

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário em realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Alberto Madrona Fernández e da Professora Doutora Isabel Branco.

*Aos meus pais...*

*À minha parte criativa, sempre disposta a colaborar...*

## AGRADECIMENTOS

É com grande satisfação que concluo este mestrado e ponho em prática, no meu dia-a-dia de ensino, todos os conhecimentos adquiridos ao longo do processo.

Agradeço a todos os professores que me formaram, especialmente aos incansáveis professores de Espanhol.

Envio um agradecimento especial aos meus orientadores, Professor Alberto Madrona e Professora Isabel Branco e Professor Carlos Ceia, que me ajudaram na execução do meu estudo, em fases distintas do processo.

Aos meus pais, presenças incondicionais ao longo deste e de todos os restantes processos agradecer parece uma palavra pequena demais para abarcar o *todo*.

Ao Hugo Gonzalez, que começou por ser companheiro de escrita e se tornou companheiro de viagem!

A todos os meus amigos, que me ajudaram em momentos difíceis, o meu muito obrigada.

**ANÁLISE DO ERRO NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DE ESPANHOL  
DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO (NÍVEL A2): DAS CAUSAS À  
REMEDIAÇÃO**

**ANA FILIPA SILVA MORAIS**

**[RESUMO]**

O presente relatório visa fazer uma análise dos erros mais comuns, ao nível da competência linguística, na produção escrita, dos alunos de Espanhol do 3.º ciclo do Ensino Básico. Para tal, no primeiro capítulo é feita uma contextualização à investigação, seguida pela caracterização do nosso contexto de trabalho, a Escola Básica 2/3 Ferreira de Castro. O enquadramento teórico que se segue aborda a especificidade do ensino de Espanhol como língua estrangeira em Portugal e a sua implicação como causa do erro. São abordados os conceitos e tipos de erro, bem como outros aspetos relacionados com a aplicação da pedagogia do erro no ensino de línguas. São abordados alguns contributos para superação do erro: metodologias propostas pela análise de erros, análise contrastiva aliada a metacognição, leitura, auto hétero-avaliação, contributos das neurociências da educação e feedback. No segundo capítulo é feita uma descrição das turmas com as quais se trabalhou. Por fim, são descritas algumas das atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula, sobre as quais refletimos também.

**PALAVRAS-CHAVE:** análise do erro, correção do erro, causas do erro, ensino de espanhol como língua estrangeira

## [ABSTRACT]

This report aims to analyse the most frequent grammatical errors in our student's writing: Portuguese students learning Spanish as a second language in the 3rd cycle of Ensino Básico level. Therefore, the first chapter comprises an introduction about the investigation, followed by the presentation of our working context, Escola Básica 2/3 Ferreira de Castro. Next, we provide a theoretical context about the specific of the Spanish teaching as a second language in Portugal and the implication of it as a cause for the error occurrence. The concepts of error and types of error are introduced, as well as other aspects related to the performance of the pedagogy of error. Also, some contributions for error correction are proposed: methodologies introduced by the error analysis (EA), Contrastive analysis (CA) with metacognition contributions, reading, self and hetero evaluation, neurosciences of education contributions and feedback. In the second chapter some activities carried in class are described which we subject to a thorough analysis.

**KEYWORDS:** error analysis, error correction, interlanguage, error causes, spanish teaching as a second language

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. Contextualização do estudo: objetivos, intervenientes e processo.....	3
1.1. Apresentação do estudo .....	3
1.2. Caracterização do contexto de estudo: do meio geográfico e socioeconómico à realidade escolar .....	4
1.2.1. Breve contextualização do meio geográfico e socioeconómico da Escola Básica 2/3 Ferreira de Castro .....	4
1.2.2. Caracterização do espaço e da comunidade escolar: o Departamento de Línguas	5
1.2.3. Breve contextualização das turmas lecionadas .....	7
1.2.3.1. Caracterização da turma G.....	7
1.2.3.2. Caracterização da turma J.....	8
2. Considerações prévias à análise de erros (AE) .....	10
2.1. O ensino e aprendizagem de L2: contributos das teorias de aquisição para a aceitação didática do erro .....	10
2.2. Enquadramento geral sobre o ensino/aprendizagem de ELE: da competência comunicativa à competência linguística .....	12
2.2.1. A competência linguística e o seu tratamento escrito.....	14
3. Pressupostos da análise de erros (AE).....	16
3.1. Da teoria à prática .....	16
3.2. O erro em níveis iniciais: das causas à remediação .....	17
3.2.1. Conceito de erro: papel do aluno; funções do professor.....	17
3.2.2. Tipos de erro .....	19
3.3. Especificidades como causa do erro.....	21
3.3.1. Outras causas do erro .....	24
3.4. Correção didática do erro: pressupostos gerais.....	25
3.4.1. O papel da memória e da motivação: contributos das Neurociências para a educação	28
3.4.2. Utilização dos estudos contrastivos ao serviço da didática através da metacognição.....	30
3.4.3. Auto e hétero-correção .....	32
3.4.4. A leitura a favor da diminuição de erros.....	32

3.4.5.	A importância do feedback na análise de erros .....	33
4.	Descrição de algumas atividades realizadas durante a PES.....	34
4.1.	Contextualização .....	34
4.2.	Na sala de aula .....	37
4.2.1.	Unidad 1- Temática: “Actividades de Ócio” .....	38
4.2.2.	Unidad 5- Temática: “Alimentación” .....	42
4.2.3.	Unidad 8- Temática: “La vida en el Futuro” .....	48
4.3.	Na sala de aula e no exterior: Projeto “¿Sabes escribir español?” destinado a uma remediação de erros em contexto informal.....	50
5.	Considerações: caminhos possíveis .....	53
	CONCLUSÃO.....	57
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	58
	ANEXOS.....	62
	Anexo I- Inquérito aos alunos e tratamento estatístico do mesmo .....	63
	Anexo II- Inquérito colocado aos alunos sobre perfis de aprendizagem e respetivos resultados apurados.....	70
	Anexo III- Descritores para a competência da expressão escrita, presentes no Marco Comum Europeu de Referencia (2001) .....	72
	Anexo IV- Análise dos erros encontrados, à luz do <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> e do Programa Espanhol para o 3º Ciclo do Ensino Básico .....	73
	Documentos: <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> e do Programa Espanhol para o 3º Ciclo do Ensino Básico.....	73
	Anexo V- Produção escrita analisada.....	74
	Anexo VI- Código de correção de erros na expressão escrita .....	75
	Anexo VII- Atividade de remediação de erros na escrita .....	76
	Anexo XIII- Atividade de remediação de erros na escrita.....	77
	Anexo IX- Atividade de remediação de erros na escrita.....	78
	Anexo X- Tabela de resultados provenientes da análise por categorias gramaticais .....	79
	Anexo XI- Tabela com resultados da análise relativa ao nível de interferência da L1 na L2.....	89
	Anexo XII- Produções escritas dos alunos .....	91
	Anexo XIII- Plano de aula relativo à Unidade.....	95
	Anexo XIV- Atividade de produção escrita e deteção de erros.....	100

Anexo XV- Passatempo mensal ¿cómo se escribe? .....	103
Anexo XVI- Produção escrita de mensagens curtas, alusivas ao concurso do <i>Dia de São Valentim</i> .....	104
Anexo XVII- Produção escrita de textos para participação na <i>Feira Quinhentista</i>	105
Anexo XVIII- Atividades de prática de escrita na “Bancada Espanhola” para a colmatação do erro, durante a <i>Feira Quinhentista</i> .....	110
Anexo XIX- Participação em atividades propostas pela Biblioteca escolar ..	114
(produção escrita).....	114
Anexo XXI- Concurso ortográfico interturmas para deteção de erros .....	115
Anexo XXII- Produção escrita de um diálogo para ser representado no dia do estabelecimento.....	119
Anexo XXIII- Atividades de remediação de erros na atividade escolar <i>Ambientaliadas</i> .....	121
Anexo XXIV- Quadro global de atividades para as “ <i>Ambientaliadas</i> ” .....	126
Anexo XXV- Inquérito de opinião sobre o tratamento do erro ao serviço de uma melhor expressão escrita de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, no ensino de ELE.131	
Anexo XXVI- Tratamento estatístico do inquérito de opinião sobre o tratamento do erro ao serviço de uma melhor expressão escrita de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, no ensino de ELE.....	137

## INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo verificar a natureza e a extensão do erro na linguagem escrita, como forma de desenvolver a competência linguística nas aulas de línguas. Pretendemos, analisar o erro gramatical escrito, cometido por alunos portugueses a aprender Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), assinalando algumas dificuldades exemplificativas do seu nível. Seleccionámos este tipo de erro, acreditando que é, por excelência, aquele que melhor representa as estratégias usadas pelos alunos nas suas práticas linguísticas escritas, permitindo-nos, num contexto de línguas próximas apurar alguns traços exemplificativos do comportamento linguístico dos mesmos.

Para o efeito, serão utilizadas experiências prévias na lecionação das disciplinas de Português, Inglês e Espanhol do 3.º Ciclo do Ensino Básico, em conjunto com os resultados da componente Prática de Ensino Supervisionada (PES) na disciplina de Espanhol Língua Estrangeira (ELE), realizada na Escola Básica 2/3 Ferreira de Castro (EBFC), em Mem Martins, no ano letivo de 2013/2014, na qualidade de professora contratada ao serviço da escola, sob a orientação da professora Victoria Pérez.

A escolha do presente tema é a manifestação de um contínuo interesse pela pedagogia do erro e a sua aplicação em sala de aula, que começou aquando da nossa primeira licenciatura em Ensino de Português e Inglês na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro em 2005 e veio aliar-se a um novo campo profissional no âmbito das neurociências aplicadas à educação, área nos tem permitido repensar atividades e estratégias para colmatar os erros diagnosticados. Aprender línguas tem ganho cada vez mais destaque no nosso país: internacionalizamo-nos, temos indicadores de turísticos crescentes e taxas de emigração altas, entre outras novas exigências, que, em conjunto, constituem os ingredientes ideais para que haja uma necessidade premente de reflexão sobre como ir ao encontro das principais dificuldades de aprendizagem dos alunos e como tornar este processo cada vez mais individualizado.

Então, por que não fazê-la, alicerçando o nosso estudo em contribuições teóricas da área da Didática das Línguas e em novas perspetivas atuais, veiculadas pela área da Neuroeducação? Parece-nos um bom percurso em prol do mesmo objetivo: potenciar a aprendizagem em sala de aula. A Didática das Línguas sugere o modelo de Análise de

Erros (AE) como um bom exemplo de metodologia para colocar em prática na sala de aula, objetivando estudar a interlíngua dos alunos Procura-se entender o modo como aqueles adquirem a língua, em que fase estão na sua aquisição e que estratégias se mostram eficazes para que o processo de aprendizagem se processe de forma plena. A Neuroeducação, por sua vez, constitui-se como uma área em constante crescimento, que tenta usar descobertas sobre aprendizagem, memória, linguagem e outras áreas da neurociência cognitiva, para apontar caminhos sobre como os alunos aprendem e memorizam as informações transmitidas. No que respeita ao objetivo do nosso trabalho, cremos que este campo poderá fornecer-nos informações úteis que nos sirvam de base ou inspiração para a consecução de atividades de remediação dos erros, a terceira fase da análise de erros (AE).

As intrigantes particularidades do ensino de ELE a alunos cuja língua materna é o português, causadas pela proximidade linguística entre as línguas de partida e de chegada, constituem a nossa área de pesquisa. No ensino básico, temos observado que os alunos a aprender ELE encaram esta língua com aparente facilidade devido à assunção de que já sabem o suficiente para poder entender e ser entendidos. Embora isto não corresponda inteiramente à realidade, não restam dúvidas de que qualquer um possui vocabulário e estruturas gramaticais, em nível suficiente para comunicar, resultando daqui o tão popular “portuñol”, a que já nos habituámos. Esta confiança existe, tem fundamento e expõe-nos perante elementos incomparavelmente diferentes aos que um docente encontra no processo de ensino/ aprendizagem de outras línguas estrangeiras, como o francês ou o inglês, como pudemos apreciar durante a nossa PES.

Defendemos que a proximidade entre as duas línguas é um fator positivo, do qual podemos tirar partido no ensino/ aprendizagem. No entanto, a facilidade comunicativa que dela advém, aliada a uma grande percentagem de erros na escrita, pode levar a que a aprendizagem de ELE por alunos portugueses possa vir a enfrentar uma espécie de estagnação em alguns momentos, salpicada por desatenção e desmotivação, como conseqüências diretas, caso não se tenha em conta o contexto descrito, para assim, poder atuar em conformidade. É fundamental prevenir possíveis casos de erros fossilizados, intervindo prontamente.

Sabemos que, nas últimas décadas, a pedagogia do erro tornou-se reconhecida e respeitada pela maioria dos profissionais em Portugal. Estes procuram colocá-la em

prática, sempre que podem, ainda que, os tempos letivos diminutos sejam um grande obstáculo (note-se que a componente horária para o 8.º ano de escolaridade é de apenas 90 minutos semanais). Parece haver, igualmente, uma tendência para a diminuição das atividades de escrita em detrimento das atividades orais.

A nossa PES, fundamentada no método AE, pretende apontar caminhos para a inclusão da análise de erros fora da sala de aula, tornando-a complementar a outras atividades. Pretendíamos contornar o problema da falta de tempo e mostrar que é possível planificar um conjunto de atividades em torno da deteção, da análise e da correção do erro, ao longo do ano e colocar em prática a AE de uma forma motivadora e lúdica, tal como as Neurociências recomendam. Assim, planificámos essas atividades e chamamos-lhe projeto “¿Sabes escribir en español?”. Acreditamos que o caminho do futuro em termos de educação é ensinar com qualidade, através de recursos pedagógicos que estimulem o aluno a pensar sobre o pensar.

O relatório terá uma primeira parte, em que se fará a caracterização dos intervenientes deste estudo, os nossos alunos e do seu meio socioeconómico e escolar. Estes dados são relevantes para nos ajudarem a apontar possíveis causas extralinguísticas subjacentes aos seus erros.

Também se apresentará o nosso estudo; aludir-se-á a questões de carácter geral, ligadas à aquisição de uma segunda língua (encarada aqui como língua adquirida após a língua materna); far-se-á a caracterização do ensino de ELE, aludindo ao papel desempenhado pela língua materna neste processo de aquisição. Pretendemos colocar em evidência as particularidades decorrentes do processo de ensino/aprendizagem desta língua próxima, sem perder de vista a análise dos erros encontrados, que será realizada na segunda parte. Dar-se-ão sugestões de caminhos a percorrer na superação do erro; abordaremos algumas das atividades trabalhadas em contexto de sala de aula e outras atividades desenvolvidas ao longo do ano, fora da sala, em articulação com o departamento de línguas e com a biblioteca da escola.

Não é pretensão do presente relatório argumentar teoricamente sobre a validade deste ou daquele modelo, método ou conceito ou teoria. Visamos aproveitar as vantagens que a proximidade entre duas línguas pode trazer para a prática pedagógica, através da análise dos erros escritos, experimentando na prática das nossas aulas distintas formas de o fazer.

## **1. Contextualização do estudo: objetivos, intervenientes e processo**

### **1.1. Apresentação do estudo**

O nosso estudo obedece a uma necessidade de reflexão, a partir e para a sala de aula. Centrámolo no ensino-aprendizagem de uma segunda língua em contextos formais, ou seja, guiado e com regras.

Partimos das conceções didáticas atuais, que defendem a análise das produções dos falantes durante o seu processo de aquisição da língua estrangeira e, seguindo um modelo metodológico proposto pela análise de erros (AE), colocámos em prática quatro objetivos principais numa amostra de duas turmas de alunos de espanhol do 8.º ano da EBFC:

(i) Fazer uma análise dos erros mais comuns, a nível gramatical, com especial atenção aos que surgem por influência do português, apresentando exemplos concretos, utilizando um modelo metodológico proposto pela análise de erros (ii) Analisar as estratégias que utilizam para ultrapassar as suas lacunas, refletindo sobre os problemas encontrados no ensino da produção escrita de ELE (iii) Com base nestes dados, propor alguns procedimentos adequados a adotar, apontando diferentes caminhos metodológicos, provenientes de distintos universos, que permitam elaborar material didático, tendo em vista a aplicação de algumas estratégias de ensino da escrita. (iv) Também se pretendem apresentar atividades, desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, devidamente contextualizados face às dificuldades e facilidades próprias do grupo em questão e que possam contribuir, de forma direta ou indireta para a superação dos erros mais frequentes e motivar os alunos para a aprendizagem. Ao longo do processo, far-se-ão inquéritos a alunos e docentes para aferir interesses e dificuldades e poder implementar as estratégias de ensino aprendizagem apropriadas, bem como para confrontar opiniões com a nossa observação.

Tentaremos, no âmbito deste trabalho, refletir sobre as principais complexidades verificadas, respondendo a várias questões.

Quanto à natureza da questão, será que os erros são mesmo inevitáveis? Poder-se-á ensinar e aprender a escrever a partir dos erros encontrados?

Quanto à natureza da questão aplicada ao ensino/aprendizagem de ELE, que dificuldades evidenciam os enunciados escritos dos alunos a frequentar o 8.º ano de Espanhol? Com que frequência se verificam erros na escrita, por interferência da sua

língua materna? Quais são as interferências mais comuns? Poder-se-á estabelecer um padrão de dificuldades comum ao *nível A2*, causado pelas interferências verificadas? Por que razão os alunos portugueses a estudar espanhol como língua estrangeira, em níveis iniciais, demoram tanto tempo a escrever corretamente? Será que o desempenho escolar na disciplina de língua portuguesa pode condicionar o número de erros produzido pelos alunos na escrita em ELE? Em que medida?

Paralelamente às perguntas enunciadas, pretende-se apurar que práticas já estão a ser implementadas no campo do ensino-aprendizagem de ELE: de que estratégias poderá o professor de ELE socorrer-se para ajudar os alunos a ultrapassarem as suas principais dificuldades? Estarão os professores a dedicar tempo à remediação do erro? Farão atividades de escrita com frequência? Fornecerão o conhecimento necessário à realização das produções escritas? Estarão a colocar em prática um ensino individualizado na remediação do erro? Como é que a qualidade do *feedback* afeta o aluno?

## **1.2. Caraterização do contexto de estudo: do meio geográfico e socioeconómico à realidade escolar**

### **1.2.1. Breve contextualização do meio geográfico e socioeconómico da Escola Básica 2/3 Ferreira de Castro**

A Escola Básica 2/3 Ferreira de Castro (EBFC), onde desenvolvemos a nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES), é a escola sede do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro (AEFC), que abrange cinco estabelecimentos escolares adicionais. É já um estabelecimento consolidado na comunidade, pois encontra-se em funcionamento como agrupamento desde o ano letivo de 2004/2005 e localiza-se na vila de Algueirão-Mem Martins, numa zona urbana e residencial bastante calma, rodeada de espaços verdes. Serve uma população estudantil proveniente das zonas urbanas e rurais circundantes.

Para o estudo que se pretende levar a cabo, como iremos ver, o ambiente no qual os alunos se inserem é bastante importante: dá-nos indicadores de causas exteriores à sala de aula que também podem estar na origem dos seus erros. Um primeiro contato

com esta realidade permite-nos perceber que a escola está implantada numa zona com grandes carências socioeconómicas e um acesso cultural bastante restrito. A grande maioria dos alunos acede com dificuldade a bens de primeira necessidade (43 por cento dos alunos são subsidiados) e não contacta regularmente com as novas tecnologias, excetuando em espaço escolar. Um grande número de alunos nunca transpôs a área geográfica do concelho de Sintra. Num cenário desta natureza, espera-se respostas por parte da escola.

Os últimos dados que o Instituto Nacional de Estatística (INE) dispõe, confirmam o cenário encontrado na escola: a taxa de retenção e desistência no ensino básico regular no concelho de Sintra aumentou 1,5 pontos percentuais em 2011/2012 relativamente ao ano letivo 2007/2008 e a taxa bruta de escolarização tem vindo a diminuir, tendo havido um decréscimo de 8,6 pontos percentuais entre 2004/2005 e 2010/2011.

Estes números refletem as dificuldades vivenciadas pelas populações locais. Há uma correlação direta entre o fraco rendimento e as expectativas escolares, o que poderá ser visto como mais um motivo pelo qual os alunos erram, não só na L2, também na sua língua materna. Este motivo, contudo, é atenuado pelas excelentes práticas da escola.

### **1.2.2. Caracterização do espaço e da comunidade escolar: o Departamento de Línguas**

Com o legado ilustre do escritor Ferreira de Castro, uma personalidade notável de grande valor literário e humano, este estabelecimento esforça-se por fazer vingar os seus valores de referência, consignados no seu Projeto Educativo de Escola: aprender, envolver, formar e cooperar. É, de facto, este o ambiente de ensino e aprendizagem que encontramos durante todo o ano letivo, plasmado na comunidade educativa ao serviço, na vontade de agir sobre o ambiente de forma inovadora e motivadora e na preocupação com os interesses dos alunos. Pelas características francamente positivas da escola, que a seguir se apresentam, podemos concluir que, em termos de acompanhamento dos alunos, os fatores psicológicos que explicam a origem dos erros, no que à escola diz respeito, não terão muito peso no nosso estudo.

Trata-se de um agrupamento que desenvolve o Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária II (TEIP II), que visa dar resposta ao índice de insucesso escolar, aos índices de indisciplina e ao parco envolvimento entre a escola e o meio familiar dos alunos. O estatuto “Escola TEIP” permite-lhe utilizar recursos que as outras escolas não dispõem: um maior número de psicólogos, mais horas dedicadas ao apoio e maior apoio nas verbas para recuperação da escola (AEFC, 2011 a). O AEFC procura ser uma referência a nível nacional na formação integral do aluno e na sua inclusão, integrando um projeto da Agência Europeia para a Educação Inclusiva.

O Departamento de Línguas da Escola conta com a presença da língua materna e de três línguas estrangeiras (Inglês, Francês e Espanhol). Durante o ano letivo 2013/2014 funcionaram 13 turmas de Espanhol (4 turmas no 7.º ano de escolaridade; 5 turmas no 8.º e 4 turmas no 9.º), tendo apresentado resultados de desempenho muito satisfatórios. Isto pode explicar-se pelo seu envolvimento francamente positivo com as línguas estrangeiras, que já até lhe valeu um selo de “escola intercultural” premiando a sua preocupação em dar resposta à realidade educativa: uma população de alunos de 27 nacionalidades.

Para além de desenvolver imensos clubes (entre os quais o Clube de Línguas), a escola contou, ao longo do ano, com a preciosa ajuda de uma assistente de línguas no âmbito do Projeto Comenius, que ajudou a desenvolver inúmeras atividades, tendo igualmente visitado quase todas as salas de aula.

Também destacamos o bom desempenho de atividades extra-curriculares no seu Plano Anual de Atividades (PAA), que soubemos aliar ao nosso estudo, através da consecução do Projeto “¿Sabes escribir español?”, somando um total de catorze atividades aprovadas pela Direção e sobretudo motivando os nossos alunos para a escrita. Importante para o nosso estudo foi a excelente dinamização da Biblioteca, que se faz na escola, com uma profissional verdadeiramente inovadora e disposta a colocar em prática todas as estratégias ao seu alcance para cumprir os fins últimos que deve ter um espaço desta natureza. A professora Elisa Van foi uma das nossas aliadas para a consecução de todas as atividades, já que comungamos de uma visão semelhante: otimizar os recursos que já existem.

Em relação ao espaço da sala de aula, as atividades dividiram-se entre um edifício central (com boas condições de trabalho) e um conjunto de pré-fabricados, onde lecionar foi uma verdadeira tarefa hercúlea. Esta é precisamente uma das críticas que fazemos: na atribuição de salas escolares, duas destas tiveram sempre aulas em salas adequadas, no edifício central, estando as duas restantes sempre nos pré-fabricados. Trata-se de salas onde era impossível alterar a disposição de mesas e cadeiras ou até mesmo passar entre elas e igualmente difícil utilizar materiais com áudio. Visto sob outra perspetiva, o facto de cada turma ter uma sala atribuída tornou o ensino/aprendizagem muito mais personalizado, permitindo-nos expor trabalhos nas paredes, o que foi proveitoso para o desenvolvimento do tema.

Uma das turmas da nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES) teve aulas, uma vez por semana, numa boa sala de computadores, o que nos permitiu ao longo do ano planear atividades com recursos às novas tecnologias. A turma visada pôde, assim, aproveitar um contexto de aula diferente do que estava habituada. Igualmente úteis são os *placards* disponibilizados pela escola, no sentido de expor os trabalhos dos alunos. Para o âmbito do nosso tema, foi de grande utilidade.

### **1.2.3. Breve contextualização das turmas lecionadas**

#### **1.2.3.1. Caraterização da turma G**

A turma G era constituída por 25 alunos: 11 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Era uma turma calma e interessada, com bons resultados a todas as disciplinas. Os dados socioeconómicos desta turma eram semelhantes aos da turma J e completamente diferentes das turmas H e I. No entanto, registavam-se casos de maior dificuldade e menor envolvimento dos pais na escola. Apercebemo-nos destes aspetos com a ajuda do Diretor de Turma responsável, que era um profissional extremamente interessado e zeloso, mantendo-nos ao corrente de tudo.

A turma era extremamente unida e voluntariosa, o que facilitou imenso os nossos projetos, contribuindo para as suas múltiplas aprendizagens. Um dos alunos evidenciava inteligência linguística acima do padrão; e dois enquadravam-se nas

necessidades educativas especiais em regime de acompanhamento das aprendizagens, tendo já adquirido as bases em falta. O questionário aplicado no início do ano permitiu-nos registar as suas atividades favoritas: trabalhar em grupo, teatro, leitura em voz alta. A esmagadora maioria dos alunos estudava regularmente e tinha muito interesse pela aprendizagem, embora houvesse níveis de conhecimento bastante diferentes. Alguns alunos acompanhavam com dificuldade os descritores do seu nível oficial A2 em todas as competências, denunciando falta de conhecimentos prévios.

Em termos de pedagogia do erro, foi bastante fácil trabalhar com esta turma, tendo em consideração o número de alunos. Feito o diagnóstico inicial, foram detetados níveis distintos de conhecimento e alguma desmotivação por parte de alguns alunos, certamente relacionada com o contexto familiar, mas que não deixa de ser um fator psicológico a ter e conta neste estudo. As principais dificuldades sentidas, ao nível de interferências tiveram a ver com o uso de formas verbais. Muitos alunos formavam-nos recorrendo à generalização de regras.

### **1.2.3.2. Caraterização da turma J**

Da turma 8.º J, apenas 15 alunos frequentaram ELE: 4 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. O meio sociocultural desta turma era distinto da maioria: tratava-se de alunos com famílias muito interessadas e isso via-se claramente na sua curiosidade, sempre zelosos por aprender mais e melhor. Eram bastante competitivos entre si, pelos resultados, mas havia simultaneamente um grande grau de entreatajuda dado que era uma turma pequena. As dificuldades mais significativas que enfrentamos tiveram a ver com o espírito dos alunos: eram extremamente conversadores e inquietos, com grandes dificuldades de concentração e a aula refletia o que faziam no exterior (a rapidez da televisão, os videojogos). Para acalmar a sua curiosidade criámos no *moodle* a disciplina de Espanhol e regularmente fornecíamos material extra, já que, era frequente os alunos pedirem mais exercícios. Também lhes fornecemos o nosso endereço eletrónico escolar, trocando com eles materiais e correções, mesmo em período de férias.

O questionário aplicado no início do ano permitiu-nos apurar que suas atividades favoritas eram ler em voz alta, fazer dramatizações, teatro, falar com os restantes

colegas, buscas na internet e escutar-nos. O que menos gostavam era de escrever, contudo no final do ano pareceram estar convencidos de que sem praticar não evoluíam, porque viram resultados. O diagnóstico inicial feito à turma mostrou estruturas gramaticais, adquiridas no 7.º ano de escolaridade ainda pouco consolidadas e muitas estratégias de recurso à L1 na comunicação. Diagnosticámos um caso de *avoidance* na turma por parte de um aluno que não arriscava a comunicação. Apesar de ter participado ativamente em tudo o que foi feito, o que certamente contribuiu para uma maior desinibição, no final do ano ainda não se viam resultados muito animadores.

Foi feito um grande trabalho a nível da correção dos erros com esta turma, sobretudo em termos meta reflexivos, competência que também tinham pouco desenvolvida. Apesar de terem boas notas em todas as disciplinas e terem um bom nível de espanhol, com bons domínios de expressão e compreensão, como é típico de estádios iniciais, possuíam muitos erros por interferência da língua materna. A turma acompanhou os descritores do seu nível oficial A2 em todas as competências (QECR, 2001).

A turma teve o privilégio de ter aulas em espaços muito bons: às quintas-feiras tinha aulas na sala de informática e com possibilidade de desenvolver atividades que envolvessem pesquisas na internet. Contávamos com a presença de uma aluna com necessidades educativas especiais, que trabalhava o dobro, de modo alcançar os objetivos.

## **2. Considerações prévias à análise de erros (AE)**

Após a apresentação da nossa realidade escolar, passamos a debruçar-nos sobre a visão atual de erro no ensino, destacando o contributo das áreas da Linguística Aplicada e da Aquisição de Segundas Línguas (ASL), para o efeito. Pretendemos, igualmente, tecer algumas considerações sobre o ensino de ELE, definindo objetivos e metodologias de referência. Faremos referência aos documentos que regulam a nossa prática de ensino.

### **2.1. O ensino e aprendizagem de L2: contributos das teorias de aquisição para a aceitação didática do erro**

Hoje em dia, os erros são vistos como imprescindíveis na aquisição de uma língua. Eles espelham as aprendizagens realizadas pelo aluno e mostram a sua evolução, rumo à competência comunicativa. A conceção de didática do erro, tal como hoje a conhecemos, foi acompanhando, em termos históricos, a forma como se teorizou sobre a aquisição de línguas e a própria aceção de erro, que evoluiu de uma perspetiva totalmente sancionatória para uma visão essencialmente construtiva. (Santos Gargallo, 1993: 68 citado por Guadalupe Aries, 2013:74) Assim, o seu tratamento também foi mudando, em consonância com o desenvolvimento dos métodos e abordagens didáticas.

De facto, em cerca de quatro décadas e meia, graças às contribuições investigativas das áreas da Linguística Aplicada e da Aquisição de Segundas Línguas (ASL), os métodos de ensino e aprendizagem de línguas não maternas conheceram um grande desenvolvimento e um dos resultados visíveis é a inclusão do erro no processo de aprendizagem da língua (Rod Ellis, 1994: 102 citado por J León Ácosta e Isabel leiria, 1997: 57). No entanto, tratando-se de áreas recentes, Rod Ellis (2005: 2), chama atenção para o facto de abarcarem, ainda, bastantes pontos de divergência entre os vários especialistas, em torno de questões que vão desde a instrução ao tipo de feedback corretivo a fornecer.

Destacamos o início dos anos 1970 e a figura de Noam Chomsky (1978), responsável pelo início de um novo paradigma de aprendizagem de línguas, o qual

privilegiava os fatores internos do falante, em detrimento de outros, externos. Tratou-se de uma verdadeira revolução, uma vez que, até então, a língua era vista como uma “mera formación de hábitos” Marta Baralo (1996: 9), sendo a sua aprendizagem baseada essencialmente na memorização e o erro algo a evitar a todo o custo. A visão de linguagem como uma construção criativa e as contribuições teóricas daí decorrentes continuam atualmente a servir de inspiração para novas abordagens (J. León Ácosta e Isabel leiria, 1997: 58).

Indiscutivelmente importantes e, tal Chomsky (1978), consideradas como pedras basilares no âmbito da aquisição de línguas são as figuras de Selinker (1972) e Pit Corder (1967) citadas por Marta Baralo (2004: 2), as quais desenvolveram o que atualmente convenciamos chamar de estudos da interlinguagem. Marta Baralo (2004: 2) apelida-a de “caja negra”, explicando que se trata de uma poderosa ferramenta ao nosso dispor, para aceder à manifestação da linguagem dos alunos, permitindo “descubrir qué ocurre en la mente del que aprende”.

Este termo, apresentado por Selinker (1972), corresponde ao sistema linguístico construído pelos aprendentes de uma segunda língua durante o seu processo de aquisição da mesma. Refere Sonsoles Fernández (1995: 147), a respeito da interlíngua, tratar-se de “estadios por los que el aprendiz tiene que pasar el camino de apropiarse de la nueva lengua”. Esta autora define cada um desses estádios como um sistema possuidor de regras próprias “y donde los errores no serían tales, sino fases idiosincráticas de esa interlengua”, evoluindo até se atingir a língua meta ou, pelo contrário, sofrer fossilização.

Marta Baralo (2004: 2) aponta três fases no processo de aquisição de L2: *input* (seleciona, ordena e sistematiza os dados do exterior), *intake* (assimila os novos dados, integrando-os com os conhecimentos que já possui) e *output*. (ativa as competências de receção e expressão para realizar a língua-meta).

Esta é também a nossa visão para o presente trabalho: analisar o que os nossos alunos produzem, seguindo a uma metodologia própria, adequada aos objetivos, para aferir aspetos como o nível da sua competência linguística/comunicativa na língua estrangeira e quais as estratégias que utilizam para ultrapassar as suas lacunas. Acreditamos que, obtendo mais conhecimento sobre seus fatores internos poderemos seleccionar os procedimentos de ensino/aprendizagem mais adequados para obter

aprendizagens efetivas. Sabendo o objetivo esperado, é importante para o nosso trabalho conhecê-lo um pouco mais. Aprofundaremos esta questão no ponto seguinte.

## **2.2. Enquadramento geral sobre o ensino/aprendizagem de ELE: da competência comunicativa à competência linguística**

Não obstante a existência de algumas questões de resposta mais complexa no campo da ASL, existe unanimidade entre vários autores (Marta Baralo, 2006; Isabel Leiria, 2001 *et al.*) no que toca à complexidade do ensino/aprendizagem de uma segunda língua em contextos formais e ao papel central desempenhado pelos objetivos comunicativos que se pretendem atingir na consecução dessa língua-meta, mais concretamente, “adquirir la capacidad de comprenderla y servirse de su sistema para comunicarse, bien oralmente, bien por escrito, con los individuos que utilizan el mismo sistema lingüístico” (Sánchez Lobato, 1988: 43).

Afigura-se, pela voz de Marta Baralo (1996: 9) uma questão basilar para o estudo que se pretende efetuar: “¿Qué sabe un hablante cuando puede comunicarse en una lengua dada?” O *Diccionario de términos clave de ELE* (DTCE) explica que competência comunicativa corresponde a um conjunto de regras que inclui, tanto as da gramática e de outros níveis de descrição linguística (léxico, fonética, semântica), como as regras de uso da língua relacionadas com o contexto socio histórico e cultural da mesma. Trata-se, pois, de ter em conta as múltiplas variantes da língua, isto é, os restantes subsistemas que a compõem: a norma sociocultural, a norma pragmática, a norma referencial e, por último, a norma linguística, tema do nosso trabalho (Rosa Ribas e Alessandra D’Áquino, 2004: 21-22). Este conjunto de normas veiculadas pelo ensino de ELE são entendidas como a norma culta e encontramos-las “desde la literatura, desde los medios de comunicación (prensa, radio televisión)”, já que esta “difumina diferencias, permite fácilmente la intercomunicación entre los hablantes de un mismo sistema lingüístico y su expresión artística por excelencia” (Sánchez Lobato, 1988: 35).

As posições anteriores são suportadas pela orientação comunicativa, atualmente usada no ensino de ELE, que considera o aluno competente em termos de uso da língua quando tenha desenvolvidos os domínios de expressão e compreensão oral e escritos, cabendo ao professor reger-se por “transmitir conocimientos y en crear en la

competencia lingüística y, en su dimensión pragmática, en el acopio y puesta en práctica de formas de comportamiento y las cuatro destrezas” (Francisco Marín e Sánchez Lobato, 1988: 45).

Sabemos que, quanto mais desenvolvidas estejam estas capacidades, maior aproveitamento se fará dos conteúdos linguísticos. Para tal, devem estar organizados de forma lógica e coerente, o que significa, neste contexto, serem agrupados a tarefas significativas específicas e por tema de comunicação. Deverá existir um fio condutor entre as várias unidades temáticas e no seu interior, entre subtemas. No ensino de novos conteúdos dever-se-á partir da realidade dos alunos, pois só desta forma os novos conteúdos se integram com os que eles que já dispõem. Defendem-se, portanto, as práticas contextualizadas, os exercícios comunicativos e a correção como instrumento didático. Excluem-se os conteúdos ensinados por contraste com a língua materna, que em muito interessam ao tema que se desenvolverá no ponto 3 do relatório. Por último, relembramos a importância da motivação como fator para a aprendizagem, nomeadamente nas tarefas de relacionar e reorganizar os conteúdos ditos funcionais (Sheila Estaire e Javier Zanón, 1990).

Na nossa incursão pelo ensino de ELE, é importante lembrar a inevitável partilha de responsabilidades entre professor e aluno para alcançarem a competência comunicativa de que se tem falado, pois “la tarea de enseñar una lengua extranjera presenta facetas diferentes y complejas, tantas como las que presenta el proceso de apropiación de una lengua nueva” (Marta Baralo, 1997: 9-41).

Os documentos que norteiam o nosso processo de ensino/ aprendizagem da Língua Espanhola, nomeadamente o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2001), o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2007) e o Programa de Língua Estrangeira-Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico (1997) espelham notoriamente o conceito de língua como meio de comunicação, pois privilegiam o aluno como o centro da aprendizagem e o desenvolvimento da sua competência comunicativa, dando, para tal, indicações efetivas e precisas de como consegui-lo.

Como podemos constatar através das respetivas datas de publicação, o Programa em vigor antecede a publicação do QECR e do PCIC resultando este aspeto em alguns desfazamentos entre o que o primeiro propõe. Torna-se importante, relativamente aos

seguintes que têm inclusive implicações didáticas para o presente trabalho. Contudo, uma breve análise ao Programa ajuda-nos a perceber que as atividades descritas foram concebidas em torno do desenvolvimento das competências de expressão, orais e escritas. Há, portanto, uma harmonia de objetivos entre ambos os documentos na apresentação de atividades, estratégias e atitudes de referência, que possibilitam a chegada à proficiência na língua-meta, através da aquisição de conhecimentos linguísticos e dos restantes elementos que lhes dão significado cultural.

### **2.2.1. A competência linguística e o seu tratamento escrito**

Para o tema em investigação, a nossa atenção dirige-se para a competência linguística, atendendo nos processos de produção escrita que permitem alcançá-la. Embora o tema a ser desenvolvido esteja diretamente relacionado com a análise do discurso escrito dos falantes, também é nosso objetivo propor algumas estratégias de remediação como boas práticas, pelo que nos parece fundamental tecer algumas considerações teóricas e práticas breves sobre esta competência.

O DTCE (2007) define a expressão escrita como a destreza linguística que se refere ao uso de linguagem verbal, embora possa conter igualmente linguagem não-verbal, como mapas, gráficos e fórmulas matemáticas. Trata-se de uma capacidade comunicativa que diz respeito aos domínios da pronúncia, léxico, conhecimentos sociolinguísticos e pragmáticos da língua-meta e envolve os domínios da acentuação, da ortografia, da pontuação e da morfossintaxe (M.ª del Carmem Casanova, 1983: 284).

A expressão escrita é retratada no QEQR como uma atividade linguística de produção e associa-se às atividades linguísticas de interação e mediação (QEQR, 2001: 38). Conhecer estes conceitos ajudou-nos a encontrar atividades apropriadas aquando da realização da PES. Ao contrário da expressão oral, em que se aceita a diversidade, a expressão escrita é convencionada por uma regulação, isto é, por normas. Ora, importante para o nosso estudo é saber que o sistema linguístico espanhol é normalizado pela *Real Academia Española*, que define a norma como o uso institucionalizado entre a maioria dos falantes cultos das vinte e duas comunidades hispânicas. Refere ainda que a obra *Ortografía de la lengua española* (2010) traduz o esforço de todas as academias da língua no sentido de “describir el sistema ortográfico de la lengua española y realizar

una exposición pormenorizada de las normas que rigen hoy la correcta escritura del español” (RAE, n.d.).

Ser competente ao nível da produção escrita envolve, fundamentalmente, conhecer as diferentes características formais das várias tipologias de texto: correção gramatical, coerência e coesão, distinguir conteúdos próprios do código oral e do escrito e conhecer as próprias tipologias de texto (Cassany, 1991: 350-420).

De grande importância é ajudar os alunos a obter bons processos de escrita de um texto, respeitando os três momentos desta: a planificação das ideias, a redação do texto e a revisão do mesmo. O *Diccionario de términos clave de ELE* sugere-nos algumas etapas a colocar em prática, em função do modelo didáctico de expressão escrita que se adopte: “análisis de la situación de comunicación (conocimientos sobre el tema, destinatario del texto, propósito del mismo, etc.); producción de ideas; organización de las ideas, p. ej., en un esquema; búsqueda de información; redacción de un borrador; revisión, reestructuración y corrección; redacción definitiva; últimos retoques.” Como veremos, estas etapas podem estender-se a diferentes aulas, dependendo dos objetivos específicos da atividade em causa.

### **3. Pressupostos da análise de erros (AE)**

O presente capítulo pretende fazer um enquadramento teórico sobre os temas experimentados nas aulas. Far-se-á alusão a todas as fases que integram uma análise de erros (AE), seguindo algumas propostas de especialistas, adequadas aos nossos objetivos, o que nos levará a refletir sobre as questões que motivaram a nossa investigação.

#### **3.1. Da teoria à prática**

Partilhamos as considerações de Guadalupe Aries (2013: 80) a respeito da análise de erros, concordando com a mesma sobre a importância da metodologia didática que é cada vez mais usada por professores de ELE em todo o mundo. É através desta autora, que nos chegam as vozes de alguns especialistas consagrados nesta área: Santos Gargallo (1993: 88) classifica a AE como uma análise do sistema aproximado do aluno, a qual incide, não só nas estruturas incorretas, como também nas corretas, objetivando obter dados sobre o nível de competência comunicativa do mesmo (Guadalupe Aries (2013: 80); Sánchez Iglesias (2004: 64), por sua vez, referindo-se igualmente à AE, acrescenta que este método permite um conhecimento, não só da língua estrangeira, mas também da língua materna, que influencia a sua produção, permitindo “estabelecer áreas que conducen de una manera u outra a diferentes formas de error” (Guadalupe Aries (2013: 82)

Sonsoles Fernández (1995) explica-nos que a AE permite observar quais são os erros próprios dos diferentes estádios, distinguindo dois tipos de erro: os “errores transitorios o de desarrollo”, cuja tendência é serem superados em estados subsequentes; os “errores permanentes o fosilizables”, que são sistemáticos e reaparecem nos vários estádios. Este aspeto é fundamental numa AE, pois é o ponto de partida para a reflexão sobre possíveis tratamentos didáticos para cada caso.

Assim, importa, agora, atentar nos procedimentos necessários para fazer uma análise de erros (AE). Sugerimos a proposta metodológica apontada por Pit Corder (1967) e Santos Gargallo (1993: 85), que contempla várias etapas fundamentais,

nomeadamente, começar por determinar os objetivos que se pretendem atingir, seguindo-se uma descrição do perfil dos sujeitos-alvo da análise; deverá selecionar-se o instrumento de análise e aplicá-lo, para o efeito; posteriormente, procede-se à identificação dos erros, seleciona-se uma taxionomia e realiza-se a sua classificação. Posteriormente, contabilizam-se as ocorrências e, por último, descrevem-se os erros relativamente às suas causas. (Guadalupe Aries, 2013: 75-79)

### **3.2. O erro em níveis iniciais: das causas à remediação**

#### **3.2.1. Conceito de erro: papel do aluno; funções do professor**

São muitas as dúvidas que pairam no espírito docente, quando confrontado com o que alguns autores apelidam de “the flawed side of learner speech or writing” (Postic, 1995, citado por Azevedo Flora, 2000: 68). Como vimos, o erro possuiu, ao longo dos tempos, aceções diferentes, resultando isso em tratamentos didáticos distintos.

Segundo Fernández (1997), a correção é uma “actuación puntual” que “enmienda, señala o repasa” os erros transitórios da interlingua do aluno, tendo por base uma norma.

Relembramos que esta norma foi já caracterizada no capítulo anterior, tendo ficado claro que no ensino de ELE há normas para todas as subcompetências, que englobam a competência comunicativa, pois todas elas têm um modelo desejável a adquirir. Conscientes de que, no contexto escolar, o erro representa um desajuste entre a norma estabelecida pelo professor como válida ou correta e a resposta dada pelo aluno, importa ainda salientar a relatividade do conceito de erro: o que hoje é considerado, em termos de escrita, correto, poderá não ter sido considerado da mesma forma no passado ou poderá vir a ser considerado de forma diferente no futuro.

De acordo com Flora Azevedo, o erro “deriva do desenvolvimento mental do sujeito e ainda da norma estabelecida” (2000:70), pretendendo com esta afirmação colocar em evidência que o erro é algo do foro individual e contém simultaneamente uma componente cultural e social, que o torna distinto de sociedade para sociedade. Cremos que este aspeto é fundamental, pois mostra que, num cenário em que a

eliminação do erro impera, não podemos considerar apenas as competências cognitivas, mas também a própria estrutura do conteúdo e relevância social da norma.

Neste périplo de delimitação do conceito de erro, não poderíamos deixar de fazer referência à diferença que se estabelece entre erros e equívocos pretendendo, à semelhança de muitos autores, alertar no sentido de haver uma tomada de consciência por parte da classe docente para esta questão. (Pit Corder, 1967).

Segundo Joseph Salvado (1990: 286-287) “entendemos por equivocaciones (*mistakes*) las incorrecciones provocadas por razones no atribuibles a la falta de conocimientos, sino al cansancio, dejación, falta de atención.” Este autor explica que “es importante tener en cuenta esta distinción a fin de poder analizar adecuadamente el nivel de competencia de un aprendiz y, por tanto la necesidad de la corrección”. De facto, torna-se fulcral esclarecer, nesta fase inicial de enquadramento teórico, a importância de que reveste a observação criteriosa, tendo em conta que “é só quando se observa a ocorrência regular de um erro, que poderemos começar a falar acerca de regras que o aluno parece estar a seguir e tentar a descrição do seu dialeto de transição” (Azevedo Flora, 2000: 76). Assim, um simples exemplo de erro não é suficiente para afirmar que existe uma regularidade no *dialeto* do aluno.

Como já vimos anteriormente, enquanto adquire uma língua, o aluno está continuamente a testar as suas hipóteses. “Si el proceso de aprendizaje no se estanca, al pasar un nuevo estadio las hipótesis sobre y funcionamiento de la lengua van acercándose a las reglas de la lengua meta y los errores van cambiando, evolucionando y desapareciendo” (Corder 1967 EN Corder 1981: 2-26, citado por Sonsoles Fernández). O contrário desta situação também acontece, quando estamos na presença de erros fossilizados.

Assim, em níveis iniciais, é extremamente importante o papel do professor na deteção dos mesmos e no início de trabalho de correção. Teorias sobre o processo de transferência mostram que há um estágio anterior à fossilização de um erro, denominado de estabilização do erro, no qual é possível trabalhá-lo se a “ênfase for colocada em habilidades comunicativas num determinado contexto (dado pelas tarefas) e se a atenção do aluno for focada no seu processo específico” (Alonso Rey, 2011). No caso dos níveis iniciais, embora não se ponha a questão da fossilização, sendo até proveitoso errar sistematicamente, é da máxima importância corrigir as estruturas incorretas que põe em causa o entendimento da mensagem.

Revestido pelo seu papel de orientador e guia do aluno, o professor de ELE deve refletir sobre questões essenciais, visando detetar os aspetos mais problemáticos ou difíceis, típicos de determinado nível: “¿Qué aspetos son muy similares o idénticos entre la lengua nativa del alumno y el español? ¿Qué cosas tiene la lengua nativa del alumno que no tiene el español? ¿Qué cosas tiene el español que no tiene la lengua nativa del alumno? ¿En qué difieren la lengua nativa del alumno y el español en los aspectos en que coinciden ¿parcialmente? ¿E qué se parecen la lengua nativa del alumno y el español en los aspectos en los que no coinciden totalmente?” (Moreno Cabrera, 2010: 9-10)

O papel da análise contrastiva de línguas entra em destaque na fase em que o docente reflete sobre as questões anteriores, sendo de bastante relevância quando aliada à análise de erros orais e escritos dos alunos. Os especialistas em estudos contrastivos defendem adicionalmente que este tipo de análise “can be of pedagogical benefit when used in teaching a language that is close to the learner’s native or previously acquired language” e, portanto, extremamente importante para o nosso tema (Jordan, 1981, citado por Alonso Rey: 28). Encaramo-la como o ponto de partida para a identificação dos elementos que podem causar problemas no desempenho linguístico (estabelece as áreas diferenciais) dos alunos de ELE e, combinando os seus resultados com a análise dos erros cometidos, poder-se-á perceber não só os erros que se produzem, como determinar a sua natureza, procurando diferenciar os que são cometidos pela influência do português, língua materna dos alunos, dos que são de outra natureza.

Ao aluno cabe partir dos seus próprios erros e das correções do docente para melhorar progressivamente o seu estágio de interlíngua.

### **3.2.2. Tipos de erro**

A classificação de erros é, deveras, uma tarefa complexa, pois não existem categorizações únicas de erros nem, consenso entre os vários especialistas que as propõe (M. João Amaral, 1998). A nossa seleção relativamente ao que avaliamos está relacionada com o nível de aquisição de língua em que se encontram os alunos, deve ser

feita de forma a poder chegar às conclusões que procuramos.” (*Idem, ibidem*), escolhendo, adaptando ou criando tipologias de erros.

Guadalupe Arias (2013) propõe uma série de critérios de seleção adequados a cada objetivo que se pretenda analisar, tendo nós selecionado para o nosso estudo os critérios que nos pareceram mais adequados à análise de particularidades do nosso grupo.

Creemos que o primeiro critério a aplicar é para perceber se, perante os itens, que vamos seguidamente definir, o discurso escrito dos alunos evidencia ocorrência contrária à norma estabelecida. Interessa-nos analisar os erros de forma (Edge, 1989 citado por Amaral Maria João, 1998), verificando, em primeiro lugar, se estamos na presença de situações sistemáticas (*errors*) ou não (*slips, mistakes*), sendo o nosso intuito remediar os erros sistemáticos, pois são os que se desviam mais da norma linguística (Norrish, 1992, citado por M. J. Amaral, 1998).

Para o nosso estudo, importa-nos adotar um critério linguístico, para diferenciar os erros de acordo com as várias categorias gramaticais (Guadalupe Arias, 2013: 76), pois conhecendo as áreas de intervenção, o trabalho em sala de aula poderá ser mais direcionado. A proposta tipológica sugerida por Sonsoles Fernández (1997) para diferenciar os vários erros gramaticais parece-nos adequada para o efeito.

Um dos nossos objetivos principais é quantificar a influência da língua materna na interlíngua dos nossos alunos. Estamos de acordo com Sonsoles Fernández, a qual defende que é próprio dos estados iniciais recorrer a estratégias interlinguais, isto é, recorrer diretamente à língua materna ou a outra língua estrangeira de que o aluno disponha, bem como a estratégias intralinguais. Assim, pretendemos perceber quais são os aspetos subjacentes ao aparecimento da transferência (critério etiológico), distinguindo a presença os erros causados pela interferência da língua materna (erros interlinguais) e os erros causados pela falta de interiorização das regras por parte do aluno (erros intralinguais). Para o efeito, baseamo-nos nas considerações que Sonsoles Fernández faz sobre este tipo de erros e na proposta de Santos Gargallo (1993) citado por Guadalupe Arias (2013).

É fundamental, ainda, atender às causas que subjazem aos erros encontrados. O uso de um critério que nos conduza às causas pretende aferir estratégias utilizadas pelos alunos na sua produção. (Guadalupe Aries, 2013 citando Pit Corder, 1978).

Por último, ainda dispomos da contribuição de Torre (1993), para a nossa tipologia de erro. Este autor descreve algumas variantes de erro, literalmente de acordo com o momento de aprendizagem em que o aluno se encontra definindo para tal três momentos distintos: a entrada da informação, organização da mesma e finalmente execução desta. Interessa-nos averiguar os erros sob uma ótica de organização, pois visamos clarificar o que ocorre quando o aluno “trata de combinar a informação de que dispõe para encontrar a resposta que se lhe pede. As principais operações, para além dos procedimentos dedutivos e indutivos, são as de isolar elementos (análise), combiná-los de diferentes modos (síntese), associá-los com conhecimentos prévios (conexão), ordená-los corretamente (sequência)” (citado por Amaral Maria João, 1998). A nossa análise incidirá nos chamados erros de execução. Embora apelidados de outra forma por este autor, referem-se igualmente aos erros sintáticos.

### **3.3. Especificidades como causa do erro**

Hoje em dia, reconhece-se a importância dos “conhecimentos prévios (L1, outra ou outras conhecidas pelo sujeito, conhecimento do mundo e hábitos de aprendizagem) no processo de aquisição e na performance de uma L2” e sabemos que a L1 “tem um papel no início da aprendizagem, no processo de aprendizagem, e no uso da L2 na comunicação” (Isabel Leiria, 2002: 5-6). De facto, se é certo que as investigações realizadas a partir de 1980, com Pit Corder (1967) vieram, e com fundamento, chamar a atenção para a importância excessiva que a teoria da análise contrastiva atribuía à língua materna (L1) na aquisição de uma segunda língua (L2), tomando-a erroneamente como fator decisivo no processo, a verdade é que todas as teorias posteriores neste âmbito são suas subsidiárias (Idem: 4).

El profesor que enseña español a estudiantes extranjeros no puede pedirles a sus pupilos que se olviden de su lengua nativa, aunque solo sea de modo temporal. Ello no sería realista. Querámoslo o no, su

lengua nativa va a influir en su aprendizaje del español [...]. (Moreno Cabrera, 2010: 5)

Partimos das palavras anteriores para refletir sobre o cenário de ensino aprendizagem de ELE por alunos cuja língua materna é o português, em que a influência da língua de partida (o português) na língua de chegada (o espanhol) é exponencialmente maior. Ambicionamos perceber a vantagens e as desvantagens desta particularidade, que, ao ser tão importante, está na base de toda as restantes.

Segundo Krashen, quanto mais próximas são a língua materna do aluno da língua em aprendizagem, maior é a quantidade de *input* compreensível que pode transformar-se em *intake*, através do processo de *transfer*. Aplicado este pressuposto ao ensino de ELE, quer isto dizer que, ao estarmos na presença de línguas próximas, com semelhanças lexicais e gramaticais, a aquisição da segunda língua efetua-se de forma muito mais rápida, relativamente à de qualquer aluno do mesmo nível, cuja língua de partida seja diferente, pois têm a vantagem de conseguirem aceder rapidamente a um repertório infindável de estruturas bastante semelhantes às da língua em aprendizagem (Alonso Rey, 2011: 37).

Convencionou-se, nesta medida, chamar aos alunos portugueses a aprender ELE falsos principiantes, assumindo que o seu estágio zero, quando iniciam a aprendizagem, é bastante superior relativamente aos demais. Por um lado, utilizam os conhecimentos que possuem da sua língua materna, através de um processo de transferência na aprendizagem. Por outro, podem contar com a ajuda das suas habilidades recetivas, dado que dispõem de um nível de compreensão bastante superior à partida comparado com quaisquer alunos cuja língua materna não seja, igualmente próxima. Por último e não menos importante, possuem habilidades produtivas e capacidade de comunicar na língua que estão a adquirir. Toda a panóplia de recursos disponíveis permite-lhes facilmente recorrer ao conhecimento implícito (aquele que já possuem da língua portuguesa), que rapidamente vai passando de controlado a automático.

O que sucede na prática é que estes alunos estão constantemente a utilizar uma estratégia comunicativa de empréstimo de itens e traços da sua língua materna (o seu conhecimento implícito), transferindo-o para a sua interlíngua.

Ora, são precisamente estes erros que constituem um dos principais obstáculos, senão o principal, com que o professor de ELE se depara perante alunos com língua materna portuguesa. Nem todos os erros ou desvios de produção são exclusivamente interferência da língua materna, no entanto destacam-se pela frequência com que ocorrem, bastante alta no caso dos falantes de português a aprender espanhol (Alonso Rey, 2011: 57).

O professor de ELE vê-se, assim, perante aspetos incontornáveis que vão, certamente, exigir-lhe adequação de métodos e materiais, dentro da abordagem comunicativa. Moreno Cabreira (2010:8) relembra-nos um dos aspetos mais importantes no contexto de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira: a necessidade de conhecer ao pormenor não só a língua de chegada do aluno (a sua competência na língua estrangeira em aprendizagem), como também a sua língua de partida (a língua materna) e, mais ainda, a distância linguística que separa ambas. De facto, só estando na posse destes elementos é que, como docentes de ELE, saberemos o volume de conhecimento implícito transferível da L1 para a L2 e, assim, poderemos escolher com pertinência as estratégias didáticas adequadas, que têm de ser invariavelmente diferentes, consoante a distancia a que a interlíngua do aluno se encontra do desejável.

Podemos afirmar que é a ótica do professor que condiciona a adoção de determinadas propostas metodológicas, pois parte-se da observação em sala de aula, que permite constatar as especificidades do grupo e a partir das quais se tomam decisões. Dado que não existem estudos que estabeleçam uma comparação ou registo de evolução da rápida aprendizagem dos alunos, com língua materna portuguesa da variante europeia, ou mesmo brasileira, em aprendizagem de ELE, em níveis iniciais (Alonso Rey, 2011: 20), é a curiosidade pela observação, e a consciência de que os erros têm implicações didáticas bastante importantes que nos levam ao estudo efetuado nos próximos capítulos, última a segunda parte do presente relatório.

### 3.3.1. Outras causas do erro

Não obstante o elevado número de erros registados, devidamente justificados pela interferência da língua materna do aluno na língua estrangeira, outros há que não se enquadram nesta especificidade e são fruto de outras situações, tendo em mente que o fator psicológico, pedagógico, sociológico e motivacional intervém diretamente no ensino e aprendizagem de segundas línguas (Marín Francisco e Sánchez Lobato, 1988: 45). Aliás, o próprio contexto institucional de ensino parece estar a incorrer num erro.

Assim, começamos por referir a falta de tempo para a consecução de práticas de escrita com a qualidade necessária. Sabemos que escrever é um processo que envolve treino, sistematização e respeito pelas fases de escrita e correção, pelo que a carga letiva de apenas 90 minutos semanais, consignada para o ensino de ELE, não supre as reais necessidades que este processo envolve. Para além disso, o próprio programa extenso da disciplina parece não ajudar a criar espaços de escrita nas aulas, o que não deixa de ser paradoxal, se pensarmos que os conteúdos visados pelo Plan curricular del Instituto Cervantes são claramente ultrapassados em número de conteúdos pelo programa disciplinar de ELE nas escolas. Acreditamos que há determinadas atividades, como as metacognitivas, que devido à falta de tempo, não são realizadas na aula e dadas as suas características não são o tipo de atividade que o aluno possa fazer sozinho fora da aula.

O caráter repetitivo dos temas e conteúdos linguísticos durante o 7.º, 8.º e 9.º também pode desembocar em desmotivação e desinteresse, provocando erros na escrita.

O número de autores que teceram considerações, acerca das principais causas dos erros dos alunos na escrita, em sentido geral é extenso (Corder, 1980; Pereira, 1984; Gomes, 1989; Bordelau, 1990; Delgado Martins, 1993; Cassany, 1993a; Reuter, 1996, citados por Azevedo Flora, 2000). Cada um deles oferece diferentes pontos de vista que nos podem ajudar a pensar criticamente sobre o contexto específico que se nos apresenta. Dado que o erro ortográfico, em particular, teve uma grande incidência nos enunciados escritos analisados, salientamos com mais pormenor, a opinião dos teóricos que melhor parecem adequar-se ao efeito.

Gomes (1989:163) enumera algumas causas para a origem dos erros dos alunos, como sejam causas de origem psicológica (ao nível da “memória, atenção, percepção”), “causas derivadas dos métodos de leitura seguidos”, causas que se prendem com o meio social do aluno (“vocabulário, hábitos de leitura”), causas relacionadas com o contacto que os alunos mantêm com situações de cariz oral e ainda as causas que advêm da

dificuldade da própria língua. Acerca da última causa apontada, convém apenas destacar que, muitas vezes, a relação entre os fones e as letras não apresenta motivos facilmente explicáveis e sistematizáveis, o que não ajuda os alunos a entenderem o porquê de se proceder de determinada forma e não de outra.

As lacunas gramaticais que os alunos demonstram ter são outra das principais causas do erro. Na verdade, este desconhecimento é, aliado às dificuldades evidenciadas na aplicação dessas mesmas regras, é um dos fatores de aparecimento de erros na escrita.

Convém realçar que o facto de existir uma fronteira entre a oralidade e a escrita faz com que muitos alunos não consigam ultrapassar, o que se torna visível nas composições escritas. Estas patenteiam uma ocorrência significativa de erros e de frases sem qualquer tipo de nexos.

Do exposto, podemos concluir que as causas que subjazem ao erro na produção escrita dos alunos tem origem em fatores linguísticos (ligados à própria língua ou à sua aplicação) e fatores extralinguísticos (relacionados com aspetos socioeconómicos, hábitos de linguagem, de leitura e fatores psicológicos).

### **3.4. Correção didática do erro: pressupostos gerais**

A temática da correção de erros suscita bastantes questões, pois estamos num âmbito variável, em que os fatores contextuais influenciam as práticas docentes: a quantidade e o tipo de erros que se corrigem depende do objetivo da atividade proposta; a correção depende do nível de competência do aluno (Flora Azevedo, 2000). Apesar disso, há alguma unanimidade no que toca a alguns pontos, sendo um deles o facto de, por norma, haver uma maior aceitação da correção, por parte de alunos e professores, da correção das produções escritas relativamente às produções orais, consideradas mais efémeras.

Partimos de algumas questões fundamentais colocadas por Rosa Ribas e Alessandra D'Áquino (2004: 45-48), certamente partilhadas por todos os docentes de língua, para refletirmos: “ante la situación de la corrección, suele plantearse algunas cuestiones ¿Qué hago con los errores?, ¿Los corrijo todos?, ¿Solo unos cuántos? ¿Cuáles?” Alguns autores defendem que devemos corrigir todos os erros ou, pelo menos, assinalá-los/sublinhá-los. Contudo, esta estratégia pode provocar desmotivação

por parte dos alunos. Outros especialistas consideram que podemos corrigir apenas os erros significativos para a atividade em questão. Abordar a temática da correção de erros na escrita significa, pois, termos em conta uma série de argumentos que dependem do contexto no qual os mesmos ocorrem, já que o próprio conceito de erro é variável. A sua definição depende de vários fatores: critérios como a gramaticalidade, e aceitabilidade e a adequação ajudam-nos a identificar a presença nas produções escritas dos alunos (Rosa Ribas e Alessandra D'Áquino, 2004: 45-48).

“Qué corregimos dependerá de qué percibamos como error, pero esta percepción no es absoluta. Diferentes docentes corregirán el mismo texto de forma diferente partiendo de su propia concepción, tanto del error como de la función de la corrección” (ídem, íbidem). A correção realizada deve estar em consonância com os objetivos e a metodologia que subjaz à nossa prática, conforme o contexto didático ou a atividade em causa.

Por outro lado, tal como abordámos em capítulos anteriores, a correção realizada também, depende em parte do conceito de norma que sigamos e especialmente do nível de competência dos alunos: “El contexto escrito u oral en el que se produce el error influye el concepto de error.” (*Idem*: 75). Igualmente fundamental é o modo como se corrige graficamente, para que a correção tenha o efeito desejado, ou seja, para que o aluno compreenda claramente e possa refletir sobre os aspetos que considera ainda problemáticos. (*Idem*: 82). É necessário verificar se os erros ocorrem num quadro de regularidade, pois é com base nos erros sistemáticos que se elaboram estratégias de remediação.

Segundo Joseph Salvado (1990: 294), “en el tratamiento del error conviene diferenciar las siguientes fases: localización, descripción y rectificación del error”. Pit Corder (1974, citado por Flora Azevedo, 2000) designa-as por *recognition*, *description* e *explanation*.

De acordo com esta abordagem ao tratamento do erro, o docente procede, numa primeira fase, à identificação de um erro ou tipo de erro, à semelhança do que consta da parte prática do presente trabalho. Nesta fase, para que o mesmo consiga fazer o reconhecimento do erro, necessita de interpretar corretamente as intenções dos alunos, ou seja, verificar com clareza aquilo que estes visam comunicar. Geralmente, aquele seleciona, para objeto de estudo, o tipo de erros mais cometidos pelo discente (Joseph Salvado, 1990: 294).

A segunda fase, apontada por numerosos autores, no âmbito do tratamento do erro, diz respeito à sua categorização, descrição, e inclusão numa tipologia de erros específica. Depois de observado o erro, há que proceder à sua categorização, de modo a constituir um inventário de erros, que, longe de ser o produto final da análise, se revela um excelente ponto de partida para o exercício de tratamento e despistagem de erros.

À luz do que é dito pela maioria dos teóricos nesta matéria, deve o docente, após ter classificado o erro de acordo com uma tipologia de erros específica e rigorosa, tentar compreender os mecanismos que o subjazem, ou seja, procurar identificar as causas que estão na origem dos mesmos. Na última fase do tratamento do erro, deverão ser propostas estratégias adequadas que facilitem a correção, sistematização e reemprego dos elementos linguísticos em que estava presente o erro, de modo a tentar eliminá-lo (Flora Azevedo, 2000). As práticas de correção propriamente ditas parecem reunir mais consenso: “El modo en que se corrige graficamente es muy importante para que la corrección tenga el efecto deseado” (Rosa Ribas e Alessandra D’Áquino, 2004: 82), pois o nosso intuito é que o aluno entenda claramente a nossa correção e reflita sobre os elementos que lhe causam mais dificuldade. Assim, há que utilizar símbolos claros e de fácil entendimento e dar a conhecer ao aluno esta simbologia usada. A cor utilizada também tem sido largamente debatida, sendo nós a favor da utilização de diferentes cores para diferentes tipos de erro, embora, na prática seja complexo operacionalizar e acabar por não se realizar.

Precisamos, portanto, de elaborar estratégias criativas, o que, contrariamente ao que parece, constitui uma tarefa extremamente difícil. Tendo em conta que cada aluno tem um perfil de aprendizagem diferente, o processamento e a organização da sua informação também vai obedecer a essa preferência, e variar, devendo nós refletir sobre variadas estratégias até o aluno se sentir confortável com uma delas, pois está mais adequada ao seu registo de aprendizagem. É preciso, pois, planear atividades de reflexão em sala de aula sobre o que se faz e por que razão se faz “about what worked and didn’t work as they learned new material and how they can improve their cognitive processing in the future” (Donna Wilson e Marcus Conyers, 2013: 111).

Para a fase de remediação, seleccionámos as que nos pareceram mais fáceis de concretizar, sem entraves, na generalidade das turmas que apresentam problemas ao nível de erros na escrita. Efetivamente, a utilização de um código de correção revela-se um método bastante eficaz, como temos vindo a constatar no decorrer da nossa prática

letiva, pois permite aos alunos corrigir os seus próprios erros. Parece-nos, igualmente, uma boa estratégia a utilização de listas de controlo, para que os alunos aprendam a avaliar um texto, bem como a utilização de palavras em que o aluno erre com frequência para a elaboração de frases, puzzles ou dicionários pessoais (destinados a serem utilizados na revisão de textos). Por último, o recurso a jogos, como sejam, um “leilão de expressões corretas e incorretas extraídas das redações dos alunos” (Cassany, 1993<sup>a</sup>, citado por Maria João Amaral, 1998), poderá constituir, à semelhança do que vários autores referem, um método eficiente no combate ao erro na escrita.

Maria Luísa Pereira (1984), perante casos de omissão de palavras, repetições ou combinações de diferentes estruturas sintáticas, aconselha a ensinar aos alunos técnicas de releitura e encorajá-los a verificar o trabalho uns dos outros, servindo esta fase “al aprendiz para reflexionar sobre lo dicho o escrito, permitiéndole la autocorrección” (Joseph Salvado, 1990: 294).

Para o processo de deteção de erros, podemos salientar algumas das estratégias apontadas por diversos teóricos: sugere-se ao professor que faça notar ao aluno, sempre que este pense que o texto que está a elaborar está pronto, o número de erros que possui. Perante a constatação de que o aluno não consegue detetar os erros, aquele deverá ir estreitando o seu campo de observação. Poderá, fazer um intercâmbio de exercícios entre os alunos, para que detetem erros nos textos dos companheiros. Em algumas situações, contudo, parece ser mais proveitoso para o aluno evitar corrigir tudo o que se revela incorreto e “cerrar los ojos ante algunos errores para no distraer la atención y para no correr el riesgo asimismo de frustrar y desmotivar, en fin, de conseguir el efecto opuesto al deseado mediante la corrección” (Rosa Ribas e o Alessandra D’Áquino, 2004: 79).

### **3.4.1. O papel da memória e da motivação: contributos das Neurociências para a educação**

Com grande destaque atualmente, a área das Neurociências aplicada à educação começou a dar passos mais visíveis a partir do ano de 2000, data em que foram conhecidos novos dados cerebrais sobre o modo como a aprendizagem se processa. Trata-se de uma área subsidiária da área das Neurociências, que tenta transpor para o quotidiano da sala de aula as implicações científicas das descobertas que vão sendo

realizadas sobre o funcionamento real do cérebro, com recurso a tecnologias avançadas que antes não existiam. Assim, as Neurociências estudam, cientificamente, de que forma o cérebro pode aprender e memorizar melhor, para tirar partido das capacidades dos nossos alunos e potenciar a sua individualidade. Esta abordagem nunca antes tinha sido possível (Donna Wilson e Marcus Conyers, 2013). Tem-se concluído que os pressupostos a que chegaram os grandes teóricos da Psicologia como Vigotzky (1974) citado por Fontes (1987), Piaget (1970), Ausbel (1970), entre outros, são válidos.

Para o âmbito do nosso estudo sobre a aquisição de Espanhol e tendo em conta as particularidades deste ensino/aprendizagem, que já abordámos, tentámos encontrar nesta área investigações para duas questões, relacionadas com dois momentos distintos da AE, a análise das causas e a remediação dos erros, que nos ajudem, a tirar conclusões mais válidas no final deste relatório. A primeira, mais comportamental, sobre como aplicar os seus contributos para o planeamento das nossas aulas, tornando o processo mais direcionado para cada aluno (maneiras distintas de receber a informação — perfis de aprendizagem —, forma de dar *feedback* ao aluno sobre os seus erros, etc.). A segunda mais técnica, sobre dois aspetos: procurar investigações que nos permitam ter ideias para colocar em prática, nas aulas de ELE, análises contrastivas destinadas a colmatar os erros por transferência negativa, isto é, por influência da L1; e se há formas de ajudar os alunos a ultrapassarem mais depressa os empréstimos diretos da sua L1, com o auxílio da memória.

Vamos limitar as nossas considerações seguintes ao entendimento da correlação entre memória e motivação, pois acreditamos que, conhecendo e pondo em prática a correlação que se estabelece estas duas áreas, podemos conseguir mais rápida e eficazmente ajudar os alunos em sala de aula e compreender um pouco melhor o que observamos em termos de comportamentos linguísticos destes (a razão por que optam por determinadas estruturas em vez de outras, por exemplo).

Estudos recentes confirmam que a memória e a motivação estão diretamente relacionadas e que são os grandes fatores por detrás da nossa aprendizagem. Esta relação é explicada pelo envolvimento das várias partes da memória com as vivências do dia-a-dia. De facto, é útil sabermos que a memorização envolve três processos distintos (“consciência e registo, quando adquirimos a informação e a codificamos; retenção e resgate, quando a lembramos e reconhecimento, quando revivemos ou reconhecemos as informações”, (Walher Hernann e Viviani Bovo, 2006: 109), para entendermos um pouco mais até sobre o funcionamento da interlinguagem dos alunos.

Reconhecimento é completamente diferente de resgate e isso tem repercussões diretas no que nos vai aparecer como dados nas análises ou no discurso dos alunos. Resgate dá-se quando os alunos tentam lembrar-se de alguma palavra, sem sucesso; precisam de algo que lhes estimule o resgate dessa informação. Ora, é precisamente aqui que reside a ligação entre memória e motivação: as experiências sensoriais no momento em que se aprende (registra) também ficam impressas nessa informação e às vezes são tão úteis como a própria informação. Também sabemos que a qualidade delas é um fator determinante e que as remediações que fazemos dos erros têm necessariamente de passar por esta consciência.

Tiramos então partido destas considerações que nos vêm apontar como caminho ter em conta o desenvolvimento do raciocínio lógico, linear e sequencial (como é apanágio do sistema de ensino vigente), conjugado com a emoção, a intuição e a criatividade em sala de aula, defendendo que se trata de localizações diferentes em termos cerebrais e que só estimulando o seu cômputo teremos melhores resultados.

Segundo Crookes e Schmidt (1991), citados por Rosa Ribas e Alessandra D'Áquino (2004), os professores e o ambiente que criam nas salas de aula são um fator que influenciam diretamente a aprendizagem dos alunos em múltiplos fatores como na variação das atividades, na tomada de consciência do que se aprendeu, no anúncio do que se vai aprender e no uso de formas cooperativas em sala de aula.

No processo de escrita, importa perceber que a área da percepção é uma das que interferem no processo da sua aquisição, sendo que o grande destaque vai para a memória visual e auditiva de sequências. É preciso, pois, trabalhar a memória e a atenção. São muitas as estratégias que nos permitem aumentar a capacidade de memorizar: orientar os alunos no sentido de organizarem os seus apontamentos em unidade significativas para eles, com até sete elementos linguísticos, criar gráficos e árvores de ideias, entre outros (Donna Wilson e Marcus Conyers, 2013: 128).

#### **3.4.2. Utilização dos estudos contrastivos ao serviço da didática através da metacognição**

A análise contrastiva é de extrema importância no ensino/aprendizagem de línguas próximas. Esta poderá trazer “pedagogical benefit when used in teaching a

language that is close to the learner's native or previously acquired language" (Jordan, 1991, citado por Alonso, Rey, 2011: 28).

Assim, a nossa análise partiu dos conteúdos a lecionar no programa de ELE, para o 8.º ano de escolaridade, *nível A2*, contrapondo os conteúdos linguísticos (nosso objeto de estudo), relativamente ao que é comum e divergente nas línguas de partida e de chegada dos alunos. Com a orientação adicional do QECR (2001), nomeadamente através dos seus descritores adequados a cada competência, analisámos os discursos dos alunos, para detetar se são erros cometidos por influência da língua materna, se são intrínsecos à língua alvo ou de outra natureza. As análises contrastivas e de erros são duas fortes aliadas no combate aos mesmos (Santos, 1998: 53, citado por *idem, ibidem*).

Para o nosso estudo, seguimos a proposta de Gavilanes (1996: 184, citado por Alonso, Rey, 2011: 28), segundo o qual, a análise contrastiva pode ser utilizada fazendo um registo de todos os tipos de interferência em cada um dos campos estabelecidos. Desta forma, pudemos selecionar conteúdos e ter segurança no que realmente era útil ensinar, pois, dada a semelhança das línguas, deixa de fazer sentido lecionar alguns conteúdos. Foi ainda possível identificar os elementos mais problemáticos, pela diferença de ambas as línguas, e fazer uma gestão do tempo mais efetiva, no sentido em que apenas dedicámos tempo aos conteúdos problemáticos e necessários.

Extremamente importantes são as apresentações contrastivas que se podem realizar em sala de aula, com recurso ao quadro, apresentações *web* ou até cartões de papel. Ao mostrar aos alunos as semelhanças/diferenças, ajudamo-los a ganhar maior consciência e a refletir ao longo das suas produções escritas. As cores parecem estar “na moda” e por experiência pessoal, sabemos que funcionam neste tipo de exercícios. Diz Alonso Rey (2011: 31) que, ao partilhar com o aluno esta estratégia contrastiva, “se le proporciona una herramienta para la utilización de procedimientos como la autocrítica de la producción de forma más eficaz”.

Como somos a favor de todas as abordagens e práticas que resultem na aprendizagem dos alunos, apontamos a opinião de Isabel Leiria (2006), que defende que a prática pedagógica inicial deverá incidir nas semelhanças entre as duas línguas e na intercomunicabilidade, “uma prática que os torne confiantes”.

### **3.4.3. Auto e hétero-correção**

A dinamização da auto e hétero-correção entre alunos, relativamente aos erros escritos, tem inúmeros efeitos positivos. Uma das primeiras regras a ter em conta é fazê-la o mais rapidamente possível para que as estratégias de aprendizagem não se percam na memória. O professor terá aqui um papel de orientador da correção (Brumfit, C, 1977) e poderá ir “dificultando” a correção, por etapas, sendo a primeira aquela na qual este poderá indicar o erro na margem do texto e a última a que o mesmo não corrige, nem indica nada. As técnicas defendidas por Brumfit são bastante diversas, a saber: sublinhar palavras com ou sem erros; providenciar *feedback* aos alunos, juntamente com o seu trabalho, referindo os erros frequentes ou apenas com a indicação de que existem erros em determinadas linhas; utilizar um código corretor claro, como já foi referido e explica-lo de antemão ao aluno.

### **3.4.4. A leitura a favor da diminuição de erros**

Diversos estudos levados a cabo “apontam no sentido de uma influência positiva do contacto com a língua escrita, decorrente dos hábitos de leitura, no desenvolvimento da capacidade de escrever” (Sousa, 1989: 75). Os hábitos de leitura têm, segundo vários estudos de Krashen, fortes implicações no desenvolvimento da capacidade de escrever, pois “propiciam um maior conhecimento das características da linguagem escrita, permitindo a um indivíduo tomar consciência de que escrever não é meramente transformar em símbolos gráficos os sons que produzimos quando falamos” (citado por Carvalho, 1998: 21).

As vantagens da leitura ao serviço da aprendizagem da escrita são mundialmente discutidas e parece haver unanimidade em reconhecer à leitura um papel fundamental nos domínios da ortografia e da sintaxe. Relativamente à primeira pode facilitar a formação da imagem mental da forma como as palavras se escrevem; em relação à sintaxe, ler envolve uma familiarização com padrões próprios da escrita, os quais requerem o recurso a um conjunto de mecanismos linguísticos que permitem relacionar ideias e garantir a coesão do texto (Carvalho, 1998: 21).

### 3.4.5. A importância do feedback na análise de erros

Para Alonso Rey (2011), não existem erros, o que existe é *feedback*. Esta é também a nossa posição. De um ponto de vista comunicativo, a correção pode ser vista como um *feedback* negativo, pois estamos a reportar ao aluno que a sua realização não é correta, pois não cumpre as funções comunicativas. No entanto, de acordo com Merrill Swain (1985), elas são extremamente importantes, porque vão permitir-lhe uma procura de novas alternativas e uma maior atenção (Rosa Ribas e Alessandra D'Áquino, 2004).

O que queremos fundamentalmente defender é que podemos encontrar meio distintos para fazer chegar ao aluno a mensagem sempre que a comunicação estiver em causa e poderá ser feito de uma forma positiva. Encontramos um modelo, criado primeiramente para a área do *marketing* e vendas, que se expandiu a outras áreas e que, segundo a nossa experiência, é bastante útil. É o chamado modelo “sandwich feedback”, usado para comunicar informações mais positivas intercaladas com outras menos, segundo uma estrutura fixa.

## 4. Descrição de algumas atividades realizadas durante a PES

### 4.1. Contextualização

A nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES) na disciplina de Espanhol, à qual reporta o presente relatório, decorreu em regime de lecionação a tempo inteiro, uma vez que ficámos colocadas na Escola Básica 2/3 Ferreira de Castro através de concurso, tendo-nos sido atribuída a lecionação de quatro turmas. A investigação que efetuámos, enquadrada na análise de erros, contemplou as turmas G e J, cujas produções escritas nos permitiram verificar a ocorrência das dificuldades dos alunos e aferir em que domínios elas se manifestam. Tratou-se de um ano bastante intenso, com muito trabalho colaborativo, muitas atividades linguísticas fora da sala de aula, imensas aprendizagens e grandes resultados. O nosso serviço docente na escola foi alvo de avaliação no final do ano letivo.

Recebemos orientação exterior por parte da professora Victória Pérez, que esteve disponível para todas as dúvidas ao longo do processo. Para além do acompanhamento à distância, a professora Victória Pérez fez duas visitas à nossa escola, uma primeira no mês de Janeiro e uma segunda, em Abril. Nessa altura, foi extremamente bem recebida por parte dos órgãos escolares, que estiveram a par de tudo o que era feito por nós em termos de práticas. Pôde, então, conhecer as instalações escolares e sentir a nossa realidade. No acompanhamento à distância fez-se a apreciação dos materiais enviados. Tivemos a preocupação em apresenta-los atempadamente, para podermos ter *feedback* sobre os mesmos, antes da execução das aulas ou das atividades realizadas. Procurámos elaborar unidades didáticas e planos de aula coerentes, rigorosos, criativos, e totalmente adaptados às características das nossas turmas. Adicionalmente, fornecemos à professora Victória Pérez um dossiê com materiais que ajudaram a obter mais conhecimento sobre o nosso trabalho, não só em termos da nossa prática, como acerca dos alunos: a caracterização das turmas, e a planificação das atividades pré/pós aula e a planificação das avaliações.

A professora Victória Pérez mostrou-se sempre muito interessada no conjunto de atividades desenvolvidas e recebeu com agrado todas as nossas propostas, apontando sugestões que para a realização de atividades, materiais dos mais diversos tipos,

estratégias novas e muitos outros aspetos. Também é de referir que esta acompanhou todas as atividades extra-curriculares desenvolvidas, tendo tido acesso informático direto à “nuvem informática” de planificação de todo o trabalho ao longo do tempo.

As atividades decorreram de forma normal e satisfatória. Tratou-se de uma experiência muito positiva lecionar Espanhol neste estabelecimento. Também foi bastante útil termos lecionado o 7.º ano de escolaridade de Espanhol no ano anterior, pois serviu de primeiro contato com a especificidade do ensino e aprendizagem de ELE e permitiu-nos conhecer a aplicação em sala de aula dos conteúdos programáticos previstos para este nível. Sentimos que ter tido o 8.º ano foi uma continuidade no processo de aprendizagem.

Imprescindível no decurso das atividades foi a nossa integração na escola e termos mantido uma excelente relação com todos os membros da comunidade. Destacamos a relação de proximidade entre todos os professores e o verdadeiro clima de aprendizagem que proporcionam aos alunos, ao criar atividades de valor fora do horário letivo e fora das paredes das salas de aula. Aqui é permitido aprender correndo, saltando, rindo, refletindo, ajudando o outro, pedindo ajuda e aguardando pela vez. Sentimos que o nosso projeto “Aprender *errando*” (que abordaremos de seguida) não poderia ter tido melhor contexto. Para o nosso crescimento profissional pudemos contar com o apoio da Coordenadora de Línguas em funções, que sempre se mostrou muito prestável, cedendo-nos material, dando-nos conselhos para um bom desempenho e partilhando interesse pelas nossas atividades, suprimindo a falta de abertura do departamento de Espanhol relativamente à prática de uma professora em funções de PES. Também tivemos total apoio do Diretor da escola.

No que se refere às aulas lecionadas, procurámos inovar na apresentação dos conteúdos, apostar na contribuição dos alunos em sala de aula, e na reflexão destes como caminho para a sua autonomia. Estes estiveram sempre disponíveis a colaborar em todas as atividades para melhorar a sua escrita, tendo-nos concedido permissão para o uso dos seus textos na nossa investigação. A sua curiosidade e perplexidade *sobre o como é que o erro pode ser fonte de aprendizagem* foi notável e mostra-nos que ainda temos um percurso a fazer em termos de alteração de estados ligados ao medo de errar e certamente este aspeto influi bastante na nossa prática oral e escrita.

Tentámos aproveitar no maior grau possível os recursos disponibilizados pela escola: a sua sala de informática, onde a turma J pôde trabalhar em contexto de atividades na sala de aula; uma biblioteca dinâmica, com a qual pudemos estabelecer parcerias para a realização de atividades de promoção linguística, graças à professora Elisa Vann. A relação que estabelecemos com os alunos não é alheia às 14 atividades propostas à Direção e realizadas com os mesmos, dentro e fora da sala, umas articuladas com a Biblioteca, outras com os vários departamentos.

O cômputo das nossas práticas compreenderam um trabalho muito concertado entre a sala de aula e o exterior. Fazer análise de erros (AE) implica seguir determinados procedimentos, e requer tempo. É necessário que façamos sumários ou listas das principais dificuldades que vamos encontrando e que ponhamos em prática atividades que ajudem os alunos a supera-las. (c.f. p. 31 do presente relatório)No entanto, a realidade do 8.º ano de escolaridade de ELE é clara: 90 minutos semanais de aula ficam aquém do tempo desejável para a remediação de erros e convidam, quase inevitavelmente, a recorrer aos mesmos métodos para a pôr em prática, na melhor das hipóteses, ou a remetê-la para segundo plano/esquecê-la por completo em situações mais graves.

Este cenário é apenas um exemplo para explicar o nosso ponto de vista: é cada vez mais importante para o professor *saber* procurar alternativas que permitam aos alunos o uso da língua fora da sala de aula, entendendo-as como uma extensão aproximada da própria aula. Foi isso que nos levou a imaginar e a materializar uma pedagogia do erro, cuja fase de remediação passasse tanto pela sala de aula, como pelo seu exterior, em contato com o meio, num contexto mais descontraído com algum desafio à mistura, em grupo, em que foi possível *interiorizar* mais facilmente a ideia do *sou capaz*. Pretendíamos estimular o seu hemisfério direito, com emoção associada à aprendizagem, contribuindo, assim para a sua memorização (c.f. pp. 29 e 30). A nossa solução criativa para contornar o obstáculo de falta de tempo na sala de aula encontrou no Plano Anual de Atividades e na Biblioteca escolar os nossos maiores aliados, reunindo um conjunto de atividades que designamos de Projeto “¿Sabes escribir español?”. Este incluía a participação escrita dos alunos em praticamente todas as atividades que se realizaram na escola (inseridas no Plano Anual de Atividades e na Biblioteca Escolar em particular e assim pudemos ter dois contextos distintos de aplicação à pedagogia do erro Metodologia para assinalar os erros.

Consciente de que a quantidade e o tipo de erros que se corrigem depende do objetivo da atividade proposta e que a correção depende do nível de competência dos alunos, refletimos o método de correção que deveríamos adotar neste âmbito, uma vez que encontramos erros léxicos, ortográficos e de competência comunicativa.

Sugerimos a proposta metodológica apontada por Pit Corder (1967) e Santos Gargallo (1993: 85), que contempla várias etapas fundamentais, nomeadamente, começar por determinar os objetivos que se pretendem atingir, seguindo-se uma descrição

#### **4.2. Na sala de aula**

Pretendendo por em prática o processo de AE, respeitámos as várias fases propostas por Pit Corder (1967) e Santos Gargallo (1993: 85), citados por Guadalupe Aries (2013: 74). Assim, num primeiro momento do presente relatório determinámos os objetivos que se pretendem atingir: detetar no nosso grupo de alunos traços reveladores das principais dificuldades dos alunos portugueses, a aprender ELE, deste nível; Fez-se, de seguida, a descrição do perfil dos nossos alunos, os sujeitos-alvo do estudo. Para realização do mesmo, tivemos em conta os dados apurados através dos inquéritos, aplicados no início do ano. O primeiro questionário aplicado serviu para obter informações sobre a forma como o aluno encara o ensino aprendizagem de ELE, quais as suas formas preferenciais de trabalho e como se posiciona perante os seus erros. Foi aplicado em ambas as turmas (Anexo 1). O segundo questionário compreendia a seleção de estilos de aprendizagem e serviu para obter indicação sobre os estilos preferenciais dos alunos, de modo a adaptarmos o nosso estilo de ensino às características preferenciais da turma, ou seja, passarmos a selecionar atividades do seu interesse e adequarmos a nossa forma de comunicar, de acordo com o estilo de aprendizagem do aluno. Este questionário foi aplicado apenas na turma J, uma vez que nos pareceu mais exequível colocar em prática com menos alunos (Anexo 2).

Escolhemos a composição escrita para instrumento de análise das realizações linguísticas individuais dos alunos, quer para fazer o diagnóstico inicial sobre a competência linguística dos alunos, quer para verificar a sua progressão. As composições foram aproveitadas maioritariamente dos testes de avaliação dados no final

das unidades didáticas, pois depressa nos apercebemos que, de outra forma, os alunos simplesmente não se esforçavam tanto no cumprimento da atividade, dizendo que “não contava para a nota”. Adaptámos uma tipologia de correção proposta por Flora Azevedo (2000), tendo explicado aos alunos o seu uso.

A aplicação do nosso instrumento foi feita em diversas alturas do ano, de acordo com as unidades didáticas em questão, pelo que, passaremos a descrever os passos seguintes (identificação dos erros, seleção de taxionomias de correção dos erros, adequadas ao objetivo, classificação dos erros, contabilização de ocorrências e descrição das mesmas relativamente às causas subjacentes (Pit Corder (1967) e Santos Gargallo (1993: 85), citados por Guadalupe Aries (2013: 74)). Para tal, estruturámos a nossa descrição por unidades lecionadas e, na abordagem a cada uma delas, focaremos aspetos distintos, associados às etapas da AE. Por uma questão de limitação de espaço não poderemos descrever todo o processo em cada unidade.

Tomamos como referência para a apresentação do nosso estudo as unidades 1 («Actividades de Ócio»), 5 («¡Qué Hambre!») e 8 («La vida en el futuro»), do manual adotado. Ao longo do ano, utilizámos diversos métodos para tornar o aluno consciente dos seus erros. Houve momentos em que os erros foram somente assinalados, outros em que a palavra foi escrita ao lado, outros ainda em que houve troca de enunciados de correções e cada qual assinalava, além de muitas outras maneiras de consciencializar o aluno.

#### **4.2.1. Unidad 1- Temática: “Actividades de Ócio”**

No que respeita à unidade apresentada, exemplificaremos, de seguida, a aplicação da AE, fazendo a descrição corretiva de uma atividade de escrita proposta. Para tal, falaremos acerca do contexto em que esta atividade foi realizada, as várias fases de preparação para a escrita, o processo de escrita e tudo o que ele envolve, e uma fase posterior de revisão (Cassany, 1997).

A estratégia utilizada para preparar os alunos para a escrita foi ouvir-nos e ver-nos a fazer uma leitura dramatizada, em que imitávamos diferentes vozes. Por ser uma atividade caricata, na qual é a *professora* faz rir, conseguimos, na nossa opinião, tem

resultados ótimos no despertar da atenção por parte dos alunos, já que o seu foco centra para nos ouvir dizer a frase seguinte. O nosso objetivo de criar um clima de aprendizagem adequado e fornecer-lhes *input* válidos vê-se, assim, cumprido.

Tratando-se da primeira unidade didática do ano, aproveitamo-la para diagnosticar o nível de competência linguística dos nossos alunos relativamente ao ano transato. Partimos dos conteúdos gramaticais previstos para esta unidade, os quais eram uma sistematização dos conteúdos do ano anterior (verbos de opinião: encantar, gustar; perífrasis verbales: querer/poder+infinitivo e interrogativos) para propôr aos alunos das duas turmas uma atividade de produção de escrita livre a ser realizada individualmente, com uma duração de 20 minutos. A atividade respondia ao seguinte: «Vas a celebrar tu cumpleaños. Escribe una invitación a dos compañeros de tu clase que vengan a tu fiesta (no te olvides del día, hora y lugar). Escribe sus respuestas (uno de ellos acepta, el otro rechaza).» Esta atividade enquadra-se numa produção escrita geral (QECR, 2001).

Conscientes de que na nossa AE a quantidade e o tipo de erros que se corrigem depende da finalidade proposta e do nível de competência dos alunos, começámos a nossa análise lendo os descritores para a competência da expressão escrita presentes no QECR (2001) a respeito da correção gramatical, da ortografia, e do léxico, para o nível A2 (Anexo III).

Feitas as correções, conseguimos perceber que grande parte dos alunos da turma ainda não consolidou algumas estruturas gramaticais dadas no ano anterior, contudo, estes desvios não colocam em causa, regra geral, a comunicação do texto. O QECR (2001) refere que, para este, é esperado que o aluno continue a errar sistematicamente, pois a sua interlíngua está ainda num nível básico, em constante transformação. Selecionamos um texto que exemplifica muitas das dificuldades que aferimos ao longo da nossa correção. Este servirá, não só para dar a conhecer as dificuldades características, e as possíveis estratégias utilizadas, como também, posteriormente, para se dar a conhecer a simbologia de correção por nós utilizada.

## Análise de um enunciado escrito exemplificativo à luz dos documentos oficiais

Em relação ao descritor «correção gramatical» do QECR (2001), esta aluna não evidenciou erros significativos, escreveu um texto simples e claro. Podemos verificar que a maioria dos erros encontrados são elementos gramaticais (“mis cumpleaños”, “de la mía”, “lo”, “la”, “van a ter”, “estarei/tieres olvidado). Curiosamente, esta demonstra algumas dificuldades no uso de fórmulas fixas, expoentes diretos de funções comunicativas, como nos diz o QECR (2001), já que sofreu interferência da L1 (“qué pena”, que bueno”, “hasta sabado”). Por último, tal como grande parte da turma, esta aluna encontra-se em processo de interiorizar a estrutura “a las+horas”, já que notamos uma hesitação no momento em que volta a escrevê-la com erro (por las+horas), alternando com as estruturas corretas (por la+mañana/tarde).

A nível ortográfico, seguindo o descritor do QECR (2001), verificámos que não foram cometidos erros significativos, isto é, que ponham em causa a inteligibilidade do texto. Haverá necessidade de proceder a revisões da acentuação, que é um conteúdo do ano anterior (a aluna não acentuou a palavra “sábado”). A aluna poderá sentir dificuldades, em relação a este ponto.

A nível da sua competência léxica, a aluna não cometeu erros significativos.

Seguidamente consultámos o PCIC (2007) e o Programa de Espanhol (2007) relativamente às funções da linguagem para este nível, e enquadrámos os erros cometidos à luz dos níveis de referência propostos por este documento, comparando ambos os documentos (Anexo IV).

### Texto produzido pela aluna (Anexo V)

Tipo 1: Determinantes:

- Uso do pronome “lo” como determinante artigo definido devido ao português “o”.

Tipo 2: Pronomes:

- Uso do pronome (forma invariável) “vos” por interferência do português. A forma correta é “os”. Trata-se de um erro cometido por grande parte dos alunos, que se explica pelo facto de aqueles fazerem uma generalização de regras, a partir da sua língua

materna e transferirem este traço, aplicando-o ao espanhol. No entanto, na língua espanhola, a colocação dos pronomes forma CI não segue as mesmas regras linguísticas

Tipo 3: Advérbios

- Uso do advérbio “lá”, devido a empréstimo direto da L1 em vez de “allá”.

Tipo 4: Conjugação verbal: uso do imperativo:

Os alunos têm dificuldades no uso do imperativo e, como estratégia, procuram estruturas semelhantes à L1 e fazem a equivalência. Uso incorreto da estrutura “van ter” por interferência da forma “vão ter”, normalmente usada para expressar o tempo futuro. Neste caso, entendemos o erro em causa é transferido da própria estrutura L1 (na língua portuguesa, frequentemente os falantes não respeitam a regra do imperativo (Ide), substituindo esta forma por “vão” Este erro é bastante comum no centro e sul do país.

Tipo 5: Preposições: interferência do português no uso de preposições:

- Uso incorreto da estrutura “en el” por interferência da L1: a aluna generaliza o uso de preposição na sua estrutura de L1 ao espanhol. Neste caso, a aluna sabe que a palavra “no” não existe na língua espanhola, pelo que transfere o equivalente “en lo”, aplicando a estrutura num contexto onde ela não é necessária.

### Metodologia para assinalar os erros

Consciente de que a quantidade e o tipo de erros que se corrigem depende do objetivo da atividade proposta e que a correção depende do nível de competência dos alunos, refletimos o sobre método de correção que deveríamos adotar no caso particular desta aluna, uma vez que encontramos erros essencialmente gramaticais. Os símbolos utilizados (Anexo XVI) são uma adaptação da proposta apresentada por Flora Azevedo (2000).

Corrigimos graficamente através de sublinhado de cor vermelha os erros que já vieram do ano anterior, pedindo-lhes como trabalho para de casa que procurassem a solução. Para tal, forneci a chamada folha “Mis errores favoritos” (Anexo XVII), que elaborámos, seguindo propostas de diversos autores. O nosso objetivo era que esta folha acompanhasse o aluno ao longo do ano, isto é, que ele criasse o hábito de anotar os erros cometidos e a devida correção à frente dos mesmos. Contudo, como em todas as atividades, alguns aproveitaram o recurso, outros não. No caso de o erro ser ortográfico,

sublinhávamos o erro; quando a frase estava mal estruturada, sublinhávamos toda a estrutura.

Relativamente aos erros léxicos verificados em estruturas fixas (grande parte deles por transferência da L1) ou aos empréstimos da L1, colocámos a letra *P* à direita da palavra. Ao tomar consciência de que afinal a palavra era portuguesa (e não espanhola, como pensavam), deveriam ir eles mesmos procurar escrevê-la corretamente, ou seja, se se tratava de um empréstimo direto, tinham obrigatoriamente que procurar em casa a forma correta, corrigir e mostrar-nos na aula seguinte. Foi criado o chamado “cartão de pontos ou ‘tarjeta de corrección’”, onde em que eram premiados com uma assinatura, cada vez que nos trouxessem a remediação feita. (Anexo XVIII). Quando chegavam ao final do cartão costumávamos premiá-los, ou com elogios perante os colegas ou, pontualmente, com pequenas recordações (canetas, rebuçados etc).

#### Remediação dos erros

Como forma de remediação à composição apresentada, decidiu-se fazer uma atividade em grupo de tipo reflexiva e metacognitiva (Anexo IX). Os alunos dispuseram-se em grupos de quatro elementos e receberam envelopes com uma mensagem: “Mis mayores dudas, mis mayores tesoros”. A sua primeira reação de perplexidade indicia que estão habituados a refletir e a questionar-se, ao invés, encontram-se voltados para a ação, muitas vezes sem uma estratégia definida. Somos da opinião que o início do ano é a altura ideal para trabalharmos objetivos com os nossos alunos, levá-los a refletir sobre as suas dificuldades e encontrar modos de superá-las, ganhando autonomia (c.f. p. 31).

#### **4.2.2. Unidad 5- Temática: “Alimentación”**

No âmbito desta unidade, aproveitámos uma composição escrita que fazia parte de um teste de avaliação. Como preparação para a escrita, foi dado aos alunos *input* linguístico através de imagens de alimentos estudados durante a unidade. Estes deveriam escrever sobre os seus hábitos alimentares, referir a frequência de ingestão dos

mesmos e dizer se, na sua opinião, se alimentavam bem. Seria uma atividade com duração de 20 minutos. Nos primeiros 5 minutos, antes de começarem a escrever, permitimos-lhes falarem entre eles ou consigo próprios, mesmo em voz alta, em espanhol. Esta foi a forma que escolhemos para ativarem mentalmente ideias, a partir do *input* visual fornecido, acreditando que o tipo de resgate que estamos a proporcionar aos alunos é emocionalmente estimulante (c.f. p. 43 do presente relatório).

À semelhança da unidade anterior, seguimos as várias etapas propostas por Corder (1968) e Santos Gargallo (2004: 400) citados por Guadalupe Aries (2013): primeiramente, analisámos os erros no seu contexto de ocorrência, com atenção à sua sistematicidade; logo de seguida, fizemos o registo de todos os erros verificados, com o número respetivo de ocorrência, por turma; depois de um primeiro olhar diagnóstico, optámos, numa primeira fase, por criar tabelas, seguindo um critério linguístico, ou seja, tipificando várias classes gramaticais.

#### Análise dos erros por categorias gramaticais

Para proceder a esta primeira análise, baseamo-nos na proposta tipológica sugerida por Sonsoles Fernández (1997), tal como foi abordada anteriormente, adaptando-a à nossa realidade. O nosso objetivo era, não só tomar consciência dos domínios nos quais os alunos manifestavam mais dificuldade, como acima de tudo tomar consciência da realidade quantitativa e qualitativa da interlinguagem dos nossos alunos, começando por verificar o que é ou não é erro devido a interferência da língua materna (L1), para depois passar à reflexão sobre os diferentes estádios de interlinguagem presentes na turma. Para a mesma palavra chegámos a ter cinco ou mais versões diferentes de tentativa de aproximação à língua-meta.

Foram criadas cinco tabelas por turma, conforme segue em anexo (Anexo X): «lexical», em que foram registados apenas os nomes contendo erros de índole variada; «gramatical 1» para formas verbais com erros de índole variada; «gramatical 2» para os determinantes; «gramatical 3» para todas as restantes estruturas gramaticais que não se encaixavam nas classes anteriores; e «gráfica», a respeito dos erros ortográficos. Através dos dados apurados, concluímos que ambas as turmas recorrem bastante ao empréstimo direto por parte da L1, embora, em termos proporcionais, a turma J tenha

um índice mais alto a este nível. Também verificamos que o domínio gráfico de erro possui valores altos para ambas as turmas. Apesar de a turma G recorrer menos à transferência direta da língua portuguesa, os valores mostram que possuem maiores dificuldades a nível gramatical.

Ora, este primeiro olhar, ajuda-nos a preparar de forma mais direcionada as nossas atividades. Neste caso, a remediação teria uma base comum para as duas, mas a turma G seria mais direcionada para a sistematização de estruturas gramaticais e em termos de ortografia e a turma J teria prática a nível lexical e a nível gramatical.

#### Análise dos erros para aferir influência da L1

Depois de classificarmos os erros pelas tabelas, decidimos analisá-las para distinguir os erros causados pela interferência da língua materna (erros interlinguais) e os erros causados pela falta de interiorização das regras por parte do aluno (erros intralinguais), baseando-nos na proposta de Santos Gargallo (1993), citado por Guadalupe Arias (2013) e Sonsoles Fernández. Trata-se de perceber quais são os aspetos subjacentes ao aparecimento da transferência (critério etiológico) (Anexo XI).

#### Análise dos erros para apurar as causas

Numa fase posterior, fizemos uma análise mais aprofundada das estratégias utilizadas pelos alunos na sua produção. Queremos descrever os erros em relação às causas (Guadalupe Arias, 2013 citando Pit Corder, 1978). Criamos, novamente, categorias que plasmassem a nossa observação, nomeadamente a nível fonológico, morfológico e morfossintático e em cada uma anotámos os exemplos tipo retirados dos textos, colocando os códigos TG (turma G) e TJ (turma J).

Domínio fonológico:

- Os alunos aprenderam a relacionar certos fonemas ou ditongos com os seus correspondentes em português (esta proximidade fonológica explica-se devido à sua proximidade genética), como mostra o exemplo das palavras “pele” em português vs. “piel” em espanhol.

- Tendo este conhecimento, os alunos aplicam ”a mudança fonética” a palavras que, na realidade, não se relacionam com o português dessa forma. Exemplo: “vieces” em vez de “veces”.

- Tipo 1: Ditongação incorreta (e > ie)

*Vieces* (veces) Turma G (TG) *viezes* Turma J (TJ)

*Alimento* (alimento) TG, TJ

*Acontiece* (mudança da palavra portuguesa “acontece”, não existe em espanhol) Turma 1

*Comier* (comer) TG

*Tiengo* (tengo) TG, TJ

- Tipo 2: Ditongação incorreta (o >eu)

*Pueco* (poco) TJ

*Guesto* (mudança da palavra portuguesa “gosto”, não existe em espanhol) TG

*Cuomo* (como) TJ

- Tipo 3: lh > j, ch > j (

Os alunos baseiam o seu conhecimento em palavras que em espanhol não existem

têm <j> e em português <lh> ou <ch>, ex. “hoja” vs. “folha” ou “bajo” vs. “baixo”)

*mojo* Turma 1 (mudança da palavra portuguesa “molho”, não existe em espanhol)

*ajo* Turma 1 (mudança da palavra portuguesa “acho”, não existe em espanhol)

- Tipo 4: dificuldade na escrita do som [β] que pode ser representado por <v> ou <b>

*uebo* (huevo) Turma 1 *huebos* TG

Domínio morfológico:

- Tipo 5: Conjugação verbal – operações fonológicas de excesso de ditongos:

- Os tipos 1 e 2 pertencem à fonologia, mas quando se trata de verbos e respectivas conjugações, as analogias feitas pelos alunos provêm de processos morfológicos de flexão verbal (por isso os exemplos dos verbos flexionados “acontece”, “tiengo” e “gusto”, “cuemo” pertencem também à morfologia).

- Os alunos aprendem a flexão dos verbos irregulares em espanhol e generalizam-na para outros verbos que não se conjugam dessa maneira,

- Tipo 6: Derivação morfológica - generalização de morfemas espanhóis nas palavras portuguesas:

*Magrito* (acrescentam o sufixo diminutivo –ito mais produtivo em espanhol à base *magr-* portuguesa) TG

*Refeccion* (acrescentam o sufixo nominal –ion espanhol à base da palavra “refeição” do português) TG

*Saudable* (acrescentam o sufixo adjetival –able à base da palavra “saudável” do português, mas também há o caso *saludavel* em que têm uma base espanhola e adicionam o sufixo português – isto pode ser interessante pois os alunos talvez pensem que basta haver um “traço espanhol” para a palavra ser espanhola. TG, TJ  
”increíble” e “deijan” também possuem base portuguesa e o sufixo espanhol.

#### Domínio morfossintático

- Tipo 7: Determinantes:

- Transferência do português (usou “la” em vez de “el”).

- Género feminino para a palavra “água” TG e TJ.

- Tipo 8: Sujeito dativo com “gostar”:

– Interferência do português “gostar de” com o sujeito nominativo nas duas turmas.

#### Análise do discurso de dois alunos para apurar as estratégias linguísticas

Como complemento ao nosso estudo, decidimos analisar mais aprofundadamente os registos de dois alunos, desta feita, numa perspetiva de perceber as estratégias utilizadas nas escolhas que fizeram. A seleção destes casos não foi aleatória. Escolhemos duas amostras exemplificativas de comportamentos linguísticos

distintos, como vamos comentar adiante (Anexo XII). Sonsoles Fernández (1995: 147) alia algumas considerações teóricas sobre a interlíngua dos alunos em níveis iniciais a contextos práticos de situações comunicativas reais entre falantes com muitos exemplos práticos, pelo que as suas propostas serviram-nos de modelo para as considerações a seguir apresentadas.

Podemos perceber a partir das estruturas linguísticas utilizadas que o aluno 1, sempre que precisou de usar uma palavra que lhe era desconhecida em espanhol, usava a palavra portuguesa, normalmente sem mudar a fonologia ou a ortografia ou mudando apenas o sufixo (“refeccione”). A interferência da L1 é muito mais léxica do que estrutural. O aluno usa muitas estruturas espanholas diferentes do português (“ a mí madre no le gusta”).

Parece-nos que o aluno 2, por sua vez, demonstra que, por norma, não recorre ao português quando desconhece a palavra. Prefere usar as palavras espanholas que conhece, mesmo que isso implique repeti-las mais vezes no texto. A interferência da sua L1 é mais visível na estrutura gramatical (uma vez que usa sempre o sujeito nominativo com “gustar”), especialmente quando comparado com o aluno 1.

Esta análise permite-nos refletir sobre os diferentes estádios dentro do mesmo nível: os alunos em situação semelhante à do aluno 1 têm mais liberdade na escrita do espanhol, pois não se inibem perante o vocabulário que desconhecem, substituindo-o pelo português (fazem empréstimos diretos). O aluno 2 não é tão “criativo”, excetuando os domínios da morfologia e da sintaxe, como em “tiengo”, limitando-se ao vocabulário espanhol que adquiriu.

Apesar de se apoiar no léxico português, o aluno 1 domina melhor a morfossintaxe do espanhol do que o aluno 2. Uma possível explicação para este aspeto pode ter a ver com o facto de o aluno 1 ter adquirido melhor a morfossintaxe espanhola ou sentir um grau maior de confiança para se expressar nesta língua, o que por vezes resulta num apoio maior no léxico português. O aluno 2, por outro lado, ainda encara o espanhol como uma língua que não domina bem e em consequência disso, consegue separar melhor o léxico português do léxico espanhol. Mas quando se trata de estruturas gramaticais, que ainda não adquiriu no espanhol, recorre àquelas que conhece da sua língua materna, o português.

## Remediação dos erros

Inspirámo-nos num jogo bastante conhecido, “fly swatter”, baseando-nos na ideia que entendemos subjacente à proposta dos “leilões de expressões” (Cassany, 2001), para criar uma atividade de remediação de pendor lúdico, emocional e meta-reflexiva.

Partimos dos erros detetados anteriormente e registamo-los em 20 folhas A4 com erro e acerto (numa folha o erro; em outra folha o seu correspondente acerto, numa caligrafia suficientemente grande em tamanho, para ser vista com alguma distância). Para esta atividade são precisos vários cabides e um mata-moscas. Os cabides serviram-nos para pendurar as folhas, uma contendo a estrutura linguística em que os alunos erraram (podia ser uma palavra ou um conjunto de palavras) a outra, mostrando a respetiva forma correta. A turma foi dividida em duas equipas e os alunos tinham de bater com o mata-moscas no erro (seleccionando a resposta que não estava correta). Acreditamos que, ao estar a “bater no erro”, o aluno reforça o seu acerto, isto é, a reforçar as estruturas corretas, até porque esta é apenas a parte lúdica da atividade.

No final da ronda de 10, quisemos trabalhar a memória dos alunos, perguntando quem é que se lembrava da primeira palavra, da segunda, etc. (Donna Wilson e Marcus Conyers, 2013: 128). De seguida, dialogámos no sentido de perceber por que razão erram naquela estrutura e o que podem fazer para ultrapassar, partilhando entre si dicas úteis. Uma das estratégias que funciona bastante bem com erros ortográficos é bater palmas ou associar a cada dedo uma sílaba. Outra técnica é cantar a palavra, imitando vozes diferentes, como forma de estimular a atenção cerebral. Os entendidos afirmam que, trabalhando simultaneamente os dois hemisférios cerebrais, associando movimento ou emoção a conteúdos localizados no hemisfério esquerdo, a aprendizagem é retida mais facilmente (c.f. p. 29 do presente relatório).

### **4.2.3. Unidad 8- Temática: “La vida en el Futuro”**

No âmbito da lecionação desta unidade contámos com a visita da professora Victória Pérez à turma J e decidimos surpreendê-la através de uma atividade de escrita, preparada atempadamente com os alunos (Anexo XIII).

Tratou-se da criação coletiva de um acróstico composto das expectativas dos alunos. Inicialmente, combinámos entre todos as palavras que queríamos transmitir à professora Victória Pérez e, transformando-as num acróstico, resultou para cada um de nós uma letra inicial. Essa letra inicial seria o início da frase de cada um, e teríamos de respeitar a ordem combinada. A frase construída, para além de respeitar a letra inicial, expressaria uma expectativa sua para o futuro (Anexo XIV). Como foi dito, este trabalho tinha sido acordado na aula prévia, tendo como objetivo praticar a estrutura verbal de futuro.

A aula assistida começou com a nossa atividade semanal dedicada à aprendizagem de “falsos amigos” (um por semana). Tratava-se de uma rubrica semanal que durava não mais de 5 minutos, mas que nós considerámos importante.

Seguidamente, passámos para a atividade surpresa de boas-vindas, e perfeitamente enquadrada no tema: cada aluno leu a sua frase, isto é, fez a sua “predicción” para o futuro, empregando corretamente a estrutura linguística visada, enquanto nós escrevíamos as frases, conforme iam sendo ditas e as projetávamos. No final, resultou daqui um belo acróstico de boas-vindas, personalizado para a professora e feito de forma colaborativa, conforme defendemos que deve ser o foco em sala de aula. Esta atividade serviu de introdução à aula e ainda para sistematização de conteúdos lecionados (“predicciones y expectativas personales”).

Estabelecemos um diálogo sobre esta estrutura textual: perguntámos aos alunos se conheciam este tipo de texto e se já tinham feito antes algum. Para os alunos que pretendessem explorar um pouco o tema, foi fornecido um *link* em que poderiam encontrar mais informação sobre acrósticos espanhóis,

Recolhemos as frases deles para proceder à sua inclusão no *portfolio* da turma, devidamente corrigidas, e partimos de uma das expectativas escritas para apresentar à turma uma frase que expressa obrigação no futuro (como por exemplo “Si quieres ser doctor tendrás que estudiar mucho”). De uma forma descontraída, cada um tomou a sua vez, em cadeia, apontando uns para os outros e produzindo oralmente frases, enquanto nos concentrávamos em possíveis erros linguísticos. A oralidade é indissociável da escrita, já que esta última a representa. Há, portanto, uma necessidade de estender a pedagogia do erro a todos os domínios.

Introduzimos e conduzimos um diálogo sobre o que poderia acontecer no futuro e se tinham curiosidade em saber o que o futuro lhes reserva e quem nos pode ajudar a saber o futuro. Este tema é, regra geral, muito motivador para os nossos alunos.

Queríamos motivá-los para a atividade seguinte, tentando levá-los a adivinhar do que se tratava e a dar a sua opinião, arriscando cometer erros em palavras que provavelmente não usavam frequentemente («brujas», «hechiceras», «horóscopo»). Somos da opinião que um professor deve levar os seus alunos a cometer riscos linguísticos, de modo a ir progredindo nos seus estádios interlinguísticos (Sonsoles Fernández, 2006).

Os alunos foram enunciando os nomes dos signos do zodíaco, enquanto nós projetávamos imagens representativas dos mesmos, para ativar o seu léxico. Aproveitamos a oportunidade para fazer a revisão dos meses do ano, dos dias e do aniversário (¿El signo Aries empieza cuándo? ¿En qué mes nacen las personas de signo Cáncer?), introduzindo uma componente sociocultural da comparação entre os nomes dos signos em português e em espanhol, e entre nomes de revistas portuguesas (em que são publicados horóscopos) e espanholas, estendendo-se a jornais e a tudo o que os alunos se lembraram de referir. A maioria só conhecia revistas desportivas, pois são mais típicas do sexo masculino e esta turma era quase toda ela constituída por alunos.

A última atividade realizada foi a remediação de erros típicos cometidos por eles, iguais aos que permanentemente se corrigem, contidos numa ficha de trabalho. Os alunos puderam trabalhar em grupo na caça ao erro num horóscopo construído para eles, criado a partir de uma imagem presente no seu manual (Anexo XV).

#### **4.3. Na sala de aula e no exterior: Projeto “¿Sabes escribir español?” destinado a uma remediação de erros em contexto informal**

O nosso estudo e intervenção em AE, como já referimos em vários momentos do presente relatório, foi pensado para articular atividades realizadas na sala de aula, a par da participação em algumas atividades, inseridas no Plano Anual de Atividades (PAA) do estabelecimento de ensino, trabalhando em articulação interdisciplinar com outras disciplinas como Língua Portuguesa, História e Educação Visual. Quisemos, igualmente, participar de forma regular das atividades dinamizadas pela biblioteca. A ideia partiu do facto de nos apercebermos que nos encontrávamos numa escola dinâmica, excelente para a realização de atividades suscetíveis de poderem despertar momentos emocionais de qualidade ao serviço de uma aprendizagem mais duradoura no tempo, acreditando nos especialistas atuais segundo os quais o que é aprendido com emoção tem mais durabilidade (c.f. p.43); igualmente pela falta de tempo em sala de

aula para por em prática algumas atividades fundamentais, como a leitura e por acreditarmos que o contexto exterior é mais profícuo para aceder a todos os estilos de aprendizagem (visuais, auditivos e cinestésicos) com atividades de diferentes tipos. Como pudemos aferir no questionário aplicado quando do início das aulas, a turma J possuía tinha estilos de aprendizagem preferenciais diversos.

No caso do nosso estudo, o objetivo dessa aprendizagem centrava-se na escrita, na superação do erro e no aprender a errar sem receios. As atividades foram, grosso modo propostas no final do 1.º período, altura na qual já tínhamos um diagnóstico das turmas definido; também já se afigurava o que a escola pretendia realizar em termos de atividades coletivas no seu PAA e poderíamos integrá-las ou propor novas iniciativas. Assim, pensámos em formas distintas de poder fazer análises, deteções de erros e remediação em atividades cujos temas iam desde o meio ambiente, passando pela história quinhentista, panorama do 25 de Abril de 1975, entre outros.

Até meados do segundo período, previa-se a intervenção, maioritariamente, ao nível da sala de aula (exceção ao passatempo mensal “¿Cómo se escribe?” (Anexo XVI) através do diagnóstico de erros cometidos e de um sistemático trabalho de consciencialização e remediação dos mesmos (deteção de erro). Criaram-se diversas atividades ligadas ao cultivo de positividade e reflexão em torno da temática de errar. Durante os 2.º e 3.º períodos as atividades do projeto foram tomando lugar. Não sendo possível mencionar, tudo o que foi realizado, apesar de todas as atividades serem significativamente importantes para o estudo de AE, iremos descrever as mais significativas e remeter atenção para as restantes, que seguem integradas no Projeto ¿Sabes Escribir Español?, entregue ao Diretor do estabelecimento, para aprovação.

Para a prática de deteção e remediação de erros direcionada às dificuldades encontradas (especificidades no ensino/aprendizagem de ELE), realizou-se um concurso ortográfico interturmas, próximo do final do ano. Os erros trabalhados foram detetados ao longo das aulas (Anexo XXI).

Para as práticas de deteção do erro e análise contrastiva, os alunos tiveram uma participação peculiar na *Feira Quinhentista*, atividade aberta a todo o Conselho de Sintra durante um dia inteiro: tradução para espanhol de todos os registos escritos presentes em maquetes e gravuras, elaboradas na disciplina de História (vocabulário relativo à história do chocolate, plantas aromáticas, percursos marítimos histórico);

produção escrita da história da febre do ouro no império espanhol, fazendo articulação interdisciplinar com a disciplina de História relativamente ao conteúdo programático de 8.º ano (Império Espanhol); elaboração de receitas de chocolate em espanhol, fazendo articulação com o conteúdo programático de 8.º ano, (La alimentación (Anexo XVIII); tivemos ainda um espaço dedicado ao tema da correção de erros, onde estivemos todo o dia a desenvolver exercícios destinados à superação do erro, (análise contrastiva, motivação para a escrita, correção de erros), (Anexo IXI);

Para as práticas de deteção do erro e remediação com cariz metareflexivo, foi construída uma atividade designada de “español emn la pared”, inserida nas *Ambientalíadas*, atividade que envolveu todo o agrupamento; foram gravados excertos orais para servirem de discurso oral da mascote do evento sobre os perigos ambientais (articulação com a disciplina de E. V.); tradução para espanhol de uma estrofe de uma música elaborada pelos alunos na disciplina de Educação Musical para ser cantada à comunidade escolar em português/espanhol (somente essa estrofe) (Anexo XVIII e Anexo XIV).

Para a prática de escrita, resumem-se as principais atividades: os alunos produziram um texto dramático e encenaram-no em diversas salas aquando da comemoração do Dia do Agrupamento e da figura de Ferreira de Castro (prática de escrita, divulgação do espanhol, superação de inibições) (Anexo XVII); participaram no concurso do Dia de São Valentim com mensagens curtas, depois de trabalhado o tema em de sala de aula, (turmas J e G). Aliou-se a competência sociocultutral ao ensino da escrita e à remediação de erros (Anexo XVII); a participaram em vários concursos de produção escrita, propostos à comunidade escolar tendo sido vencedores num deles: (i) redação de uma entrevista alusiva ao 25 de Abril”; (ii) elaboração de uma banda desenhada aos cuidados de saúde oral. (i) produção escrita de vários textos: biografias várias em espanhol, sistematizando os passados (Ferreira de Castro, patrono da escola, etc.); textos sobre celebrações portuguesas e espanholas (25 de Abril, etc.); e produção de folhetos para distribuir pelas turmas de 6.º ano sobre a importância do espanhol (Anexo XX); no qual ficaram em 1.º lugar.

Para a prática da leitura, as turmas prepararam a sua participação no Concurso de Leitura. Este contexto permitiu-me juntar pares pedagógicos de entreajuda, motivados por praticar para o concurso (leitura para superação de erros).

## 5. Considerações: caminhos possíveis

Retomando as perguntas iniciais que motivaram a escolha do nosso tema, acreditamos ter encontrado resposta para a maioria delas. Como qualquer outro estudo realizado no âmbito do processo de ensino/aprendizagem, trata-se de uma demonstração empírica, uma vez que apenas dispomos de dados quantitativos que asseguram a existência dos aspetos enumerados, que por sua vez provêm da nossa observação e da atuação do aluno no processo de ensino aprendizagem (Alonso Rey, 2001: 40).

Embora seja alvo de discussão por parte de alguns teóricos, à luz do que Guadalupe Aries (2013) refere, consideramos que o objetivo fundamental da AE em prever dificuldades mediante a elaboração de um inventário de erros frequentes e correspondente correção gramatical se vê totalmente cumprido.

A nossa análise do discurso escrito dos alunos permite-nos tirar determinadas conclusões, algumas das quais corroboradas pelos restantes docentes, através de inquérito aplicado (Anexo I). Embora a amostra seja reduzida, acreditamos que o contraponto de situações acrescenta informações ao estudo. Faremos seguidamente uma descrição sumária dos nossos registos e procederemos à comparação entre a nossa sala de aula e a realidade dos restantes docentes que responderam ao inquérito:

i) Observámos que os erros na escrita os falantes de nível A2 foram sistemáticos desde o início até ao final do ano em todos os domínios da competência linguística.

ii) No caso específico das turmas em que lecionámos, os erros nas formas verbais (forma: concordâncias verbais; verbos com alternância vocálica no presente do indicativo, verbos como “gustar”; tempo: passados e imperativo) e nos pronomes (CD e uso com o modo imperativo) foram os que mais resistência ofereceram. Estes dados são análogos às informações recolhidas através do inquérito supracitado (na questão número 2 sobre o nível a que se situam os erros mais frequentes dos alunos), no qual 8 por cento mencionou a ortografia e 70 por cento mencionou a morfossintaxe).

iii) Nas realizações destas formas, os alunos cometeram erros, grosso modo por generalização das regras a partir da sua L1 e muitas vezes erravam porque já possuíam estas dificuldades no uso da sua língua materna, transferindo-as para a língua estrangeira (LE). É a chamada transferência negativa. Outra marca comum observada

foram as constantes repetições. Foi, igualmente, interessante ver que os alunos têm esta consciência, pois, no inquérito aplicado (pergunta 2), uma considerável percentagem deles respondeu que acreditava na relação entre os resultados da disciplina de língua portuguesa como influencia nos resultados da língua espanhola. Os dados obtidos reiteram a importância dos estudos da L1 na aquisição de segundas línguas.

As nossas considerações sobre a remediação para este tipo de erro vão ao encontro do que defendem autores como Santos (1998), Almeida (1995), Jordan (1991) e Teixeira Leal (1977), citados por Alonso Rey (2011), para os quais, o uso da análise contrastiva, entre duas formas e posterior identificação dos elementos que estão a causar problemas, é uma abordagem fundamental. É preciso fazê-lo recorrendo ao lúdico, ao diálogo sobre estes contrastes, ao desafio de encontrá-los e, de preferência, de forma a manter os alunos motivados. A nível institucional, poderia haver uma articulação entre professores de língua portuguesa e professor de ELE, no sentido de os primeiros fornecerem informações úteis que os segundos poderiam ter em consideração ao aplicar estratégias individualizadas.

iv) A quantidade de léxico espanhol que usam por empréstimo direto da L1 é considerável e variável. No caso das nossas turmas, pudemos ver que este grau de uso variou (turma J cometia mais erros por empréstimo direto relativamente à turma G). A razão pela qual este fenómeno acontece situa-se, certamente, para além do simples fato de as línguas serem próximas: pode estar relacionado com múltiplos fatores que regem o ensino/aprendizagem de línguas (aspectos linguísticos e psicolinguísticos), Alonso Rey (2001) e Isabel Leiria (2009) foram os autores que mais contribuíram para a nossa reflexão acerca deste aspeto. Percebemos que, quando desconhecem um palavra em espanhol recorrem diretamente à L1 para o efeito.

A nossa sugestão pessoal de práticas para colmatar os empréstimos diretos alia-se ao uso dos sentidos (cor, cheiro, paladar, tato) para ajudar a fixar na memória as listas. Tal inclui pedir aos alunos para formarem imagens mentais dos itens lexicais e imprimir-lhe características pessoais sensoriais, enquanto repetem mentalmente o nome do item.

Em relação aos erros intralinguais, os resultados da análise número 2, deram-nos uma perspectiva interessante: 31 exemplos de palavras produzidas pelos alunos que só têm um morfema espanhol, sendo os restantes morfemas diretamente emprestados do

português; 14 palavras possuíam uma forma mais próximas do espanhol, contudo essa forma era ainda incorreta (tinham dois ou mais morfemas). Poder-se-ia colocar a hipótese de estes resultados indicarem uma estratégia específica dos falantes de ELE em níveis básicos, ligada à memória de reconhecimento: a de que, quando estes começam a pronunciar o léxico, no momento em que *reconhecem* (memória) o morfema do espanhol, já não se esforçam por chegar à palavra correta. Isto explica-se pelo facto de falantes do português serem expostos ao espanhol em termos de contato e em virtude disso reconhecem as palavras por um traço distinto. Embora tenhamos uma amostra demasiado pequena, estes resultados podem indicar um caminho futuro de pesquisa já que, em termos teóricos, desconhecemos pesquisas neste campo.

v) Ao longo das nossas aulas, seguimos as sugestões de Almeida (1995), citado por Alonso Rey (2011) e proporcionámos aos alunos a participação em discussões diretas sobre os erros, permitindo-lhes ficar alerta para a existência destas diferenças de traço. A análise contrastiva entre ambas as línguas demonstra ser uma boa estratégia. Podemos variar na forma de a colocar em prática: meta reflexiva, em determinados momentos, lúdica noutros, direccionada para um trabalho autónomo nuns momentos e para o trabalho colaborativo noutros.

- Os resultados dos inquéritos aplicados aos alunos no início do ano indicam-nos que a grande maioria deles não encara bem o ato de errar, o que tem certamente influência no processo de aprender. Em relação à disciplina de espanhol, o medo de errar quase inexistente, espelhando a confiança que lhe advém das consideráveis competências de compreensão e produção oral que possuem. Em vários momentos, não obstante a quantidade de erros assinalados, a atitude continuava a ser de grande confiança. Seria interessante fazer um estudo que incidisse apenas na atitude de dois falantes de línguas estrangeiras diferentes, no mesmo nível e perante o mesmo erro para quantificar essa diferença.

- Os resultados do inquérito aplicado aos profissionais de ELE mostram que os mesmos estão sensibilizados para a diferença entre erro e equívoco (pergunta 4), utilizam simbologia de correção e informam os alunos para o efeito (pergunta 5); escolhem, frequentemente assinalar o erro e explicá-lo (pergunta 6), fazendo a remediação mais baseada nos pontos positivos do que nas dificuldades (pergunta 8). Um total de 43, 8 pontos percentuais dos docentes declara fazer atividades de escrita uma

vez por semana (pergunta 10) e dar *feedback* atempado. (Anexos XXV e XXVI).As sugestões apontadas pelos docentes sobre atividades que realizam vão ao encontro das atividades preferenciais que realizámos durante o ano (pergunta 12), e por último, há uma preocupação em tornar o ensino mais individualizado, mostrando interesse em conhecer mais sobre a teoria dos vários estilos de aprendizagem (Rod Ellis, 2005) e da Teoria das Inteligências Múltiplas (Howard Gardner, 1983).

- Uma última abordagem possível de ser posta em prática em sala de aula e que poderia ajudar-nos a melhorar a aquisição de ELE pelos nossos alunos, de um ponto de vista contrastivo, poderia incluir um instrumento de avaliação de alguns Metaprogramas (Leslie Cameron, 1948), que permite o estudo do perfil psicológico do aluno, em função de parâmetros. Se utilizássemos o parâmetro *matching/mismatching* (que define o grau com que alguém olha para a igualdade ou para a diferença), fizéssemos um estudo em sala de aula e dividíssemos a turma em dois grupos (os que aprendem pela igualdade e os que aprendem pela diferença), poderíamos colocar em prática uma abordagem neste sentido em sala de aula.

Do exposto, podemos dizer que há, de facto, traços comuns ao ensino de ELE que o tornam particular, permitindo-nos conferir-lhe um estatuto de especificidade relativamente a outras línguas. Concordamos em absoluto com as contribuições de Sonsoles Fernández e com a sua descrição sobre os estádios iniciais da interlíngua. Contudo, não menos importante é notar que as especificidades encontradas variam em termos de intensidade, de acordo com as características pessoais do meio circundante do aluno (Alonso Rey, 2001).

## CONCLUSÃO

O estudo efetuado ao longo do ano permitiu-nos continuar a desenvolver uma metodologia que nos apraz particularmente. Tendo escolhido, pela segunda vez, um tema de análise de erros ao serviço da aprendizagem como pesquisa, sentimos que, com este trabalho, a nossa perspetiva de erro também evoluiu, resultando numa atitude docente mais amadurecida no respeito pelo tempo de superação do erro por parte do aluno. Ainda que o erro sempre tenha sido encarado por nós de forma didática, alguma urgência em ver os alunos superar todos os erros, numa espécie de corrida. Hoje entendemos que é um processo natural, próprio da aquisição e deve ser respeitado, tal como o QECR (2001) prevê. Os erros nos níveis iniciais são, de facto, sistemáticos.

Assistimos, atualmente, a um crescente interesse em recorrer à investigação da linguística e da psicologia, no sentido de se desenvolverem teorias que orientem a nossa prática pedagógica. Somos da opinião que devemos conduzir este processo de forma lúdica, reflexiva e apoiadas na nossa observação.

Foi nosso intuito pôr em prática diversas estratégias, algumas delas pela primeira vez e procurar criar um ambiente propício à aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, baseando-nos no respeito mútuo, no ensino colaborativo, no reforço positivo e, como não podia deixar de ser, na aprendizagem através do erro. Conscientes da missão que temos, queremos levar dinamismo e inovação para fazer com que cada vez mais alunos gostem e queiram aprender uma língua, não tenham medo de errar nas tentativas que fazem e, assim, evoluam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M. R. A. e Martínez, I. M. P. (1994). Expresión escrita y transferencia: análisis de errores en la lengua escrita de estudiantes de español como segunda lengua. » [em linha]. *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 2, 23-37. Disponível em <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/7336>, Consultado a 12 de Março de 2014
- AA.VV. (1997). Programa Espanhol- Programa e Organização Curricular- Ensino Básico. 3º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Amaral, M. J. (1998). *O erro como processo consciencializador da aprendizagem da língua inglesa: actividades de formação reflexiva de professores baseada na análise de casos.*». [em linha]. Viseu: Instituto Superior Politécnico. Disponível em [https://books.google.hr/books/about/O\\_erro\\_como\\_processo\\_consciencializador.html?id=uZDRnQEACAAJ&hl=pt-PT](https://books.google.hr/books/about/O_erro_como_processo_consciencializador.html?id=uZDRnQEACAAJ&hl=pt-PT). Consultado a 7 de Maio de 2014.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever- Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Baralo, M. (1996). *Errores y fosilización*. Madrid: Publicaciones Universidad Antonio de Nebrija. [em linha]. Disponível em [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47832ef87\\_revista\\_completa\\_5.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47832ef87_revista_completa_5.pdf). Consultado a 5 de Maio de 2015.
- Baralo, M. (1996). La teoría lingüística y la teoría de adquisición de lenguas extranjeras. *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 5, 9-42. [em linha]. Disponível [http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7356/teoria\\_baralo\\_em\\_REALE\\_1996.pdf?sequence=1](http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7356/teoria_baralo_em_REALE_1996.pdf?sequence=1). Consultado a 4 de Outubro de 2014.
- Baralo, M. (2004). Psicolingüística y gramática aplicadas a la enseñanza del español LE. *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0, 1571-4667. [em linha]. Disponível em [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_03Baralo.pdf?documentId=0901e72b80e06c5d](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_03Baralo.pdf?documentId=0901e72b80e06c5d). Consultado em 4 de Abril de 2014.
- Cassany, D. (1991). *Describir el escribir. ¿Cómo se aprende a escribir?* Barcelona, Paidós Comunicación. [em linha] Disponível em

- <http://www.libroos.es/tags/Cassany%20Daniel.html>. Consultado a 6 de Fevereiro de 2015.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. (10ª reimpressão). Barcelona: Graó. [em linha]. Disponível em <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/289-reparar-la-escritura-did-ctica-de-la-correccin-de-lo-escritopdf-KGW3t-libro.pdf>. Consultado a 5 de Fevereiro de 2015.
- Carvalho, J. A. B. (1993 a). *Influência da leitura no desenvolvimento da expressão escrita*. In actas do VIII encontro da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: Faculdade de Letras.
- Casanova Muñoz, M<sup>a</sup> Carmen y Pierna Montes, M<sup>a</sup> Teresa: La enseñanza de la expresión escrita. Centro Virtual Cervantes. [em linha]. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce06/cauce06\\_09.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce06/cauce06_09.pdf). Consultado a 20 de Maio de 2014.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas-Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Asa.
- Donna Wilson; Marcus Conyers. (2013). Five big ideas for effective teaching. Connecting mind, brain and education research to classroom practice. United States of America: Teachers College Press.
- Oliveira, Ana Maria Roza de Oliveira Henriques de. (2013). As neurociências ao serviço da linguagem. *Lingvarvm Arena*, vol. 4. 39-63. Instituto Politécnico de Viseu. Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde. Viseu. Consultado a 19 de Janeiro de 2015
- Estaire, S. e Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua. *Comunicación, lenguaje, y educación*. [em linha]. Centro Virtual Cervantes. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/estaire\\_zanon01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon01.htm). Consultado a 9 de Outubro de 2014.
- Fernández, S. (1995). Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje. In *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, España, 147-154, 5-7 de octubre. [em linha]. Centro Virtual Cervantes. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/06/06\\_0146.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0146.pdf)

- Figueira, José. (2006). A Ciência e a Arte da PNL. Programação Neurolinguística. Lisboa: Monóculo.
- Guadalupe, A. (2011). Análisis de Errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes portugueses de ELE (B1). Tese de Doutoramento. Universidad de Salamanca, España. [em linha]. Disponível em [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013\\_redELE\\_25\\_00Guadalupe\\_Arias.pdf?documentId=0901e72b8178c1b1](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013_redELE_25_00Guadalupe_Arias.pdf?documentId=0901e72b8178c1b1). Consultado a 3 de Fevereiro de 2015.
- Hernann Walther e Bovo Viviani. (2006). Mapas Mentais: enriquecendo inteligências. São Paulo, Brasil: Camara Brasileira do Livro, SP, Brasil.
- Instituto Cervantes (2006) Plan Curricular del Instituto Cervantes. Madrid: Instituto Cervantes.
- Leiria, Isabel (2006), Léxico, Aquisição e Ensino do Português europeu língua não materna, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia. [Forma impressa da Dissertação de Doutoramento em Linguística Aplicada, orient. de Isabel Hub Faria, Lisboa, defendida em Out. 2001, Univ. de Lisboa ]
- Leiria, I. (2002), «Falemos antes de ‘verdadeiros amigos’», in Pinto, P. F. & Norimar J. (coord.), Para acabar de vez com Tordesilhas, Lisboa, Ed. Colibri - APP – SIPLE.
- Marin, F. e Sánchez, J (1988). Lingüística Aplicada. Textos de apoyo. Madrid: Sintesis
- Mind, Brain and Education: Implications for educators. (2011) in Learning Landscapes, v. 5 n. 1. [em linha]. Disponível em <http://www.learninglandscapes.ca/images/documents/ll-no9-final-lr-2.pdf>. Consultado a 8 de Novembro de 2014.
- Portilho Eveline Maria Labatut. Metacognição, Leitura e Motivação no ensino superior. A metacognição na formação do pedagogo. In Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Universidade Estadual de Maringá. [em linha]. Disponível em [https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/conpe-trabalhos-completos-anais\\_x-conpe-final.pdf](https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/conpe-trabalhos-completos-anais_x-conpe-final.pdf). Consultado a 19 de Outubro de 2014
- Moreno, J.C. (2010). Spanish is different. Introducción al español como lengua extranjera. Madrid: Castalia.

- Rey, M. R. A. (2011). La transferencia en la producción escrita de PLE-HE (nivel iniciación): Una teoría explicativa de ASL. Tese de Doutoramento. Universidad de Salamanca, España. [em linha]. Cátedra Português- Segunda Língua e Estrangeira Disponível em [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/Alonso\\_Rey\\_DR\\_LaTransferenciaEnLaProduccionEscritaDePLE-HE.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/Alonso_Rey_DR_LaTransferenciaEnLaProduccionEscritaDePLE-HE.pdf). Consultado a 3 de Maio de 2014.
- Ribas. R.; D'Áquino, A. H. (2004). *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid: Edelsa.
- Rod Ellis (2005). Principles of Instructed Language Teaching. *Asian EFL Journal*. University of Auckland. [em linha]. Disponível em [http://asian-efl-journal.com/sept\\_05\\_re.pdf](http://asian-efl-journal.com/sept_05_re.pdf). Consultado em a 7 de Abril de 2014.
- Salvado, J. M. F. (1990). La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas. In P. B. Estevéz (coord.), *Didáctica de las segundas lenguas (282-300)*, Madrid: Santillana
- Silva, Reafael Ferreira da (2008). «A relação entre a contextualização e a neurolinguística no ensino da língua estrangeira» [em linha]. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, V. 7, n. 1. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/3002>. Consultado a 10 de Setembro de 2014.
- Sousa, Óscar (1999). *Competência Ortográfica e Competências Linguísticas*. Lisboa: ISPA.
- Vásquez, G. (1999). *¿Errores? Sin falta! Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado*. Madrid: Edelsa.
- Pereira, Maria Luísa Álvares. (1999). *Os textos escritos como objectos didácticos em língua materna*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.
- Zimmer, Márcia C, (2008) *Cognição e aprendizagem de L2: Uma abordagem conexionista*. In Macedo, Ana Cristinsa; Felter, Heloísa Farias. E. M. (orgs). *Cognição e Linguística: Territórios, Mapeamento e Percursos*. Porto Alegre. EDIPUCRS/EDUCS. Disponível em <http://tchenafon.ucpel.tche.br/artigos/cognicaoeprendizagem.pdf>. Consultado a 3 de Maio de 2014

## **ANEXOS**

## Anexo I- Inquérito aos alunos e tratamento estatístico do mesmo

### a) Inquérito

ESCOLA BÁSICA 2/3 FERREIRA DE CASTRO

2013/2014

Español 8º.

### Cuestionario sobre el aprendizaje del español

1. ¿Por qué estudias español?

- a) Me gusta estudiar lenguas.
- b) Es más fácil que el francés o inglés.
- c) Quiero hablar con personas de países de lengua española o conocer su cultura.

2. ¿Crees que los alumnos que tienen buenos resultados en la asignatura de Portugués tienen más facilidad de aprender español? a) Sí b) No

3. ¿Qué forma de trabajo te resulta más fácil para aprender?

- a) Me gusta trabajar solo.
- b) Me gusta trabajar en grupo.
- c) Me gusta trabajar en parejas.
- d) Me gusta trabajar en gran grupo, la clase toda junta.

4. ¿De las siguientes actividades, cuales son las que más te gusta hacer en las clases?

- a) Escuchar.
- b) Hablar.
- c) Escribir.
- d) Leer.
- e) Traducir.

5. ¿Qué situaciones crees que te podrán ayudar a ampliar vocabulario en la clase de español?

- a) Escuchar al profesor; escuchar músicas.
- b) Hacer actividades de comprensión oral y/escrita.
- c) Ver películas, dibujos, imágenes.
- d) Hablar en español entre compañeros; hacer teatro.

6. ¿Te gusta escribir en las clases de lenguas? a) Sí b) No

7. ¿Te gustaría hacer actividades divertidas en español (algunas de escrita), fuera de las clases? a ) Sí b) No

8. Si tienes dudas de vocabulario y/u ortografía mientras escribes:

- |   |
|---|
| a) Lo dejas para que el profesor te lo corrija.<br>b) Preguntas a un compañero.<br>c) Buscas la respuesta en tus materiales o intentas buscarla en el diccionario/internet. |
|---|

9. ¿Quieres que el profesor que corrija en clase? a) Sí b) No

10. ¿Te gusta que te corrijan en clase? a) Sí b) No

11. ¿Qué quieres haga el profesor con tus errores? Marca una de las opciones de cada grupo:

- |   |
|---|
| a) que marque solo los errores cometidos.<br>b) que apunte la solución correcta.<br>c) que me dé una explicación del error que he cometido. |
|---|

- |   |
|---|
| a) que me ponga una nota.<br>b) que valore el texto con un adjetivo o una señal.<br>c) que apunte consejos para revisar el escrito. |
|---|

12. ¿Qué sueles hacer con las correcciones del profesor?

- |   |
|---|
| a) Nada.<br>b) Las leo.<br>c) Apunto las faltas en una lista. |
|---|

13. ¿Qué tendrías que hacer?

- |   |
|---|
| a) Hacer una lista de faltas.<br>b) Continuar igual.<br>c) Reescribir el texto. |
|---|

**b) Tratamento estatístico do inquérito colocado aos alunos**

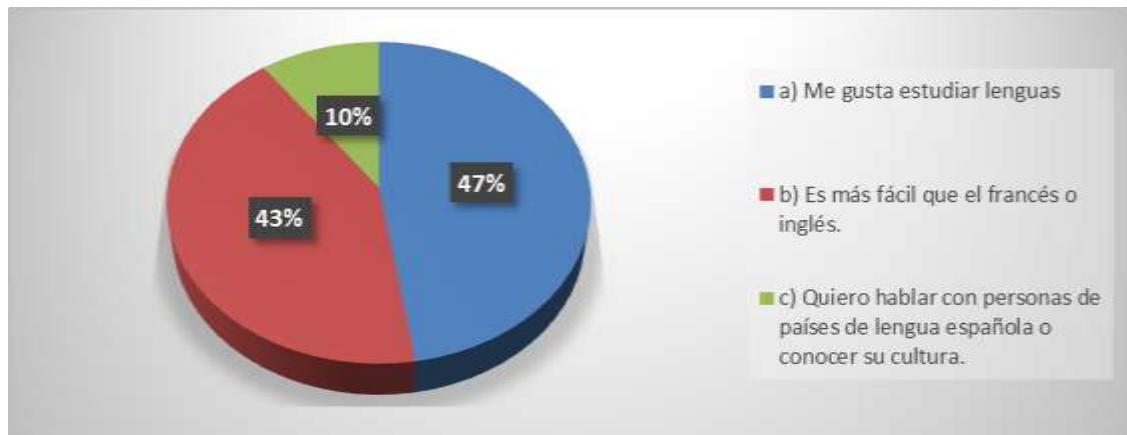


Gráfico 1- Razão pela qual estudo a língua espanhola

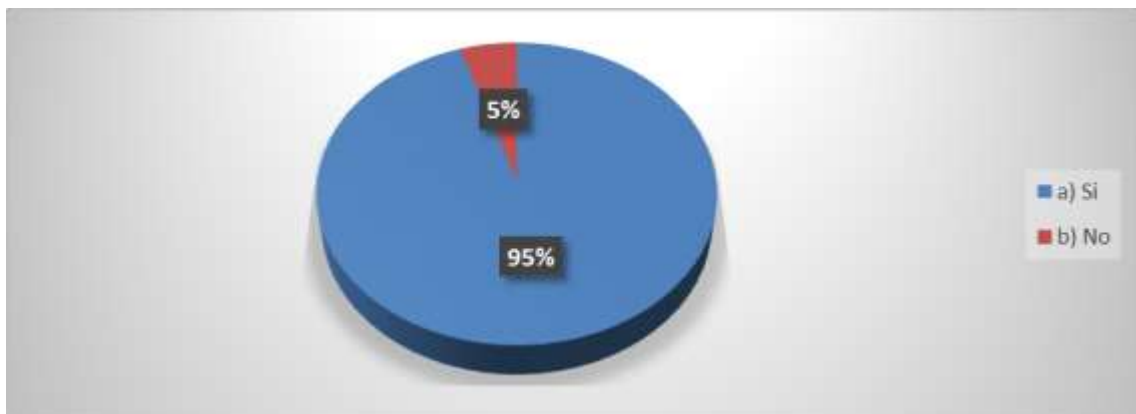


Gráfico 2- Opinião sobre a influência dos resultados na disciplina de língua portuguesa nos resultados de disciplina de Espanhol

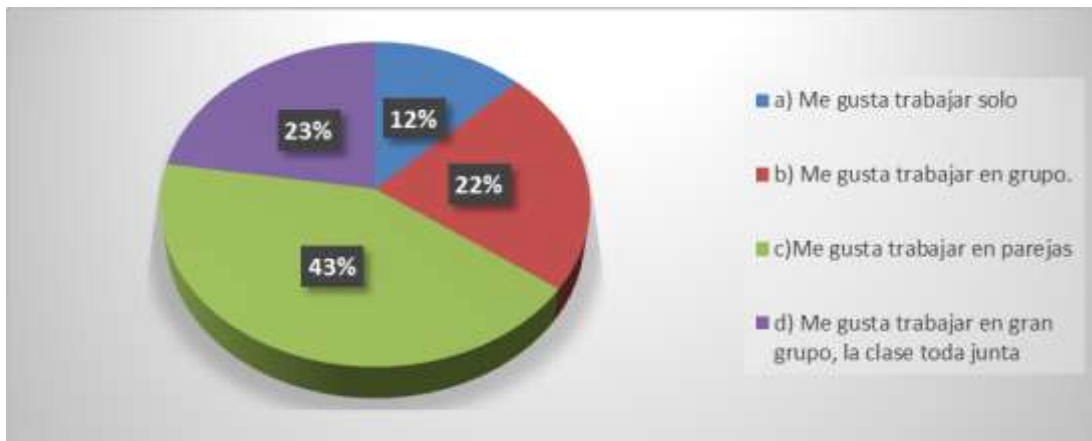


Gráfico 3- Preferências de métodos de trabalho

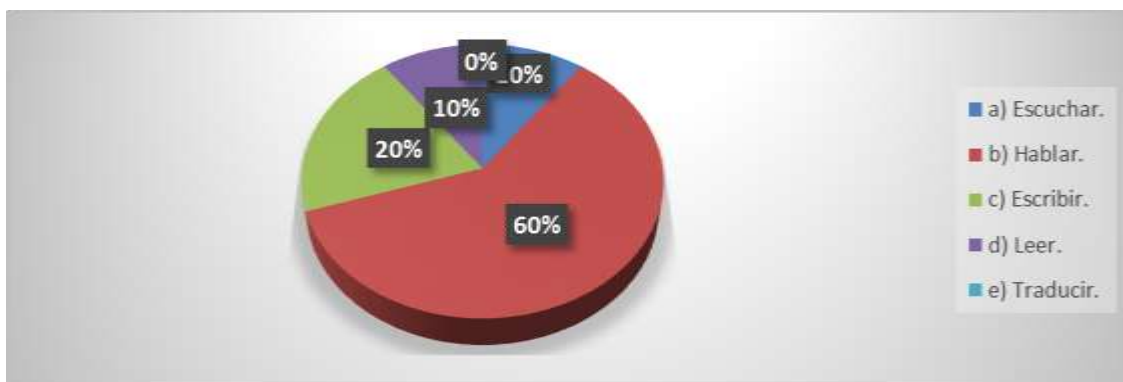


Gráfico 4- Preferência de atividades em sala de aula

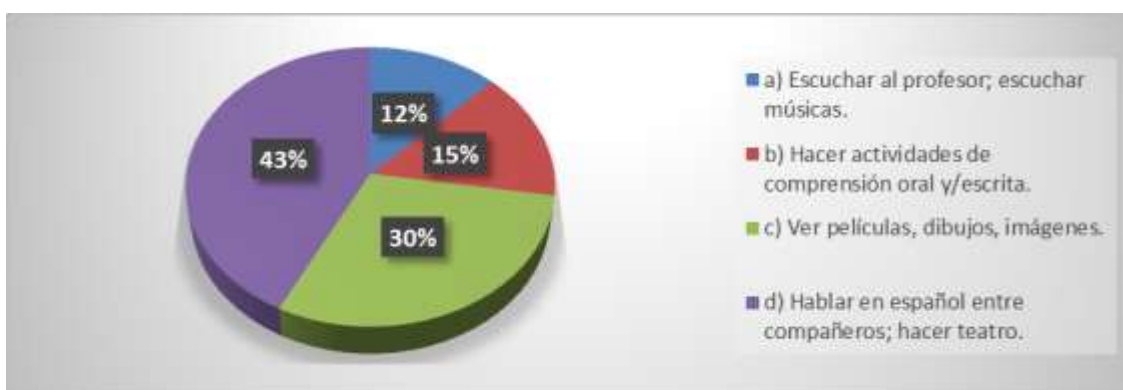


Gráfico 5- Atividades mais importantes para a aprendizagem de vocabulário

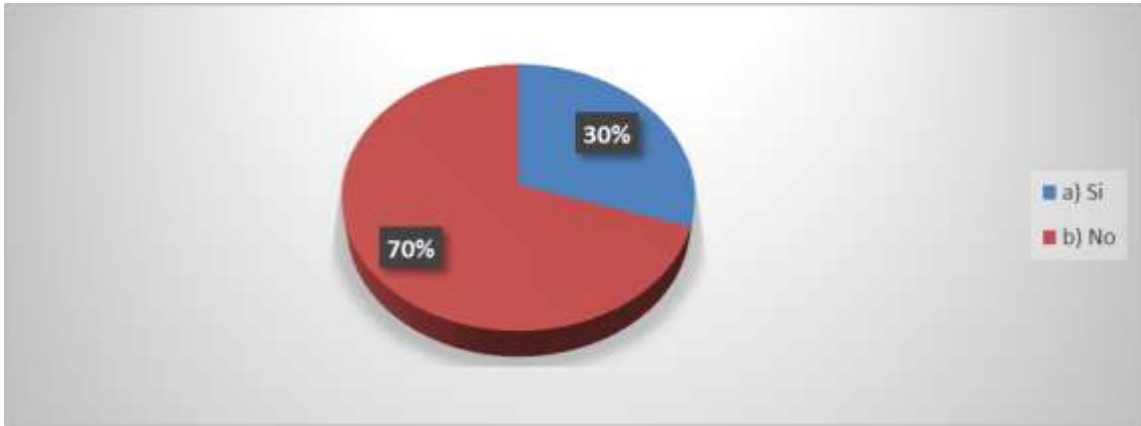


Gráfico 6- Preferência pela escrita

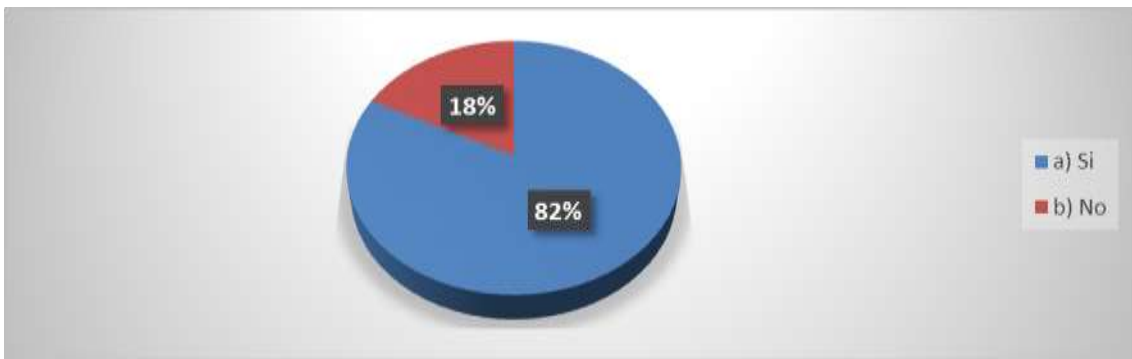


Gráfico 7- Preferência por atividades fora da sala de aula

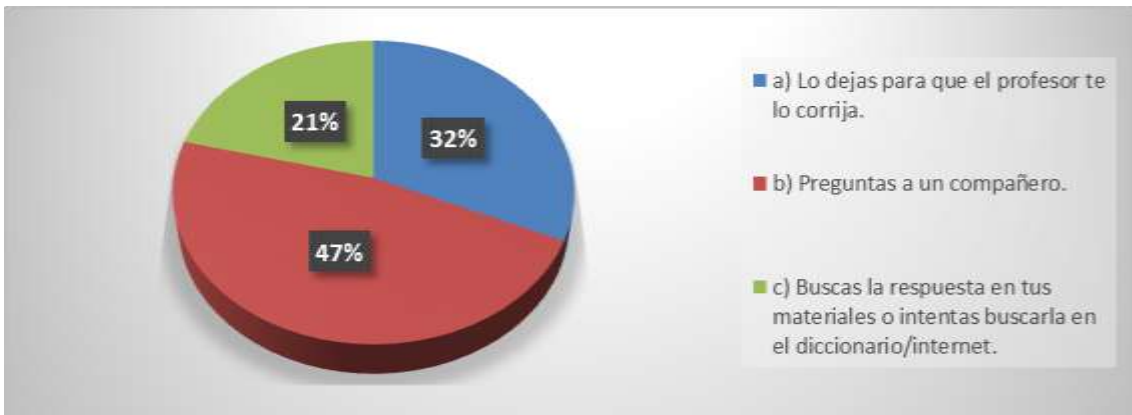


Gráfico 8- Posicionamento perante o grau de incerteza ou desconhecimento no uso de vocabulário ou ortografia

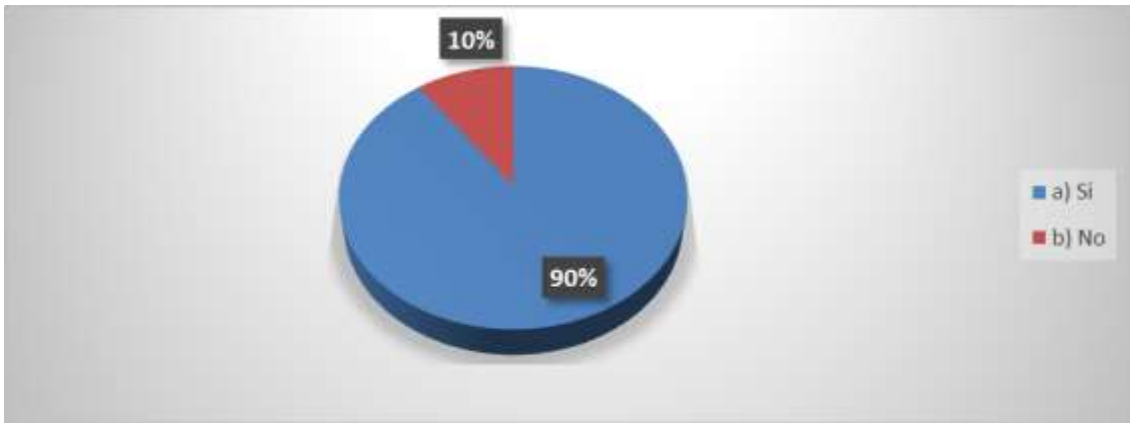


Gráfico 9- Posicionamento face à correção

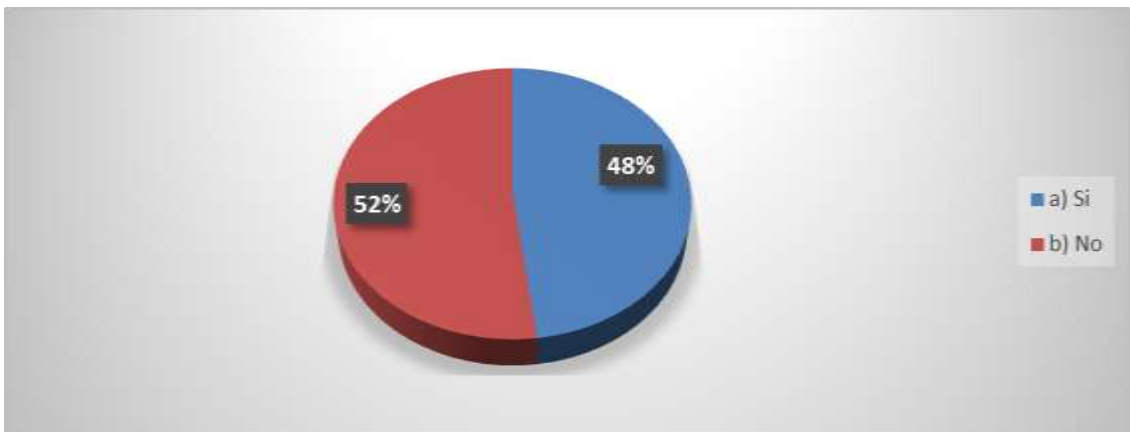
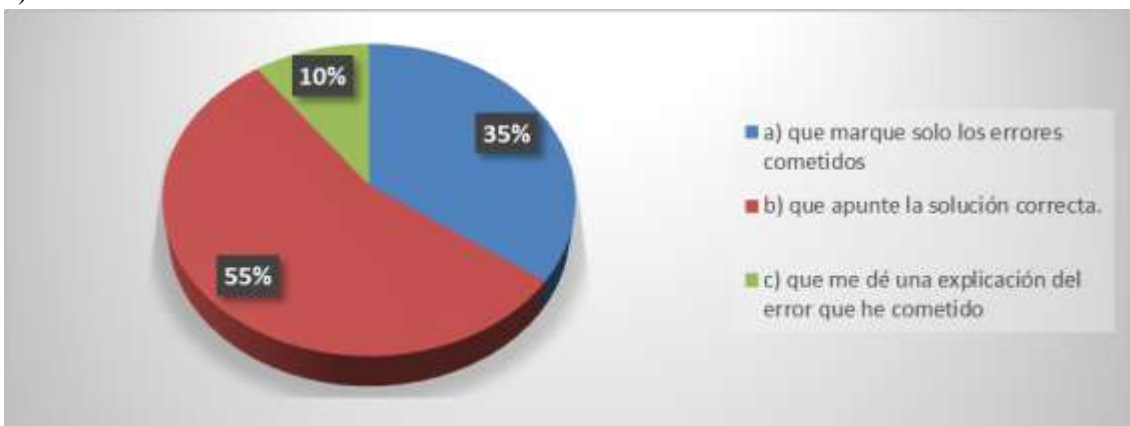


Gráfico 10- Posicionamento face à correção em público

a)



b)

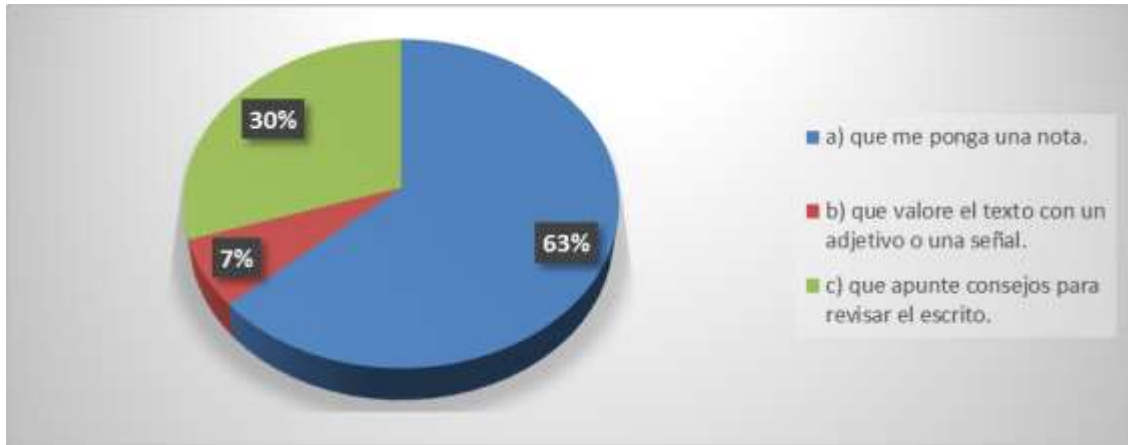


Gráfico 11 (a e b) – Posicionamento face ao *feedback*

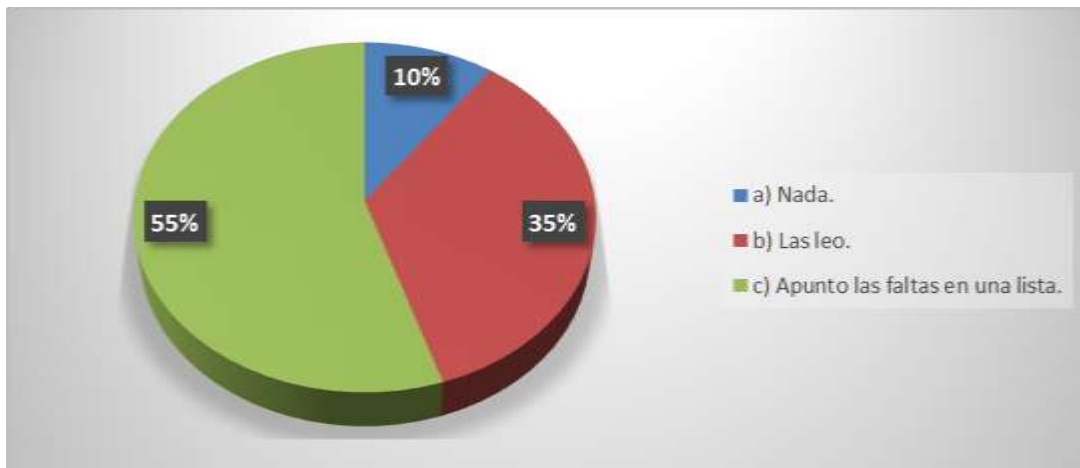


Gráfico 12- Posicionamento face à sua remediação depois da correção do professor

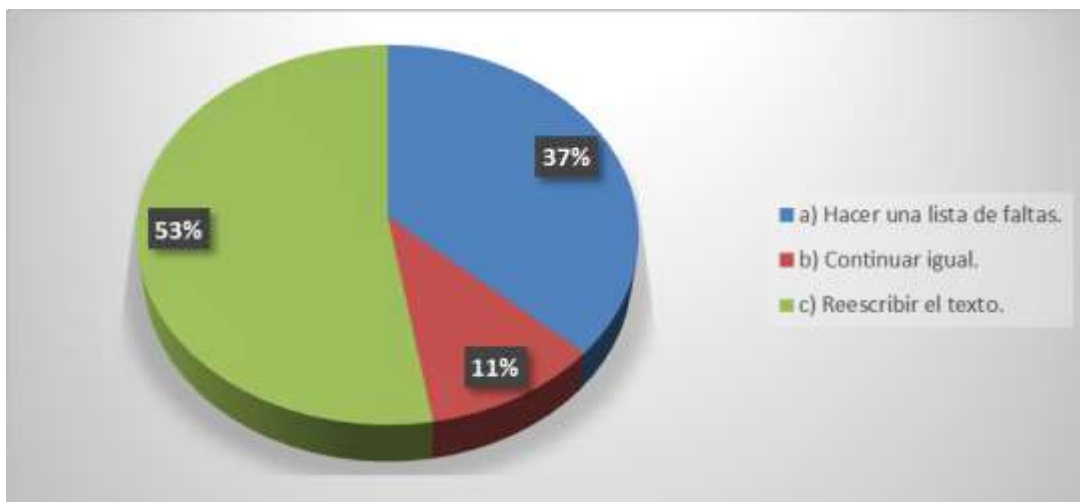


Gráfico 13- Posicionamento relativamente à ação rumo à superação do erro

**Anexo II- Inquérito colocado aos alunos sobre perfis de aprendizagem e respetivos resultados apurados**

**a) Inquérito**

**ESCOLA BÁSICA 2/3 FERREIRA DE CASTRO**

2013/2014

Español 8°.

**¡Aprende a concerte!**

Elije las respuestas que más te gustan sobre cómo aprendes mejor

1

- a) Me gusta que el profesor use muchos materiales visuales: fotos, dibujos, posters, dibujos en la pizarra
- b) Me gusta que el profesor explique todo con muchos detalles;
- c) Me gusta cuando el profesor usa las manos para hablar, se mueve por la clase.

2

- a) Me gustan los diagramas, esquemas
- b) Me gusta que el profesor use música o lea en voz alta
- c) Me gusta que el profesor me saque delante de la clase para que yo enseñe cosas

3

- a) Me gusta que el profesor envíe un montón de tareas para casa
- b) Me gusta que el profesor hable rápido porque quiero hacer muchas cosas en la clase
- c) Me gusta que el profesor me pida hacer trabajos creativos

4

- a) Me gusta que el profesor me saque a la pizarra para escribir frases
- b) Creo que es importante escuchar al profesor
- c) Me gusta hacer teatro

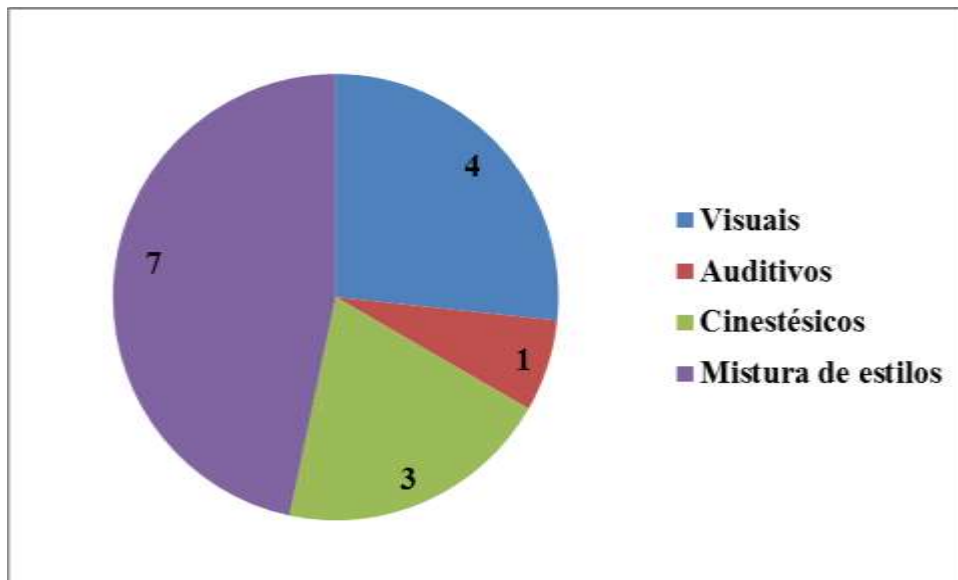
**b) Dados apurados a partir do inquérito colocado aos alunos**

Se a maioria das escolhas incidiu na alínea a), estamos na presença de um estilo visual predominante;

Se a maioria das escolhas incidiu na alínea b), estamos na presença de um estilo auditivo predominante;

Se a maioria das escolhas incidiu na alínea c), estamos na presença de um estilo cinestésico predominante;

No caso de a escolha recair em duas ou mais escolhas na mesma questão, estamos na presença de uma mistura dos três estilos anteriores.



Fornecido no curso de Formação de Professores –Certificate in Primary English Language Teaching (CIPELT) <http://www.britishcouncil.pt/> (British Council)

### **Anexo III- Descritores para a competência da expressão escrita, presentes no Marco Comum Europeu de Referencia (2001)**

---

Na escrita em sentido geral, espera-se que o aluno produza expressões breves e habituais com o fim de satisfazer necessidades simples e concretas: ações habituais, necessidades e pedidos de informação. Espera-se que utilizem estrutura sintáticas básicas e que se comuniquem mediante frases, grupos de palavras, formulas memorizadas ao referir-se a si mesmo ou a outras pessoas

---

Relativamente à correção gramatical, espera-se que o aluno utilize algumas estruturas simples corretamente mas que cometa erros sistematicamente, desde que a inteligibilidade do texto esteja assegurada, ou seja, que seja claro o que se pretende comunicar.

---

A respeito da ortografia, espera-se que o aluno copie orações curtas relativas a assuntos do quotidiano; que escreva com conhecimentos razoáveis mas com uma ortografia totalmente normalizada

**Anexo IV- Análise dos erros encontrados, à luz do *Plan Curricular del Instituto Cervantes* e do Programa Espanhol para o 3º Ciclo do Ensino Básico**

Ocorrências	Documentos: <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> e do Programa Espanhol para o 3º Ciclo do Ensino Básico
“Lo” em vez de “el”	<b>PCIC:</b> “el” aparece descrito no nível A1 no paradigma regular dos artigos, nível A1. <b>Programa de Espanhol:</b> reporta acima.
“Vos” em vez de “os”	<b>PCIC:</b> “os” aparece descrito nos descritores do do nível A2. <b>Programa de Espanhol:</b> tem o descritor <i>Formas e Colocação</i>
“Lá” em vez de “allá”	<b>PCIC:</b> Conteúdo inserido no descritor <i>Circunstanciales facultativos de lugar</i> , do nível A1. <b>Programa de Espanhol:</b> Tem um só descritor para os níveis A1 e A2- <i>Sistematização dos diversos tipos de advérbios e locuções adverbiais e sua colocação nas orações.</i>

## Anexo V- Producción escrita analizada




### TEXTO A

Preguntados

5.  
yo ¡Hola Estrella y Mariana! yo <sup>1</sup> quisiera <sup>2</sup> preguntar <sup>3</sup> si <sup>4</sup> ya <sup>5</sup> podría <sup>6</sup> ir <sup>7</sup> a <sup>8</sup> mis <sup>9</sup> compañías,  
en el sábado, en las 15:00 horas van te a mi casa, vas espera la PT  
Mariana: Gracias por no te tienes olvidado de mí, pero yo no puedo ir, porque voy a una  
fiesta de la mis prima.  
yo que pena, pero voy a la próxima <sup>10</sup>  
Estrella: Gracias por la convite, lo están a las 15:00, hasta sábado <sup>11</sup>  
yo que bien, hasta sábado <sup>12</sup>

6  
¡ Bien 😊 pero tienes que  
ser más creativa!

## Anexo VI- Código de correção de erros na expressão escrita

<i>Símbolos e sinais gráficos utilizados</i>	O que querem dizer
“quero” 	Acerto
<del>“quero”</del>	Palavra em excesso
No X comer	Falta uma palavra
Me gusta “alfaces” P	Palavra portuguesa
Quiero <del>comier</del>	Erro na flexão verbal
Lechugo O	Erro ortográfico
	Erro sintático
Pont.	Erro de pontuação
	Construção incorreta que compromete o significado
☺	Incentivo



## Anexo XIII- Atividade de remediação de erros na escrita

**Atividade 2-** Cartão de correção e reescritura dos erros

# Tarjeta de Corrección

## Tarjeta de Corrección


## Anexo IX- Atividade de remediação de erros na escrita

### Atividade 3- Atividade de remediação metacognitiva em grupo

#### MIS CORRECCIONES, MIS MAYORES TESOROS

¿Cuáles son mis mayores dudas?

¿Comprendo la corrección del profesor?

¿He leído el texto dos veces o más y he entendido las estructuras?

¿Qué necesito hacer para mejorar mis trabajos?

¿Cómo quiero terminar el trimestre con relación a estos errores?

**Anexo X- Tabela de resultados provenientes da análise por categorias gramaticais  
Tipologia da turma 1 (25 textos)**

**Tipologia lexical**

Tipologia lexical (Uso indevido de palavra portuguesa em nomes)		
Palavra usada	Número de ocorrências	Palavra correta
Sono	1	sueño
Sandes	1	bocadillos
Sanduiches	2	bocadillos
Doces	3	dulces
Futebol	1	fútbol
Vinho	7	vino
Saudáveis	3	saludable
Forte	1	fuerte
Bons	1	buenos
Exemplo	1	ejemplo
Bife	1	bistec
Peixe	6	pescado
Magrito	1	delgado
Alface	1	lechuga
Massa	7	pasta
Duvida	1	duda
Uebo/Ovo	5	huevo
Mojo	1	salsa
pescada/pescado	1	merluza
Peixe	1	pescado
Exemplo	1	ejemplo
rotinas	1	rutinas
assado	1	asado
Duvida	1	duda
quando	3	cuando
Refeccion	4	comida

Tipologia lexical (Uso indevido de palavra portuguesa em nomes)		
N.º total de ocorrências	57	
INTERLINGUAIS	45	
INTRALINGUAIS	12	

### Tipologia gráfica

Tipologia gráfica (Erro de Ortografia)		
Palavra/estrututa usada	Número de ocorrências	Palavra correta
mojo	1	salsa
viño	3	vino
saludavel	2	saludable
saudable	3	saludable
quando	2	cuando
quejo	1	queso
ou	1	o
as veces/há veces/una vez por outra	5	a veces
ha veces	2	a veces
por veces	3	a veces
as veces	2	a veces
as vezes	2	a veces
vieces	3	veces
internacionale	1	internacional
TOTAL	31	

N.º total de ocorrências	31	
INTERLINGUAIS	6	
INTRALINGUAIS	25	

## Tipologia gramatical 1

Tipologia gramatical (Erro na forma verbal)		
Palavra/estrutura usada	Número de ocorrências	Palavra correta
prefiro	5	prefiero
acontece	1	ocurre
manter	2	mantener
yo gusto/yo guesto	7	me gusta
no gusto	1	no me gusta
me gusta de	1	me gusta
pueso	1	puedo
confusão entre he/hay	5	X
fica muy bien	1	queda /sienta
facen parte	1	forman parte
almoçar	1	almorzar
costumo	3	suelo
deijan	1	dejan
acordo	1	me despierto
pienso	1	creo
hacen muy mal	10	hacer daño
No me hice bien	3	
voy tener	1	voy a tener
Acho que/ajo que	6	creo
alimento (nome)/alimento (verbo)	3	alimenta
comier/ tiengo/cuemo	3	comer/tengo/como
reduzir	1	reducir
TOTAL	59	

N.º total de ocorrências	59	
INTERLINGUAIS	29	
INTRALINGUAIS	30	

### Tipologia gramatical 2

Tipologia gramatical (Erro nos determinantes)		
Palavra usada	Número de ocorrências	Palavra correta
estes	1	estos
lo	4	el agua
la agua	5	el agua
deles/destas	1	uno de ellos
ao	2	al
TOTAL	13	

### Tipologia gramatical 3

Tipologia gramatical (diversas ocorrências)		
Palavra usada	Número de ocorrências	Palavra correta
mejor do que	1	mejor que
confusão entre que/qué	2	x
o que	5	lo que me
mas	15	pero
Tudo	3	todo
ou	1	o
en la	1	por la
en la merienda/en la cena	1	a la merienda
en el fin de semana	1	a los
ni siempre	1	no siempre
antes de salir	1	x
e	4	y
ou	1	o
com	1	com
TOTAL	38	

## Tipologia da turma 2 (25 textos)

### Tipologia lexical

Tipologia lexical (Uso indevido de palavra portuguesa em nomes)		
Palavra usada	Número de ocorrências	Palavra correta
exemplo	1	ejemplo
geralmente	1	generalmente
alimento	3	alimento
jantar	1	cena
azeite	2	aceite
hamburgers	1	hamburguesa
sumo	3	zumو
bolo	1	pastel
salada	3	ensalada
incrible	1	increíble
copo	4	vaso
leite	2	leche
gordura	1	grasa
refeccione	3	comida
sono	1	sueño
sandes/sandoiches	3	bocadillos
quejo	4	queso
presunto	1	Jamón
alface	3	lechuga
viño	3	vino
vinho	4	vino
doces	3	dulces
saudable	3	saludable
saudaveis	3	
saludavel	2	
pescada/pescado	1	merluza
TOTAL	58	

N.º total de ocorrências	58	
INTERLINGUAIS	42	
INTRALINGUAIS	16	

### Tipologia gráfica

Tipologia gráfica (Erro de Ortografia)		
Palavra usada	Número de ocorrências	Palavra correta
as vezes/por vezes	5	a vezes
viezes	2	veces
colocação de ss (riquíssima)	4	riquísima
almozo	1	almuerzo
azeite/açete	2	aceite
huebos	1	huevos
incrible	1	increíble
maraviloso	1	maravillosa
TOTAL	17	

N.º total de ocorrências	6	
INTERLINGUAIS	6	
INTRALINGUAIS	11	

## Tipologia gramatical 1

Tipologia gramatical (Erro na forma verbal)		
Palavra usada	Número de ocorrências	Palavra correta
ajo	1	hago
pueco	1	poco
tiengo	2	tengo
al	1	en el
costumbro	3	suelo
necesita de comer	1	necesita comer
crecer	1	crecer
és	7	es
sei	4	se
és	9	es
gusto/gosto de /gusto de	7	me gusta
fico	2	me quedo
devemos	1	debemos
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	

N.º total de ocorrências	40	
INTERLINGUAIS	26	
INTRALINGUAIS	14	

## Tipologia gramatical 2

Tipologia gramatical (Erro nos determinantes)		
Palavra usada	Número de ocorrências	Palavra correta
lo	6	el
la agua	3	el agua
os	3	los
el leche	1	la leche
uno	3	un
TOTAL	16	

N.º total de ocorrências	16	
INTERLINGUAIS	13	
INTRALINGUAIS	3	

### Tipologia gramatical 3

Tipologia gramatical (diversas ocorrências)		
Palavra usada	Número de ocorrências	Palavra correta
de mañana	1	por la mañana
ni siempre	4	no siempre
quase	3	casi
por lo medio de la tarde	1	a media tarde
una vez por semana	1	una vez a la semana
me mi (mi gusta)	3	me gusta
la mia madre	1	mi madre
pouco	1	poco
tudo	1	todo
só	1	solo
na	1	en la
TOTAL	58	

**Anexo XI- Tabela com resultados da análise relativa ao nível de interferência da L1 na L2**

<i>Turma G</i>		<i>Turma J</i>	
<i>25 textos</i>		<i>15 textos</i>	
<u><i>Tipologia lexical (nomes)</i></u>		<u><i>Tipologia lexical (nomes)</i></u>	
<i>Erro interlinguístico</i>	<i>45</i>	<i>Erro interlinguístico</i>	<i>42</i>
<i>Erro intralinguístico</i>	<i>12</i>	<i>Erro intralinguístico</i>	<i>16</i>
<u><i>Tipologia gramatical 1 (formas verbais)</i></u>		<u><i>Tipologia gramatical 1 (formas verbais)</i></u>	
<i>Erro interlinguístico</i>	<i>29</i>	<i>Erro interlinguístico</i>	<i>26</i>
<i>Erro intralinguístico</i>	<i>30</i>	<i>Erro intralinguístico</i>	<i>14</i>
<u><i>Tipologia gramatical 2 (determinantes)</i></u>		<u><i>Tipologia gramatical 2 (determinantes)</i></u>	
<i>Erro interlinguístico</i>	<i>13</i>	<i>Erro interlinguístico</i>	<i>13</i>
<i>Erro intralinguístico</i>	<i>0</i>	<i>Erro intralinguístico</i>	<i>3</i>
<u><i>Tipologia gramatical 3 (outras)</i></u>		<u><i>Tipologia gramatical 3 (outras)</i></u>	

<i>estruturas)</i>		<i>estruturas)</i>	
<i>Erro interlinguístico</i>	38	<i>Erro interlinguístico</i>	58
<i>Erro intralinguístico</i>		<i>Erro intralinguístico</i>	
<i>Tipologia gráfica (ortografia)</i>		<i>Tipologia gráfica (ortografia)</i>	
<i>Erro interlinguístico</i>	6	<i>Erro interlinguístico</i>	6
<i>Erro intralinguístico</i>	25	<i>Erro intralinguístico</i>	11



**TEXTO 1 DO ALUNO B**



El, mán, Acce giras a la primera a derecha y despues giras a  
 la izquierda, ~~buena~~ buena causa la plaza, sigue toda recta y giras a el hospital  
 la derecha, y despues giras a la izquierda y este todo este en un ~~plaza~~,  
 Buena que contase a giras giras a la primera a izquierda despues  
 sigue toda recta a la izquierda una plaza, despues cruza la plaza  
 y sigue toda recta y este con el centro comercial;  
 Buena, todas giras a la primera a la izquierda y sigue toda recta  
 y sigue toda recta y giras a la izquierda, sigue toda recta y  
 es ahí.  
 Buena sigue en direccion a los andes giras a la izquierda, giras a la  
 derecha y este ahí.

¡Que tengas un buen resultado!

TEXTO 2 DO ALUNO A

GRUPO III: PRODUCCIÓN ESCRITA

Observa estas imágenes y escribe un texto (20 líneas) sobre tus hábitos alimenticios. ¿Con qué frecuencia consumes estos productos? ¿Te alimentas bien?



Muito Bom De

SOLAMENTE SOLO

Por ~~me~~ <sup>PT</sup> ~~es~~ la mañana yo como cereales con leche o ~~trinidad~~ <sup>PT</sup> por almuerzo <sup>PT</sup> consumo comer ~~masa~~ <sup>PT</sup> (spaghetti) o carne, y a veces voy almorzar <sup>PT</sup> fuera porque a mi madre no le gusta cocinar.

~~En~~ <sup>PT</sup> En la noche ~~yo~~ <sup>PT</sup> como ~~bolachas~~ <sup>PT</sup> pan con zumo, y por la cena como ~~si~~ <sup>PT</sup> ~~lo~~ <sup>PT</sup> mismo que he comido ~~en~~ <sup>PT</sup> ~~el~~ <sup>PT</sup> almuerzo (tiene las mismas <sup>PT</sup> ~~características~~ <sup>PT</sup>) y en todas las ~~selecciones~~ <sup>PT</sup> ~~yo~~ <sup>PT</sup> como siempre ~~una~~ <sup>PT</sup> ~~porción~~ <sup>PT</sup> de fruta y bebo siempre agua.

Para mi <sup>PT</sup> ~~la~~ <sup>PT</sup> ~~el~~ <sup>PT</sup> agua es la base de la alimentación porque, ~~se~~ <sup>PT</sup> ~~nos~~ <sup>PT</sup> queremos estar en ~~forma~~ <sup>PT</sup> tenemos que beber mucha agua y comer mucha ~~fruta~~ <sup>PT</sup>.


En ~~relación~~ <sup>PT</sup> ~~a~~ <sup>PT</sup> las imágenes yo a veces como unos bocadillos de queso, jamón, salchichón y ketchup o a veces también le pongo ~~carne~~ <sup>PT</sup>. No bebo café porque ~~me~~ <sup>PT</sup> ~~hace~~ <sup>PT</sup> mal a mi ~~estómago~~ <sup>PT</sup> porque ~~me~~ <sup>PT</sup> ~~hacen~~ <sup>PT</sup> ~~mal~~ <sup>PT</sup> ~~los~~ <sup>PT</sup> ~~riñones~~ <sup>PT</sup> ~~porque~~ <sup>PT</sup> ~~son~~ <sup>PT</sup> mucha energía. En ~~mis~~ <sup>PT</sup> ~~selecciones~~ <sup>PT</sup>, mi madre ~~hace~~ <sup>PT</sup> muchas veces ~~masa~~ <sup>PT</sup> y ~~por~~ <sup>PT</sup> ~~veces~~ <sup>PT</sup> ~~añadido~~ <sup>PT</sup> ~~de~~ <sup>PT</sup> ~~carne~~ <sup>PT</sup>, a mi me gusta mucho ~~comer~~ <sup>PT</sup> ~~bolos~~ <sup>PT</sup> pero no puedo porque ~~me~~ <sup>PT</sup> ~~hacen~~ <sup>PT</sup> ~~mal~~ <sup>PT</sup>. En mi casa ~~no~~ <sup>PT</sup> ~~comemos~~ <sup>PT</sup> ~~peixe~~ <sup>PT</sup> porque tiene espina ~~solo~~ <sup>PT</sup> como carne o ~~masa~~ <sup>PT</sup>.

A veces mi madre ~~hace~~ <sup>PT</sup> ~~hace~~ <sup>PT</sup> sopa de legumbres <sup>PT</sup> ~~y~~ <sup>PT</sup> ~~es~~ <sup>PT</sup> ~~deliciosa~~ <sup>PT</sup> ~~pero~~ <sup>PT</sup> ~~ahora~~ <sup>PT</sup> ~~es~~ <sup>PT</sup> ~~mi~~ <sup>PT</sup> ~~padre~~ <sup>PT</sup> ~~que~~ <sup>PT</sup> ~~hace~~ <sup>PT</sup> ~~la~~ <sup>PT</sup> ~~comida~~ <sup>PT</sup> ~~y~~ <sup>PT</sup> ~~es~~ <sup>PT</sup> ~~deliciosa~~ <sup>PT</sup>.

haz -> imperativo



### Anexo XIII- Plano de aula relativo à Unidade

	<p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FERREIRA DE CASTRO</p> <p><b>ESCOLA BÁSICA 2/3 FERREIRA DE CASTRO</b></p> <p>2013/2014</p> <p><b>Plan de lección- <u>clase 2 de la unidad didáctica</u></b></p>
---	---

<p><b>Profesora:</b> Ana Filipa Morais</p> <p><b>Curso:</b> 8º <b>Clase:</b> J</p> <p><b>Nivel:</b> Iniciación (A2)</p> <p><b>Tiempo:</b> 45 minutos</p>	<p><b>Manual: (adoptado)</b> Chicos y Chicas (ed. Edelsa)</p> <hr/> <p><b>Unidad Didáctica 7:</b> Lección 17 – <i>¿Quieres conocer tu futuro?</i> Si quieres aprobar, tendrás que estudiar.</p> <p><b>Tarea final:</b> Escribir en el blog de la clase de Español que se está construyendo un conjunto de recomendaciones futuras para vivir mejor</p> <p><b>Fecha:</b> jueves, 29 de Mayo de 2014</p>
--	--

#### Sumario:

Corrección de las tareas de casa: Producción escrita colectiva de un acróstico que contenga predicciones y expectativas para el futuro. Expresión de opiniones respecto al tema.

El horóscopo y los signos del zodiaco: diálogo sobre el tema; Ficha de corrección de errores.

La obligación tener/deber (futuro)+ infinitivo

**Objetivo de aprendizaje:** *Al final de la clase el alumno debe haber aprendido:*

A hablar del futuro;

A Indicar la obligación en futuro.

**Contenidos:**

**a) Temáticos/ Léxicos:** palabras falsos amigos (suceso/éxito); los signos del zodiaco; bruja,

hechicera, vidente; meses/días del año, números (repaso).

**b) Gramaticales:** futuro imperfecto; ortografía; acentuación.

**c) Funcionales:** Hablar de acciones futuras: hacer predicciones; Expresar expectativas futuras; expresar opiniones sobre el tema.

**d) Temáticos/socioculturales:** la prensa española (revistas y periódicos); los signos del zodiaco; literatura (acróstico)

**Evaluación:** Observación directa de las actividades propuestas y del interés y empeño de los alumnos.

Comportamiento adecuado y respecto por las normas del aula.

Evaluación de las tareas de casa- escritura.

La evaluación de la producción oral.

Evaluación del trabajo en grupos.

Objetivos de las actividades	Técnicas de enseñanza/actividades del participante	Materiales y recursos	Tiempo
<p>Repaso de la clase anterior;</p> <p>Buscar el léxico/reglas de escrita adecuados;</p>	<p>- La profesora saluda a los alumnos y pasa lista del grupo. A continuación los alumnos dicen cómo fueron las pruebas (escrita y auditiva) realizadas en las clases anteriores. La profesora los anima a escribir el tema, que además es fácil (prueba auditiva); les dicta el sumario para que lo escriban en sus cuadernos. Mientras escriben, la profesora se mueve por la clase explicando posibles dudas o a corrigiendo errores.</p> <p>En algunos momentos la profesora puede preguntar cómo se escribe alguna palabra o puede pedir a un alumno para deletrearla.</p>	<p>Pizarra/tiza;</p> <p>Cuaderno;</p>	<p>5 min.</p>
	<p>El sumario sirve para recordar contenidos de</p>		

<p>Aplica el vocabulario aprendido (consolidación);</p> <p>Compara palabras portuguesas y españolas por su significado (falsos amigos)</p>	<p>las clases anteriores. La profesora pregunta a los alumnos qué palabras parecidas al portugués se acuerdan de haber estudiado (vendas, tiras...); pregunta qué tiempo verbal han visto por primera vez y si han podido escribir sus predicciones y expectativas. Antes de empezar la corrección de las tareas de casa, como siempre, la profesora enseña un nuevo falso amigo (las palabras <i>suceso/éxito</i>) ya que se habla de predicciones sucesos/hechos futuros.</p> <p>Antes de que empiece la actividad la profesora pregunta al grupo si conocen este tipo de texto/si ya han hecho alguno y con las aportaciones de los alumnos llegan al acróstico.</p> <p>(Para aquellos alumnos que quieran ir más allá, se animan a que visiten, fuera de la clase , en enlace de wikipedia para conocer un poco más sobre acrósticos españoles;</p> <p><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Acr%C3%B3stico">http://es.wikipedia.org/wiki/Acr%C3%B3stico</a>)</p> <p>- Corrección de las tareas de casa: creación colectiva de un acróstico sorpresa (los alumnos leen las predicciones y expectativas personales que han escrito mientras la profesora las escribe y proyecta. La profesora escribe algunos errores y los alumnos en grupo los detectan y luego los corrigen.</p> <p>(presentación)</p>	<p>Proyector</p> <p>Ordenador</p>	<p>5 min.</p> <p>15 min.</p>
--	--	-----------------------------------	------------------------------

<p>Usa los verbos en el futuro imperfecto;</p> <p>Expresa su opinión sobre sucesos futuros;</p> <p>Expresa sus expectativas personales;</p> <p>Indica la obligación en futuro;</p> <p>Identifica los errores en el texto;</p> <p>Corrige los errores de los textos.</p> <p>Aplica las reglas de ortografía e acentuación.</p> <p>Expresa su opinión las sobre las predicciones y expectativas de los demás compañeros</p> <p>Contesta a las</p>	<p>A partir de las expectativas escritas por los alumnos, la profesora presentará a la clase una frase que expresa obligación en el futuro (Si quieres ser doctor, tendrás que estudiar mucho); Luego anima a un otro alumno a hacer lo mismo.</p> <p>- A continuación la profesora introduce y orienta un diálogo sobre lo que podrá pasar en el futuro: los alumnos refieren si creen que es posible adivinar el futuro; si les gustaría conocer lo que va a pasar en el futuro si conocen alguien que adivine el futuro; si Ya han intentado conocerlo anteriormente. Se espera que ellos participen activamente con opiniones personales (brujas, hechiceras, horóscopo...).</p> <p>La profesora pregunta si conocen los nombres de los signos del zodiaco mientras proyecta las respectivas imágenes para activarles el léxico. Se aprovecha el ejercicio para repasar vocabulario relacionado con los meses del año, los días, el cumpleaños (¿El signo Aries empieza cuándo? ¿En qué mes nacen las personas de signo Cáncer?), hacer la comparación frente a los nombres portugueses y algunos aspectos socioculturales (¿qué revistas españolas conoces? ¿Y periódicos?). Se hará el registro en la pizarra.</p> <p>Como última actividad los alumnos trabajarán en grupos. La profesora distribuirá una ficha de trabajo con un horóscopo con errores (algunos de ellos típicos de hispano hablantes, muy parecidos a los que siempre se corrigen en clase). Los alumnos tendrán que buscarlos y hacer la corrección. La profesora explica das</p>	<p>Ficha</p> <p>Proyector</p> <p>Ordenador</p>	<p>10 min.</p>
---	---	--	----------------

<p>preguntas, buscando conocimientos previos.</p> <p>Compara aspectos culturales españoles y portugueses a respecto de la</p> <p>Lee los textos que forman parte del horóscopo para comprender su significado;</p> <p>Compara las grafías de las palabras;</p> <p>Identifica los errores en el texto;</p> <p>Corrige los errores de los textos.</p> <p>Aplica las reglas de ortografía e acentuación.</p>	<p>dudas que puedan ocurrir.</p> <p>Si no se termina la actividad, los alumnos la completarán en casa y se corregirá después.</p>	<p>Pizarra</p> <p>Ficha de trabajo</p>	<p>10 min.</p>
<p><b>Observaciones</b></p>	<p>Tarea de casa: expresiones de obligación (ejercicio6, p. 93)</p>		

**Anexo XIV- Atividade de produção escrita e detecção de erros**

B - Prof. Ana

I- Prof. Victoria

E- Frase 1

N- Frase 2

V- Frase 3

E- (...)

N-

I-

D-

A-

A-

N-

U-

E-

S-

T-

R-

A-

C-

L-

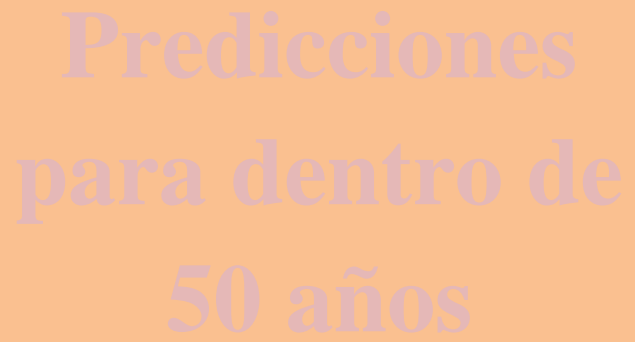
A-

S-

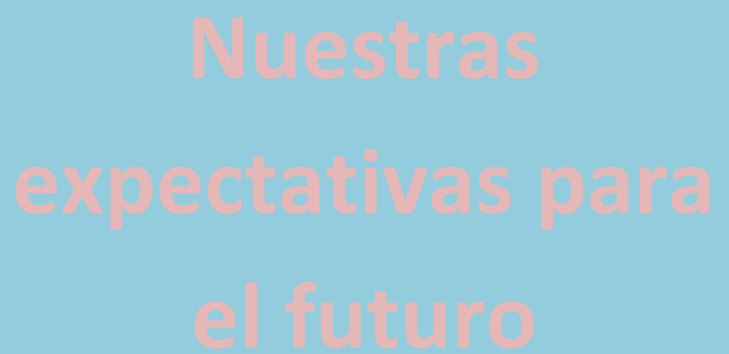
E-

D-

E-



Predicciones  
para dentro de  
50 años



Nuestras  
expectativas para  
el futuro

E-

S-

P-

A-

N-

O-

L-

## Anexo XIV- Atividade de detecção de erros

El horóscopo de esta semana tiene muchos errores. Todos los signos tienen más de 2 errores. Búscalos.

<p><b>Aries</b> (21/03 - 20/04)</p> <p>Quando no tienes lo que <u>quieras</u>, eres mucho temoso. Tenderás que respetar todas las opiniones.</p>	<p><b>Tauro</b> (21/04 - 20/05)</p> <p>"<u>Tiengo</u> que hacer todas las tareas de casa si quiero aprobar en todas las disciplinas" dirás a ti mismo.</p>	<p><b>Géminis</b> (21/05 - 21/06)</p> <p>Debrás <u>acorar</u> dinero para tus vacaciones porque tus padres no te pagaran-las.</p>
<p><b>Cáncer</b> (22/06 - 22/07)</p> <p>Tus <u>alimientos</u> favoritos no son saudables. El queso y el <u>leche</u> son fatales para tu salud.</p>	<p><b>Leo</b> (23/07 - 23/08)</p> <p>¡Todo te <u>correrá</u> bien! Tu vida es espantosa.</p>	<p><b>Virgo</b> (24/08 - 23/09)</p> <p>As veces es mejor tener <u>poucos</u> amigos <u>mas</u> verdaderos. <u>Áras</u> buenos <u>amigos</u>.</p>
<p><b>Libra</b> (24/09 - 21/10)</p> <p>Una vez por semana irás a ver a tu prima e la pedirás <u>aüda</u> para los <u>traballos</u> que tienes que hacer.</p>	<p><b>Escorpión</b> (22/10 - 22/11)</p> <p>Tu vida eres muy divertida y <u>tu</u> sabes aprovecharla bien. Aprenderás a <u>cosinar</u> <u>refecciones</u> ricas que agradaran a todos.</p>	<p><b>Sagitario</b> (23/11 - 21/12)</p> <p>Tu madre <u>terà</u> un presente para ti guardado en la garaje de tu casa. <u>Buscalo</u>.</p>
<p><b>Capricornio</b> (22/12 - 20/01)</p> <p>Estas totalmente enamorado y no <u>costumbras</u> desistir de luchar por tus amores. So desistes cuando <u>sintas</u> que estás solo.</p>	<p><b>Acuario</b> (21/01 - 19/02)</p> <p>Irás a <u>Franga</u> el próximo <u>més</u> y intentarás convencer a tu madre a acompañarte pero ella si quedará porque la viaje costa <u>novienta</u> euros.</p>	<p><b>Piscis</b> (20/02 - 20/03)</p> <p>Si <u>has</u> nacido el día <u>dicenueve</u>, no <u>tendrás</u> problemas com tu familia. El único problema será tu <u>professora</u> de <u>Español</u>. Si quieres aprobar, deberás estudiar.</p>

Actividad adaptada del manuales Ahora Español, p. 92.

Anexo XV- Passatempo mensal ¿cómo se escribe?



Anexo XVI- Produção escrita de mensagens curtas, alusivas ao concurso do *Dia de São Valentim*

TEXTO A

Amor mio, desejo um dia de lo  
encomendados muy feliz. Me gusta mucho  
de tí y tengo muchas scudedes, te espero  
em el Portugal.  
Estoy con ganas de estar contigo.  
Adios  
Lcomart 8º 5 Nº 15

TEXTO B



="Dia de los Encomendados" =

Amor mio...

te quiero, quiero te  
encontrar, por los momen-  
tos buenos de mi vida  
contigo.

Estoy con ganas de te  
ver, de te abrazar e de  
dar besos.

¿Onge estarás? ¿Será  
que estoy muy preto de  
ti? ¡Oí-me!

besos  
Catarina Pires N.º 78º 5

## **Anexo XVII- Produção escrita de textos para participação na *Feira Quinhentista***

### **Processo a que obedeceu a elaboração dos trabalhos expostos**

#### **a) Visualização do erro como forma de colmatá-lo**

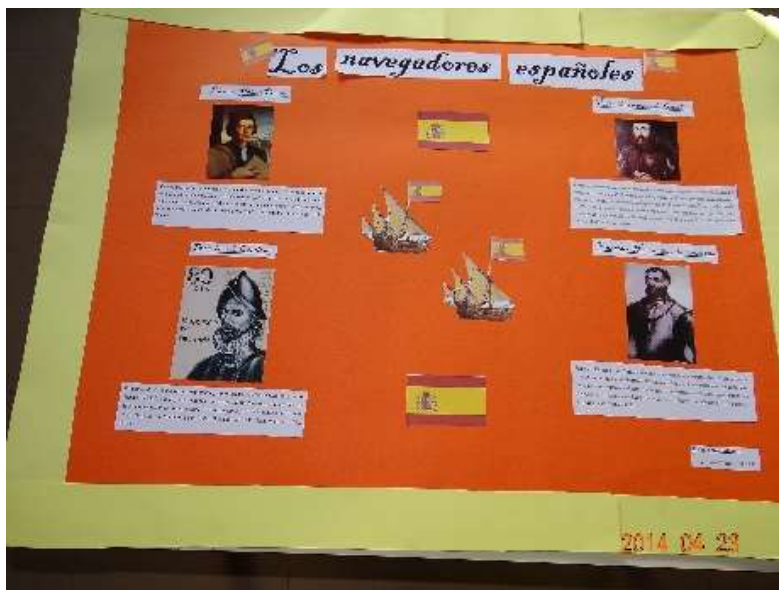


(Exemplo de trabalho subordinado ao tema histórico sobre a história da plantação do açúcar)

## b) Aperfeiçoamento de escrita e reescrita como forma de colmatação do erro



### Exemplos de trabalhos realizados



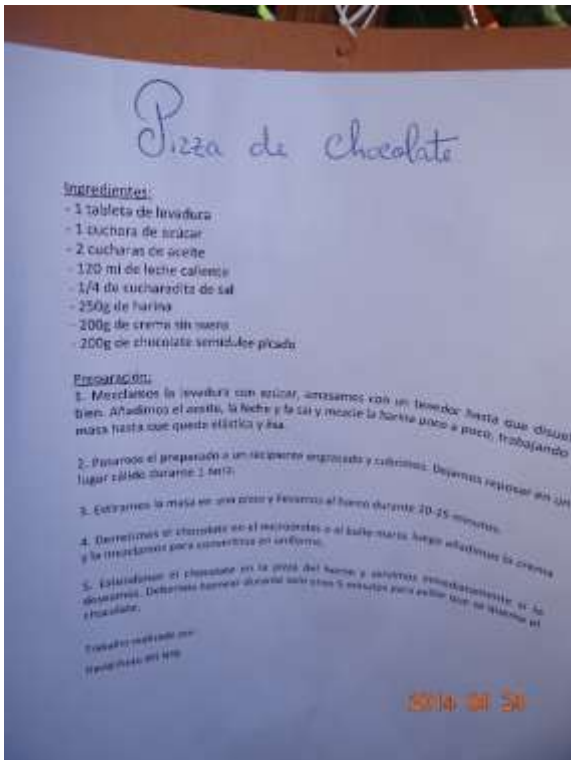
Trabalho 1- Sobre alguns navegadores espanhóis



Trabalho 2- Sobre receitas de chocolate



Trabalho 3- Sobre receitas de chocolate



Trabalho 4- Sobre receitas de chocolate

### Análise contrastiva e aquisição de léxico

Legendagem em espanhol na banca das plantas aromáticas



Fotografia 1- Banca das plantas aromáticas



Fotografia 2- Exemplos de trabalho realizado



Fotografia 3- Exemplos de trabalho realizados

**Anexo XVIII- Atividades de prática de escrita na “Bancada Espanhola” para a colmatação do erro, durante a *Feira Quinhentista***



Fotografia 1-“**Bancada Espanhola**”

**Prática ao nível da análise contrastiva.**



Jogo 1- Encontrar tradução equivalente para as expressões fornecidas

**Prática ao nível da ortografia.**



Jogo 2- Formar palavras

**Prática de escrita criativa com recurso a imagens.**



Jogo 2- Escrever uma história a partir das imagens dos dados

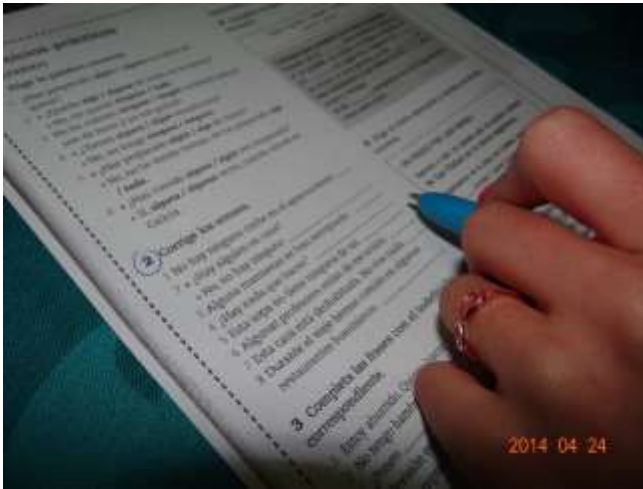
## Trabalhar a memória visual e gráfica aliada a conteúdos socioculturais



Jogo 3- Forma pares correspondentes (imagem e nome)

## A dimensão lúdica associada à deteção de erros





Jogo 4- Jogo da Oca adaptado à detecção de erro

## Anexo XIX- Participação em atividades propostas pela Biblioteca escolar

(produção escrita)



Fotografias 1 e 2- Placard dos trabalhos realizados; trabalho vencedor

## Anexo XXI- Concurso ortográfico interturmas para deteção de erros

### a) Formulário docente

# Concurso de ortografía

Ronda 1- ¿Cómo se escribe? (la profesora pregunta cómo se escriben palabras. Los equipos deletrean la palabra correctamente).

¿Cómo se escribe?

- A. Corazón
- B. Jamón
- C. Quiero
- D. Cuatro
- E. Helado

Ronda 2- ¿Cómo se escribe? (la profesora pregunta cómo se escriben palabras. Los equipos escriben la palabra correctamente).

¿Cómo se escribe?

- F. Ahorrar
- G. Doscientos
- H. Dieciséis
- I. Pregunta

Ronda 3 - ¿Cuál de las palabras en la pareja está bien escrita? (la profesora pregunta cómo se escriben las palabras. Los equipos escriben correctamente la palabra en una ficha).

Pon un X en la palabra que está bien escrita.

K. gefe/genio

L. noventa/vientecuatro

M. para ti/para tí

N. el garaje/ la garaje

O. ajo/hajo

Ronda 4- ¿Qué palabra falta en la frase? (Los equipos escriben la palabra que falta y empiezan la frase con la letra dada).

O. Este postre tiene demasiado azúcar. Está muy d\_\_\_\_\_.

P. Una persona francesa es de f\_\_\_\_\_.

Q. Si la comida tiene demasiada sal, está muy s\_\_\_\_\_.

R. El teléfono sirve para l\_\_\_\_\_ a las personas.

O. ajo/hajo

Ronda 5- Traduce al español la frase. Empieza con la letra dada. (Los equipos escriben la frase en español)

S. Posso ir à Praia? P _____
T. Vira à direita. T _____
U. Conheço um restaurante muito bom. C _____
V. Gosto de chocolate M _____
W. A minha casa fica na rua Augusta. M _____

**b) Exemplos de cartões dados aos alunos**



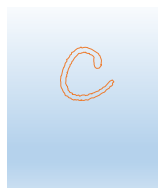
¿Cómo se escribe la palabra? (deletrear)

**corazón**



¿Cómo se escribe la palabra? (deletrear)

**jamón**



¿Cómo se escribe la palabra? (deletrear)

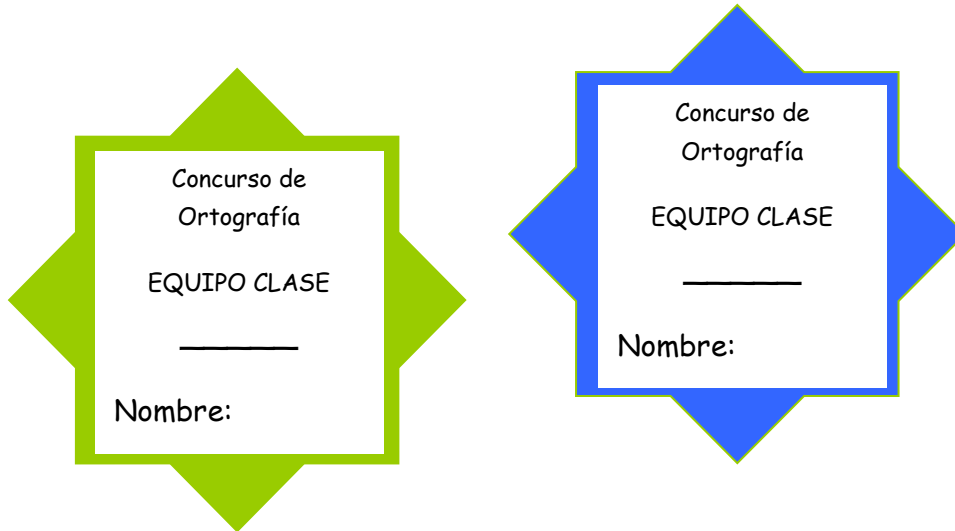
**cuatro**

D

¿Cómo se escribe la palabra? (deletrear)

**helado**

**Exemplos de crachás distribuídos às equipas (tamanho reduzido)**



**c) Algumas fotografias da atividade**



## Anexo XXII- Producción escrita de un diálogo para ser representado no día do establecemento

a) Producción colectiva do texto (turma G). Esta obedeceu a todas as fases do proceso de escrita.

# TEATRO PARA O DIA DA ESCOLA

## FERREIRA DE CASTRO

Todos: Hola

Todos: ¿Cómo estáis?

Periodista: ¿Quién eres tú?

Ferreira de Castro: ¡Yo soy Ferreira de Castro! ¿No me conocéis?

Periodista: ¡Qué raro! Yo no te conozco.

Tradutor português: Que estranho! Eu não te conheço

Ferreira de Castro: ¿Cómo no me conoces? Yo soy tan famoso! ¡Soy un escritor!

Periodista: ¿Verdad? ¿Qué libros escribiste?

Ferreira de Castro: Mira, los tengo aquí. ¿Queréis verlos?

Tradutor: Querem vê-los?

Periodista: ¿Cuál es el nombre de tus libros?

Ferreira de Castro: *A selva!* Un libro que escribí en Brasil. *A lã e a neve, Terra Fria e Emigrantes...*

Periodista: Ah Vale! Y.. ¿cuántos años tienes?

Ferreira de Castro: Nací el año 1898 Entonces clase, ¿cuántos años tengo?

Tradutor: Se ele nasceu no ano 1898, quantos anos tem?

Clase: 116 años

Periodista: ¿Dónde vives?

Ferreira de Castro: Vivo en Sintra... me gusta mucho Sintra, el Monte da Lua. Es mi lugar favorito.

Periodista: ¿Solo escribes libros o haces algo más?

Tradutor: “Haces” é “fazes”

Ferreira de Castro: Mira, yo ya hice mucho en mi vida....

Tradutor: Ele já fez muito na vida dele

Ferreira de Castro: Nací en Portugal pero estuve en Brasil trabajando cuando era un niño. Volví cuando cumplí 21 años de edad y me quedé en Lisboa trabajando de periodista.

Tradutor: Periodista não se esqueçam que é jornalista!

Periodista: Tu vida es muy interesante.

Ferreira de Castro: Mi sueño era ser escritor pero al inicio solo escribía en mis tiempos de ocio. Luego me hice un escritor tan famoso que ordené que hiciesen una biblioteca delante de mi casa.

Tradutor: Até mandou construir uma biblioteca à frente de casa!

Ferreira de Castro: ¿Ya conocéis mi *Casa Museo Ferreira de Castro* en Ossela y ¿*el Museo Ferreira de Castro en Sintra*?

Todos: ¡Adiós! Tenemos que marcharnos (tradutor: ir embora)

¡Esperamos que con este pequeño teatro no se olviden de Ferreira de Castro!

**Anexo XXIII- Atividades de remediação de erros na atividade escolar  
*Ambientalíadas***

**a) Atividades de detecção de erros inseridas no Peddy Paper coletivo da comunidade escolar (temática da natureza e meio ambiente).**

Fotografias 1,2, 3,



Fotografia 1



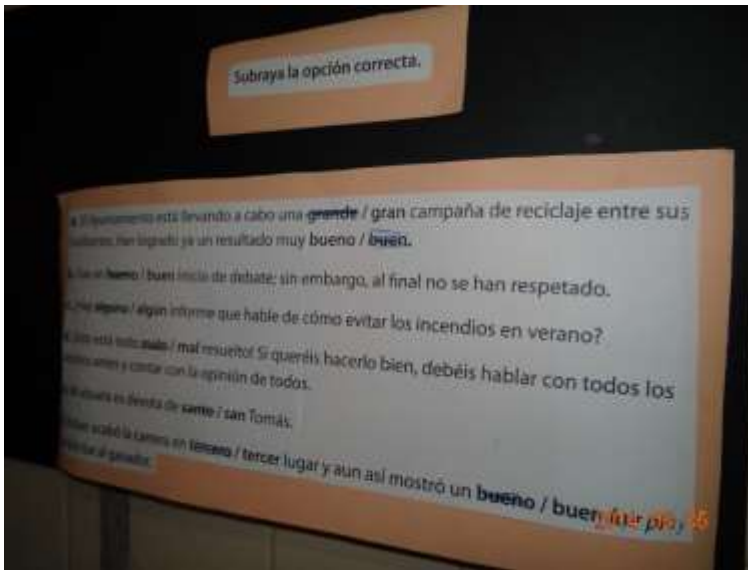
Fotografia 2



Fotografia 3



Fotografia 4



Fotografía 5



Fotografía 6

**b) Análise contrastiva – Participação dos alunos na atividade “Criação de uma música”.**

**Música- "o nosso ambiente"**

**- Tradução do rap e apresentação da música à escola-**

**O NOSSO AMBIENTE**

No cimo desta montanha  
Vejo o céu mais azul  
vejo a beleza  
Da natureza

Sol tão radiante  
Que ilumina os nossos corações  
e nos enche a alma  
de boas sensações

**É por aqui que andamos  
Então de que estamos à espera  
Seremos os autores  
Da nossa primavera**

**REFRÃO**

**Somos os primeiros  
Temos personalidade  
Surfar esta onda  
É ter sensibilidade**

Maravilhoso dia  
Dia de reflexão  
Encontramos um caminho  
Juntos temos a solução

Nesta festa do ambiente  
Terra, água, fogo, ar  
Valorizamos a vida  
Festejamos a cantar

Na defesa dos valores  
Permanente assiduidade  
Nesta reciprocidade  
Respeitar a liberdade

(RAP)

A nossa riqueza  
É nossa diversidade  
Procuramos o sucesso  
Vivemos em sociedade

**En defensa de los valores**  
**Asistencia permanente**  
**En esta reciprocidad**  
**Respetar la libertad**

**Nuestra riqueza**  
**Es nuestra diversidad**  
**Buscamos el éxito**  
**Vivimos en la sociedad**

## IMPRIMIR QUADRO GLOBAL DE ACTIVIDADES

### Anexo XXIV- Quadro global de atividades para as “Ambientálias”



ESCOLA B 2 3  
FERREIRA DE  
CASTRO

# AMBIENTALIA



Atividade	Local da realização da atividade	Turno(s) em que decorre	Professor(es) responsável(eis)	Descrição da atividade
<b>JOGO 1</b> Estafeta dos alimentos	Pavilhão de E.F.	<b>2 turnos</b>	Ana Banha Sofia Tenazinha Inês Dias	Os alunos das turmas foram divididos em 2 grupos. Um dos grupos estará a jogar no pavilhão, enquanto o outro grupo está a participar no Peddy-paper (nos horários indicados)
<b>JOGO 2</b> Salvem as tartarugas		<b>Manhã</b> 5º (9:00 – 10:30) 7º (11:00 – 12:30)	Teresa Costa Ana Roque	
<b>JOGO 3</b> Limpeza do lago		<b>Tarde</b> 6º (14:00 – 15:30)	António Monteiro Paulo Feiteira Carlos Silva	
<b>JOGO 4</b> Separação do lixo		8º (16:00 – 17:30)	Carlos Avelar Ana Jones	
<b>Peddy-paper</b> (5º ao 8º ano) Disciplinas que participam com as questões: Ciências Naturais, Matemática, Inglês, Português (2º e 3º ciclo); HGP (2º ciclo); Espanhol, Físico-Química, Geografia, História (3º ciclo)	Espaço exterior: Espaço das palmeiras até portaria 5º ao 8º ano	<b>2 turnos</b>  <b>Manhã</b> 5º (9:15 – 10:15) 7º (11:00 – 12:00)  <b>Tarde</b> 8º (14:15 – 15:15) 6º (16:00 – 17:00)	Departamento MCE  <b>Manhã</b> - Sandra Nascimento, Paula Varão, Conceição Andrade, Mª José Rodrigues, Anabela Morais, Dulce Guerra, Artur Velez, Carlos Penso  <b>Tarde</b> - José Gaspar, Romana Andrade, João Rodrigues, Luís Aguilar, Anabela Delgado, Helena Carvalho, Ana Paula Pires, Celeste Prates	Os alunos das turmas foram divididos em 2 grupos. Um dos grupos estará a jogar no pavilhão, enquanto o outro grupo está a participar no Peddy-paper (nos horários indicados)

<b>Peddy-paper + jogos</b>	Meia lua e ringue <b>9º ano</b>	<b>Turmas A, D, E, F, G (9:00 – 10:00)</b> <b>Turmas B, C, H, I (11:00 – 12:00)</b>	Departamento MCE  Alexandra Afonso, Teresa Relvas, Matilde Patriarca, Lurdes Loureiro, Eunice Moura, Graciete Silva, Vasco Ribeiro, Elsa Serra	Os alunos das turmas foram divididos em 2 grupos. Irão realizar um circuito com 5 estações, em que responderão às questões do Peddy-paper. Cada par/trio de alunos que responde só pode partir para a estação respetiva quando os colegas realizaram a atividade física correspondente
<b>Palestra Biodiversidade</b>	Sala de Expressões (26) <b>9º ano</b>	<b>Turmas B, C, H, I (9:45 – 10:45)</b> <b>Turmas A, D, E, F, G (11:00 – 12:00)</b>	Conceição Andrade Os professores que acompanham as turmas (com exceção dos envolvidos no Peddy-paper) assistem à palestra com os alunos	Palestra realizada pelo Dr. Francisco Correia, do Parque Natural Sintra-Cascais

<b>Concurso de Carrinhos e Fornos Solares</b>	Ringue	<b>12:10 – 13:10</b> <b>14:15 – 15:15</b>	Carlos Penso	Mostra / experimentação de carrinhos e fornos solares
<b>6º A Momento de Poesia</b>	Ao ar livre Espaço do octaedro	<b>Tarde – 16:15</b>	Mª de Jesus André	Alguns alunos irão ler / declamar poesia
<b>8ºB, 8ºC, 8ºD, 8ºE, 8ºJ Desfile de roupa com materiais recicláveis “Défilé Mode Écolo”</b>	Ao ar livre Espaço do octaedro	<b>Manhã – a partir das 10:45</b> <b>Tarde – a partir das 15:30</b>	Elisabete Pires e Sílvia Lino + Grupo de Educação Especial	Os alunos irão desfilar com fatos realizados em materiais recicláveis, elaborados por si
<b>Desfile de moda (em colaboração com Dep. de Línguas)</b>	Ao ar livre Espaço do octaedro	<b>Manhã - a partir das 10:45</b>	Professores de Educação Especial Professores de Línguas	
<b>Banca do Crescer Solidário</b>	Exterior: junto à árvore antes do refeitório (mesmo local da feira)	Manhã e tarde	Paula Cortes e Elisete Diogo	Venda de produtos biológicos alimentares: biscoitos <i>Crescer Solidário</i> , canecas de barro, bolos

	quinhentista)			diversos, crepes, bebidas, outros
<b>Banca de venda de plantas (vocacional) e manjericos</b>	Exterior	Manhã e tarde	Ana Carias	Venda de plantas por parte dos alunos do 6ºL
			Olga Martins	Venda de manjericos
<b>Venda de diferentes produtos</b>	Espaço exterior	Manhã e tarde	Professores de Educação Especial Unidade de Apoio a Alunos Multideficientes	
<b>BIO + SINTRA Parques Monte da Lua</b>	Espaço do PBX	Manhã e tarde	Carlos Penso	Espaço do PBX – visionamento de filme / informação

<b>Exposições Cassefaz</b>	Alimentação	Manhã e tarde	Dulce Guerra	
	Água	Manhã e tarde	Romana Andrade	
	Floresta	Manhã e tarde	Sandra Nascimento	
<b>Exposição O Fio da História</b>	Sala Audiovisuais	<b>Manhã 9:00 – 12:30 Tarde 14:00 – 17:30</b>	Teresa Costa Carlos Peixoto Rita Fonseca	Cada meia turma estará na sala cerca de 15 min
<b>Exposição A Água fonte de vida</b>	Corredor do bloco A para o bloco B	<b>Manhã 9:00 – 12:30 Tarde 14:00 – 17:30</b>	Teresa Costa <b>Ana Morais</b>	<b>Existe um guião que poderá ser utilizado pelo professor que acompanha a turma para enquadrar a exposição; esta será acompanhada pela audição de recomendações / considerações dos alunos de Inglês e Espanhol sobre o meio ambiente e a natureza.</b>
<b>Atividades de deteção de erro em Espanhol (parece do corredor A)</b>		Todo o dia	<b>Ana Morais</b>	Os alunos terão exercícios para resolver expostos na parede

<b>Criação da mascote</b> <i>Ambientaliadas</i>	Sala de aula, com os alunos das turmas do 8º ano	Durante as aulas – trabalho já realizado	Isabel Portela Pedro Correia Rui Cochofel	Exposição dos trabalhos realizados pelos alunos para a criação da mascote das <i>Ambientaliadas/Eco-Escolas</i>
<b>Exposição dos projetos realizados</b>	Átrio do bloco A	Manhã e tarde	Isabel Portela Pedro Correia Rui Cochofel	
<b>Exposição de cartazes do Eco Código</b>	Hall do bloco B R/C	Manhã e tarde	Manuel Maia Professores de EV e ET e alunos	Exposição de cartazes elaborados pelos alunos
<b>Exposição de cartazes comemorativos do dia 5 junho</b>	Pela escola	Manhã e tarde	João Cunha	Exposição de cartazes elaborados pelos alunos
<b>Ateliê de pintura de CD's (reutilização)</b>	Sala 34	Manhã e tarde	Manuel Maia	
<b>Apresentação do PowerPoint “O Cavaleiro da Dinamarca”</b>	Biblioteca	<b>Manhã e tarde</b>	Professores de Educação Especial Elisa Vann	
<b>Teatro de Fantoques “Zulaida e o Poeta”</b>	Biblioteca	<b>Manhã 1 exibição – 10:30</b>	Professores de Educação Especial Elisa Vann	
<b>Teatro de Fantoques “Kiko, o dentinho de leite” (no âmbito do projeto SOBE)</b>	Biblioteca	<b>Manhã 2 exposições – 11:00 e 11:30</b>	Anabela Delgado Elisa Vann (Grupo de alunos do 5ºD)	
<b>Exposição de trabalhos de alunos resultantes do Concurso de Banda Desenhada</b>	Placard existente no exterior da Biblioteca	Manhã e tarde	Conceição Andrade Dulce Guerra Paula Varão Elisa Vann	
<b>Teatralização do livro “Chibos Sabichões”</b>	Espaço exterior	Manhã e tarde	Professores de Educação Especial Unidade de Ensino Estruturado do 2º e 3º ciclo	
<b>Exposição de trabalhos de Expressão Artística “Paint a Fish”</b>	Hall do bloco B R/C	Manhã e tarde	Manuel Maia	
<b>Exposição sobre a “Poluição do</b>	Átrio do bloco A	Manhã e tarde	Conceição Andrade	

<b>Ar” – Qualidade do ar da nossa escola</b>				
<b>Exposição de monumentos elaborados com materiais recicláveis</b>	Espaço no corredor entre bloco A e B, junto à sala de computadores	Manhã e tarde	Sílvia Lino	
<b>Ateliê de papel reciclado</b>	Espaço exterior	Manhã e tarde	Carlos Penso	
<b>Banca exposição/ venda de minerais e fósseis</b>	Espaço exterior	Manhã e tarde	Lurdes Loureiro Sr Carlos Marques (Mineralia)	
<b>Venda de gelados artesanais</b>	Espaço exterior	Manhã e tarde		
<b>Concerto dos alunos de música</b>	Sala 26	16:30 às 17:30	Grupo de Educação Musical	Destina-se aos EE dos alunos que vão atuar
<b>Concerto da Harmonia Abertura e encerramento</b>	Exterior Sala 26	Manhã – 10:30 Tarde – 17:30	Grupo de Educação Musical	

**Anexo XXV- Inquérito de opinião sobre o tratamento do erro ao serviço de uma melhor expressão escrita de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, no ensino de ELE.**

*Expressão escrita: O papel do erro, a sua correção e as estratégias utilizada na sua remediação.*

Caros colegas, este inquérito de opinião sobre o tratamento do erro enquadra-se no âmbito da investigação, que estou agora a concluir, sobre a extensão do erro na linguagem escrita de alunos que frequentam ELE, no 8º ano de escolaridade, visando propor um conjunto de estratégias que se coadunem com uma prática de ensino cada vez mais individualizada. Não obstante o trabalho reportar-se, essencialmente, ao 8º ano de escolaridade, o presente inquérito poderá ser preenchido por qualquer docente de ELE que esteja a lecionar 7º, 8º e 9º anos.

Pretendo, nesta fase, apurar e avaliar os resultados obtidos, confrontando-os com a minha experiência enquanto docente de ELE, relativamente ao tema em causa.

O inquérito é de carácter anónimo.

**1. Os seus alunos revelam muitas dificuldades a nível da sua expressão escrita? Considere qualquer tipo de dificuldade neste domínio**

- Sim  Não  Algumas

**2. A que nível se situam os erros mais frequentes dos seus alunos? Escolha uma ou várias opções.**

- Léxico;  
 Ortografia  
 Morfossintaxe  
 Pontuação/Translineação  
 Semântica  
 Outros

Outro (especifique)

**3. Encontra, seguidamente, algumas causas que poderão estar na origem do erro. Escolha as que vão ao encontro da sua experiência docente, relativamente ao contexto em estudo.**

Interferência da língua materna (Língua Portuguesa)

Sim                       Às vezes                       Não

Desconhecimento de regras gramaticais

Sim                       Às vezes                       Não

Dificuldade na aplicação das regras

Sim                       Às vezes                       Não

Falta de motivação para a escrita

Sim                       Às vezes                       Não

Falta de métodos/hábitos de leitura

Sim                       Às vezes                       Não

Falta de atenção/concentração

Sim                       Às vezes                       Não

Falta de interesse/motivação

Sim                       Às vezes                       Não

Crença numa aparente facilidade de aprendizagem de Espanhol por parte de alunos em níveis iniciais

Sim                       Às vezes                       Não

Falta de tempo para colocar em prática uma ou mais frases a ser consideradas no tratamento do erro

Sim                       Às vezes                       Não

Indique um ou mais motivos para a falta de tempo considerada anteriormente.

**4. Durante a correção do enunciado escrito do aluno, considera como erro todos os desvios à norma? Diga se tem em consideração a distinção erro/ equívoco.**

- Sim  Não

**5. Utiliza simbologia definida de correção?**

- Sim  Não

**6. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, responda se explicou aos seus alunos, de forma coletiva, a simbologia de correção que utiliza nas correções.**

- Sim  Não

**7. Qual é o seu procedimento frequente aquando da correção gráfica do enunciado escrito dos seus alunos? Escolha a opção mais aproximada à sua prática.**

- Assinala o erro/equívoco  
 Assinala o erro e, tendo como base as regras gramaticais, explica-o/ reescreve-o.

**8. Costuma dar feedback aos seus alunos sobre o seu desempenho a nível da expressão escrita?**

- Sim  Não

**9. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, escolha a opção mais aproximada à sua prática, sobre o feedback transmitido.**

- Transmite os pontos em que têm que melhorar (as dificuldades)

- Transmite os pontos fortes (o que está bem feito) e os pontos em que têm que melhorar (as dificuldades)

**10. Com que frequência corrige enunciados escritos dos alunos (na aula ou fora da mesma)?**

- Uma vez por semana
- Semana sim, semana não
- Uma vez por mês
- Quando os alunos realizam fichas de avaliação de conhecimentos

**11. Para além da correção dos trabalhos escritos, faz remediações coletivas dos erros, frequentemente?**

- Sempre que manda fazer um trabalho escrito
- Às vezes
- Nunca faz

Aponte uma razão que a/o leva a optar por não fazer remediação.

**12. Escolha uma ou várias opções sobre atividades de remediação do erro que realiza e/ou considera importantes.**

- Atividades de grupo: auto e hétero correção
- Repetição de palavras
- Jogos linguísticos
- Aproveitamento do erro para uma sessão de esclarecimentos
- Atividades de grupo: auto e hétero correção

- Repetição de palavras
- Jogos linguísticos
- Aproveitamento do erro para uma sessão de esclarecimentos
- Um incentivo aos hábitos de leitura
- Elaboração de cópias e ditados com correção coletiva posterior
- Análise contrastiva de palavras e/ ou estruturas portuguesas/espanholas
- Realização de oficinas (tallers) de correção de erros incidindo sobre as estruturas mais problemáticas

Tendo em conta as dificuldades com que se debate, deixe as suas sugestões de atividades uteis para a superação do erro.

**13. Na lecionação das suas aulas, onde naturalmente se integra a correção do erro, tem em conta os vários estilos de aprendizagem dos alunos: auditivos, visuais e cinésicos - VAK (Ellis, 2005)?**

- Sim, está sensível a este aspeto       Não, não está sensível a este aspeto

Tem interesse em aprofundar conhecimentos sobre diferentes estilos de aprendizagem?

**14. Na lecionação das suas aulas, onde naturalmente a correção do erro é parte integrante, tem em consideração os vários tipos de inteligência dos alunos (Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, 1983), pondo em prática estratégias que se dirijam a todos?**

- Está sensível a este aspeto e coloca em prática
- Não está sensível a este aspeto, não colocando em prática
- Conhece a teoria mas não operacionaliza em sala de aula

Tem interesse em conhecer formas concretas de operacionalizar a teoria em sala de aula?

**15 Encara o erro na escrita como uma vantagem em termos pedagógicos?**

Sim       Às vezes       Não

**16. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, diga quem mais poderá beneficiar com um trabalho de correção/superação dos erros sustentado?**

O professor    O aluno       Ambos       Nenhum

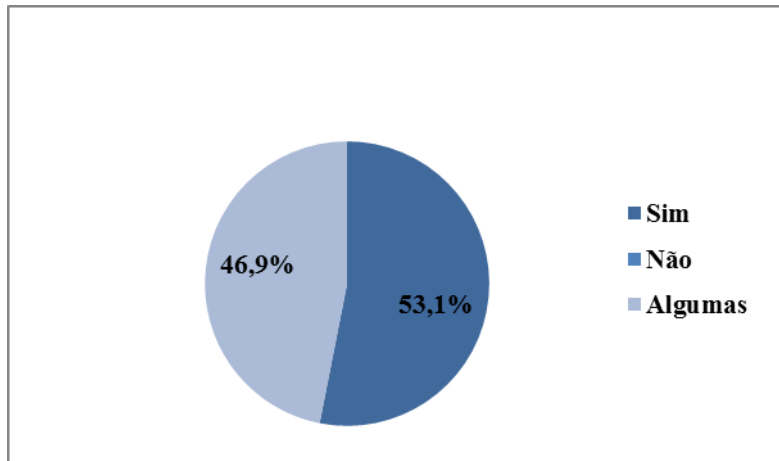
**17. Encontra-se a lecionar uma ou mais turmas de 8º ano de escolaridade?**

Sim                                       Não

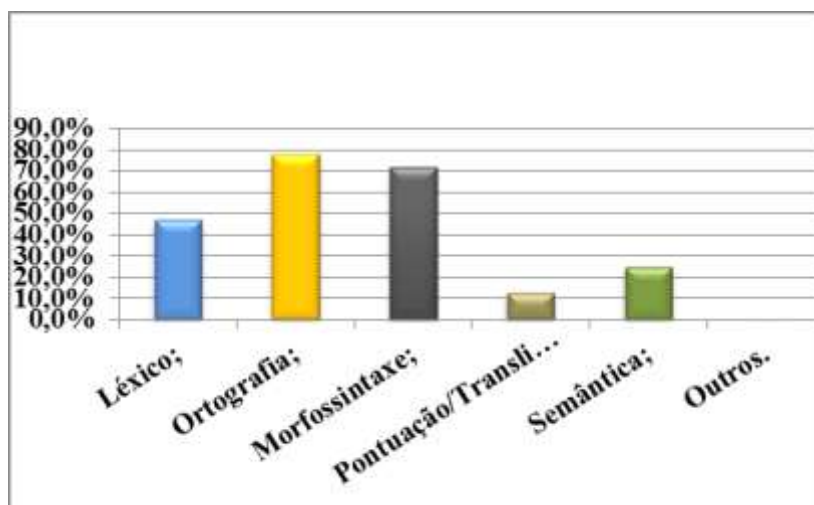
**18. A sua opinião conta. Caso deseje, deixe sugestões sobre o questionário, que possam ser úteis. Obrigada**

**Anexo XXVI- Tratamento estatístico do inquérito de opinião sobre o tratamento do erro ao serviço de uma melhor expressão escrita de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, no ensino de ELE.**

1. Os seus alunos revelam muitas dificuldades a nível da sua expressão escrita?  
Considere qualquer tipo de dificuldade neste domínio.



2. A que nível se situam os erros mais frequentes dos seus alunos? Escolha uma ou várias opções.

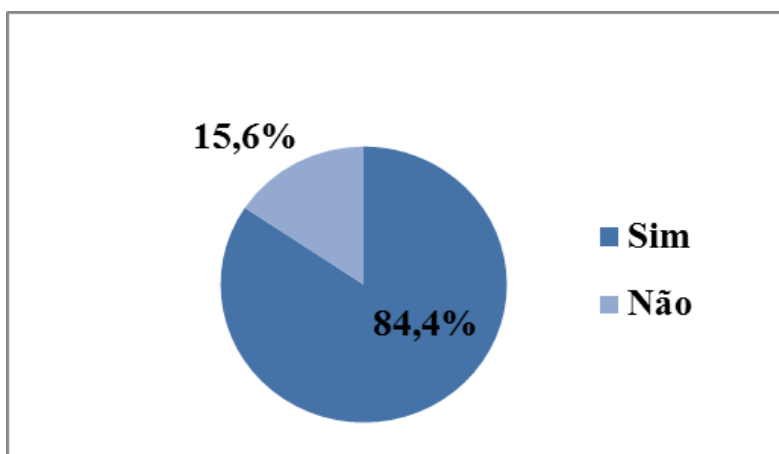


3. Encontra, seguidamente, algumas causas que poderão estar na origem do erro.

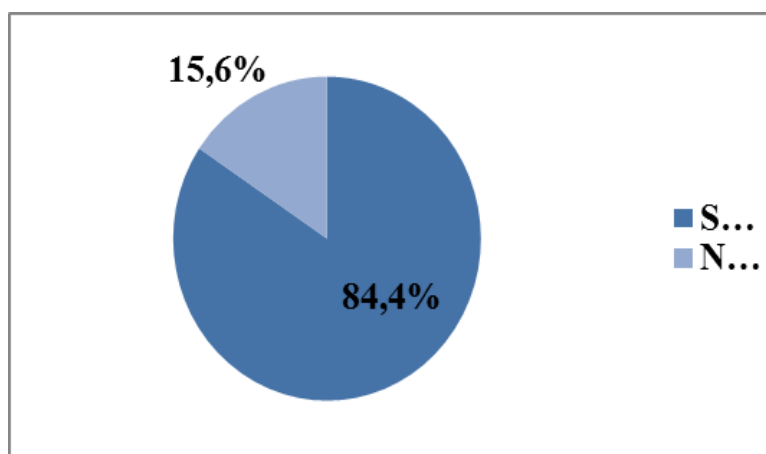
Escolha as que vão ao encontro da sua experiência docente, relativamente ao contexto em estudo.

<b>Questões:</b>	<b>Sim</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Não</b>
Interferência da língua materna (Língua Portuguesa);	74,19	25,81	0,00
Desconhecimento de regras gramaticais;	36,67	53,33	10,00
Dificuldade na aplicação de regras;	22,58	70,97	6,45
Falta de motivação para a escrita;	55,17	31,03	13,79
Falta de métodos/hábitos de leitura;	73,33	16,67	10,00
Falta de atenção/concentração;	51,72	44,83	3,45
Falta de interesse/motivação;	17,86	67,86	14,29
Crença numa aparente facilidade de aprendizagem de Espanhol por parte de alunos em níveis iniciais;	67,86	32,14	3,57
Falta de tempo para colocar em prática uma ou mais frases a ser consideradas no tratamento do erro.	25,00	45,83	29,17

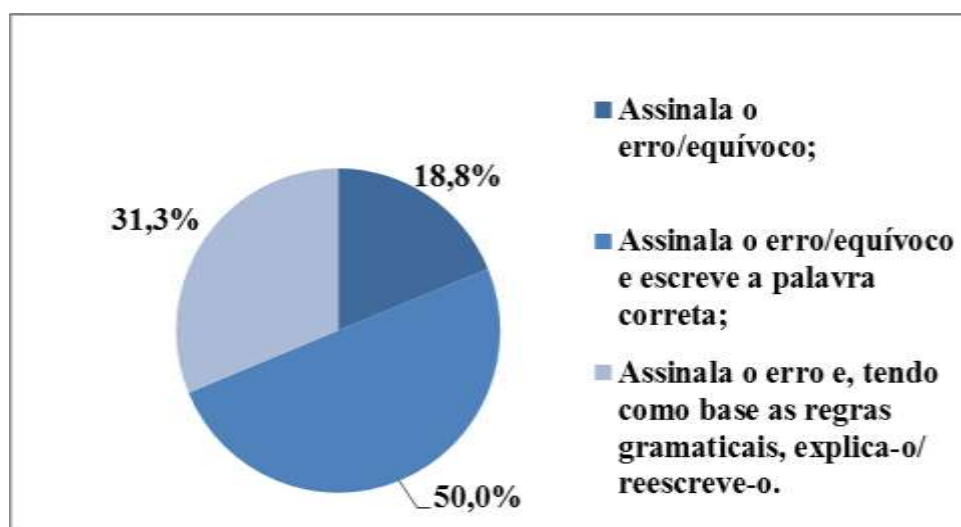
4. Durante a correção do enunciado escrito do aluno, considera como erro todos os desvios à norma? Diga se tem em consideração a distinção erro/ equívoco.



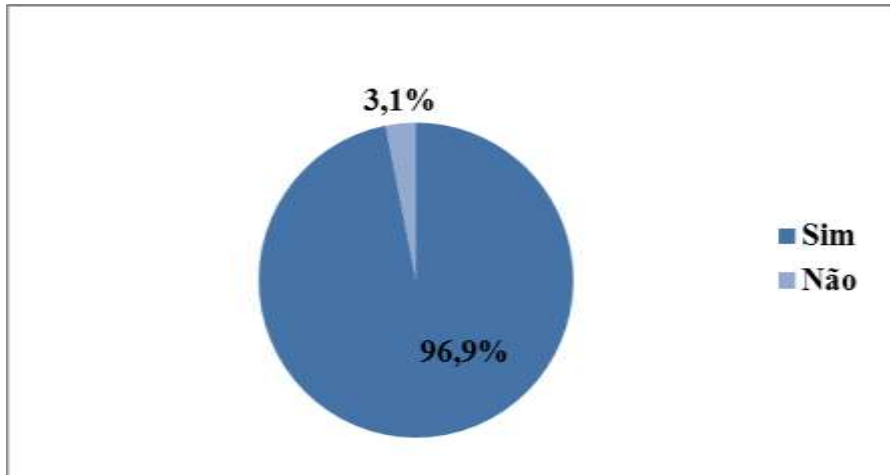
5. Utiliza simbologia definida de correção?



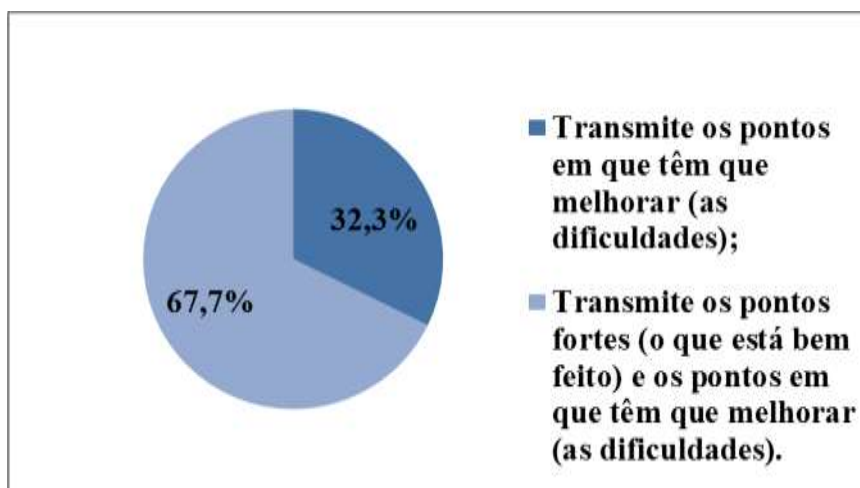
6. Qual é o seu procedimento frequente aquando da correção gráfica do enunciado escrito dos seus alunos? Escolha a opção mais aproximada à sua prática.



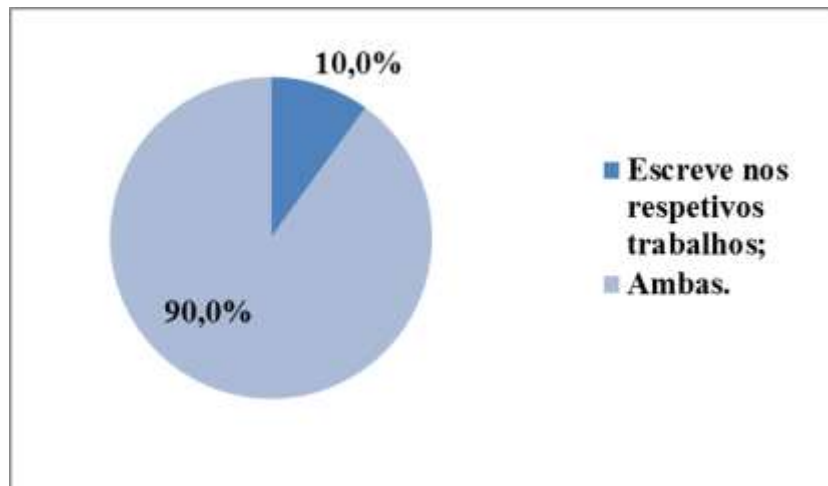
7. Costuma dar feedback aos seus alunos sobre o seu desempenho a nível da expressão escrita?



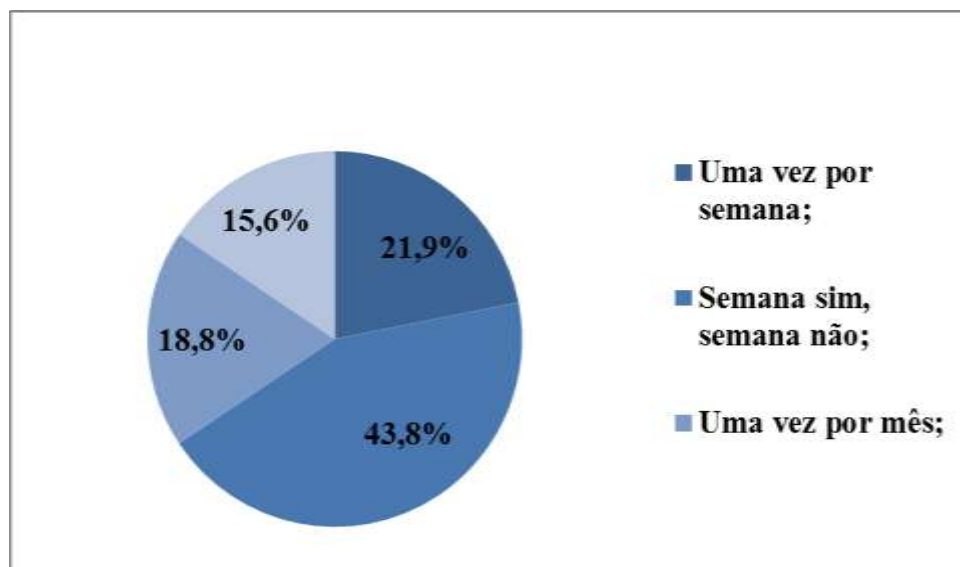
8. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, escolha a opção mais aproximada à sua prática, sobre o feedback transmitido.



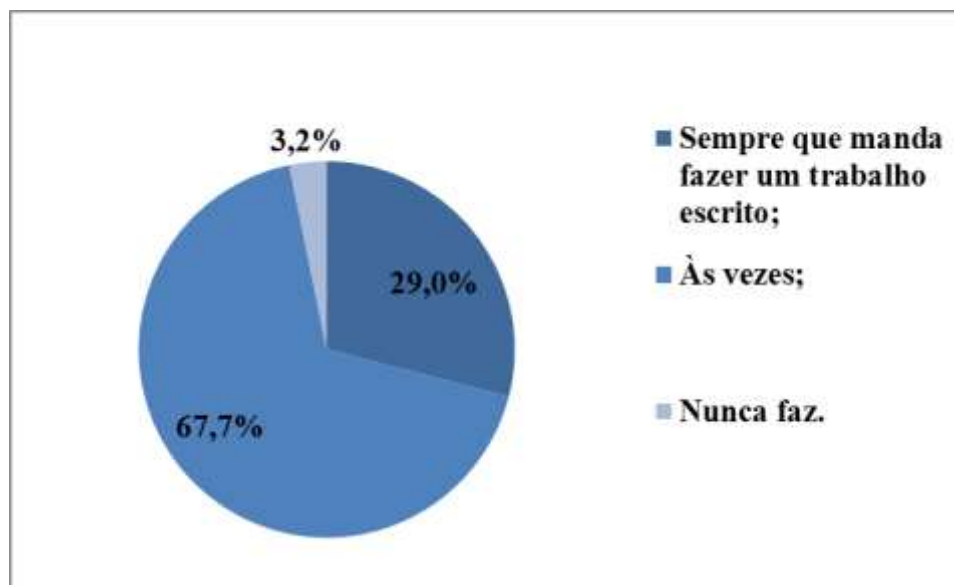
9. Se respondeu afirmativamente à questão 8, diga qual é a forma mais frequente de transmitir o feedback aos seus alunos.



10. Com que frequência corrige enunciados escritos dos alunos (na aula ou fora da mesma)?



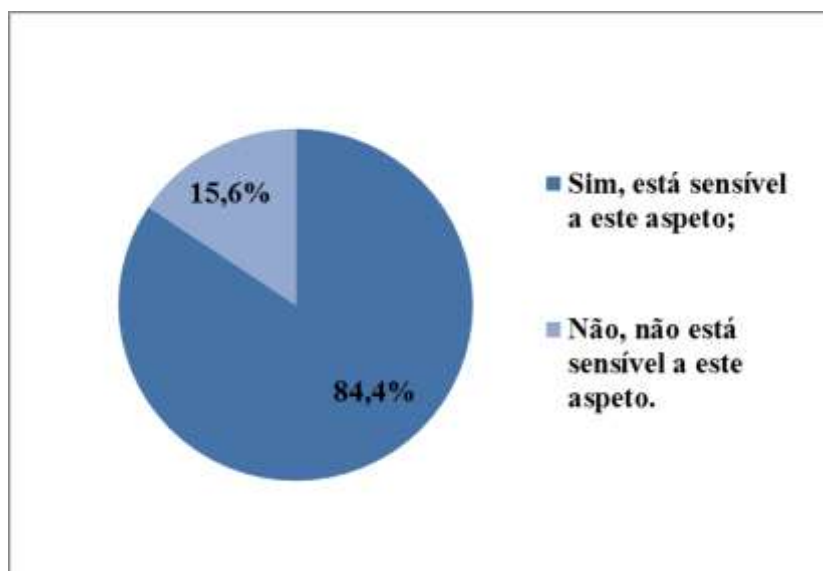
11. Para além da correção dos trabalhos escritos, faz remediações coletivas dos erros, frequentemente?



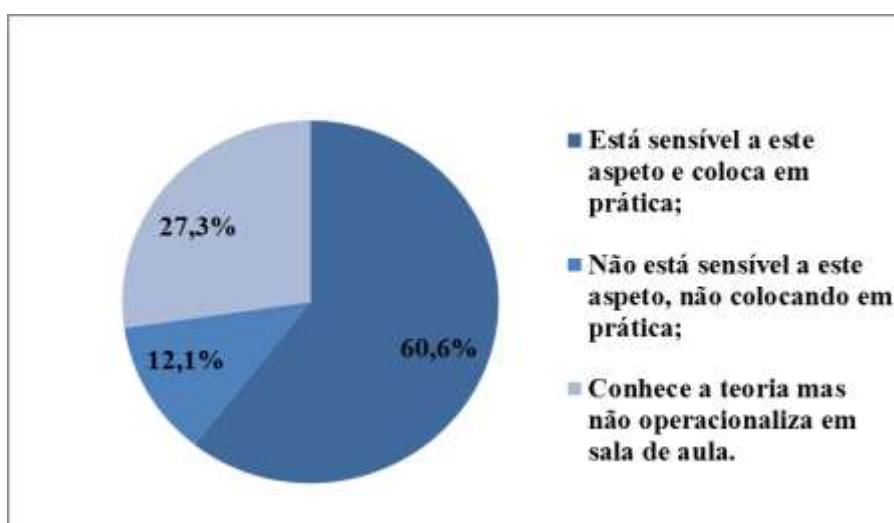
12. Escolha uma ou várias opções sobre atividades de remediação do erro que realiza e/ou considera importantes.

Questões	Percentagem (%)
Atividades de grupo: auto e hétero correção;	61,3%
Repetição de palavras;	22,6%
Jogos linguísticos;	41,9%
Aproveitamento do erro para uma sessão de esclarecimentos;	83,9%
Um incentivo aos hábitos de leitura;	19,4%
Elaboração de cópias e ditados com correção coletiva posterior;	19,4%
Análise contrastiva de palavras e/ ou estruturas portuguesas/espanholas;	87,1%
Realização de oficinas (tallers) de correção de erros incidindo sobre as estruturas mais problemáticas;	19,4%

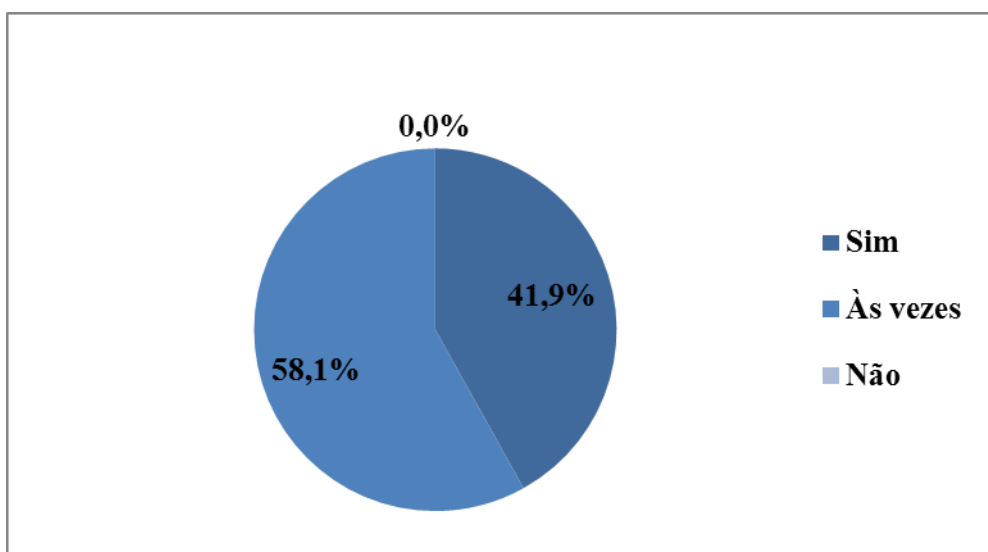
13. Na lecionação das suas aulas, onde naturalmente se integra a correção do erro, tem em conta os vários estilos de aprendizagem dos alunos: auditivos, visuais e cinésicos - VAK (Ellis, 2005)?



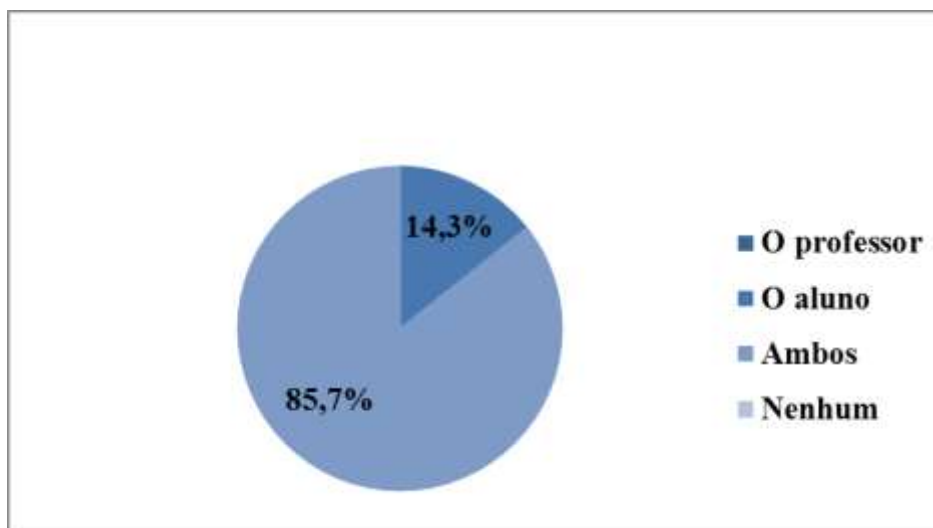
14. Na lecionação das suas aulas, onde naturalmente a correção do erro é parte integrante, tem em consideração os vários tipos de inteligência dos alunos (Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, 1983), pondo em prática estratégias que se dirijam a todos?



15. Encara o erro na escrita como uma vantagem em termos pedagógicos?



16. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, diga quem mais poderá beneficiar com um trabalho de correção/superação dos erros sustentado?



17. Encontra-se a lecionar uma ou mais turmas de 8º ano de escolaridade?

