhar aos fins de semana.

Procurando sistematizar as principais diferenças entre pedagogia e andragogia, apresenta-se o seguinte quadro baseado em Knowles (2005) e Strecht-Ribeiro (1990):

	Pedagogia	Andragogia
Papel da experiência	É a experiência do professor que conta. Os aprendentes ainda não têm nenhuma que seja relevante para o contexto formativo.	A experiência do adulto é o motor da formação e o que trilha o caminho da aprendizagem.
Vontade de aprender	Factores relacionados com o alcance do êxito e progressão escolar.	Relacionada com a sua utilização. Necessidade de instrumentalizar os saberes para responder a problemas pessoais e profissionais.
Orientação da aprendizagem	Focada no conteúdos; faz parte do processo de conhecimento.	Focada nos problemas a resolver.
Motivação	Baseada em estímulos interiores: notas, sucesso...	Baseada em estímulos exteriores: sucesso profissional, realização pessoal...
Avaliação	Preparada de acordo com os critérios do professor.	Feita de acordo com o plano de aprendizagem do adulto. Mediado entre adulto e formador com possível rediagnóstico das necessidades.
Formador	Autoridade dominante; presença formal.	Autoridade colaboradora, facilitadora; presença informal.

Tabela 2- Quadro comparativo dos princípios pedagógicos e andragógicos Knowles (2005) e Strecht-Ribeiro (1990)

b) Ensino de adultos: conciliação de factores sociais e psicológicos

Sentar adultos nos bancos da escola implica, da sua parte, uma dupla atitude: humildade e coragem [...] O muito ou pouco que sabe abre espaço para outros saberes; cabe à instituição desenvolver esforços para aproveitar essa disponibilidade. (Esperança, 2006: 59).

O ensino de adultos implica, da parte do formador – normalmente um dos mais novos da sala – uma especial atenção e cuidado. Tal como é focado em Esperança (2006), este é rodeado por preocupações da mais variada ordem, entre elas a necessidade, por vezes redutora, de ser um ensino encaminhado para o saber prático, a heterogeneidade dos valores culturais presentes em sala de aula e as diferentes questões sectoriais (problemas de insegurança, auto-estima, flexibilidade...). *A grande diferença entre adultos, crianças e jovens tem que ser traduzida por objectivos, currículos, metodologias e materiais também muito diversos. A experiência diversa, a diferença de idade, no estilo de aprendizagem, nas expectativas, nas necessidades e motivações*

apelam para a necessidade de um curriculum e de programas com grande flexibilidade (Samartino, 1997: 80). O formador/professor vê-se então confrontado em contexto de ensino com adultos já *portadores de uma História de Vida e várias experiências (capacidade de compreensão retrospectiva) que envolvem uma transformação individual na área do saber, saber fazer, saber ser.* (Nóvoa, 2000: 8)

Todos estes aspectos ganham uma nova dimensão quando falamos na aprendizagem de uma língua segunda (LS) já em fase adulta. Aqui acresce ainda aquilo que Machete (2008) teve a oportunidade de apelidar de mito ou falsa verdade, como é a ideia de que um adulto tem mais dificuldade na aquisição/aprendizagem de uma nova língua. A hipótese do período crítico da aprendizagem, em que se verifica uma maior plasticidade cerebral e em que, em consequência, as crianças estão muito mais receptivas à aquisição, tem vindo a ser desconstruída, revelando as diversas estratégias que os adultos utilizam para suplantar as suas eventuais dificuldades.

Atalaia (2005) e Samartino (1997) colocam em evidência algumas diferenças no processo de aquisição de uma LE, mas desdramatizam a situação uma vez que, havendo algumas diferenças nas estratégias utilizadas entre adultos e crianças, o resultado em nada é influenciado pelo factor idade. Samartino (1997) defende inclusivamente que os primeiros níveis de desenvolvimento sintáctico e morfológico do adulto são superiores aos das crianças, revelando uma maior capacidade de aprendizagem, mais consciente e focada no uso. Para além do mais, a capacidade metalinguística alcançada pelo adulto facilita-lhe uma maior competência ao nível da auto-correcção. Desta forma, o sentido crítico e rigor do adulto ultrapassam a barreira da velocidade e destreza de aquisição.

É verdade que o adulto pode requerer um pouco mais de tempo para o processamento de informação, mas consegue recorrer com muito mais facilidade à sua LM para vencer falhas que se revelem difíceis de ultrapassar, usando estratégias como a generalização¹. Strecht- Ribeiro (1990) enumera alguns factores a que é importante atender quando falamos da aquisição de uma LE em fase adulta:

- a) Inteligência e memória: os adultos são menos capazes de reter informação na sua memória de longo prazo, não sendo muito eficazes na construção de mnemónicas ou outros auxiliares de memória. Este factor torna-se particularmente relevante quando

¹ *Adults proceed through the early stages of second language development faster than children do (where time and exposure are held constant). Older children acquire faster than younger children, time and exposure held constant.* (http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/043.html, 02-08-2010)

se pretende ensinar ao adulto estruturas linguísticas não adequadas à sua necessidade; qualquer tipo de informação não significativa é dificilmente apreendida, pelo que o processo de aquisição passa, em primeiro lugar, pelo denominado filtro afectivo - o verificar da utilidade da informação (Krashen, 1985). Numa segunda fase, quando o *input* se torna compreensível, este é adquirido de forma racional e com recurso a estruturas da sua LM. Seguindo a linha de pensamento de Krashen (idem), a hipótese do Monitor adequa-se sobremaneira a estes falantes adultos, uma vez que se tornam rapidamente capazes de comunicar utilizando os conhecimentos da sua LM.

b) Auto-estima: num processo de aquisição/aprendizagem de uma língua, a auto-estima do aprendente é um facto que deve ser tido em consideração no momento de planificação das estratégias operacionais a utilizar em sessão. Ao seguir um modelo andragógico, este factor é facilmente ultrapassável uma vez que é o adulto que controla e auto-dirige a sua aprendizagem. Para além disso, a sua estrutura psicológica está muito mais desenvolvida que a da criança, logo os constrangimentos que levam a que nas crianças haja o período de silêncio durante a aprendizagem de uma língua são facilmente ultrapassados pelos adultos. Desta forma, os falantes adultos participam mais cedo em conversas utilizando as estruturas já pré-adquiridas da sua LM e usam vocabulário da LE filtrada pelo monitor. Ao regularem melhor o *input*, mais facilmente se dá o processo de aquisição efectiva e não têm as dificuldades relacionadas com o filtro afectivo como proibições e constrangimentos sociais.

c) Motivação: Ur (2006) fala das características dos aprendentes motivados, referindo que estes conseguem sempre ter uma abordagem positiva das tarefas, acreditando à partida no seu sucesso. Para além disso, esta auto-promoção contribui para a (re)construção da sua imagem individual que vai saindo mais sólida à medida que o sucesso é alcançado. Note-se que quando falamos em aprendentes adultos, já cientes dos seus conhecimentos, um dos seus constantes desafios será observar em que medida conseguirão suplantar as suas expectativas. Conscientes dos seus objectivos e direccionando todos os esforços para os conseguir, investem em larga escala nas tarefas, não se importando de realizar tarefas repetitivas, desde que sintam que estas os poderão apoiar no alcançar das suas metas. Cook (1994) fala de motivação integrativa (que reflecte a identificação com a cultura alvo e comunidade) e motivação instrumental (vendo a língua como o objecto para alcançar um fim). Nesta última, temos presente a

ideia do bilinguismo aditivo já que o adulto sente que está a adicionar informações ao conhecimento que já tem.

Uma outra diferença relativa à motivação tem a ver com a origem dos objectivos que regem a aprendizagem: motivos intrínsecos e motivos extrínsecos. Os motivos intrínsecos estão sobretudo relacionados com a auto-satisfação; os extrínsecos relacionados com a aprendizagem subjugada à necessidade de alguma ordem. Tal como foi já referido, estes últimos são normalmente os que levam os adultos à aprendizagem. Independentemente do tipo de motivação, o importante é fazer o adulto sentir-se motivado, inserindo-o num ambiente em que este se sinta confortável e sinta a sua aprendizagem como um reforço positivo (aspectos como competitividade e protagonismo em contexto de formação de adultos são considerados por AAVV (1997) más estratégias já que têm como resultado o desânimo e desinteresse).

Atalaia (2005), citando Krashen (1993), também defende esta capacidade de produção rápida da língua, sendo os adultos inclusivamente capazes de regular a quantidade e qualidade de *input*, modificando em diferentes momentos o seu discurso com vista à melhor integridade.² Krashen (1977), referindo as hipóteses da aprendizagem e da aquisição, considera que os adultos *biutilizam* estas hipóteses. A produção dos adultos em LE deve-se a um sistema adquirido, actuando a aprendizagem apenas com um monitor que, quando as condições o permitem, intervém no sistema adquirido. O processo de aquisição é o mais importante, enquanto que a aprendizagem permite a correcção dos erros, contribuindo para a correcta representação mental das línguas. Vemos assim que os adultos podem adquirir ou aprender uma LE, conforme as condições que lhes são apresentadas, o interesse e a motivação, pelo que uma aula especialmente dedicada a estes aprendentes específicos será aquela que permitirá os dois processos em simultâneo, deixando ao critério do adulto a sua postura perante o conhecimento.

Ao analisar os métodos pedagógicos vocacionados para o ensino da língua a adultos, Atalaia (2005) observa a preferência pela abordagem comunicativa conciliada com o método da tradução-gramática já que permite aos adultos desenvolver as suas competências socioculturais, mas ao mesmo tempo racionalizar e sistematizar os seus

The availability of the conscious grammar, the Monitor, allows adults to produce formally acceptable utterances using first language rules repaired by the Monitor, as discussed earlier in this chapter. While the use of this mode does not require comprehensible input, it helps the acquirer to talk early, to participate in conversations, and thereby obtain input, at least some of which will be comprehensible . (http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/044.html, 02-08-2010)

conhecimentos. Leiria (2000,a) refere ainda que o ensino directo de vocabulário se revela uma estratégia pedagógica necessária para muitos adultos permitindo-lhes retirar inferências e alargar redes de conhecimento da língua. Podemos então verificar que a abordagem comunicativa, a capacidade e vontade de aprender dos adultos é fortemente respeitada e aliada ao ensino directo de vocabulário, que o aprendente mobiliza de acordo com os seus conhecimentos da sua LM. Revela-se então uma das metodologias que mais se adequa à necessidade do falante adulto, baseada em razões muito específicas e vocacionadas para um campo de acção em concreto.

Efectivamente, na aprendizagem das línguas o objectivo máximo dos falantes adultos é a sua utilização instrumental. Talvez por isso estes se revelem sempre mais ansiosos por rapidamente se começarem a expressar e com muita dificuldade se considerarão proficientes na LE aprendida. Pela sua consciência de erro mais apurada, o primeiro *handicap* à sua plena realização na LE alvo pode ser o próprio adulto.

Skehar (1986) considera que, para o processo de aprendizagem ser bem sucedido, o aprendente pode apoiar-se em uma de duas formas igualmente relevantes e legítimas: processo baseado na memória ou baseado na análise. Reconhecendo a falta de memória ou menor velocidade de processamento como uma potencial dificuldade para os adultos mais velhos, a sensibilidade gramatical pode surgir como aspecto compensatório. Durante um processo de aquisição/aprendizagem da linguagem, os falantes mais jovens preferem evitar o erro mediante estratégias como a topicalização, enquanto que os adultos optam por uma estratégia comunicacional, criando grandes frases - produção virada para o discurso. Strecht-Ribeiro (1990) defende que *a superioridade cognitiva do adulto o ajuda na aquisição da LE e que o domínio das operações formais permite o desenvolvimento de diferenças entre crianças e adultos* (idem: 43), nomeadamente no que diz respeito à consciência metalinguística que vão desenvolvendo e que lhes permite, não uma utilização imediata da LE em toda a sua exactidão formal, mas um uso sociolinguístico suficiente para comunicar em contextos informais. Isto vem derrubar um pouco a ideia de que a LM é sempre um entrave à aquisição de uma LE; pelo contrário, verifica-se que esta é um dos maiores suportes do adulto, recorrendo a esta sobremaneira no que toca a estruturas gramaticais e regras de concordância: *a maior parte dos erros não fonológicos observados nos adultos não reflectem a língua materna, o que pode contribuir para que se deixe de considerá-la a má da fita na aquisição de uma LE por adolescentes e adultos.* (ibidem)

Uma das questões a que importa também estar atento tem a ver com a necessidade da individualização de percursos formativos quando falamos de aprendentes adultos. Dotados já de vivências que marcam a sua personalidade, a sua visão do mundo, não haverá portanto numa sessão de aprendizagem formal dois adultos a aprender ao mesmo ritmo ou da mesma forma. Ambos têm diferentes objectivos, fazendo com que os picos de atenção, dependam igualmente da forma como o adulto vir a informação conveniente, para além das variáveis comuns como estratégias metodológicas ou forma de enquadramento da situação.

É neste contexto que o formador tem o seu papel fundamental. Até ao momento temos falado do formador enquanto figura de apoio, parecendo que este ganha uma posição secundária na sessão, quando é exactamente o contrário. A posição de co-adjuvante de um processo autónomo do adulto torna-se, a nível metodológico e andragógico, muito mais exigente. De forma a respeitar os ritmos individuais dos seus aprendentes adultos, compete ao formador definir estratégias que lhes permitam a construção do seu caminho, quer ele seja de aprendizagem ou de aquisição, e as ecletize de forma a corresponder aos diferentes ritmos, pois os adultos têm estratégias muito diferentes para chegarem ao significado. A partir do momento em que o adulto procura a aprendizagem para responder a intervenções e papéis sociais específicos, o formador deve ter tal em conta com vista a introduzir de forma sistemática vocabulário progressivamente diferenciado e igualmente respeitar as variações que dizem respeito a contextos sócio-pragmáticos. Mais que adquirir o vocabulário e sintaxe, na aquisição da LE é igualmente importante o cenário e contexto apropriado para a sua aplicação. Quando falamos concretamente do caso do ensino da língua aos imigrantes e a sua representação mental da língua, notamos que uma das falhas que por vezes acontece no processo diz respeito à diferença na noção da língua que deve ser ensinada. A concepção da sua própria língua, da parte do professor, muitas vezes não é encarada de forma crítica, o que pode levar a uma generalização e a uma concepção desta como sendo única e estática. De forma a criar o dinamismo necessário a um pleno entendimento em sala de aula, torna-se importante incentivar o encontro cultural mediante o cruzamento da identidade social e cultural.

Procuranto resumir a informação até agora, sistematizar-se-ão as especificidades dos aprendentes adultos em processo de aprendizagem/aquisição através das indicações de Krashen (1982) e Strecht-Ribeiro (1990):

- co-utilização dos processos de aquisição e aprendizagem;

- independência do percurso formativo;
- papel de protagonista no cenário metodológico;
- avaliador em última instância das aprendizagens;
- escalagem rápida das primeiras fases de aquisição/aprendizagem;
- produtor rápido de discurso;
- maior consciência metalinguística;
- mobilização de estratégias diversificadas em situação de conversação;
- LM encarada como facilitadora

c) Enquadramento do ensino de adultos em Portugal

Acreditamos que a educação de adultos adquiriu uma importância de tal ordem para a sobrevivência e felicidade do homem que é necessário uma nova atitude em relação a ela. Torna-se necessário que em toda a parte as pessoas venham a aceitar a educação de adultos como uma componente normal do programa de educação de cada país e que os governos a considerem como uma parte necessária desse mesmo programa (UNESCO, 1998: 60)

As conferências internacionais da UNESCO sobre a educação de adultos realizaram-se entre 1949 e 1972, altura marcada por uma grande agitação social, política e cultural à escala mundial. As necessidades estruturais da população alteraram-se e a consciência do lugar do conhecimento e da formação assumiu contornos definidos. Surgiu então a consciência de que a larga maioria da população adulta na Europa, a população activa, responsável por *fundar* a nova Europa era, na sua grande maioria iletrada e, ou, sem formação específica. Walters (2001) considera que neste momento a educação é colocada ao serviço da democracia, tendo em conta o indivíduo como construtor de uma sociedade mais diversa e vocacionada para a globalização. Destas conferências da UNESCO emana a ideia de que é importante que o adulto esteja em formação permanente – termo mais tarde confundido pedagogicamente com *reciclagem* – e que a educação de adultos é o contexto por excelência para a realização da sua promoção educativa. O acesso à educação e cultura é agora entendido como condição para a democracia e desenvolvimento uma vez que são elementos desencadeadores de competências de empregabilidade, cidadania e interacção com a sociedade em geral.

Os ecos destas conferências chegaram a Portugal na fase do pós 25 de Abril. Em 1970, o número de analfabetos rodeava os 30% da população e, numa tentativa de responder ao apelo da UNESCO de revitalizar uma sociedade adormecida e pouco preparada para as exigências de uma nova sociedade industrializada, surge em 1979 o *Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos (PNAEBA)* que dava um particular enfoque à relação com o mundo do trabalho, procurando fornecer aos adultos mais competências a nível do saber fazer associado com o manuseamento de máquinas industriais.

O Brasil neste aspecto foi visto como grande modelo já que desde a década de 40 havia uma forte aposta na alfabetização da sua população. O objectivo fundamental era aumentar as bases eleitorais para o apoio de um estado democrático ainda muito deficitário após vários anos de regime ditatorial. O analfabetismo era considerado a causa do escasso desenvolvimento brasileiro e, em consequência, o seu combate visava a rentabilidade social e económica do país. A partir da década de 60, Paulo Freire introduz uma nova visão do adulto que necessita e procura formação. Surge a educação popular, a educação do oprimido como condição crucial para a cultura; o saber surge a partir da relação de trocas de saber entre as pessoas da mesma comunidade que importa conhecer para conseguir corresponder às necessidades individuais. Note-se aqui uma mudança significativa da forma como o adulto analfabeto é visto: de causa passa a ser entendido como um efeito da pobreza e de uma estrutura que não tem resposta adequada às suas necessidades. O adulto é então colocado na primeira linha de aprendizagem, responsabilizando-o perante as suas escolhas e é visto como ser produtivo, capaz de raciocínio e já com uma bagagem de experiências que pode mobilizar para conhecimentos.

Este conceito de educação popular esteve também na base dos projectos de educação de adultos em Portugal, mas durante muitos anos (e após várias campanhas) o que foi ficando do ensino de adultos foi o ensino recorrente por unidades capitalizáveis, sistema complexo e que não conseguiu responder às necessidades concretas de uma grande parte da população. Nos finais da década de 80, apoiada pelos fundos comunitários, surgiu a Agência Nacional da Educação e Formação de Adultos, sob a tutela do ministério da Educação. Esta agência teve um papel crucial na forma como a formação de adultos com uma vertente profissionalizante foi ganhando forma em Portugal.

Note-se que na década de 90 não estava já em causa a alfabetização, mas uma formação do adulto mais vocacionada para a formação profissionalizante aliada à formação sociocultural, que correspondesse às exigências da escolaridade mínima obrigatória. A

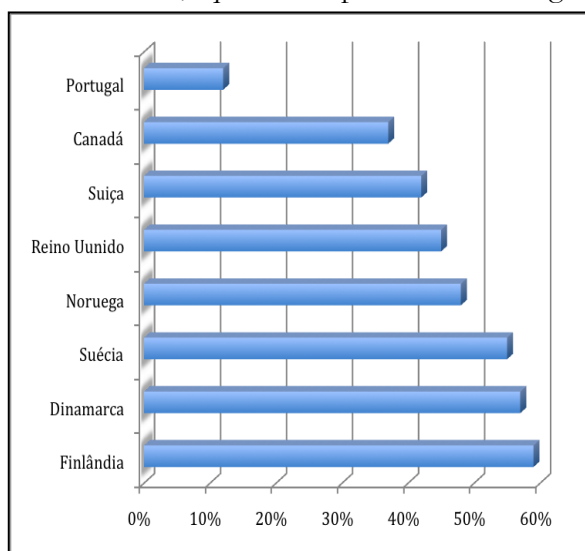


Gráfico 1: Percentagem da população entre 25 e 64 anos que participa na educação e adultos em países da OCDE - census de 2003 (in Fernandez, 2006)

aprendizagem ao longo da vida ganha relevo e deixa de ser confundida com a mera reciclagem profissional; pretende responder agora às necessidades criadas por uma grande evolução tecnológica (aliada à economia) e por uma eficácia baseada na produtividade e adaptabilidade. Temos então uma educação relacionada não já com objectivos democráticos, mas sim com motivos económicos na sua génese (Walters, 2002). Fernandez (2006) refere ainda que a formação de adultos orientada para a produtividade está a ser influenciada pela recessão estatal e pela mercantilização da formação contínua. A Estratégia de Lisboa em vigor desde 2000 aposta em larga medida na formação da população adulta europeia com vista à sua maior competitividade, contudo os resultados têm sido sobejamente díspares (c.f Gráfico 1).

O mesmo autor, analisando as tendências dos modelos pedagógicos do último século fala em três modelos que orientaram a educação e formação de adultos:

- a) modelo receptivo alfabetizador: ensino vocacionado para a transmissão unilateral de conhecimento. O formador era a figura de autoridade e era o decisor último do que ensinar. Era um modelo muito próximo do modelo escolar
- b) modelo dialógico social: vocacionado para a construção de uma sociedade democrática, o objectivo era ministrar competências para interagir de forma reflexiva e adaptada às necessidades. O formador tinha como papel potencializar as capacidades do adultos. Foi este modelo que esteve em vigor no Brasil e no programa português PNAEBA.
- c) modelo económico produtivo: caracteriza-se como um ensino vocacionado para as competências relacionadas com a produtividade da população activa. É dominado pelas necessidades produtivas e procura de novas competências profissionais. *Este modelo exige a*

aprendizagem de competências como o diálogo e a comunicação para poder trabalhar em equipa e necessita do desenvolvimento de capacidades como a imaginação ou a crítica, para poder antecipar-se aos problemas que se apresentem (Fernandez, 2006: 83).

Os modelos de educação e formação de adultos em vigor em Portugal e o PPT enquadram-se neste último modelo, uma vez que pretendem responder a uma realidade económica e social. Perante a constatação de um quadro que a nível social poderá gerar instabilidade, o aprender torna-se um acto de co-responsabilidade social e uma estratégia de remediação. A aprendizagem da língua portuguesa por parte dos imigrantes é vista como uma forma de resolver um problema e de evitar outros ainda maiores. Contudo, tal como Cabrito defende: *o grande desafio que se coloca às sociedades actuais será, então, o de responder às solicitações estruturadoras do agora e à imprevisibilidade de um mercado interdependente e mundializado. Sem esquecer todo o processo formativo, deverá olhar para o indivíduo no sentido do seu desenvolvimento integral e não, apenas, enquanto futuro agente produtivo.* (idem, 1994: 34)

III: Léxico: metodologia e imperativos pedagógicos

Se até aqui temos falado sobre o enquadramento filosófico do ensino e o modo como o ensino dos adultos tem sido pensado, torna-se agora o momento de pensar num dos aspectos fundamentais a ter em conta para alcançar o sucesso da aprendizagem: a abordagem pedagógica.

Nesse sentido, para reduzir o espectro ao que compõe o objecto de estudo do nosso trabalho, vamos desde já focar-nos no papel do léxico enquanto motor e ponto de partida para a elaboração de materiais didácticos que poderão permitir ao aprendente o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicacionais. Esta dimensão mais alargada da palavra tem sido entendida diferencialmente à medida que as correntes de investigação linguística têm evoluído procurando sempre, no trabalho orientado para o estudo e análise de uma língua estrangeira, responder a uma simples questão, mas de resposta deveras complicadas: Qual (quais) o(s) elemento(s) crucial(is) que facilita(m) a aquisição de um língua segunda? (Obviamente que neste trabalho não temos a ambição de responder a esta questão. Pretendemos apenas contribuir e colocar na discussão actual o papel do léxico na abordagem didáctica em sala de aula, fazendo, para melhor compreensão, uma breve resenha histórica da forma como este domínio tem sido alvo de atenção por parte dos linguistas.)

Podemos fazer remontar a investigação da aquisição de língua estrangeira aos inícios dos anos 70, fortemente marcados pelas correntes do Estruturalismo e da Análise Contrastiva em vigor. A linguagem começava a ser entendida como uma ciência onde o estudo da sintaxe e semântica acabam por se destacar. Considerando que estes dois elementos seriam as peças fundamentais para a comunicação, encontramos então o léxico numa posição deveras subalterna e subjugada às necessidades destes domínios, considerados, maiores. As palavras são entendidas neste contexto como meros instrumentos, fornecidos sob a forma de listas de palavras, manuseados apenas para adquirir a pronúncia e a sintaxe. O seu significado e sentido é apenas adquirido pelo contexto, pelo que não merece da parte do professor de qualquer importância. A análise contrastiva contribui para a investigação mediante a sua metodologia científica de procurar as diferenças entre a língua alvo e a língua nativa e defende que o principal entrave para a aquisição de uma língua segunda será a interferência das estruturas da sua LM.

A nível de abordagem didáctica, predomina a corrente da Gramática-Tradução pelo que as actividades carecem fortemente de contexto e aos alunos não é dado qualquer apoio na prática de desenvolver vocabulário. Considera-se que este, juntamente com a sua significação, surgirá naturalmente, por inerência ao estudo da sintaxe. Além do mais, assume-se que a nível de produção de materiais os que terão maior sucesso serão os baseados numa cuidadosa descrição que estabelecerá paralelismos evidentes entre as LM e LE, usando-a acima de tudo para realçar as diferenças, uma vez que a língua nativa é então entendida como um elemento perturbador para o processo de aquisição.

Um dos investigadores que se colocou em primeira linha na investigação associada à aprendizagem de uma LE foi Selinker (1972) que aponta cinco processos que poderão estar na base da aquisição de uma língua não materna:

- Transferência linguística: interferência da língua nativa na língua alvo;
- Transferência de instrução: interferência de regras e sistemas da língua nativa;
- Estratégias de aprendizagem em L2: abordagem do material a ser aprendido pelo aluno;
- Estratégias de comunicação em L2: abordagem do aprendente na tentativa de comunicar na língua alvo;
- Estratégias de *hipergeneralização* do material linguístico da língua meta: generalização das regras da língua alvo.

Estes processos têm inerente uma estrutura psicologicamente formada que se manifesta de cada vez que o aprendente se tenta expressar na língua alvo. É este mesmo autor que introduz o conceito de *fossilização*, defendendo a impossibilidade de os adultos apreenderem na totalidade as normas de uma língua não materna, o que os levaria a criar uma interlíngua (sistema intermediário entre a LM e a LE) com características próprias e onde estariam presentes elementos não só da sua língua nativa, mas também da língua que procurava alcançar. Selinker define *fossilização* como sendo *itens linguísticos, regras e subsistemas que falantes nativos de uma determinada língua tendem a guardar na sua interlíngua com relação a uma língua alvo em particular, não importando a idade do aprendente nem a quantidade de explicação ou instrução que receba na língua alvo.* (idem, 1972:215). A *fossilização*, continuando a seguir a linha de pensamento deste mesmo autor, ocorre em consequência do desenvolvimento progressivo da interlíngua do aprendente associada a um ou mais dos cinco processos acima referidos. Já mais tarde, o mesmo autor (Selinker, 1994) reconhece a influência na

aquisição da língua de três disciplinas extra-linguísticas: psicologia (descreve e explica o sistema pelo qual os alunos criam o sistema da Língua Segunda), linguística (descreve e explica o sistema linguístico produzido pelos alunos) e sociolinguística (descreve e explica o efeito dos factores sociais sobre os alunos).

De facto, a consciência da influência de áreas de conhecimento tão diversificado foi um assunto que foi ganhando terreno ao longo dos anos 70, sobretudo a partir de Chomsky e do desenvolvimento da gramática generativa. Este conceito desenvolve a abordagem paramétrica, defendendo que a aquisição da língua parte do princípio da Gramática Universal (GU) e que ao aprender uma língua ao falante basta adquirir os itens lexicais necessários e fixar os seus parâmetros. A palavra é entendida como um conjunto de traços do qual depende a categorização; o léxico seleccionado depende da aquisição dos seus traços semânticos. O léxico e a gramática ainda estão associados, mas com o desenvolvimento da investigação reconhece-se que o léxico é já composto por propriedades e funções até há um tempo atrás atribuídas apenas à sintaxe. Mais importante que uma lista de palavras baseada na frequência, a sua forma ou a sua pronúncia, ganha importância a noção das palavras multirrelacionais. Começa-se agora a falar da importância da palavra de acordo com as suas combinatórias, pelo que as actividades passam a ser contextualizadas, com especial enfoque no desempenho oral. O léxico vai gradualmente ganhando posição no seio da investigação, assumindo-se que o conhecimento meramente declarativo (até agora estava muito associado a este campo) não é suficiente. Para a plena realização linguística numa língua, o aprendiz deve ter a capacidade de desenvolver o seu léxico mental entendido como *um conjunto de conhecimentos declarativos sobre as palavras da língua composto por propriedades como o significado, sintaxe, morfologia e fonologia*. (Leiria, 2001: 83). Esta mesma autora comenta, a propósito do léxico mental dos adultos, que *o léxico mental de um sujeito adulto não só é rico dentro de cada entrada, mas também em conexões entre as diferentes entradas são relações paradigmáticas e sintagmáticas que se estabelecem e criam essa rede de relações* (ibidem).

Da gramática generativa, advêm ainda novas perspectivas linguísticas como a abordagem funcional e funcional tipológica e, mais tarde, a abordagem cognitiva. Todas estas perspectivas identificam no léxico propriedades a ter em conta e este vai-se reassumindo, cada vez mais, como um aspecto central na linguagem. Procuremos sistematizar a função que cada uma destas correntes concedeu ao léxico.

- **Abordagem funcional:** assume a linguagem como actividade cognitiva e funcional. Reconhecem o léxico como uma mais valia, já que a partir deste conseguem prever o

comportamento sintáctico e paradigmático. Identificam em cada item lexical a preexistência de factores linguísticos textuais, culturais e antropológicos.

- **Abordagem funcional tipológica:** introduz o conceito de gramaticalização como sendo o processo mediante o qual os itens lexicais vão progredindo num *continuum* da aquisição até estes terem encerrados em si aspectos pragmáticos, culturais e cognitivos.
- **Abordagem cognitiva:** esta abordagem trouxe um momento de ruptura no que toca à aliança do conhecimento linguístico com outras capacidades cognitivas como a metáfora e a metonímia. Estas estruturas metalinguísticas de avançada capacidade de conceptualização são entendidas como o alargamento de significados nas construções do item lexical.

Fazendo uma análise diacrónica do papel do léxico, o que mais acaba por se destacar é, curiosamente, a dimensão que se vai dando ao conceito de palavra: de uma realidade à qual não era dada a menor atenção, prevendo-se empiricamente adquirida e regulada por elementos de raiz sintáctica, este conceito vai-se alargando ou, melhor dizendo, aumentando a sua tessitura. O termo *palavra* vai ganhando nova roupagem e o termo *léxico* começa a surgir como revelador de uma realidade muito mais intrincada de sentidos. Se como *palavra* pensamos apenas numa listagem muito idêntica a uma entrada de dicionário com a sua forma fonética e significado, adquirir um item lexical implica, da parte do falante, estratégias mentais complexas de armazenamento do seu significado, forma, categoria sintáctica, propriedades de selecção categorial, propriedades de selecção semântica, restrição de selecção, restrição de ordem pragmática e critérios de co-ocorrência.

1

De facto, este sentido alargado do léxico deriva da abordagem comunicativa da língua: é pelo léxico que entramos no universo linguístico; é pelo léxico que desenvolvemos a nossa capacidade de comunicação que passa acima de tudo pela nossa capacidade de adaptação e adequação ao contexto. Não é tão relevante a exactidão e, ou correcção do discurso numa primeira fase, mas acima de tudo a capacidade de uso em situações concretas, sendo o aprendente capaz de exprimir as suas necessidades e enquadrar-se social

¹ Por co-ocorrência seguimos a definição proposta por Dubois (1973): *diz-se que os elementos B, C e D são co-ocorrentes de outro elemento A quando figuram com A para produzir um enunciado, vindo, cada um deles, numa posição determinada.* (pag. 154)

e culturalmente.² A língua é vista como elemento crucial para a plena integração de um indivíduo na comunidade e a comunidade é também elemento catalizador de uma aprendizagem significativa e relevante. Pelo contacto com esta, o aprendente define as suas prioridades perante aquilo que se torna mais importante para si aprender e faz um uso contextualizado da língua, sendo obrigado a conseguir responder às exigências comunicacionais do momento. Com o léxico como elemento central, o contexto formal do ensino ganha um papel relevante já que proporciona oportunidades de praticar a língua em local controlado e preparado para apoiar o melhorar das competências do aprendente, desde que esteja adequado a este e ao seu estágio de desenvolvimento.

Foi então no contexto comunicativo da língua que foi sendo desenvolvida a Abordagem Lexical, sob uma perspectiva de análise dos processos linguísticos e mentais que sustentam a aquisição de uma língua e a sua aplicação ao ensino de uma língua não materna, desenvolvendo metodologias que apoiam a criação de materiais didácticos adequados às necessidades concretas dos aprendentes.

a) A abordagem lexical: o conceito numa perspectiva histórica

A abordagem lexical propõe um programa de ensino focado no léxico e nas suas combinatórias mais frequentes; defende uma concentração no vocabulário de que o aprendente dispõe num determinado estágio e a sua recombinação. Esta metodologia fornece ao professor um apoio considerável na fundamentação da selecção do material linguístico a ser considerado em aulas e em materiais para o ensino (um professor de língua tem de ter consciência daquilo que o aprendente é capaz de aprender). Nesta perspectiva, a abordagem lexical considera que as estruturas sintácticas são a projecção da semântica do léxico, detendo em si, portanto, mecanismos de articulação entre a informação e a realidade sintáctica.

Note-se que este especial enfoque no léxico se apresenta como uma abordagem, não como um método, logo não tem como objectivo olvidar outros métodos que estejam presentes em sala de aula nem implica mudanças radicais na dinâmica pedagógica. Implica, acima de tudo, uma nova forma de observar os materiais e os objectivos a eles inerentes: as actividades consistentes com a abordagem lexical devem ter em conta o nível de aquisição dos falantes e o incentivo para promover a sua desenvoltura linguística mediante a aquisição não só de novas palavras, mas da construção de redes linguísticas em redor das

² *Language acquisition does not require extensive use of conscious grammatical rules, and does not require tedious drill. It does not occur overnight, however. Real language acquisition develops slowly, and speaking skills emerge significantly later than listening skills, even when conditions are perfect.* (<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>)

mesmas. De facto, uma parte importante na aquisição da língua é a capacidade de compreender e produzir frases lexicais através da junção de *chunks* mediante os quais os aprendentes vão adquirindo padrões linguísticos gramaticalmente correctos.

Para o desenvolver do conceito e abordagem do léxico muitos foram os investigadores que contribuíram para o esclarecimento do conceito e foram determinantes para a construção da ideia globalizante de léxico que aqui temos tentado defender. O seu estudo vocacionado para a vertente comunicativa ganhou particular vigor a partir da década de 90, sob a tutela de Lewis (1993), mas precisamos de recuar ainda um pouco para destacar a importância do trabalho de Richards (1970) que, já nesta altura, defende que conhecer uma palavra (note-se que ainda se fala predominantemente de palavras) implica:

- conhecer o seu grau de aplicação;
- conhecer os limites impostos sobre o seu uso;
- conhecer comportamentos sintácticos;
- saber a sua forma e seus derivados;
- conhecer redes de associação entre essa e outras palavras;
- conhecer valores semânticos;
- conhecer significados associados.

Temos, portanto, já desde a década de 70, uma linha de investigação que reconhecia na palavra uma dimensão vasta e complexa no que toca à sua sintaxe, semântica e pragmática. Contudo, o seu trabalho aparece apenas aprofundado de forma sistemática a partir de Lewis (1993) e Clark (1993). Enquanto que o primeiro autor passa a distinguir claramente os conceitos de palavra (unidade de forma) e léxico (unidade de significado), Clark, na mesma data, introduz o conceito de entrada lexical como sendo o conjunto de significado, formas sintácticas, estruturas morfológicas e cadeia de relações. É sobretudo o trabalho desenvolvido por Lewis nesta data e, mais tarde, em 2000, que delinea os princípios da abordagem lexical como metodologia pedagógica a aplicar em sala de aula, pelo que se torna importante dar voz aos princípios e implicações fundamentadas por este autor.

Na sua obra *The Lexical Approach* (1993), Lewis marca de imediato na introdução o seu posicionamento linguístico: desenvolve os princípios da abordagem comunicativa, mas aprofunda o papel do léxico como fundamental para a aquisição da língua e com particular

aplicação a nível pedagógico. No seu primeiro capítulo, define sumariamente todos os princípios fundadores da abordagem lexical, pelo que importa aqui referi-los:

1. a linguagem consiste em léxico gramaticalizado, não em gramática gramaticalizada;
2. a dicotomia gramática/vocabulário é inválida; a língua é composta por multipalavras e bocados (*chunks*);
3. o léxico e metáforas surgem de acordo com o seu uso;
4. as combinatórias do léxico estão integradas como um princípio organizador;
5. a língua é reconhecida como uma fonte pessoal, não é uma idealização abstrata;
6. o sucesso de comunicação numa língua é mais importante do que a realização de estruturas correctas;
7. a metáfora central da língua é holística, como uma máquina, isto é, a língua não é um conjunto de partes, tem sempre de ser vista de forma plena e integrante;
8. dá primazia ao discurso oral; a escrita é reconhecida como um segundo código detentor de uma gramática completamente diferente;
9. o co-texto, em detrimento dos elementos situacionais, são importantes para a aprendizagem de uma língua.
10. a competência sócio-linguística precede e é a base, não o produto, da competência gramatical.

Notamos nesta abordagem, pela forma como é entendida por Lewis, que a gramática está dependente do léxico, sendo uma actividade receptiva que envolve a percepção da similaridade e da diferença, sempre alicerçada na aquisição do léxico. Em consequência, dado o carácter pragmático desta abordagem, o principal enfoque é dado à capacidade de recepção e rejeita-se o paradigma metodológico Apresentar-Produzir, dando lugar ao trinómio Observar-Hipotetizar-Experimentar, à semelhança do método científico das chamadas Ciências Exactas.

Analisando os princípios desta obra sob uma perspectiva pedagógica, observamos que se defende a adequação dos materiais pedagógicos adequados à fase da aquisição do aprendente, isto é, os materiais dos aprendentes iniciais, envolvendo um determinado campo lexical, serão sempre diferentes dos preparados para aqueles que estão num nível mais avançado. Acabamos então por ter aqui implícita uma mudança significativa no programa de aprendizagem, incitando esta abordagem à eliminação de materiais e

procedimentos que violem a lei natural da língua. Da mesma forma, ao apresentar esta perspectiva da língua como *Abordagem*, Lewis pretende levá-la a um campo mais vasto que propriamente uma teoria. Igualmente, consegue assim, de forma integrada, conciliar princípios teóricos e práticos, envolvendo conceitos específicos da língua e da sua aprendizagem e assim optar de forma mais consciente pelo tipo de conteúdos e procedimentos que os mais adequados. Em jeito de síntese, vemos que abordagem lexical incita ao uso de tarefas reais baseadas nos princípios de comunicação; diminui o ênfase dado à correcção; aumenta a autonomia no estudo e reforça o espectro das capacidades de recepção do aprendente.

Lexis is the core or heart of language but in language teaching has always been the Cinderella. (Lewis, 1993: 89) Numa fase prévia a esta abordagem, o ênfase era dado sobretudo ao professor, aquele que amava a aprendizagem, pressupondo-se que se seguisse determinados procedimentos, os estudantes aprenderiam. Com esta abordagem, o enfoque foi gradualmente mudando quanto à concepção da aprendizagem e o objecto de estudo concentrou-se não em palavras individuais, mas em segmentos lexicais que devem ser reconhecidos de forma independente e, por isso, mererem ser alvo de estudo. Lewis destaca as *multipalavras*, itens lexicais compostos por mais que uma palavra e que ganham significações distintas consoante a sua conjugação, categorizando-as em dois grupos:

- a) combinatórias: forma como individualmente as palavras co-ocorrem com variações a nível sintagmático ou paradigmático;
- b) expressões institucionalizadas: permitem ao falante interagir com aspectos interacionais. Para os falantes que estão a adquirir uma L2 estas são importantes, uma vez que constituem uma parte importante da fluência linguística, tornando-se, só depois da aquisição destas, um falante intermédio.

Aprender uma língua passa então por analisar e aprender sequências, *chunks* que permitem aos falantes aperceberem-se de padrões da L2. Desta forma, os sistemas sintácticos vão-se desenvolvendo e as redes de associação vão sendo estabelecidas, contribuindo para a aproximação do léxico mental de um falante nativo. Para facilitar este processo, defendem a ideia de *corpus* como meio para planificar e produzir materiais didácticos tendo em conta a gramática e o léxico; os critérios para a selecção desse conjunto passam pela frequência das combinatórias e pelo vocabulário de que o aprendente dispõe numa dada fase da sua aprendizagem.

Se podemos considerar Lewis uma referência da abordagem lexical, muitos foram os investigadores que contribuíram para que o conceito de léxico fosse apurado e ganhasse uma multidimensionalidade significativa. Lauffer (1997) descreve o léxico de acordo com padrões de regularidade, indicando que saber uma palavra implica conhecer a sua forma falada e escrita, a estrutura, esquema sintático, significado referencial afectivo e pragmático, relações lexicais com outras palavras e colocações e combinatórias usuais. Para além disto, introduz o conceito de *aprendibilidade*³ para a forma como fenómenos associados à forma falada ou escrita, a sua dimensão, a sua estrutura morfológica, classe gramatical ou propriedades semânticas podem condicionar a sua aquisição.

Mais recentemente, o estudo do léxico teve ainda os contributos de Nation (2001) e Boogards (2001). O primeiro autor faz a distinção entre conhecimento passivo e a capacidade de produção da língua, definindo a aprendizagem em termos de habilidade. Assim, define o conceito de léxico a partir do ponto de vista da recepção de uma palavra e do ponto de vista da produção, assumindo que se tornam sistemas linguísticos distintos. Por outro lado, Boogards (2001) centra-se na unidade lexical e não na palavra, distinguindo as duas realidades de modo indelével. Defende que conhecer a forma de uma palavra não significa o conhecimento de todos os seus sentidos, pelo que o trabalho de desenvolvimento do léxico mental passa, mais do que por adquirir novas palavras, por saber novos significados para cada unidade lexical - cada uma destas será então composta por um constituinte semântico e pode corresponder a várias unidades de significado e a diferentes categorias.

Por último, focamos a perspectiva defendida por Rio-Torto (2006) que estende o conceito de léxico ao domínio da gramática, falando de Abordagem léxico-gramatical. Procurando fixar-se num ponto intermédio da abordagem, distancia-se das críticas de todos aqueles que entendiam a abordagem lexical como redutora já que não abordava gramática, e destaca-se por ter uma atitude conciliadora entre estas duas realidades. A autora defende que léxico e gramática são complementares, formando a competência léxico-gramatical dos falantes: o estudo das unidades lexicais não pode ser feita sem o apoio de regras gramaticais que parametrizam a sua configuração e condições de uso; por outro lado, o estudo da gramática solidifica-se no estudo das propriedades morfo-sintático-semânticas que caracterizam os signos da língua. Desta forma, é pela união do léxico (encarado como elemento linguístico que está na base do raciocínio e de enunciados verbais) e da gramática

³ Esta tradução é opção da autora deste trabalho a partir da palavra original *learnability*

(responsável pela compilação de regras, condições e restrições que estão na base de uma língua) que se alcançam as competências necessárias para o desempenho discursivo-pragmático dos signos linguísticos. Estas competências e a sua aquisição são amplamente condicionadas e mediadas pelo formador/professor cuja missão ganha, desta forma, uma nova roupagem.

b) Aplicação pedagógica e papel do professor

Falar de léxico não significa apenas falar de aprendizagem de palavras, não é compor um dicionário. Dois indivíduos podem dispor de léxicos mentais semelhantes no que diz respeito aos itens adquiridos; contudo, cada um deles pode ter um grau de organização e, conseqüentemente, comportamentos muito diferentes entre si. Vários podem ser os factores que têm impacto no processamento e na representação das línguas, entre eles: o contexto, a idade de aquisição, a relação tipológica entre elas, o nível de proficiência, o grau de envolvimento efectivo. O conhecimento linguístico implícito e explícito na aquisição de uma L2 são igualmente relevantes, mas importa definir os seus lugares. O aprendente pode aceder ao sistema linguístico da LE mediante dois processos:

- de forma implícita, produzindo enunciados de forma imediata e em contexto;
- de forma explícita, construindo frases de forma mais reflectida ou procurando verificar a sua gramaticalidade.

Quanto maior ênfase for dado ao conhecimento explícito, maior será a aproximação do falante às estruturas da L2. Com isto não se pretende dizer que o conhecimento metalinguístico não é relevante; sabemos que este não se transforma em conhecimento explícito, mas a sua presença em sala de aula pode proporcionar o *input* adequado e fornecer oportunidades de praticar a língua. Para além do mais, é ainda relevante a partir do momento que chama a atenção para certas regularidades da língua, o que obviamente se torna num instrumento fundamental no processo de aquisição e de auto-confiança do aprendente.

Esta abordagem centrada no léxico não delega para uma situação secundária as propriedades sintácticas ou semânticas da palavra, antes pelo contrário engloba-as no estudo da unidade lexical entendida como unidade de aprendizagem: o estudo do léxico ganha assim uma representação das propriedades gramaticais, morfossintáticas e argumentativas, juntando igualmente as propriedades conceptuais e semânticas que estão relacionadas com o contexto. O papel e lugar do contexto é assumido como primordial já

que, mais importante que somente saber juntar palavras, é saber combinar e adequar a selecção do léxico aos diferentes contextos e situações, reorganizando assim o seu léxico mental de forma a que o acesso a este seja rápido e facilitador de comunicação. Desta forma, aprender novo vocabulário implica não só adicionar novas entradas, mas igualmente novos conceitos para a mesma entrada e fornecer-lhe mais etiquetas que lhe concedam critérios de acessibilidade dependentes das características da própria palavra e da sua rede de relações. A nível didáctico, fornecer instrumentos que facilitem a aquisição de vocabulário implica metodologia específica, com a elaboração de materiais didácticos ajustados e adequados ao aprendente e objectivos em concreto. A abordagem lexical defende que a selecção do material pedagógico deve ser feita observando as características e necessidades intrínsecas do aprendente, de forma a facilitar o estabelecimento de relações, combinatórias e conceitos. Desta forma, os materiais, objectivos, graus de dificuldade e tipos de exercícios serão diferentes conforme o estágio de aquisição do aprendente que também depende da sua relação de aproximação com a L1.

As relações entre a L1 e a L2 no que toca à aquisição e à forma como a primeira pode ser ou não facilitadora da aprendizagem têm sido um assunto muito discutido e o seu posicionamento crítico tem ganho diferentes contornos. Muitos investigadores viram a L1 como um entrave, sobretudo em etapas mais avançadas da aquisição; outros, como Selinker (1994) e Fernandez (2006) entendem a L1 como o ponto de partida para a construção das estruturas mentais da L2 e definição dos primeiros critérios de selecção do léxico na L2. Numa fase posterior, torna-se importante aprender os valores e limites de referência das unidades lexicais da L2, nomeadamente o factor cultural como elemento preponderante na selecção do léxico adequado ao contexto. Este processo de fixação destes valores de referência das conexões semânticas é um pré-requisito importante para a fluidez na compreensão e produção de vocabulário. À medida que são cimentados estes critérios, o acesso à informação em tempo real é feito de forma mais rápida e correcta, sem correr os riscos da situação de transferência de conhecimento implícito da estrutura mental da L1.

Tavares (2006) comenta o lugar da aquisição da L2 em situação de imersão, defendendo que esta situação privilegiada proporciona ao aprendente uma aquisição progressiva da L2 sem ser necessário uma intervenção pedagógica, mas que, quando esta se proporciona, a própria aceitação cultural da nova língua será facilitada, bem como a aquisição mediante o processo de generalização e sistematização. Na verdade, os materiais didácticos, para além da função primeiramente linguística, devem também ganhar uma

dimensão social e cultural dispendo de actividades que permitam o apoio na conceptualização dos mundo e expressão do mesmo mediante palavras: *olhar a língua como um sistema de criação de significados ou como sistema de formas a que se vêm ligar significados não são perspectivas que se excluem mutuamente porque a relação não é dualista mas dialéctica. A língua é simultaneamente as duas coisas (...) parece-me que é precisamente porque a língua é também um sistema de formas que é possível aprender outras línguas. A LM, como sistema de criação de significados, estará sempre presente no processo de compreensão e produção da LE.* (Basílio, 1990: 73)

Este processo de aquisição será sempre feito de forma gradual, mas assistemático, uma vez que os processos mentais disponibilizados serão activados de forma diferenciada consoante o aprendente, a situação de aprendizagem e a forma como o item lexical é apresentado. Desta forma, numa fase inicial da aprendizagem da LE, o aprendente apresentará um léxico pouco estruturado. O que se espera é que, à medida que os diferentes sistemas (fonológico, sintáctico, semântico, etc...) vão ficando estabelecidos, a profundidade do conhecimento vá aumentando. Aprender uma nova palavra exige, da parte do aprendente, um raciocínio lógico e a capacidade de co-relação que, pela sua necessidade de generalização e raciocínio analítico, é geralmente adquirido com mais facilidade pelos adultos, sobretudo porque têm uma rede de relações lexicais já construída na sua LM.

Leiria (2000, b) introduz o conceito de rede de conexões como uma entrada que contém informação semântica e sintáctica com informação fonológica, morfológica e ortográfica anexada. Falando especificamente do caso dos aprendentes adultos, o seu léxico, para além de englobar um grande número de entradas lexicais, é profícuo também nas conexões entre as diferentes entradas. “*Há portanto para além do factor da frequência de uso, uma série de factores intralexicaís que podem afectar a sua aprendibilidade: os seus traços semânticos, a sua categoria lexical, categoria sintáctica, a complexidade flexional*” (idem: 125). Esta rede baseia-se num processo associativo, fluido e dinâmico e, por consequência, em constante mutação pois cada nova informação adicionada alterará a estrutura dessa mesma palavra bem como das outras com que estabelece relações. Vallejo (2005) defende que a aquisição de palavras passa por três fases diferenciadas:

- a) **etiquetagem:** estabelecimento da relação forma/referente;
- b) **associação:** processo de relação de conceitos a partir da mesma etiqueta;

c) **construção de redes:** processo adquirido lentamente com vista à formação de relações de sentido. Estas relações de sentido, muito baseadas em relações hierárquicas da significado, sofrem processos de complexa estrutura mental como a categorização sintáctica, semântica e pragmática, abstracção de sentidos e generalização de informação, sendo também em si deveras dinâmicos porque vão mudando à medida que se dá o alargar da rede de sentido. A nível de aplicabilidade pedagógica, para que o aprendiz possa desenvolver a sua rede lexical, na elaboração de materiais há que definir de forma concreta que unidades lexicais serão alvo de estudo e abordá-las não de forma isolada, mas pensando em unidades compostas por múltipalavras, que têm igualmente um significado essencial, e conseguir trabalhar a sua combinatória para formar novos sentidos.

O que temos então vindo a desenvolver permite, numa primeira instância, destacar a importância da dimensão do vocabulário com a profundidade do conhecimento da tessitura lexical. Meara (1990) destaca esta ideia, chamando a atenção para a importância do estabelecimento de unidades de medida associadas não só ao número de entradas, mas também ao número de redes de relações estabelecidas e qualidade do conhecimento. Por outro lado, será este autor que distinguirá a disponibilidade lexical no que toca à produção e à recepção, aspectos que se distinguem por número e redes distintamente estabelecidas.

Esta conclusão ganha especial relevo se pensarmos na sua aplicação em sala de aula; na elaboração dos materiais didácticos deixa de estar apenas presente a preocupação de identificar unidades lexicais de relevante significação, mas também o cuidado de destacar aquelas que estabelecem um maior número de relações. O professor deve então marcar variantes significativas das diferentes unidades lexicais, usando-as em diferentes registos e juntando-as em combinatórias frequentes com vista a abordar todas as possíveis intenções comunicativas. O seu papel ganha uma nova dimensão na abordagem lexical; o professor passa a ser visto como um mediador do saber, um observador, organizador responsável em detrimento dos manuais, um avaliador do processo e não do produto final na medida em que promove a autonomização do aluno na sua aprendizagem e lhe fornece o *feedback* necessário para o desenvolver das suas competências.

Quanto ao tipo de actividades que maior relevo ganham no desenvolvimento do léxico, estas incluem a leitura e análise das palavras na língua alvo, exercícios de comparação e tradução em bocados de frases, repetição de actividades com vista a sistematizar informação e adivinhação de significados através do contexto. Note-se que a

uma fase inicial da aprendizagem marcada por uma dimensão muito restrita de vocabulário, corresponderá um léxico pouco organizado e em constante mutação, pelo que nesta fase o professor deverá estar atento à relação entre a dimensão do vocabulário e a profundidade do conhecimento do mesmo, analisando aspectos como o nível de proficiência linguística, canal e relação tipológica entre a língua de partida e a língua de chegada.

Uma outra preocupação que o professor deve ter na preparação dos seus materiais diz respeito ao papel que a dimensão cultural da língua tem. A aquisição da língua em contexto formal acaba por ser um lugar privilegiado nesse aspecto contribuindo, sobremaneira, para a aquisição da língua na sua totalidade. As maiores diferenças que se registam entre falantes nativos e não nativos passa não só pelo conhecimento da língua, mas também pelo conhecimento do mundo na componente paralinguística, sociolinguística e pragmática da L2.

Para um falante nativo adulto, saber uma palavra consiste em saber os seus possíveis significados, suas extensões metafóricas, suas restrições pragmáticas, a categoria a que pertence e as restrições sintácticas a que está sujeito numa frase ou num enunciado, as suas características fonético-fonológicas, a sua estrutura morfológica, formas derivadas e flexão e as suas relações paradigmáticas e sintácticas (Leiria, 2001: 83). Este processo, deveras complexo e intrincado, só se torna possível quando temos já um rápido processamento mental de forma a que a selecção do item lexical seja feita de forma célere. Tal conjuntura exige então que os critérios de organização e acessibilidade sejam bem definidos, assim como as suas possíveis variáveis e rede de conexões estabelecidas. Mediante este facto, torna-se importante destacar no processo de aprendizagem mediado pelo professor as palavras que acabam a este nível por criar uma maior tessitura de significações.

Usualmente, as palavras que alcançam uma maior área de rede de conexões são as chamadas palavras dessemantizadas (com várias conexões sintagmáticas e paradigmáticas), amplamente comuns na nossa língua, mas é exactamente por isso que é fundamental que os professores tomem consciência clara que não devem abandonar o enfoque no léxico básico, dito vocabulário nuclear, muito cedo. Uma abordagem lexical pode apoiar o ensino guiando a selecção do vocabulário e das suas combinatórias mais frequentes. Sabendo, à partida, que é neste vocabulário mais restrito que se apresenta a maioria dos desvios, a sugestão para todos os professores será ir incluindo lentamente o vocabulário periférico associado a este núcleo duro da língua. *Pondo-se mais tónica no léxico, na fusão de significados e nas*

suas combinatórias, procurando um equilíbrio entre a estabilidade e criatividade no uso da língua poder-se-á ajudar mais os alunos a pensar para falar (Leiria, 2002: 2).

À medida que a inclusão linguística dos aprendentes vai aumentando e as redes lexicais vão ganhando contornos mais ramificados, os problemas associados ao léxico ganham diferentes aspectos, sendo possível encontrar uma tipologia de erros. Leiria (2001, a) categoriza os erros dos aprendentes em três grandes ramos: desvios formais (ortografia, acentuação, formas aproximadas, flexão em número e género...), vocabulário indisponível (empréstimos, neologismos a partir de empréstimos, neologismos formais) e desvios na selecção do léxico. Os desvios de aspecto formal têm tendência a desaparecer e concentram-se em formas produzidas frequentemente. Normalmente, não têm um padrão regular, mas desaparecem com um pouco de atenção por parte do falante. Os erros associados ao vocabulário indisponível, acima de tudo o empréstimo, ocorrem quanto mais próximas são a LM do aprendente e a língua em aquisição. O processo de empréstimo envolve uma estratégia apenas de Substituição, mas os Neologismos já implicam uma *Substituição mais Estratégia*, podendo inclusive ir até à total *Reconceptualização*, processo já mais complexo. Conforme a consciência linguística do aprendente vai aumentando, o que se verifica é a evolução das estratégias de substituição simples para a *substituição mais estratégia*, mas, simultaneamente, os desvios centram-se agora mais na componente semântica com impacto nas relações sintagmáticas e sintácticas do léxico.

O número de estratégias compensatórias usadas depende do grau de proficiência. O falante, quando confrontado com um problema lexical, poderá recorrer a uma de duas estratégias: abandona a mensagem, pede ajuda ou reformula-a. A decisão de recorrer a um ou outro procedimento é condicionada por diferentes factores como o contexto, exigências impostas pelas tarefas, tempo disponibilizado, entre outros.

Os desvios na selecção do léxico dentro das diferentes classes morfológicas ganham particular ênfase nos verbos e nas proposições, sobretudo nos seus verbos nucleares dotados de uma grande rede lexical, isto é, aqueles que são utilizados com mais frequência. Estes serão então desenvolvidos a partir do estudo de um caso prático, procurando verificar as hipóteses até aqui lançadas.

IV. Constituição do corpus: justificação metodológica dos tratamentos de dados

Na recolha dos dados a analisar neste estudo, optámos por constituir um *corpus* escrito com enfoque na competência de expressão e compreensão escrita. Esta opção procura reduzir a análise de certos condicionantes extra-linguísticos que não são pertinentes no âmbito deste trabalho, nomeadamente o facto de os Informantes ficarem mais nervosos quando colocados perante uma prova oral e, em consequência disso, surgirem desvios que não correspondem ao conhecimento efectivo deste. Na verdade, a compreensão e a produção de discurso oral implica vocabulário menos diversificado, apesar do grande nível de autonomia; por outro lado, o texto escrito exige um vocabulário mais rico e implica um léxico bem organizado, capaz de produzir sequências correctas de palavras e com maior oportunidade de planificação e preparação. Inclusivamente, nesta situação concreta, por serem falantes adultos e com uma postura particular perante o erro, como já foi descrito previamente, a prestação oral promoveria ainda mais a sua inibição. Além do mais, a análise do discurso oral, pelas suas características, exigiria métodos de análise que não seriam determinantes para o objecto de estudo em causa. Com relevo para a competência da escrita, procurar-se-ão analisar as opções lexicais dos Informantes e, desta forma, entender os processos meta-linguísticos que estarão na sua génese.

Este *corpus* será composto por duas tipologias distintas de exercícios: numa primeira fase, os Informantes serão convidados a responder a uma inquérito elaborado de forma a conseguir recolher informações de três categorias: tipo de contacto dos Informantes com a língua portuguesa; auto-avaliação destes no seu desempenho linguístico; proficiência linguística na construção de redes lexicais¹. Num outro momento, os Informantes serão convidados a elaborar um texto escrito de tema livre de forma a termos uma ampla visão do seu desempenho linguístico numa área lexical. A opção por este exercício pretende observar a capacidade de expressão escrita dos Informantes, analisando concretamente as suas escolhas lexicais e formas de abordagem do tema. Com a análise das opções lexicais, das estratégias de substituição e dos seus desvios formais procurar-se-á contribuir para uma reflexão mais detalhada e exaustiva das dificuldades e estratégias de auto-correcção, sendo este o primeiro passo para a elaboração de actividades que visem o colmatar de dificuldades efectivas.

¹ Ver Anexo B: Inquérito elaborado para recolha de dados dos Informantes

Para o tratamento do inquérito elaborado numa primeira fase, procederemos a uma análise estatística da auto-avaliação dos Informantes quanto à sua proficiência linguística, sendo esta apresentada na versão de uma escala qualitativa. Esta auto-avaliação mais não pretende ser senão uma reflexão dos Informantes perante os descritores de níveis de competência definidos no Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro (QUAREPE). Os resultados a partir daqui serão, depois, comparados com o desempenho linguístico observado em contexto de sala de aula, bem como com o resultado da sua produção textual. Os exercícios de redes lexicais terão igualmente um tratamento estatístico, observando a sua ocorrência por falante e fazendo um trabalho de comparação entre os mesmos. A análise das respostas terá em conta, também, factores como adequação e frequência de uso em Português. A quantidade de nomes nas produções textuais dos falantes será um outro aspecto a ter em conta, uma vez que, de acordo com Broeder (1993), quanto mais alta é a proporção de nomes no léxico do aprendente, mais baixa é a sua riqueza lexical. Assim, de acordo com este princípio, avaliaremos a proficiência dos adultos, comprovando ou não a sua teoria.

Para a observação da produção escrita, foi pensado um modelo de análise de erros adaptado a partir de Leiria (2001) e Fernandez (1997). O modelo de análise de Leiria já aqui referido anteriormente (pag. 37) torna-se verdadeiramente adequado às necessidades de observação deste trabalho, uma vez que o seu enfoque foi igualmente dado ao papel do léxico na aquisição de uma língua e apresenta como critérios de análise estratégias lexicais a que o aprendente recorre no momento da sua produção textual. Além do mais, a imediata classificação dos desvios na produção linguística, apoia a elaboração de futuras estratégias de remediação para o *corpus* apresentado.

Por outro lado, o recurso ao modelo de Fernandez (1997) permitirá uma análise mais completa no que diz respeito à análise de erros e, uma vez que estamos a falar de um texto escrito, cobrir todos os possíveis desvios encontrados. A sua pesquisa no domínio da aquisição da interlíngua torna o seu modelo de análise deveras completo, mas, em certa medida, algo complexo e ambíguo. Estando categorizado em erros lexicais, erros gramaticais, discursivos e gráficos, defrontamo-nos, em muitos momentos, com alguma dificuldade em catalogar os desvios dada a sua possibilidade de se enquadrar em diversas categorias. Desta forma, resolvemos optar por um modelo de análise que englobasse as categorias de análise dedicadas à análise do desvio do léxico e, por outro lado, permitisse uma análise dos erros que ocorrem ao nível da produção textual. Apresentamos, de seguida, o modelo de análise proposto e que será seguido no momento da observação dos

dados recolhidos. Para uma maior definição dos conceitos, procuramos ainda apresentar uma sucinta definição das estratégias a nível lexical:

Desvios na seleção do léxico	<p>Empréstimos: definida por Leiria (2001), surge maioritariamente em contexto de línguas próximas. Trata-se de uma situação de substituição simples de vocábulos, onde em vez de léxico da língua de chegada, usam léxico da sua língua de partida. No caso de falantes ucranianos, o uso de léxico da sua língua materna – significativamente distante do português - é, sem dificuldades, considerada pelos falantes como não adequada, pelo que estes casos são raros. Contudo, no contexto deste trabalho, assumiremos igualmente como empréstimos o uso de léxico de outras línguas estrangeiras que o falante igualmente domine.</p>
	<p>Neologismos a partir de empréstimos: estamos já perante outra situação de substituição, mas já com um raciocínio mental mais complexo, uma vez que já implica da parte do falante a estratégia de trazer da sua língua materna o léxico, mas ao mesmo tempo adequando-o à forma da LE – léxico da L1 mais estratégia da L2.</p>
	<p>Neologismos formais: estratégia em que, tendo como ponte de partida o material da L2, o falante processa a informação tendo em conta um padrão de regularização – léxico da L2 com regras regulares da L2.</p>
	<p>Desvios em combinatórias: este tipo de desvios afecta sequências que na L2 são aceites já com uma posição semi ou totalmente cristalizada ou ainda situações de co-ocorrência lexical, cabeças de frase, fórmulas formais ou estruturadores textuais. A sua frequência não implica necessariamente a sua rápida aquisição, mas, pelo contrário, exigirá da parte do professor uma maior atenção para a demonstração da sua contextualização.</p>
	<p>Reconceptualização: este processo acaba por ser o mais utilizado pelos falantes mais afastados da língua alvo uma vez que se trata do abandono da forma pretendida, utilizando formas mais longas para expressar o que pretende.</p>
Desvios formais	<p>Artigos (inadequação da classe do artigo) Pronome (inadequação do pronome) Ortografia Acentuação Distinção entre verbo ser e estar Concordância verbal (pessoa e tempo) Concordância em género e/ou número Preposições</p>

Tabela 1-Modelo de Análise de Textos de Produção Escrita (adap. Leiria (2001) e Fernandez (1997))

Note-se que a análise do erro que nos dispomos a realizar insere-se na ideia defendida por Corder (1980) e Fernandez (1997) em que o erro é uma das etapas

necessárias para a plena aquisição de uma língua. Ao constatar a existência de erros que, de uma forma sistemática, não faziam parte das estruturas linguísticas da LM e LE, Corder concluiu que existia uma competência transitória multifacetada nos seus diferentes estádios. Esta conclusão obrigou a uma alteração na concepção do erro; este agora não é entendido como um fracasso, mas como uma das fases da aprendizagem e a sua análise poderá ser relevante na medida em que facultar informações quanto ao progresso do aprendente, abre caminho para selecção do tipo de estratégias a utilizar, bem como a quantidade e volume de procedimentos utilizados pelo aprendente e permite ao aprendente a tomada de consciência do seu erro, impulsionando-o para uma análise metalinguística do seu discurso. O erro visto como elemento constante no processo de aprendizagem vem igualmente presente no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR): *Os erros devem-se a uma 'interlíngua', uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo. Quando o aprendente comete erros, o seu desempenho (performance) está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2 [Língua Segunda]. As falhas, por seu lado, ocorrem no desempenho, quando o utilizador/aprendente é incapaz de pôr em prática correctamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo.* (idem: 214).

Vemos então que os erros devem-se à existência de uma interlíngua, conceito desenvolvido por Selinker (1972), que defende que os erros cometidos pelos aprendentes não devem ser interpretados como desvios ou tentativa de aproximações a uma L2 ou influências da LM. Estas manifestações ocorrem num momento de transição linguística a que o aprendente está exposto, construindo um sistema linguístico que difere da LM ou da L2, estando, contudo, totalmente estruturado, mas ao mesmo tempo em permanente mutação. Ou seja, este processo de *transfer* é um mecanismo de facilitação que usa por empréstimo itens e traços da L1 como estratégia comunicativa. Uma situação que se torna recorrente na aprendizagem da L2, e ainda mais quando falamos de aprendentes adultos, diz respeito à *fossilização*: unidades linguísticas, subsistemas em que o erro tem uma tendência a persistir. Tendencialmente, em caso de falantes adultos, esta situação ocorre ainda mais quando temos casos que na LE apenas se dedicam a alcançar os mínimos comunicativos essenciais. Este tipo de erros persistentes pode ser um grande desafio ao professor de forma a conseguir estratégias que ajudem o aprendente a corrigir algo que é já parte implícita do seu conhecimento.

Desta forma, o erro que analisaremos nesta pesquisa será entendido como uma fase intermédia para a aquisição da língua e, em consequência, será observado como recurso fundamental para entender os processos cognitivos accionados pelo aprendente para a sua

aquisição.

V. Composição do corpus: seu estudo geral e análise dos aspectos lexicais

Os Informantes que serão alvo de estudo nesta dissertação foram observados em contexto de sessão do *Português para todos* iniciado no início do mês de Setembro, tendo à data da realização deste trabalho dois meses de aprendizagem formal da língua portuguesa. Estão inseridos numa turma de 14 adultos com uma base linguística próxima, já que a maioria dos alunos provém de países da Europa de Leste e Rússia, com excepção de uma adulta senegalesa e de um italiano. A conversação em sessão vai decorrendo em português e russo, já que alguns colegas ajudam os seus pares a melhor compreenderem o que é transmitido. Por vezes o inglês também é usado como língua veicular, sobretudo na explicação de vocabulário que se considera de mais difícil compreensão como o vocabulário mais dessemantizado que acaba por ocorrer em várias redes lexicais. Há ainda a referir o esforço da formadora ao recorrer pedagogicamente à abordagem directa da língua usando com frequência gestos e imagens. De acordo com a observação efectuada, o tipo de exercícios que predominam em sessão é a exposição de regras gramaticais, seguida de exemplos e exercícios orientados para a exploração dessa mesma regra. É igualmente dada particular atenção à apresentação de listagem de palavras subordinadas a determinado tema, sem contudo se dar relevo às redes lexicais que daí podem advir. É opinião generalizada – da formadora e dos adultos - que ainda estão numa fase de aprendizagem de tal forma incipiente que possa haver a realização de muitos exercícios de produção textual, pelo que, com excepção da produção de pequenas frases soltas, subordinadas ao exercício de uma regra gramatical em específico, o texto que foi pedido no seguimento deste trabalho de investigação foi o texto de maior fôlego produzido em português pela maioria dos Informantes.

A recolha dos dados foi feita durante sessões do PPT, mas a formadora deste grupo sempre se ausentou de forma a que a sua figura não pudesse funcionar como intimidatória em qualquer situação. Na realidade, os adultos foram colocados à prova em situações diferentes daquelas a que estão acostumados em sessão, por isso o erro teria obviamente de ocorrer e a figura da professora podia condicioná-los, levando a que optassem por deixar em branco, situação que prejudicaria os resultados deste trabalho¹.

Apresentam-se de seguida os resultados biográficos obtidos a partir da realização do inquérito. Os resultados serão apresentados em tabela de forma a permitir uma leitura comparativa:

¹ Ver Anexo C: Inquéritos dos Informantes

Informante	Sexo	Idade	Língua Materna	Outras línguas	Habilitação Escolar	Profissão no país de origem	Tempo de permanência em Portugal (anos)	Profissão actual
A	M	33	Ucraniano	Russo	Bacharelato	Tecnologias Metalúrgicas	10	Técnico electrónico
B	F	61	Ucraniano	Russo	10º ano	Técnica de Caminho de Ferro	9	Empregada Doméstica
C	F	52	Russo	—	10º ano	Meteorolo-gista	6	Empregada Doméstica
D	M	48	Ucraniano	Russo	10º ano	Soldador	9	Desempregado

Tabela 1: Dados dos Informantes

Recorde-se que para este estudo foram escolhidos falantes de nacionalidade ucraniana, mas o que observamos nesta tabela é a presença do Russo como língua materna no falante C. Questionado directamente sobre esse assunto, este Informante confirmou a sua nacionalidade ucraniana, mas fez questão de salientar que a sua língua materna é o russo, sem bem que diferente do falado na ex-União Soviética como bem apontou. Nota-se então aqui a situação que foi descrita no primeiro capítulo (pág. 10) que contextualizou a posição política e cultural do ucraniano; tendo já a idade de

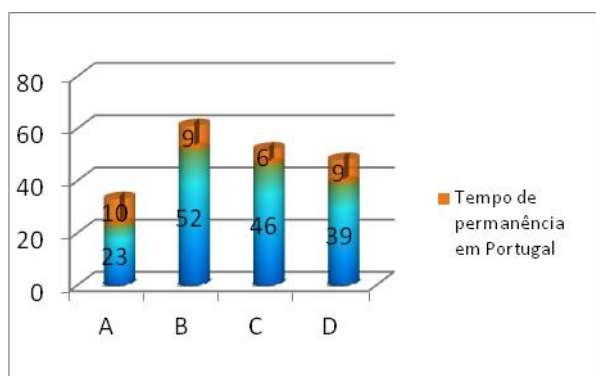


Gráfico 2: Cruzamento das idades dos Informantes com o seu tempo de permanência em Portugal (em anos)

52 anos, frequentou o ensino numa altura que o russo era ensinado como língua oficial, e culturalmente, este adulto não consegue assumir como sua língua outra senão o Russo, ou uma língua a que chama de russo. Quanto aos outros Informantes, destacaram apenas o russo como outra língua conhecida, mas no caso dos outros falantes mais velhos fica a dúvida sobre o lugar da língua russa.

Um dos critérios tidos em conta no momento da selecção dos Informantes foi o tempo de permanência em Portugal, aliado a uma faixa etária que se pretendia similar. O Informante A foi seleccionado uma vez que, embora fosse mais novo que os seus colegas, o tempo de estadia em Portugal revelou-se o mais duradouro. Como se pode verificar no gráfico 2, a média de tempo de permanência é de 9 anos e a idade com que estes Informantes

chegam a Portugal ronda os 40 anos, valor que, com excepção do Informante A, se encontra acima dos valores apresentados pelas estatísticas citadas no primeiro capítulo (pag. 11). Tal facto pode ser parcialmente explicado se atendermos à especificidade do contexto desta formação de PPT. A realizar-se diariamente durante a noite, a formadora que acompanha o grupo acabou por confidenciar que muitos dos trabalhadores activos acabavam normalmente por desistir, uma vez que, trabalhando frequentemente em horários mais extremos, com muita dificuldade conseguiram acompanhar o ritmo do curso. Esta situação aqui verificada acaba por ser reflexo de um contra-senso em relação aos objectivos gerais deste projecto: atingir o grupo dos imigrantes activos, e poderia servir como base de reflexão num momento de balanço deste Programa.

Numa segunda fase do inquérito, os Informantes foram inquiridos em relação ao seu contacto prévio com a língua portuguesa e a hábitos de leitura e escrita nesta mesma língua. O quadro que se segue tenta sistematizar essa informação, seguindo-se uma análise estatística a partir deste mesmo quadro dos aspectos considerados mais relevantes:

Informante	Escolha de Portugal	Contacto prévio com a língua	Primeiros contactos	Contacto com portugueses	Hábitos em Português	Dificuldades detectadas	Razões da aprendizagem	Exercícios considerados mais eficazes
A	Adquirir nacionalidade, conhecimento da língua e encontrar trabalho	Não	Colegas de trabalho	Oral-Frequentemente Escrito - Frequentemente	Leitura de revistas técnicas, música, mails, rádio e TV	Sintaxe, Gramática	Cidadania, contacto profissional e pessoal, conseguir trabalho	Gramática, pronúncia e simulação
B	Conhecer língua	Não	Colegas de trabalho	Oral-Frequentemente Escrito-Raramente	Programas rádio e tv	Gramática	Contacto profissional, saber mais uma língua	Exercícios de gramática
C	Encontrar trabalho	Não	Colegas de trabalho	Oral -Raramente Escrito-Raramente	Leitura de revistas genéricas, diálogo com portugueses, música	Gramática	Conseguir trabalho	Pronúncia e exercícios de gramática
D	Encontrar trabalho	Não	Colegas de trabalho	Oral - Frequentemente Escrito-Raramente	Leitura de revistas genéricas, música, programas de rádio e tv	Gramática	Conseguir trabalho	Gramática, pronúncia e simulação

Tabela 2: Informações sobre primeiros contactos com a língua e hábitos em língua portuguesa

A análise destes resultados inspira reflexões a que neste momento importa atender. Um dos primeiros aspectos que foram alvo de reflexão diz respeito ao cruzamento de informação entre as razões da escolha de Portugal e o conhecimento prévio que os falantes tinham da língua portuguesa. Se todos os Informantes foram unânimes ao mencionar que o seu contacto com a língua até ao momento da chegada a Portugal tinha sido nulo, quando questionados com as razões que os levaram

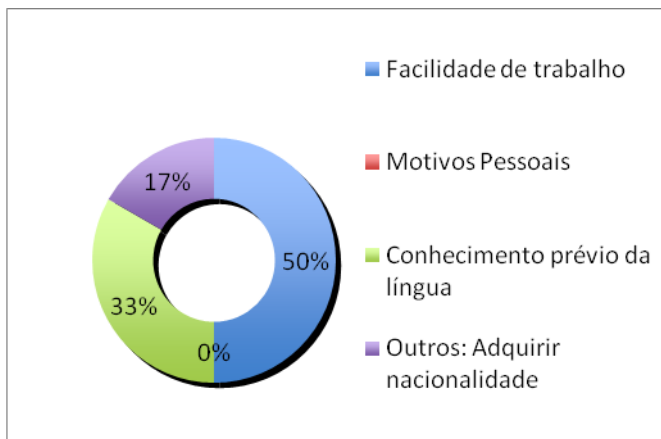


Gráfico 3: Razões apresentadas pelos Informantes para a escolha de Portugal

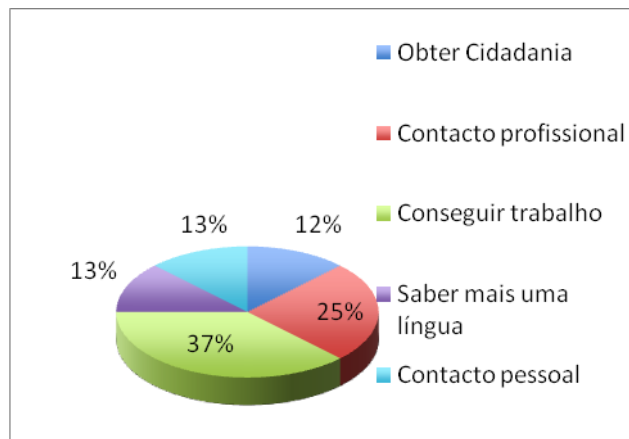


Gráfico 4- Motivações que levam os informantes a frequentar o Programa

a escolher este país, umas das opções seleccionadas foi precisamente o conhecimento prévio da língua. Este contra-senso observado mais não parece ser senão um mau entendimento da questão por parte destes Informantes. As informações recolhidas em diálogo prévio com os adultos indicaram que realmente a língua portuguesa não fazia parte do seu reportório linguístico, pelo que estas respostas serão entendidas como uma dificuldade inerente à compreensão escrita.

Tirando então o facto do conhecimento prévio, que vamos por isso optar por ignorar, vemos que os resultados obtidos neste inquérito correspondem ao perfil do cidadão ucraniano que procura Portugal: a principal razão apontada prende-se com a anunciada facilidade de encontrar trabalho, tendência que, de acordo com estes falantes, se está actualmente a inverter, estando muitos deles a ponderar regressar à sua terra natal ou então a procurar um novo país de acolhimento, nomeadamente outros países de expressão portuguesa.

Note-se que inclusivamente a sua esfera de conhecimento da língua portuguesa se resume muito ao mundo do trabalho, mantendo fortemente uma divisão entre a língua materna como língua de contacto em casa e entre amigos e familiares e o português enquanto língua veicular e instrumental, ligada apenas ao mundo do

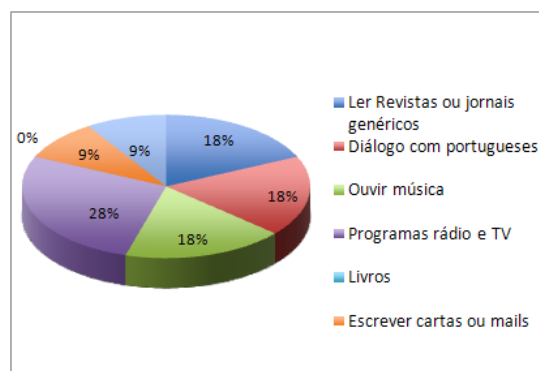


Gráfico 5: Hábitos de expressão e compreensão oral e escrita

trabalho, pelo que a expressão do português a nível do escrito fica reduzida a uma existência quase nula, situação que será verificada com a análise dos seus textos. Contudo, é exactamente este motivo, o trabalho, que os leva a frequentar o PPT, procurando aí melhorar o seu desempenho linguístico.

Analisando os seus hábitos de expressão e compreensão em português, acabamos uma vez mais por verificar que estes se situam sobretudo no domínio da compreensão oral e os seus hábitos de leitura focam-se na leitura de revistas e jornais genéricos como o *Destak* e *Dica da Semana*. Assim, podemos ver que o acesso ao português escrito é muito reduzido e, em certa medida, limitado inclusivamente ao nível da diversidade textual, o que se apresenta como uma dificuldade acrescida no apoio ao desenvolvimento da expressão escrita dos Informantes. Destaca-se desta forma o Informante A que inclui nas suas rotinas a escrita de textos formais e informais em formato electrónico e a leitura de revistas técnicas. Apesar desta ausência da escrita na sua *performance* em português, observamos que as dificuldades que os Informantes mais identificam situam-se ao nível da gramática, situação que não deixa de ser correspondente à noção de língua que muitos adultos têm e que foi analisada previamente neste trabalho. Para muitos, saber uma língua é saber gramática, pelo que é sempre esse o aspecto a que prestam mais atenção e, em consequência, consideram que os exercícios mais adequados passam naturalmente pela abordagem a essa área em especial.

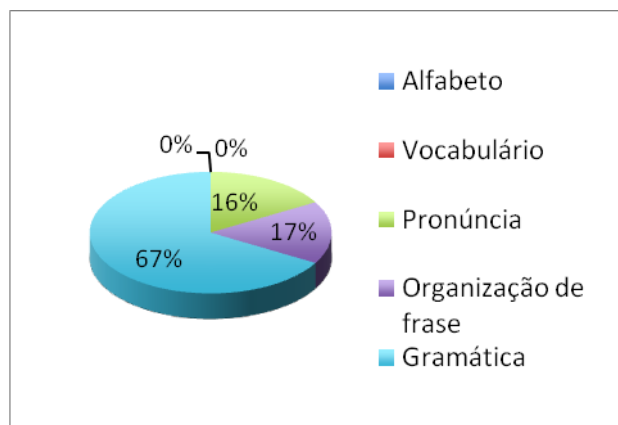


Gráfico 6: Áreas em que os informantes expressam maiores dificuldades

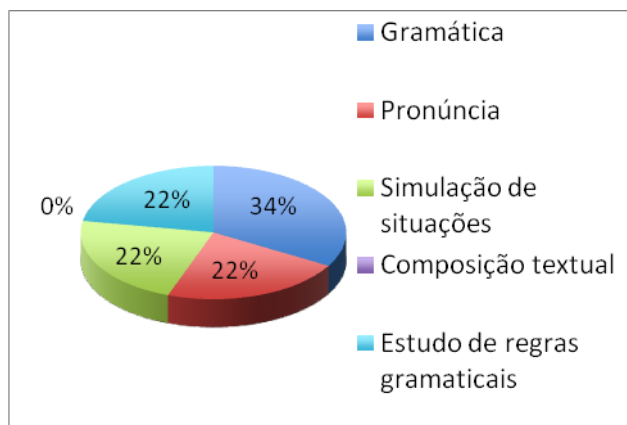


Gráfico 7 Tipos de exercícios considerados de maior relevância

A partir das informações retiradas desta parte do inquérito realizado, observamos que todos os falantes, embora estejam em Portugal há já um tempo significativo, têm uma noção da língua muito redutora, quer no seu produto linguístico, quer na avaliação que fazem dos aspectos fundamentais na aquisição da língua. Dessa forma, para tomarmos mais facilmente consciência da

avaliação que os Informantes fazem das suas competências foi então realizado o inquérito que engloba as competências de expressão e compreensão oral e escrita de onde emanaram os resultados sintetizados no gráfico que se segue²:

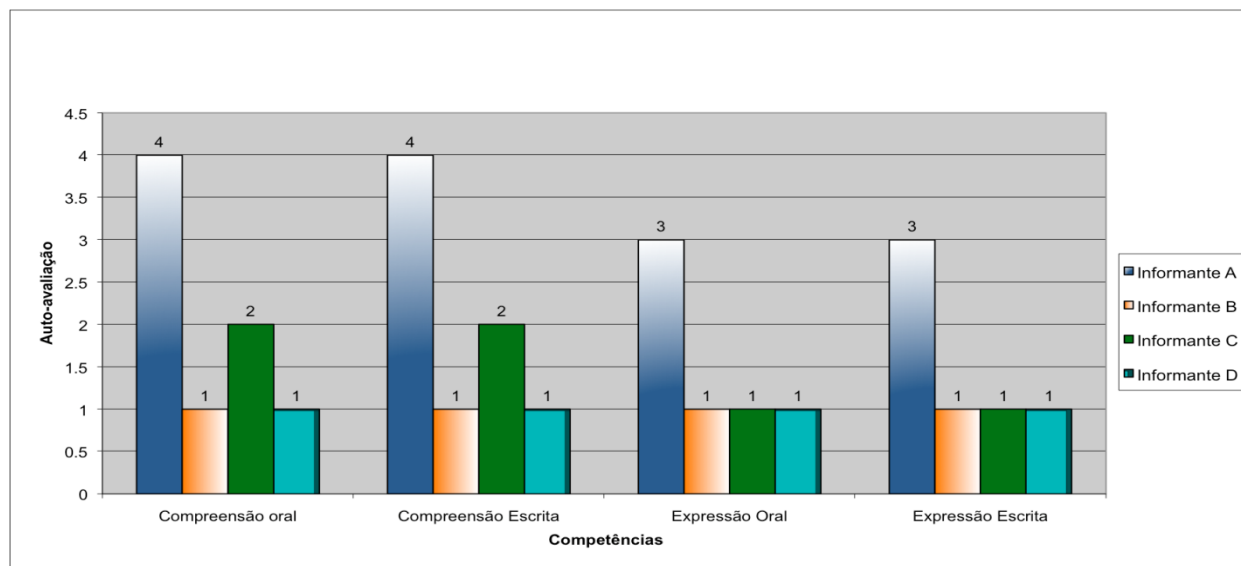


Gráfico 8: Auto-avaliação dos Informantes por área de competência

Note-se que, com exceção do Informante A que classifica com notas elevadas o seu desempenho, todos os Informantes consideram a sua prestação nos diferentes níveis de forma insatisfatória, considerando-a *Muito má* (nível 1). Tal constatação acaba por ser coerente com os resultados obtidos na fase anterior do inquérito, uma vez que se verifica o mínimo de hábitos linguísticos em português e, naturalmente em coerência, uma avaliação muito próxima do inexistente no que toca ao seu desempenho. O Informante A aqui mais uma vez acaba por se destacar, à semelhança do que aconteceu anteriormente, considerando a sua prestação como *Boa* (nível 4) ou *Muito Boa* (nível 5) em todas as competências. Recorde-se que este Informante é o único que apresenta hábitos de leitura e escrita minimamente variados dentro dos aspectos avaliados no primeiro momento do inquérito. Por ser este o que apresenta aspectos mais interessantes a considerar, apresentamos de seguida os resultados apenas do Informante A de forma a mais facilmente o podermos analisar.

² Para informações mais detalhadas por cada Informante consultar Anexo D: Auto-Avaliação das Competências por Informante e Anexo E: Média dos resultados obtidos por competência analisada

Compreensão oral	Instrução oral especializada	5	Compreensão escrita	Compreensão de textos escritos longos	4	Expressão Oral	Capacidade e de resumo oral	4	Expressão Escrita	Escrita de registos formais	4
	Compreensão de textos orais longos	4		Compreensão de textos escritos técnicos	4		Expressão oral prolongada	3		Escrita de acordo com objectivos	3
	Compreensão pormenorizada do oral	4		Textos escritos orientados	5		Capacidade de argumentação oral	3		Escrita de textos longos	3

Tabela 3: Auto-avaliação do Informante A

Comparando esta avaliação com os seus hábitos de leitura e escrita que anteriormente foram mencionados, notamos que esta acaba por ser particularmente coerente. O Informante manifesta confiança linguística elevada, acima de tudo nos domínios que exigem uma componente mais técnica e formal, associada à sua profissão. Pensando na sua área académica e profissional – área informática -, podemos reflectir quanto à facilidade com que poderá ter feito a transição linguística uma vez que a linguagem técnica que serve de veículo é a língua inglesa, aspecto que facilitaria a sua aquisição de *chunks* linguísticos que, não fazendo parte da língua portuguesa, são veicularmente aceites como jargão profissional. Inclusivamente no momento de observação em sessão foi recorrente observar que este Informante, considerado pela formadora e pelos colegas como um dos mais entendedores da língua portuguesa, usava a língua inglesa para assegurar um entendimento claro do que se pretendia transmitir. Inclusivamente, a própria formadora, no momento de explicação, recorria frequentemente também a esta língua estrangeira, pedindo depois a este Informante para explicar aos colegas no seu idioma nativo.

Depois desta abordagem aos aspectos para-linguísticos, torna-se agora importante focarmos a nossa atenção na componente puramente linguística do inquérito para, assim, procedermos à comparação das auto-avaliações dos Informantes com a sua prestação. O exercício de expressões com co-ocorrentes teve como ponto central a palavra *Visita*, pretendendo-se que os Informantes construíssem uma teia de relações associadas a adjectivos e verbos. Neste momento, cabe fazer,

antes propriamente da análise dos resultados, a análise do exercício em si, uma vez que os resultados obtidos e a confusão criada no momento da sua realização mostra que, talvez, este não esteja adequadamente criado de acordo com o tipo de público visado. Na verdade, as más interpretações deste exercício, e em consequência os seus maus resultados, levam-nos a ponderar o facto de ser necessário, numa futura abordagem, reformular o mesmo de forma a não incluir terminologia morfológica³.

Para melhor reflexão e análise, apresentamos esquematicamente os resultados obtidos:

Informante A		Informante B		Informante C		Informante D	
Visita+Adj.	Visita+ V.	Visita+Adj.	Visita+ V.	Visita+Adj.	Visita+ V.	Visita+Adj.	Visita+ V.
Visita ao médico;	Tomar uma visita	Visita importante	Fazer uma visita	Eu peço uma receita de medicamentos para a tenção arterial e para o coração	Visitar au medicu	Eu costu visitar á pras	Eu visitar à cafe
Visita a Lisboa	Esquecer uma visita						
Visita a escola	Perder uma visita						
Visita ao banco							
Visita ao técnico	Planear uma visita						
Visita ao Museu	Programar uma visita						
	Dar uma visita						

Tabela 4- Expressões formuladas pelos Informantes a partir da palavra *Visita*

A primeira abordagem desta tabela permite, desde logo, observar a incompreensão da instrução dada. Note-se que os Informantes B e C nitidamente não entenderam o que era solicitado, chegando, inclusivamente o Informante B a simplesmente reproduzir os exemplos que eram dados como apoio à realização do exercício. O Informante C, na co-ocorrência com verbos, ainda se aproximou do objectivo, convertendo o nome no seu par verbal, salvo os devidos desvios a nível da ortografia e de selecção do determinante, mas na outra hipótese por si colocada, acaba por se desviar completamente do que é pedido. Algo muito idêntico acaba por acontecer com o Informante D, convertendo igualmente o nome em verbo, mas com desvios na selecção da preposição e do próprio léxico: *Visitar á cafe* não é uma expressão que em português se considere ajustados semanticamente, inclusivamente o uso da preposição com este verbo, uma vez que tem apenas um tipo de

³ Foi notório o *handicap* sentido na compreensão do significado das classes morfológicas pedidas. Fica apenas por saber se essa dificuldade passava apenas pelo nomes da classe de palavras, se pelo conteúdo gramatical em si.

comportamento: transitivo directo. Nota-se ainda neste Informante uma confusão entre as consoantes surdas e sonoras, aspecto que pode ser influenciado pela sua língua materna, como já foi referido anteriormente. Por último, importa atender ao desempenho do Informante A que, destacando-se em quantidade do dos seus pares, acaba por não ter o esperado (de acordo com a sua auto-avaliação) entendimento. Note-se que nos pares de ocorrentes que formou no pedido de *Visita+Adjectivo*, nenhum conseguiu corresponder ao objectivo, enquanto que nas seis expressões construídas com *Visita+Verbo*, apenas três são consideradas válidas na língua portuguesa: *tomar*, *perder e dar* não são verbos que lexicalmente construam rede com a palavra *Visita*, se bem que, pelo menos nesta parte do exercício, o Informante tenha conseguido compreender o que era pedido.

Algo muito idêntico era solicitado no segundo exercício lexical, mas desta vez eram dados dois grupos lexicais (um grupo de verbos e outro com nomes), procurando avaliar o número de co-ocorrentes conhecidos e identificados pelos falantes. Foram reconhecidos neste exercício dezoito pares possíveis de ligação e será analisada estatisticamente a percentagem de sucesso dos Informantes.⁴

Informante A		Informante B	Informante C	Informante D
Dar trabalho	Tomar Licença	Eu tomo café	Andar uma bicicleta	Andar bicicleta
Ter respeito	Ter triste	Da licença	Tomar um café	Tomar cafe
Andar a Bicicleta	Dar café	Eu tenho conta no banco	Eu tenho conta	Dar bicicleta
Tomar Cabeça	Ter partido	Eu tenho triste	Da licença	Ter conta
Ter conta	Dar a volta			
Ter boa Vida	Ter licença			
	Ter consideração			

Tabela 8: Resultados dos exercícios de co-ocorrência

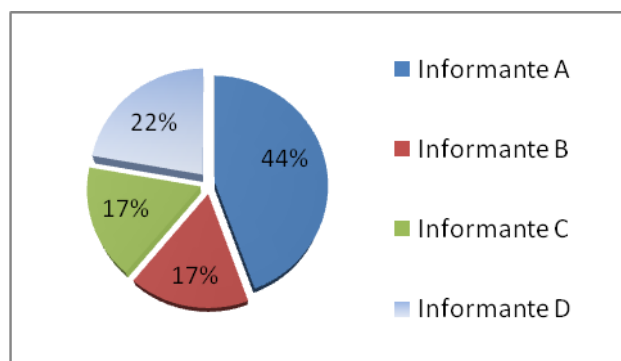


Gráfico 9: Percentagem de expressões correctas por informante

Foram consideradas como correctas as expressões que, mesmo faltando ou estando incorrectos a preposição ou o determinante, são tidas como lexicalmente possíveis em português,

⁴ Estão assinaladas a negrito as expressões consideradas correctas.

daí o facto de, no caso do Informante D, terem sido aceites as expressões apresentadas. O Informante A revelou-se mais conhecedor de expressões comuns em Português, algumas já com um sentido que suplanta o simplesmente literal como o caso da expressão *Dar a volta, Ter consideração*. Esta capacidade revela que o Informante já adquiriu um relativo amadurecimento da língua, conseguindo, pelo menos, identificar a sua existência. Em contrapartida, as expressões identificadas pelos Informantes B, C e D são muito próximas do coloquial e da realidade quotidiana com que diariamente se deparam: tomar café, ter conta no banco, andar de bicicleta.... Estes Informantes revelam ainda dificuldade em associar a preposição adequada e, em alguns casos, restam dúvidas sobre se os Informantes realmente conhecem o sentido das expressões por si construídas, nomeadamente, no caso do Informante D, a expressão *Dar Bicicleta*. Procurando eliminar estas dúvidas, os Informantes foram ainda convidados a produzir sequências, utilizando estas mesmas expressões. Assim, os Informantes produziram as seguintes frases:

Informante A	<p>Tenho uma licença de trabalho.</p> <p>Costuma fazer uma volta a bicicleta e tomar um café a lado o meu trabalho.</p> <p>Costuma ter uma conta para tomar boa vida</p>
Informante B	<p>Eu gosto de andar no bicicleta eu em Cascais.</p> <p>Eu tenho trabalha na linha Oeiras-Cascais.</p> <p>Quando eu vou trabalho cempre chego uma café e tomar café</p>
Informante C	<p>Nos temos conta no banco.</p> <p>Da licença para passar.</p> <p>Eu tomo café de manha.</p> <p>Ando na menha bicicleta.</p>
Informante D	<p>Eu vo a dimaria e tomar café.</p> <p>Ando na meu bicicleta.</p>

Tabela 9: Frases produzidas a partir dos co-ocorrentes

A partir da observação destas frases, conseguimos verificar que, uma vez mais, o Informante A consegue produzir já frases complexas, articulando na mesma frase duas expressões construídas, se bem que as expressões *fazer uma volta* e *tomar boa vida* não se considerem semanticamente correctas em Português; para além do mais, o acordo entre a pessoa e o tempo verbal não correspondem, e, mais um vez, as preposições não são adequadamente utilizadas. Esta mesma inadequação das preposições encontrar-se-á nas frases dos outros Informantes, mas é de reter que todos conseguiram aplicar as expressões construídas de forma contextualizada. Note-se inclusivamente que o Informante B consegue já perceber o sentido duplo da palavra café enquanto estabelecimento comercial e como bebida. Curiosamente, verificamos que foi apenas o Informante A que aplicou erroneamente algumas das expressões por si utilizadas; este tipo de comportamento pode ser entendido se considerarmos que foi este o Informante que mais expressões concebeu, pelo que automaticamente a probabilidade de erro seria maior. Além do mais, quer pela sua auto-avaliação, quer pela postura em sessão no momento da observação, é visível a sua confiança linguística elevada, o que lhe permite arriscar mais nos exercícios, ao contrário do que se passou com os colegas que, mesmo antes de escrever, sempre se quiseram certificar da correcção das suas frases.

Este inquérito permitiu avaliar as competências dos Informantes em contexto controlado e num esquema de respostas semi-fechadas pelo que, num segundo momento de observação, tornava-se necessário alargar o espectro vocabular, permitindo aos Informantes demonstrar a sua destreza linguística em campos semânticos onde se sentissem à-vontade. Assim, este segundo momento de observação ocorreu 15 dias depois do primeiro, sendo os Informantes livres de escolher o seu tema de forma a compor um texto que deveria ter, no mínimo, 120 palavras. Este critério foi apenas cumprido por um dos Informantes, sendo que os outros ficaram muito aquém das expectativas⁵, o que revela a pouca prática na realização de exercícios textuais em sala de aula. Na verdade, em diálogo com a formadora do grupo, esta acabou por revelar que este tipo de exercício não era prática comum na sua aula, considerando que nenhum dos falantes teria as competências suficientemente desenvolvidas para elaborar um texto coeso e completo. Desta forma, para a maioria dos Informantes deste inquérito, este acabou por ser o primeiro texto escrito em Português para além das formalidades necessárias no seu quotidiano como o contacto com instituições, o que acaba por justificar a dificuldade acrescida que esta tarefa teve para eles.

⁵ O Informante A elaborou um texto com 132 palavras; o informante B fez texto com 87, enquanto que o informante C e D ficaram pelas 50 e 26 palavras, respectivamente.

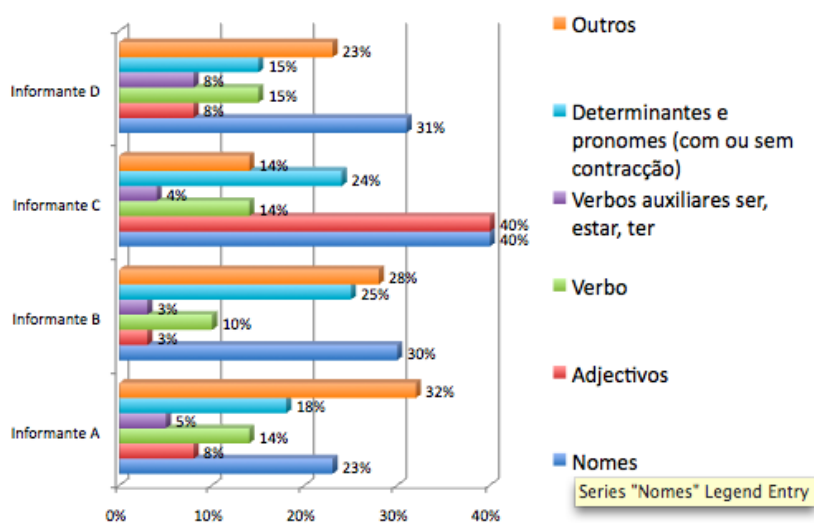


Gráfico 10: Distribuição por classe morfológica

acabou por se salientar está relacionado com a hipótese de Broeder (1993) que relacionava de forma proporcionalmente inversa o número de nomes com a proficiência linguística. Realmente, as ilações retiradas a partir deste pequeno *corpus*, acabam por ir ao encontro da teoria deste linguísta e, igualmente, reflectir as conclusões retiradas no momento da análise do inquirido. O gráfico que se segue pretende ser espelho da distribuição morfológica das palavras seleccionadas pelos Informantes; a partir dele e da comparação com os textos produzidos podemos facilmente verificar que a percentagem de nomes é significativamente maior à medida que os textos vão revelando maiores dificuldades⁷. Note-se que esta avaliação estatística tem obrigatoriamente de ter em conta a extensão do texto e, no caso do Informante A, acaba por ser ponderado esse factor. A título de exemplo vemos que o Informante A utiliza por seis vezes os verbos auxiliares *Ser* e *Estar* e o Informante D utiliza-os somente duas vezes, mas estatisticamente a percentagem atribuída acaba por ser a mesma. O Informante C é aquele que acaba por utilizar mais frequentemente nomes e adjectivos, ficando o uso do verbo reduzido a um carácter inexpressivo comparativamente com os valores apresentados, enquanto que o Informante A é aquele que acaba por apresentar um maior espectro nas classes morfológicas apresentadas, mostrando o seu texto grande variedade lexical e facilidade de entrecruzar informação. Os textos dos Informantes foram ainda submetidos a uma análise de acordo com o modelo de análise proposto no capítulo anterior e apresentamos de seguida as suas conclusões.

Os textos dos falantes⁶ acabaram por abordar situações do seu quotidiano, desde o comentário de uma viagem até às suas expectativas perante a estadia em Portugal e à reflexão sobre o significado da quadra natalícia com a comparação de hábitos e costumes. Um dos primeiros aspectos que

⁶ Ver textos em Anexo F: Textos livres produzidos pelos informantes

⁷ Ver no Anexo G a apresentação mais detalhada dos dados aqui apresentados

Decidimos apresentar os resultados a partir de um quadro, uma vez que acreditamos propiciar a observação mais metódica dos erros em causa e facilitar a sua análise. Obviamente que a sua categorização levantou sérias dúvidas, questões e inclusivamente novos aspectos que mereceriam especial atenção, não fosse o carácter conciso e limitado deste trabalho. A partir de cada caso mais complexo procurámos justificar as decisões que estiveram por detrás da sua ordenação e, quando um mesmo erro apresentava problemas de várias ordens, este foi categorizado de acordo com o aspecto que nos pareceu ser de maior relevância.

		Informante A	Informante B	Informante C	Informante D
Estratégias ao nível do léxico	Empréstimos	1. Loja DutyFree			
	Neologismos a partir de empréstimos				
	Neologismos formais		25. Tristemos ⁸ 26. Tradicias	56. Apagar casa	
	Desvios em combinatórias	2. Capela sagrada da família	27. Janeiro mês 28. Novo Ana		
	Reconceptualização	3. Perder nosso caminho 4. 100 km há mais 5. Tomamos direcção a Barcelona	29. Às fim as mes Dezembro 30. 2000 ano		78. Eu quero a bom falar 79. Portugal línguas
Desvios formais	Artigos (inadequação da classe do artigo)⁹	6. Deixamos deste cidade	31. Isso dous festas 32. Isso mes 33. Nos terra 34. Tambem nos preparamos		
	Pronome (inadequação do pronome)	7. Começa a construir (ausência do pronome reflexo)	35. Com sua família ¹⁰ 36. Qual tinha sua tradicias		80. Ami ¹¹

⁸ De acordo com a interpretação dada à frase, considerou-se que o informante utilizou a palavra triste para construir o verbo

⁹ Nas categorias de desvios formais incluiremos não só o seu uso incorrecto, mas também a sua ausência ou presença inadequada.

¹⁰ Pela semântica da frase, o pronome adequado seria o na primeira pessoa do plural, vários possuidores

¹¹ Entenda-se *Eu tenbo*

	Ortografia	8. Entamos 9. Piqueno 10. Quado 11. Entamos	37. Natas 38. Pogemos encontrar 39. Compatrita 40. Tradisional	57. O meo conhos agudar 58. Filio 59. Dificio 60. Lus 61. Cumida 62. Dois veses 63. Dineiro 64. Trabalia 65. Pocu dineiro 66. Não sega 67. felis	81. Ami tem 82. Iscrevér 83. Vopo escola
	Acentuação	1. Férias	41. Mes 42. Nos preparamos 43. Arvore	68. Moldavia	
	Distinção entre verbo ser e estar		44. Isso dous festas ¹²	69. O meo conhos agudar ¹³ 70. Esta muito pocu ¹⁴	
	Concordância verbal (pessoa e tempo)	2. No ano passado é quando tirei férias 13. Chegamos (confusão entre o pretérito perfeito e presente do indicativo)	45. Já está aqui (confusão entre primeira e terceira pessoa singular) 46. Está aqui 10 anos (ausência do verbo haver) 47. Na Portugal dar presentes	71. Eu mandar 72. Eu quero vi	84. Chama-me

¹² De acordo com a frase, a autora deste trabalho interpretou a intenção do adulto como querendo dizer *Essas duas festas são quando...* Daí considerar aqui uma ausência do verbo auxiliar.

¹³ Leia-se *O meu sonho é agudar*

¹⁴ Entenda-se *Tem muito pocu dinheiro*

		14. Começa a construir (troca com o pretérito perfeito)			
	Concordância em género e/ou número	15. Nosso viagem 16. Um paragem piqueno 17. Esse cidade 18. Barcelona é muito bonito 19. Ruas planeados	48. Sua festas 49. Na Portugal 50. Nos terra	73. O meo conhos 74. Dois veses	
	Preposições¹⁵	20. Viajei (...)do autocarro 21. Entamos a Madrid 22. Gostei rua 23. Chegamos a fronteira ¹⁶ 24. Entamos a loja	51. Gosto muito festa 52. Festa natas 53. Cheguei na terra para Portugal 54. Na Portugal 55. Deixamos de arvore	75. Agudar do meu 76. Do filio 77. Não sega do vida.	85. Vopo escola a Cascais

Tabela 10: Tabela dos desvios dos informantes

¹⁵ Idem

¹⁶ Na impossibilidade de definir com exactidão se este erro se trata apenas de um caso de acentuação ou preposição, foi nossa opção esta classificação.

Neste quadro, temos a análise minuciosa dos desvios linguísticos detectados nos textos dos Informantes, sendo depois categorizados de acordo com os critérios de avaliação previamente instituídos. Tal como seria de esperar, o número de desvios formais é francamente mais elevado em todos os Informantes que o número de estratégias utilizadas ao nível da selecção do léxico.

Estes são componente fundamental no processo de aquisição e a distanciação linguística, quer a nível de representação gráfica, quer a nível de alfabeto fonético, quer até mesmo a nível da família linguística de que advêm, o que acaba por condicionar o número de desvios formais que aqui surgem. Contudo, tal como foi referido por Leiria (2000), os desvios formais têm uma tendência a desaparecer naturalmente a partir do momento em que a prática da escrita começa a ser mais diversificada, o que contraria a ideia da formadora que acompanha este grupo de que seria ainda cedo para começar a incentivar os adultos a produzir texto. Os adultos precisam de rapidamente entrar em contacto com a produção textual, não só para adquirir a confiança necessária para a sua realização¹⁷, de forma a rapidamente ultrapassarem o estigma do não ser capaz, bem como para irem alargando a sua rede lexical mediante o uso das mesmas palavras em situações e contextos diferenciados.

Note-se que, no campo dos desvios formais, a classe que acaba por se destacar com um maior número de desvios é a classe da ortografia, sobretudo no caso do Informante C, enquanto que ao nível da concordância verbal em género e número, o Informante A acaba por se destacar, novamente no uso inadequado das preposições. Esta informação foi já realçada na primeira fase do inquérito, o que acaba por indicar que este Informante precisaria de um trabalho intenso e orientado para o uso das preposições, principalmente para aquelas que indicam movimento. A concordância em género e número acaba por ser um aspecto que gradualmente com a sua familiarização vai desaparecendo, assim como o contacto com o aspecto verbal da língua portuguesa. No caso do Informante C, os erros de ortografia são igualmente de fácil resolução e ultrapassam-se facilmente também com um contacto mais próximo da língua. O texto do Informante D revelou mais dificuldades, nomeadamente no que diz respeito à forma de poder categorizar os seus desvios. À semelhança do que aconteceu na fase do inquérito, este Informante foi aquele que acabou

¹⁷ Este aspecto acabou por se tornar um verdadeiro condicionante, uma vez que, ao contrário do que ocorreu no momento do inquérito em que facilmente os informante se mostraram prestáveis na resposta ao mesmo, no momento do pedido de escrita de textos mais longos, os adultos mostraram grande relutância. Foi constante a afirmação de que não eram capazes e que não sabiam o suficiente da língua portuguesa para a poderem reproduzir por escrito.

por revelar mais dificuldades a corresponder à instrução que era pedida, quer em tamanho do texto, quer na forma ainda muito elementar de se expressar em português. Nota-se acima de tudo que o falante não tem ainda um discurso estruturado mentalmente para poder comunicar numa língua que ainda está longe de ser assimilada, apesar dos seus nove anos de permanência em Portugal e de ser dos mais novos do grupo de análise.

Alvo de uma análise mais cuidada serão os desvios que foram considerados como sendo estratégias ao nível do léxico. Ressalve-se que esta categorização, não sendo fácil nem propriamente estanque, é da nossa inteira responsabilidade, tendo muitas vezes de partir de uma interpretação do segmento textual para poder categorizar esses mesmo desvios. Essas situações foram devidamente indicadas com a sua respectiva interpretação, as estratégias de selecção do léxico tornam-se mais plenas de significado a partir do momento em que, a partir delas, conseguimos vislumbrar a representação e o nível de entendimento da língua que está a ser adquirida pelo falante, podendo assim, a partir delas, definir futuras estratégias pedagógicas.

Começando pelo recurso a empréstimos, Leiria (2000) defendia a ideia de que estes ocorriam sobretudo em línguas próximas, situação que aqui não se proporciona dado o afastamento linguístico. Contudo, vemos que o Informante A recorre a esta situação, não a partir da sua LM, mas a partir de outra LE – o inglês - com que está bastante familiarizado a partir da sua situação profissional, se bem que, curiosamente esta não surja referida quando elenca outras línguas faladas. Verificamos então que estamos perante uma situação de empréstimo de um item lexical que o Informante não domina, procurando numa outra língua um referente para assim conseguir exprimir a sua ideia. Verificamos, contudo, que este é um caso único dentro do universo destes Informantes e que a outra estratégia mais próxima da LM como seja a criação de neologismos a partir de empréstimos não é igualmente aplicada. Tal situação justifica-se, uma vez mais, pelo facto de as línguas estarem suficientemente distantes para se considerar adequado o transporte de itens lexicais de uma língua para a outra. Esta constatação indica que os todos os Informantes já adquiriram o distanciamento crítico necessário para conseguirem aperceber-se do que seria a língua ucraniana e a língua portuguesa.

A partir do momento em que as estratégias ganham uma maior complexidade de raciocínio e, em consequência, uma maior necessidade de abstracção, estas vão surgindo com maior frequência no texto dos Informantes, concretamente no caso dos Informantes B e C. Foram considerados neologismos formais, isto é, expressões que pretendem

corresponder à estrutura regular da LE, as expressões *Tristemos*, *Tradicias* e *Apagar Casa*, pertencendo nos primeiros dois casos ao Informante B e o último ao C. Focando o caso de *tristemos*, creio que será fácil de identificar a tentativa do Informante de elaborar a forma verbal do verbo associada ao vocábulo *triste*, recorrendo para isso à aplicação de regras regulares de uso. No caso de *Tradicias*, observando que no mesmo texto o Informante usou correctamente o adjectivo *associal*, encontramos igualmente uma situação de generalização da regra do feminino plural em Português. Em *Apagar a casa* considerámos que da parte do Informante tivemos uma aglutinação ao nível da significação dos verbos *Pagar* e *Apagar* em apenas um, pelo que a sua forma é aplicada indistintamente.

Ao nível dos desvios em combinatórias, as registadas nos textos dos Informantes centram-se, acima de tudo, na posição do Nome+Adjectivo em expressões cristalizadas em Português. Este desvio tem igualmente pouca expressão, aparecendo apenas nos textos dos Informantes A e B com as seguintes expressões:

- *Capela Sagrada da Família* (Informante A)
- *Janeiro Mês e Novo Ana* (Informante B)

Note-se que de acordo com a estrutura regular da língua, estas expressões não apresentam qualquer erro, a não ser ao nível semântico. Constatamos assim que os Informantes necessitariam de tomar contacto com textos de aspecto formal ou institucional por forma a familiarizarem-se com estas expressões que compõem o quotidiano linguístico.

A estratégia que ganha mais expressão acaba por ser a reconceptualização exactamente pela distância linguística: dada a diferença significativa entre a língua de partida e a língua alvo, aos Informantes faltam frequentemente os itens lexicais desejados para uma determinada situação, pelo que acabam por recorrer frequentemente a perífrases. Este tipo de exercício mental foi encontrado nos textos dos Informantes A, B e D nas seguintes expressões:

- *Perder nosso caminho; 100 km há mais; Tomamos direcção a Barcelona* (Informante A)
- *Às fim as mes Dezembro 2000 ano* (Informante B)
- *Eu quero a bom falar Portugal línguas* (Informante D)

Em qualquer uma destas expressões é evidente o desejo do Informante de transmitir uma dada informação, mas não conseguindo encontrar os termos adequados

para a expressar, opta por a explicar de forma mais prolongada. A título de exemplo, notemos que *Perder nosso caminho* pode ser substituído simplesmente pelo verbo reflexo conjugado *Perdermo-nos* ou *Eu quero a bom falar Portugal línguas* por *Eu quero falar bem português*. Esta estratégia utilizada pelos Informantes é indiciadora do seu esforço de se expressar em Português, mas sobretudo da sua noção de erro, uma vez que ao abandonar a estratégia de seleccionar um termo para uma expressão mais alargada acabam por tomar consciência do seu não conhecimento, podendo ser este o primeiro passo para a busca desse mesmo termo. Esta fase de abandono de expressões para dar lugar a outras foi já referido como sendo uma das estratégias utilizadas pelos aprendentes adultos, pelo que, a partir da utilização da mesma, podemos considerar que estes Informantes estão numa fase de amadurecimento linguístico e transição para um momento de maior autonomia linguística.

Vemos então que estes Informantes, mesmo estando em fases linguísticas relativamente diferentes, necessitariam neste momento, e atendendo ao limite temporal do Programa em que estão, de um forte investimento na aprendizagem lexical e na aplicação de estratégias didácticas muito direccionadas para o desenvolvimento da sua competência vocabular. Obviamente que esta breve análise não consegue definir totalmente o perfil linguístico de cada um, mas um contacto pessoal como o que é possível em contexto de sala de aula permite o conhecimento do adulto como um todo: as suas expectativas pessoais, as suas limitações e potencialidades linguísticas, o seu conhecimento concreto da língua. Se este foi o seu primeiro contacto com um exercício textual desta natureza, ficará sempre a questão de como seria o seu desenrolar, com o aumento da consciência do erro e a percepção das estratégias a melhorar em cada um dos Informantes.

Conclusão

Chegado o momento que deveria ser de conclusão, acreditamos que será mais adequado considerá-lo um balanço dos principais aspectos que rodearam esta reflexão e projectar novos contornos para o futuro. Desde o início que sabíamos que seria grande o desafio de elaborar este trabalho a partir de algo que está neste momento a decorrer, situação que podia fazer com que este ficasse relativamente datado e condicionado pelos seus aspectos mais intrínsecos, sem conseguir ter uma perspectiva mais geral que só o tempo e a distância permitem. Também o facto de nos termos limitado, por condicionalismos temporais e natureza deste trabalho, a um conjunto de Informantes reduzido e a uma realidade linguística específica são aspectos que podem ser apontados como fragilidades. Apesar de todos estes condicionalismos, acreditamos que o papel fundamental deste trabalho foi, não o aludir a grandes conclusões ou sistematizações, mas sobretudo o colocar em primeiro plano aspectos que, cada vez mais, são presença na nossa sociedade e que, por motivos da mais variada ordem, não têm sido devidamente ponderados.

O Programa *Português para Todos* é neste momento a resposta dada a uma realidade relativamente recente em Portugal: a presença de comunidades imigrantes não falantes de português. Se até aqui o problema da Língua Segunda tinha sido colocada de parte erroneamente, querendo acreditar-se que todos os falantes oriundos da chamada África portuguesa falavam português enquanto língua materna, a partir deste momento as entidades competentes pela Educação e Formação em Portugal não puderam mais contornar o problema. Começando nas escolas, com a integração na comunidade escolar das crianças, sobraram então todos os imigrantes adultos que vieram para Portugal por motivos exclusivamente profissional, que precisavam da língua para trabalhar e, por isso, era também do maior interesse ultrapassar depressa esse obstáculo para se tornarem contribuintes na produção de riqueza e desenvolvimento económico do país. Esta visão económica do papel e lugar da Formação – sistema educativo vocacionado para quem se reconhece ter já conhecimentos que podem ser instrumentalizados na aquisição de novos saberes - sucedeu-se historicamente a outros pressupostos ideológicos, mas que tinham todos como objectivo central tornar o formando adulto integrado na sociedade.

Foi possível reflectir neste trabalho sobre algumas possíveis consequências nefastas e redutoras que esta perspectiva meramente instrumental e economicista do adultos poderá ter, avaliando os pressupostos metodológicos e pedagógicos que se delinearam a partir dela. Contudo, acreditamos que, mais importante que um pressuposto filosófico, são sobretudo a abordagem e os critérios tidos em conta pelo formador em sessão e a forma como este está preparado para acolher o adulto que trilha o caminho para o sucesso formativo do adulto. O ensino de adultos coloca essa nova dinâmica e responsabilidade ao formador: para além da tarefa de ensinar de acordo com os seus critérios pré-definidos e devidamente planeados, tem/deve haver espaço para colocar como critério central na sua planificação o adulto, não os adultos na sua generalidade. Desta forma, o grande desafio que se coloca é a capacidade de instrumentalização de várias planificações ao mesmo tempo e de uma forma harmoniosa e coerente, como se de uma orquestra se tratasse. É nossa convicção que continuar a generalizar as dificuldades que se pensam ser comuns a faixas etárias ou a grupo de falantes será continuar a promover em parte o desânimo dos aprendentes e, por outro lado, a não mobilizar as estratégias verdadeiramente eficazes para o ultrapassar das suas verdadeiras dificuldades. Por isso, defendemos acima de tudo que a grande aposta para um melhor desempenho e resultado do *Português para Todos* passa em primeiro lugar pela formação específica do formador dentro das áreas da andragogia, ensino de português como língua estrangeira e linguística portuguesa.

Desta forma, a análise do adulto, das suas dificuldades, da sua bagagem linguística e cultural devem ser os primeiros passos a ter em conta no momento em que nos preparamos para o apoiar nesse percurso formativo. Foi nesse sentido que escolhemos como Informantes para este trabalhos falantes ucranianos e os analisámos numa perspectiva social, cultural e linguística. Um dos aspectos com que nos deparámos passou pela indefinição dos próprios falantes quanto à sua língua materna: ucraniano ou russo. A esta ambiguidade ficamos a dever um estudo mais aprofundado numa fase posterior a este trabalho já que a nível cultural e socio-linguístico esta dimensão acaba por ter um papel relevante no que toca à representação mental da sua língua. Um outro aspecto igualmente interessante com que nos deparámos, mas que não pode ser abordado aqui dado o carácter específico deste trabalho, diz respeito novamente à representação mental da língua e cultural, mas desta vez dos imigrantes ucranianos relativamente à língua portuguesa e a Portugal. Saber e avaliar a ideia pré-definida que têm do país de acolhimento pode funcionar como um momento de desbloqueio das convenções sociais e culturais que

muitas vezes servem de impedimento psicológico à aprendizagem significativa de uma nova língua.

Como forma de análise linguística e de concepção de estratégias para o ensino/aquisição do português enquanto língua não materna optámos por uma Abordagem Lexical. Esta Abordagem preconiza uma metodologia cognitiva, centrada no indivíduo e nas suas capacidades de correlação; temos portanto uma visão que coopera com os diferentes ritmos e cadências de aquisição do falantes, pelo que se respeitam os factores intrínsecos presentes no momento da aquisição. Conscientes das lacunas que foram sendo apontadas a esta Abordagem, notamos acima de tudo em Portugal a falta de concretização desta metodologia, o que acabou por se manifestar de forma igualmente evidente na grande deficiência detectada a nível de bibliografia a consultar para a fundamentação teórica deste trabalho. Efectivamente, as dificuldades sentidas na resenha bibliográfica desta Abordagem foram de significativa monta uma vez que o manancial teórico disponível para consulta deixa antever a existência de outras perspectivas e aspectos que importa salientar num futuro investimento teórico.

Assumindo-se a Abordagem Lexical exactamente como uma Abordagem, não se coloca aqui a questão de um formador ou professor renegar as suas metodologias e critérios, mas sim uma situação de complemento com outras perspectivas e pressupostos metodológicos. Sobretudo, cremos que o que deve ficar de mais importante desta Abordagem é o próprio conceito de palavra na sua dimensão cosmogónica e o lugar central que esta tem no momento da aprendizagem. Durante muitos anos fomos assistindo a diferentes metodologias para o ensino: desde o ensino focado na gramática à lista de palavras, tivemos sempre uma dimensão redutora de uma língua e muitos aspectos ficavam relegados para segundo plano no momento de aquisição de uma nova língua. A grande novidade desta Abordagem é exactamente a concepção da palavra como aglutinadora de conhecimento e como ponto de partida para a construção de exercícios que têm como ponto central o adulto, o seu conhecimento e todo o saber que pode advir e ser construído dele. Acreditamos então que tendo o léxico como elemento a desenvolver em contexto de sala de aula ou sessão formativa, adultos e formadores conseguirão em colaboração tornar a formação contínua significativa e adequada para as necessidades associadas ao quotidiano e produtividade que do formando, quer do Estado que promove estes mesmo cursos e projectos formativos.

Anexos

Índice de anexos:

Anexo A: Folheto de propaganda do *Português para Todos*, anteriormente conhecido como *Portugal Acolhe*

Anexo B: Inquérito elaborado para recolha de dados dos Informantes

Anexo C: Inquéritos dos Informantes

- a) Informante A
- b) Informante B
- c) Informante C
- d) Informante D

Anexo D: Auto-Avaliação das Competências por Informante

Anexo E: Média dos resultados obtidos por competência analisada

Anexo F: Textos livres produzidos pelos informantes

- a) Informante A
- b) Informante B
- c) Informante C
- d) Informante D

Anexo G: Distribuição por classe morfológica das opções linguísticas dos Informantes

Anexo A

Folheto de propaganda do *Português para Todos*,
anteriormente conhecido como *Portugal Acolhe*

PORTUGAL ACOLHE

Programa de Acolhimento e Inserção Sócio-profissional de Imigrantes

UNIAO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

MINISTERIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE
INSTITUTO DO EMPREGO E FORMACAO PROFISSIONAL

O conhecimento de Portugal, da sua língua e das suas instituições constitui um factor essencial para a plena integração dos cidadãos imigrantes.

O Programa Portugal Acolhe dá a oportunidade aos imigrantes de frequentarem o curso de Língua Portuguesa e Cidadania que o Instituto do Emprego e Formação Profissional está a promover em todo o País.

Para mais informações consulte www.iefp.pt

ou dirija-se ao Centro de Emprego ou de Formação Profissional da área da sua residência e inscreva-se.

Os cursos são gratuitos.



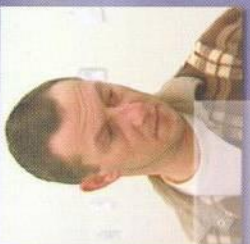
**WELCOMES
PORTUGAL**

of residence.
Centre in your area
or Vocational Training
contact the Employment
For more information,
Portuguese language and
If you are an immigrant



**ACOTHE
PORTUGAL**

para residência.
Profissionais da área da
Emprego ou de Formação
informar-se no Centro de
Portuguesa e cidadania.
no curso de língua
Se é imigrante em



**ВАС ПРІВІТАЄ
ПОРТУГАЛІЯ**

в зоні двояк проживає.
по вимогам Центр
звертається в центри
За інформацією
портгальської мови.
зайнятися на курси
Портгальці, то можете
Якщо ви іммігрант в



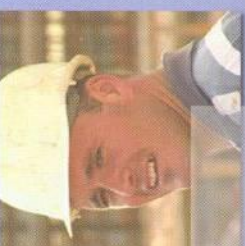
**LE PRIMESSE
PORTUGALIA**

de imigr.
de bresare a forțelor
informeză-te în centrele
tale cetățenești.
informare asupra distribuției
limbii portugheză și de
inscrie-te la cursuri de
Dacă ești emigranț



**ACCUEIL
PORTUGAL**

notre lieu de résidence.
Formation professionnelle de
au Centre d'Emploi ou de la
venillez vous adresser
Pour plus d'informations,
portugaise et de citoyenneté.
au cours de langue
possible de vous inscrire
au Portugal. Il vous est
Si vous êtes immigré



**ВАС ПРІВІТАЄ
ПОРТУГАЛІЯ**

жители.
по месту вашего
по трудоустройства
обращайтесь в Центр
за информацией
портгальского языка.
зайнятися на курси
Портгальці, ви можете
інформуватися в

Anexo B: Inquérito elaborado para recolha de dados dos Informantes

Inquérito Informante _____

Todos os dados recolhidos neste inquérito destinam-se exclusivamente a um trabalho de investigação de teor académico. Qualquer informação aqui recolhida ou durante as sessões de observação não serão fornecidas a terceiros.

Declaro que autorizo a utilização dos meus dados para efeitos de investigação académica na área de Ensino do Português, Língua Segunda e Língua Estrangeira.

(assinatura)

Sexo: Feminino Masculino **Idade:** ____ **Língua Materna:** _____

Outras Línguas Faladas: _____

Habilitação escolar: _____

Profissão exercida no país de origem: _____

Tempo de permanência em Portugal: ____ anos **Profissão actual:** _____

I. Primeiros contactos com a língua portuguesa

1. Razões para a escolha de Portugal como país de acolhimento (pode escolher mais que uma)

Facilidade de encontrar trabalho Conhecimento da Língua
Motivos Pessoais Outros.

2. Contacto com a língua portuguesa antes de vir para Portugal

Nenhum contacto Contacto profissional Contacto através de amigos
Contacto através de jornais e revistas Contacto através da televisão e filmes Outros.

3. Primeiros contactos com a língua Portuguesa

Com familiares Com amigos Com colegas de trabalho
Pela televisão Pela escola Outros.

4. Contacto com pessoas em português fora da aula:

Por escrito Frequentemente Raramente Nunca
Oralmente Frequentemente Raramente Nunca

5. Em Português costuma (pode escolher vários):

Ler Revistas ou jornais. Ouvir Música Ler livros
Quais? _____
Falar com Portugueses Ouvir programas de rádio ou TV Escrever cartas ou e-mails

6. Áreas com maior dificuldade na aprendizagem do Português:

Alfabeto Pronúncia Gramática
Vocabulário Organização da frase Outros.

7. Razões para aprender o português (pode escolher vários)

Para obter cidadania Para conseguir trabalho Para resolver sozinho problemas do dia-a-dia (bancos, médicos)
Para falar mais facilmente com colegas de trabalho Para saber mais uma língua Outros.

8. Tipo de exercícios que considera terem mais resultado em sala de aula

Exercícios Gramática de Simular conversas adequadas às necessidades de comunicação Decorar regras gramaticais
Exercícios pronúncia de Composição de textos de assunto variado Outros.

II. Auto-Avaliação do Informante

9. Numa escala de 1 a 5 (sendo 1 muito mau e 5 muito bom) como classifica a sua prestação em português nos seguintes aspectos.

- a) Consegue compreender instruções orais dadas que incluam algum vocabulário técnico especializado, relacionado com áreas que conhece.

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

- b) Consegue compreender facilmente textos longos orais sobre assuntos variados.

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

- c) Consegue compreender mensagens gravadas com todos os seus pormenores e sentidos diferentes.

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

- d) Consegue compreender textos escritos longos com a ajuda de um dicionário.

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

- e) Consegue ler textos longos que incluam já vocabulário técnico.

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

- f) Consegue compreender textos escritos longos sem a ajuda do dicionário desde que sejam sobre assuntos da sua área técnica.

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

- g) Consegue resumir oralmente informação dando especial valor aos aspectos que considera mais importantes.

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

- h) **Consegue expressar-se oralmente sobre assuntos complexos de forma a que todos compreendam os argumentos por si utilizados.**

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

- i) **Consegue participar em debates e confronto de opiniões com relativa à vontade**

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

- j) **Consegue escrever cartas de pedido de emprego e responder a formulários com facilidade.**

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

- k) **Consegue escrever textos adequados a fins específicos.**

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

- l) **Consegue escrever textos estruturados sobre assuntos diversos**

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

III. Primeiros contactos com a língua portuguesa

10. Pense em expressões feitas a partir da palavra indicada.

Siga o exemplo dado.

Visita

Visita+adjectivo. Ex: Visita desejada

Visita+verbo. Ex: Fazer visita

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Que expressões pode fazer com os seguintes verbos? Siga o exemplo dado.

Boa vida	Bicicleta	Triste	
Café	Volta	Trabalho	
Licença	Consideração	Partido	
Conta	Respeito	Cabeça	
Dar	Ter	Tomar	Andar

Ex: *ter uma boa vida*

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

11. Construa algumas frases onde possa aplicar as expressões que acabou de construir.

Obrigada pela colaboração!
Ana Santos

Anexo C: Inquéritos dos Informantes

Inquérito Informante A

Todos os dados recolhidos neste inquérito destinam-se exclusivamente a um trabalho de investigação de teor académico. Qualquer informação aqui recolhida ou durante as sessões de observação não serão fornecidas a terceiros.

Declaro que autorizo a utilização dos meus dados para efeitos de investigação académica na área de Ensino do Português, Língua Segunda e Língua Estrangeira.

(assinatura)

1

Sexo: Feminino Masculino Idade: 33 Língua Materna: Ucraniano

Outras Línguas Faladas: Russo; Português?

Habilitação escolar: Bacharelato

Profissão exercida no país de origem: Técnico de Tecnologias de Metalurgia

Tempo de permanência em Portugal: 10 anos Profissão actual: Técnico electrónica

I. Primeiros contactos com a língua portuguesa

1. Razões para a escolha de Portugal como país de acolhimento (pode escolher mais que uma)

Facilidade de encontrar trabalho Conhecimento da Língua
Motivos Pessoais Outros: Pedir nacionalidade

2. Contacto com a língua portuguesa antes de vir para Portugal

Nenhum contacto Contacto profissional Contacto através de amigos
Contacto através de jornais e revistas Contacto através da televisão e filmes Outros: _____

3. Primeiros contactos com a língua Portuguesa

Com familiares Com amigos Com colegas de trabalho
Pela televisão Pela escola Outros: _____

Informante A
Inquérito de apoio

4. Contacto com pessoas em português fora da aula:

Por escrito Frequentemente Raramente Nunca
Oralmente Frequentemente Raramente Nunca

5. Em Português costuma (pode escolher vários):

Ler Revistas ou jornais. Ouvir Música Ler livros
Quais? leituras manuais
de nível técnico
Falar com Portugueses Ouvir programas de rádio ou TV as vezes Escrever cartas ou e-mails

2

6. Áreas com maior dificuldade na aprendizagem do Português:

Alfabeto Pronúncia Gramática
Vocabulário Organização da frase Outros. _____

7. Razões para aprender o português (pode escolher vários)

Para obter cidadania Para conseguir trabalho Para resolver sozinho problemas do dia-a-dia (bancos, médicos)
Para falar mais facilmente com colegas de trabalho Para saber mais uma língua Outros. _____

8. Tipo de exercícios que considera terem mais resultado em sala de aula

Exercícios de Gramática Simular conversas adequadas às necessidades de comunicação Decorar regras gramaticais
Exercícios de pronúncia Composição de textos de assunto variado Outros. _____

Informante A
Inquérito de apoio

II. Auto-Avaliação do Informante

9. Numa escala de 1 a 5 (sendo 1 muito mau e 5 muito bom) como classifica a sua prestação em português nos seguintes aspectos.

- a) Consegue compreender instruções orais dadas que incluam algum vocabulário técnico especializado, relacionado com áreas que conhece.

1		2		3		4		5	X
---	--	---	--	---	--	---	--	---	---

- b) Consegue compreender facilmente textos longos orais sobre assuntos variados.

1		2		3		4	X	5	
---	--	---	--	---	--	---	---	---	--

- c) Consegue compreender mensagens gravadas com todos os seus pormenores e sentidos diferentes.

1		2		3		4	X	5	
---	--	---	--	---	--	---	---	---	--

- d) Consegue compreender textos escritos longos com a ajuda de um dicionário.

1		2		3		4	X	5	
---	--	---	--	---	--	---	---	---	--

- e) Consegue ler textos longos que incluam já vocabulário técnico.

1		2		3		4	X	5	
---	--	---	--	---	--	---	---	---	--

- f) Consegue compreender textos escritos longos sem a ajuda do dicionário desde que sejam sobre assuntos da sua área técnica.

1		2		3		4		5	X
---	--	---	--	---	--	---	--	---	---

- g) Consegue resumir oralmente informação dando especial valor aos aspectos que considera mais importantes.

1		2		3		4	X	5	
---	--	---	--	---	--	---	---	---	--

- h) Consegue expressar-se oralmente sobre assuntos complexos de forma a que todos compreendam os argumentos por si utilizados.

1		2		3	X	4		5	
---	--	---	--	---	---	---	--	---	--

- i) Consegue participar em debates e confronto de opiniões com relativa à -vontade

1		2		3	X	4		5	
---	--	---	--	---	---	---	--	---	--

- j) Consegue escrever cartas de pedido de emprego e responder a formulários com facilidade.

1		2		3		4	X	5	
---	--	---	--	---	--	---	---	---	--

- k) Consegue escrever textos adequados a fins específicos.

1		2		3	X	4		5	
---	--	---	--	---	---	---	--	---	--

- l) Consegue escrever textos estruturados sobre assuntos diversos

1		2		3	X	4		5	
---	--	---	--	---	---	---	--	---	--

4

III. Primeiros contactos com a língua portuguesa

10. Pense em expressões feitas a partir da palavra indicada. Siga o exemplo dado.

Visita	Visita+adjectivo. Ex: Visita desejada	Visita+verbo. Ex: Fazer uma visita
	<u>visita ao medico</u>	<u>Tomar uma visita</u>
	<u>visita a Lisboa</u>	<u>Esquecer uma visita</u>
	<u>visita a escola</u>	<u>Perder uma visita</u>
	<u>visita ao banco</u>	<u>Planear uma visita</u>
	<u>visita ao Tecnico</u>	<u>Programar uma visita</u>
<u>visita ao Museu</u>	<u>Dar uma visita</u>	

11. Que expressões pode fazer com os seguintes verbos? Siga o exemplo dado.

Boa vida	Bicicleta	Triste				
Café	Volta	Trabalho				
Licença	Consideração	Partido				
Conta	Respeito	Cabeça				
<table border="1"> <tr> <td>Dar</td> <td>Ter</td> <td>Tomar</td> <td>Andar</td> </tr> </table>			Dar	Ter	Tomar	Andar
Dar	Ter	Tomar	Andar			

Informante A
Inquérito de apoio

Ex: ter uma boa vida

Dar trabalho

Ter Respeito

Andar a bicicleta

Tomar cabeça

Ter Conta

Ter boa vida

Tomar Licença

Ter triste

Dar café

Ter triste

Ter partido

Par a volta

Ter Licença

Ter Consideração

12. Construa algumas frases onde possa aplicar as expressões que acabou de construir.

Tenho uma licença de trabalho

Costuma fazer uma volta a bicicleta e

tomar um café a lado o meu trabalho

Costuma ter uma conta para tomar boa vida

5

Obrigada pela sua colaboração!

Ana Santos

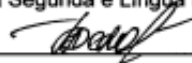
Informante A
Inquirido de apoio

Inquérito

Informante B

Todos os dados recolhidos neste inquérito destinam-se exclusivamente a um trabalho de investigação de teor académico. Qualquer informação aqui recolhida ou durante as sessões de observação não serão fornecidas a terceiros.

Declaro que autorizo a utilização dos meus dados para efeitos de investigação académica na área de Ensino do Português, Língua Segunda e Língua Estrangeira.



(assinatura)

1

Sexo: Feminino Masculino Idade: 61 Língua Materna: ucraniano

Outras Línguas Faladas: - RUSSO

Habilitação escolar: 10

Profissão exercida no país de origem: tecnico caminho de Ferro

Tempo de permanência em Portugal: 9 anos Profissão actual: Domestica

I. Primeiros contactos com a língua portuguesa

1. Razões para a escolha de Portugal como país de acolhimento (pode escolher mais que uma)

- Facilidade de encontrar trabalho Conhecimento da Língua
- Motivos Pessoais Outros. _____

2. Contacto com a língua portuguesa antes de vir para Portugal

- Nenhum contacto Contacto profissional Contacto através de amigos
- Contacto através de jornais e revistas Contacto através da televisão e filmes Outros. _____

3. Primeiros contactos com a língua Portuguesa

- Com familiares Com amigos Com colegas de trabalho
- Pela televisão Pela escola Outros. _____

Informante B
Inquérito de apoio

4. Contacto com pessoas em português fora da aula:

- Por escrito Frequentemente Raramente Nunca
- Oralmente Frequentemente Raramente Nunca

5. Em Português costuma (pode escolher vários):

- Ler Revistas ou jornais. Quais? _____ Ouvir Música Ler livros
- Falar com Portugueses Ouvir programas de rádio ou TV Escrever cartas ou e-mails

6. Áreas com maior dificuldade na aprendizagem do Português:

- Alfabeto Pronúncia Gramática
- Vocabulário Organização da frase Outros. _____

7. Razões para aprender o português (pode escolher vários)

- Para obter cidadania Para conseguir trabalho Para resolver sozinho problemas do dia-a-dia (bancos, médicos)
- Para falar mais facilmente com colegas de trabalho Para saber mais uma língua Outros. _____

8. Tipo de exercícios que considera terem mais resultado em sala de aula

- Exercícios de Gramática Simular conversas adequadas às necessidades de comunicação Decorar regras gramaticais
- Exercícios de pronúncia Composição de textos de assunto variado Outros. _____

Informante B
Inquérito de apoio

II. Auto-Avaliação do Informante

9. Numa escala de 1 a 5 (sendo 1 muito mau e 5 muito bom) como classifica a sua prestação em português nos seguintes aspectos.

- a) Consegue compreender instruções orais dadas que incluam algum vocabulário técnico especializado, relacionado com áreas que conhece.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

- b) Consegue compreender facilmente textos longos orais sobre assuntos variados.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

- c) Consegue compreender mensagens gravadas com todos os seus pormenores e sentidos diferentes.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

- d) Consegue compreender textos escritos longos com a ajuda de um dicionário.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

- e) Consegue ler textos longos que incluam já vocabulário técnico.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

- f) Consegue compreender textos escritos longos sem a ajuda do dicionário desde que sejam sobre assuntos da sua área técnica.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

- g) Consegue resumir oralmente informação dando especial valor aos aspectos que considera mais importantes.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

- h) Consegue expressar-se oralmente sobre assuntos complexos de forma a que todos compreendam os argumentos por si utilizados.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

i) Consegue participar em debates e confronto de opiniões com relativa à -vontade

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

j) Consegue escrever cartas de pedido de emprego e responder a formulários com facilidade.

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

k) Consegue escrever textos adequados a fins específicos.

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

l) Consegue escrever textos estruturados sobre assuntos diversos

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

III. Primeiros contactos com a língua portuguesa

10. Pense em expressões feitas a partir da palavra indicada. Siga o exemplo dado.

	Visita+adjectivo. Ex: Visita desejada	Visita+verbo. Ex: Fazer uma visita
	<i>Fazer uma visita</i>	_____
	<i>Visita importante</i>	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____

11. Que expressões pode fazer com os seguintes verbos? Siga o exemplo dado.

Boa vida	Bicicleta	Triste	
Café	Volta	Trabalho	
Licença	Consideração	Partido	
Conta	Respeito	Cabeça	
Dar	Ter	Tomar	Andar

Informante B
Inquérito de apoio

Ex: ter uma boa vida

Eu tomo café
da licença!
Eu tenho conta
no banco

Eu tenho triste

12. Construa algumas frases onde possa aplicar as expressões que acabou de construir.

Eu gosto andar no bicicleta ou em Cascais
Eu tenho trabalho na linha Oeiras - Cascais
Quando eu vou trabalho sempre chogo um
café e tomar café.

5

Obrigada pela sua colaboração!

Ana Santos

Informante B
Inquérito de apoio

Inquérito

Informante C

Todos os dados recolhidos neste inquérito destinam-se exclusivamente a um trabalho de investigação de teor académico. Qualquer informação aqui recolhida ou durante as sessões de observação não serão fornecidas a terceiros.

Declaro que autorizo a utilização dos meus dados para efeitos de investigação académica na área de Ensino do Português, Língua Segunda e Língua Estrangeira.

Borokof

(assinatura)

1

Sexo: Feminino Masculino Idade: 52 Língua Materna: RUSSO

Outras Línguas Faladas: _____

Habilitação escolar: 10 an

Profissão exercida no país de origem: meteorologia

Tempo de permanência em Portugal: 6 anos Profissão actual: empregada doméstica

I. Primeiros contactos com a língua portuguesa

1. Razões para a escolha de Portugal como país de acolhimento (pode escolher mais que uma)

Facilidade de encontrar trabalho Conhecimento da Língua
Motivos Pessoais Outros. _____

2. Contacto com a língua portuguesa antes de vir para Portugal

Nenhum contacto Contacto profissional Contacto através de amigos
Contacto através de jornais e revistas Contacto através da televisão e filmes Outros. _____

3. Primeiros contactos com a língua Portuguesa

Com familiares Com amigos Com colegas de trabalho
Pela televisão Pela escola Outros. _____

Informante C
Inquérito de apoio

4. Contacto com pessoas em português fora da aula:

- Por escrito Frequentemente Raramente Nunca
- Oralmente Frequentemente Raramente Nunca

5. Em Português costuma (pode escolher vários):

- Ler Revistas ou jornais. Ouvir Música Ler livros
Quais? Destac
-
- Falar com Portugueses Ouvir programas de rádio ou TV Escrever cartas ou e-mails

6. Áreas com maior dificuldade na aprendizagem do Português:

- Alfabeto Pronúncia Gramática
- Vocabulário Organização da frase Outros. _____

7. Razões para aprender o português (pode escolher vários)

- Para obter cidadania Para conseguir trabalho Para resolver sozinho problemas do dia-a-dia (bancos, médicos)
- Para falar mais facilmente com colegas de trabalho Para saber mais uma língua Outros. _____

8. Tipo de exercícios que considera terem mais resultado em sala de aula

- Exercícios de Gramática Simular conversas adequadas às necessidades de comunicação Decorar regras gramaticais
- Exercícios de pronúncia Composição de textos de assunto variado Outros. _____

Informante C
Inquérito de apoio

II. Auto-Avaliação do Informante

9. Numa escala de 1 a 5 (sendo 1 muito mau e 5 muito bom) como classifica a sua prestação em português nos seguintes aspectos.

- a) Consegue compreender instruções orais dadas que incluam algum vocabulário técnico especializado, relacionado com áreas que conhece.

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

- b) Consegue compreender facilmente textos longos orais sobre assuntos variados.

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

- c) Consegue compreender mensagens gravadas com todos os seus pormenores e sentidos diferentes.

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

- d) Consegue compreender textos escritos longos com a ajuda de um dicionário.

1	2	3	4	5
---	--------------	---	---	---

- e) Consegue ler textos longos que incluam já vocabulário técnico.

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

- f) Consegue compreender textos escritos longos sem a ajuda do dicionário desde que sejam sobre assuntos da sua área técnica.

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

- g) Consegue resumir oralmente informação dando especial valor aos aspectos que considera mais importantes.

1	2	3	4	5
---	--------------	---	---	---

- h) Consegue expressar-se oralmente sobre assuntos complexos de forma a que todos compreendam os argumentos por si utilizados.

1	2	3	4	5
---	--------------	---	---	---

i) Consegue participar em debates e confronto de opiniões com relativa à -vontade

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

j) Consegue escrever cartas de pedido de emprego e responder a formulários com facilidade.

1	2	3	4	5
---	--------------	---	---	---

k) Consegue escrever textos adequados a fins específicos.

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

l) Consegue escrever textos estruturados sobre assuntos diversos

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

III. Primeiros contactos com a língua portuguesa

10. Pense em expressões feitas a partir da palavra indicada. Siga o exemplo dado.

Visita

Visita+adjectivo. Ex: Visita desejada

Visita+verbo. Ex: Fazer uma visita

visitar ou
medicu

eu peço uma
receita de
medicamentos
para a tensão
arterial e
para o coração

11. Que expressões pode fazer com os seguintes verbos? Siga o exemplo dado.

Boa vida	Bicicleta	Triste
Café	Volta	Trabalho
Licença	Consideração	Partido
Conta	Respeito	Cabeça
	Dar	Ter
	Tomar	Andar

Ex: ter uma boa vida

andar uma
Bicicleta

Eu tenho
conta

Da licença

Tomar um
café

12. Construa algumas frases onde possa aplicar as expressões que acabou de construir.

Nos temos conta no banco.
Da licença para passar
Eu tomo café de manhã
ando na minha bicicleta

5

Obrigada pela sua colaboração!

Ana Santos

Informante C
Inquérito de apoio

Inquérito Informante D

Todos os dados recolhidos neste inquérito destinam-se exclusivamente a um trabalho de investigação de teor académico. Qualquer informação aqui recolhida ou durante as sessões de observação não serão fornecidas a terceiros.

Declaro que autorizo a utilização dos meus dados para efeitos de investigação académica na área de Ensino do Português, Língua Segunda e Língua Estrangeira.

[Assinatura]
(assinatura)

1

Sexo: Feminino Masculino Idade: 48 Língua Materna: UKRAINA
Outras Línguas Faladas: RUSSO
Habilitação escolar: 10 ano
Profissão exercida no país de origem: SOLDADOR
Tempo de permanência em Portugal: 9 anos Profissão actual: NAO

I. Primeiros contactos com a língua portuguesa

1. Razões para a escolha de Portugal como país de acolhimento (pode escolher mais que uma)

Facilidade de encontrar trabalho Conhecimento da Língua
Motivos Pessoais Outros. _____

2. Contacto com a língua portuguesa antes de vir para Portugal

Nenhum contacto Contacto profissional Contacto através de amigos
Contacto através de jornais e revistas Contacto através da televisão e filmes Outros. _____

3. Primeiros contactos com a língua Portuguesa

Com familiares Com amigos Com colegas de trabalho
Pela televisão Pela escola Outros. _____

Informante D
Inquérito de apoio

4. Contacto com pessoas em português fora da aula:

- | | | | | | | |
|-------------|----------------|-------------------------------------|-----------|-------------------------------------|-------|--------------------------|
| Por escrito | Frequentemente | <input checked="" type="checkbox"/> | Raramente | <input type="checkbox"/> | Nunca | <input type="checkbox"/> |
| Oralmente | Frequentemente | <input type="checkbox"/> | Raramente | <input checked="" type="checkbox"/> | Nunca | <input type="checkbox"/> |

5. Em Português costuma (pode escolher vários):

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|----------------------------|--------------------------|
| Ler Revistas ou jornais. Quais? <u>Destac</u> | <input type="checkbox"/> | Ouvir Música | <input checked="" type="checkbox"/> | Ler livros | <input type="checkbox"/> |
| Falar com Portugueses | <input type="checkbox"/> | Ouvir programas de rádio ou TV | <input checked="" type="checkbox"/> | Escrever cartas ou e-mails | <input type="checkbox"/> |

2

6. Áreas com maior dificuldade na aprendizagem do Português:

- | | | | | | |
|-------------|--------------------------|----------------------|--------------------------|---------------|-------------------------------------|
| Alfabeto | <input type="checkbox"/> | Pronúncia | <input type="checkbox"/> | Gramática | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Vocabulário | <input type="checkbox"/> | Organização da frase | <input type="checkbox"/> | Outros. _____ | <input type="checkbox"/> |

7. Razões para aprender o português (pode escolher vários)

- | | | | | | |
|--|--------------------------|----------------------------|-------------------------------------|--|--------------------------|
| Para obter cidadania | <input type="checkbox"/> | Para conseguir trabalho | <input checked="" type="checkbox"/> | Para resolver sozinho problemas do dia-a-dia (bancos, médicos) | <input type="checkbox"/> |
| Para falar mais facilmente com colegas de trabalho | <input type="checkbox"/> | Para saber mais uma língua | <input type="checkbox"/> | Outros. _____ | <input type="checkbox"/> |

8. Tipo de exercícios que considera terem mais resultado em sala de aula

- | | | | | | |
|-------------------------|-------------------------------------|--|-------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------|
| Exercícios de Gramática | <input checked="" type="checkbox"/> | Simular conversas adequadas às necessidades de comunicação | <input checked="" type="checkbox"/> | Decorar regras gramaticais | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Exercícios de pronúncia | <input checked="" type="checkbox"/> | Composição de textos de assunto variado | <input type="checkbox"/> | Outros. _____ | <input type="checkbox"/> |

Informante 1)
Inquérito de apoio

II. Auto-Avaliação do Informante

9. Numa escala de 1 a 5 (sendo 1 muito mau e 5 muito bom) como classifica a sua prestação em português nos seguintes aspectos.

- a) Consegue compreender instruções orais dadas que incluam algum vocabulário técnico especializado, relacionado com áreas que conhece.

1	2	2	3	4	5
--------------	--------------	---	--------------	---	---

- b) Consegue compreender facilmente textos longos orais sobre assuntos variados.

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

- c) Consegue compreender mensagens gravadas com todos os seus pormenores e sentidos diferentes.

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

- d) Consegue compreender textos escritos longos com a ajuda de um dicionário.

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

- e) Consegue ler textos longos que incluam já vocabulário técnico.

1 X	2	3	4	5
----------------	---	---	---	---

- f) Consegue compreender textos escritos longos sem a ajuda do dicionário desde que sejam sobre assuntos da sua área técnica.

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

- g) Consegue resumir oralmente informação dando especial valor aos aspectos que considera mais importantes.

1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---

- h) Consegue expressar-se oralmente sobre assuntos complexos de forma a que todos compreendam os argumentos por si utilizados.

1	2	3	4	5
---	--------------	---	---	---

i) Consegue participar em debates e confronto de opiniões com relativa à -vontade

1 X	2	3	4	5
-----	---	---	---	---

j) Consegue escrever cartas de pedido de emprego e responder a formulários com facilidade.

1	2 X	3	4	5
---	-----	---	---	---

k) Consegue escrever textos adequados a fins específicos.

1 X	2	3	4	5
-----	---	---	---	---

l) Consegue escrever textos estruturados sobre assuntos diversos

1 X	2	3	4	5
-----	---	---	---	---

III. Primeiros contactos com a língua portuguesa

10. Pense em expressões feitas a partir da palavra indicada. Siga o exemplo dado.

Visita	Visita+adjectivo. Ex: Visita desejada	Visita+verbo. Ex: Fazer uma visita
	<u>EU visitar</u>	<u>EU costu</u>
	<u>á cafe</u>	<u>visitar á</u>
	_____	<u>PROB.</u>
	_____	_____

11. Que expressões pode fazer com os seguintes verbos? Siga o exemplo dado.

Boa vida	Bicicleta	Triste
Café	Volta	Trabalho
Licença	Consideração	Partido
Conta	Respeito	Cabeça
Dar	Ter	Tomar
Andar		

Ex: ter uma boa vida	<u>Dar conta</u>	_____
<u>Andar</u>	<u>Bicicleta</u>	_____
<u>Bicicleta</u>	<u>Ter conta.</u>	_____
<u>Tomar café</u>	_____	_____
<u>Café</u>	_____	_____

12. Construa algumas frases onde possa aplicar as expressões que acabou de construir.

Café eu vou eu vou à dimaria,
e ~~de~~ tomar café. Ando na minha
Bicicleta.

Obrigada pela sua colaboração!
 Ana Santos

Anexo D:

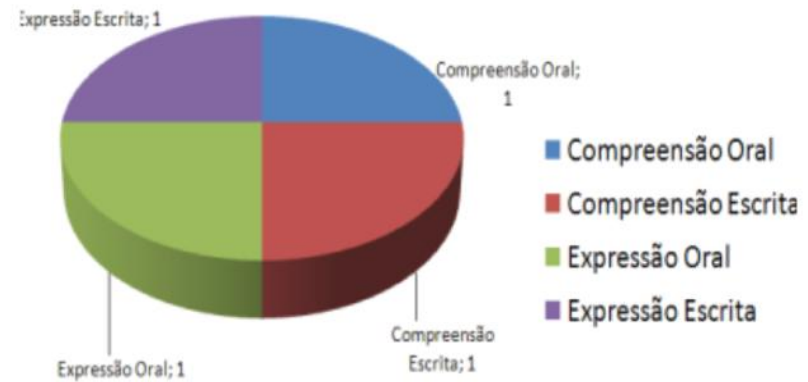
Auto-Avaliação das Competências por Informante (escala de 0 a 5)

	Compreensão oral				Compreensão escrita			
	Instrução oral especializada	Compreensão de textos orais longos	Compreensão pormenorizada do oral	Média	Compreensão de textos escritos longos	Compreensão de textos escritos técnicos	Textos escritos orientados	Média
Informante A	5	4	4	4	4	4	5	4
Informante B	1	1	1	1	1	1	1	1
Informante C	1	2	2	2	2	1	2	2
Informante D	1	1	1	1	1	1	1	1
	Expressão Oral				Expressão Escrita			
	Capacidade de resumo oral	Expressão oral prolongada	Capacidade de argumentação oral	Média	Escrita de registos formais	Escrita de acordo com objetivos	Escrita de textos longos	Média
Informante A	4	3	3	3	4	3	3	3
Informante B	1	1	1	1	1	1	1	1
Informante C	1	1	1	1	1	2	1	1
Informante D	1	2	1	1	2	1	1	1

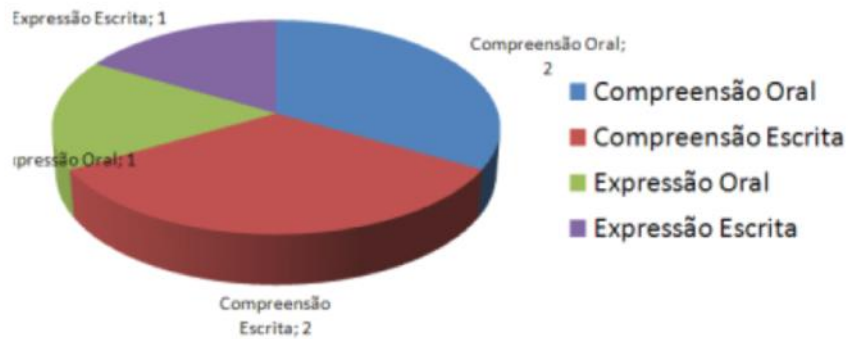
Auto-avaliação do informante A por competência



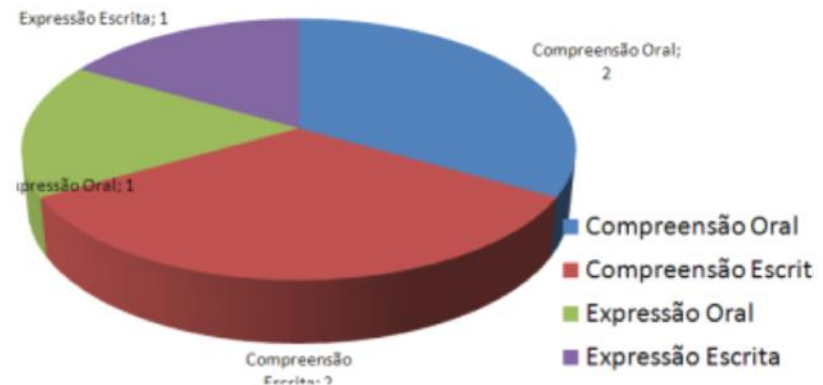
Auto-avaliação do Informante B por competências



Auto-Avaliação do Informante D por competências



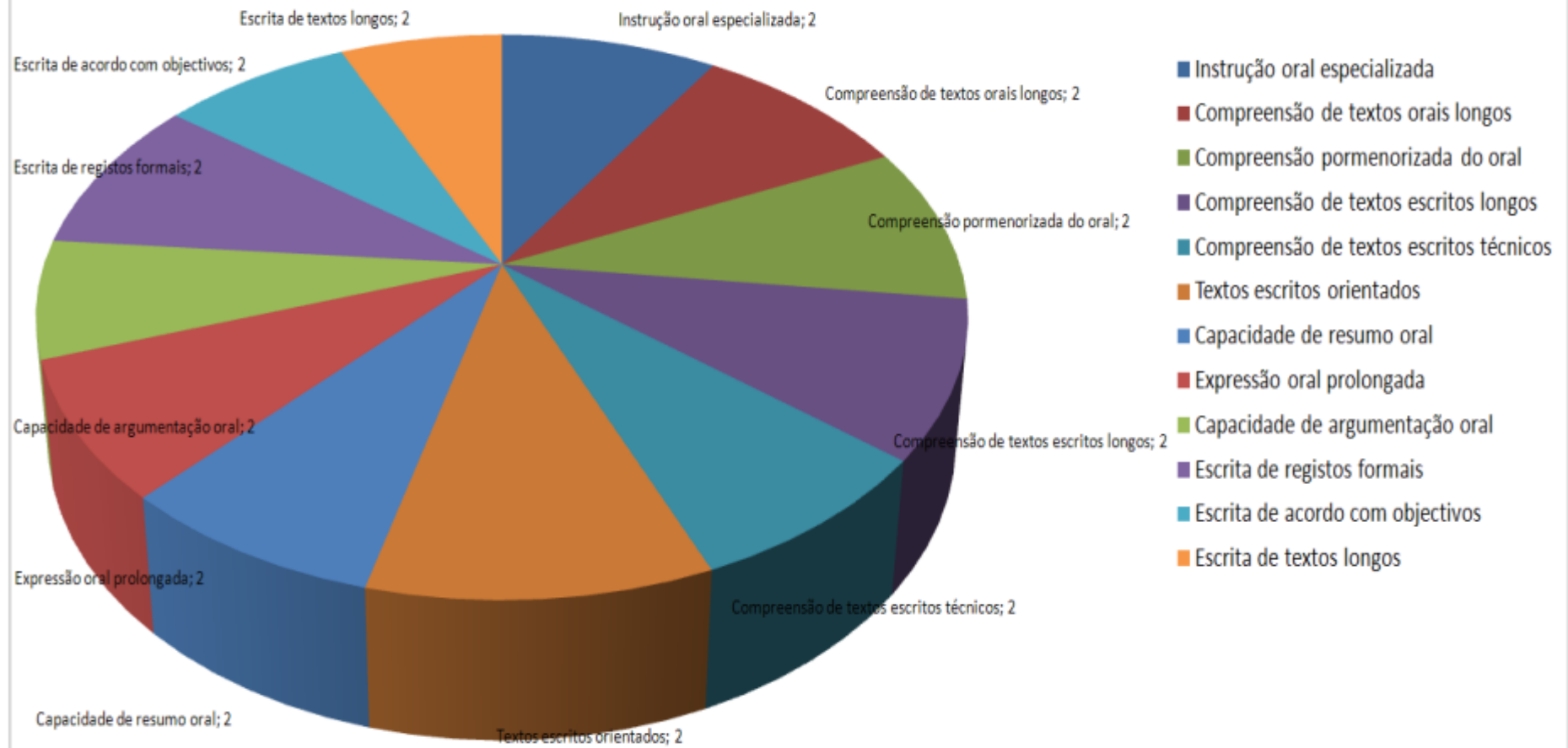
Auto-Avaliação do Informante C por competências



Anexo E: Média dos resultados obtidos por competência analisada

Compreensão oral	Instrução oral especializada	5
	Compreensão de textos orais longos	4
	Compreensão pormenorizada do oral	4
Compreensão escrita	Compreensão de textos escritos longos	4
	Compreensão de textos escritos técnicos	4
	Textos escritos orientados	5
Expressão Oral	Capacidade de resumo oral	4
	Expressão oral prolongada	3
	Capacidade de argumentação oral	3
Expressão Escrita	Escrita de registos formais	4
	Escrita de acordo com objectivos	3
	Escrita de textos longos	3

Média da auto-avaliação por competência



Anexo F: Textos livres produzidos pelos informantes

a) Informante A

Expressão escrita

Todos temos sonhos e ambições. Quais são os seus sonhos? Que projectos fez para o seu futuro? Escreva sobre os seus sonhos e os seus projectos. Quais é que pensa realizar e quais são aqueles que não passam de sonhos. O seu texto deve ter entre 120 e 150 palavras.

No ano passado é quando tinei férias, viajei para Ucrânia do autocarro com amigo. Carro dele é muito bom, é muito economico. Nosso viagem passo entre Espanha, França, Italia e etc...

Quando entramos a Madrid a noite, perdemos nosso caminho com 100 km há mais. Depois quando deixamos deste cidade, tomamos direcção a Barcelona. Quando chegamos a Barcelona, eu combinei com o meu amigo, fazer um paragem piqueno para ver esse cidade. Barcelona é muito bonito e tem ruas planeados quadrados, também gostei sua comestatuas vivas, e capela "Sagrada de familia", que começa construir no ano 1885 e está planeada a obra acabar no ano 2020.

Quando nós chegamos a fronteira "Espanha - França", Paramos na cidade "La Junqueira" ~~que~~ ~~é~~ ~~lado~~ e entramos a Loja "Duty Free" para fazer os compras de comida e bebidas alcolicos.

Informante A

b) Informante B

Eu gosto muito festa Novo Ano e nossa festa Natal, isso duas festas quando nos podemos encontrar com sua família, Eu cheguei na terra para Portugal às fin as mes Dezembro 2000 ano, ja esta aqui 10 anos, e tambem com ~~meu~~ minha compatriota tristemos para sua festas, sua tradicional. Janeiro mes, isso mes tinha muito festas qual tinha sua tradicias.

Na Portugal dar presentes para sua família no dia 25 Dezembro. Nos terra tambem nos preparamos presentes para sua família e deixamos de arvore para Novo Ano.

Informante B

c) Informante C

Expressão escrita

Todos temos sonhos e ambições. Quais são os seus sonhos? Que projectos fez para o seu futuro? Escreva sobre os seus sonhos e os seus projectos. Quais é que pensa realizar e quais são aqueles que não passam de sonhos. O seu texto deve ter entre 120 e 150 palavras.

O meo conhoz agudar do meo
filho, na Moldavia vida agora
difícil. Precisa apagar casa, luz,
gas, agua, comida, roupa. Dois
vezes por ano eu mandar
dinheiro para filho. ~~o~~
No filho tem trabalia na
Moldavia esta muito pouco
dinheiro, não sega do vida.
eu ~~seja~~ ^{quero} vi meu filho bem
feliz.

Informante C

d)

d) Informante D

Expressão escrita

Todos temos sonhos e ambições. Quais são os seus sonhos? Que projectos fez para o seu futuro? Escreva sobre os seus sonhos e os seus projectos. Quais é que pensa realizar e quais são aqueles que não passam de sonhos. O seu texto deve ter entre 120 e 150 palavras.

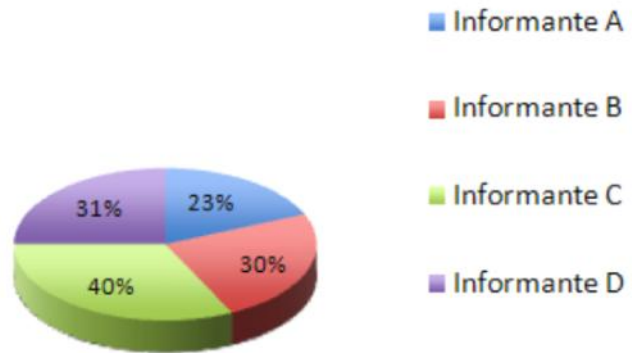
~~Eu~~ Chama-me NICOLA.
A mi Ami tem e um sonho e
ambições. Que é não ter
EU QUERO a Bom falar
Portugal Lingua e Bom
a INSCRIVER. Agora eu vo
PO ESCOLA a CASCAIS.

Informante D

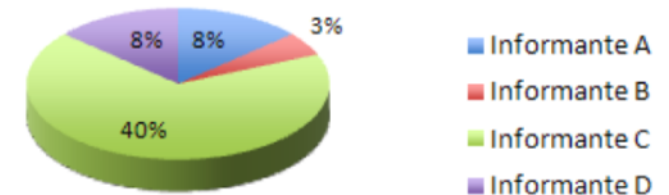
Anexo G: Distribuição por classe morfológica das opções linguísticas dos Informantes

	Informante A	Informante B	Informante C	Informante D
Nomes	23%	30%	40%	31%
Adjectivos	8%	3%	40%	8%
Verbo	14%	10%	14%	15%
Verbos auxiliares ser, estar, ter	5%	3%	4%	8%
Determinantes e pronomes (com ou sem contração)	18%	25%	24%	15%
Outros	32%	28%	14%	23%

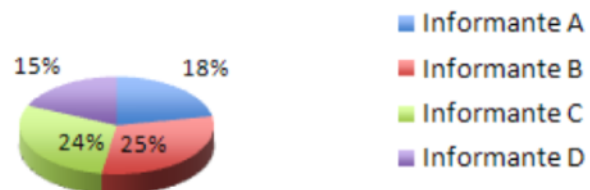
Nomes



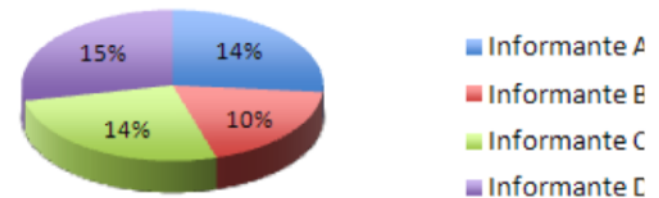
Adjectivos



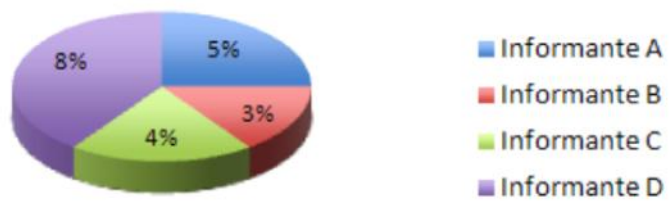
Determinantes e pronomes (com ou sem contracção)



Verbo



Verbos auxiliares ser, estar, ter



Outros

