



Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia
2019

**MARTA CRISTIANA
FERREIRA DA SILVA
MARQUES**

**A CONSCIÊNCIA (META)LINGUÍSTICA A
PARTIR DA ANÁLISE DO ERRO: UM ES-
TUDO NUMA TURMA DO 9º ANO**



Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia
2019

**MARTA CRISTIANA
FERREIRA DA SILVA
MARQUES**

**A CONSCIÊNCIA (META)LINGUÍSTICA A
PARTIR DA ANÁLISE DO ERRO: UM ES-
TUDO NUMA TURMA DO 9º ANO**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira, no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na especialidade de Espanhol, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada com Agregação ao Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

o Júri

presidente

Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora Auxiliar na Universidade de Aveiro

vogais

Professora Doutora Maria Madalena Teles Vasconcelos Leite Dias Ferreira e Teixeira
Professora Adjunta com Agregação no Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação (arguente principal)

Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã
Professora Associada com Agregação à Universidade de Aveiro (orientadora)

agradecimentos

No final desta longa jornada, tornam-se poucas as muitas palavras que o dicionário tem e que me pareçam ajustar-se a todos aqueles a quem quero agradecer pelo resultado final que aqui se apresenta.

Começo pelas pessoas que trabalharam diretamente comigo e que me ajudaram na árdua tarefa do Relatório propriamente dito: à minha orientadora, a professora doutora Maria Helena Ançã, pela disponibilidade, exigência e amabilidade e por me ter permitido a honra de ser sua última mestranda; à professora Luísa Assunção, orientadora cooperante de Português, pelo otimismo, pela disponibilidade incansável e pelos constantes desafios; à professora doutora Helena Araújo e Sá que, embora tenha tido uma presença curta no meu currículo, terá contribuído no sentido de me ensinar a ter uma visão mais autocrítica e pragmática do meu trabalho.

Não poderia deixar também de agradecer aos meus pais, por me terem permitido frustrar-lhes o sonho de ter sido médica ou advogada e por terem entendido que Portugal também precisa de professores que o queiram ser; pelos conselhos, pelos sacrifícios e por terem contribuído para que eu fosse o que quisesse. Ao João, pelas conversas de incentivo, pelas tarefas que fez por mim e pelos sermões merecidos sobre a gestão do tempo. Ao Jotinhas, pelas brincadeiras que não fizemos e histórias que não lemos. Aos meus amigos, pelas músicas que não escrevemos este ano e pela compreensão da minha ausência. Ao Romeu, ao Álvaro, ao Tobi e à Mimi, pelo carinho nos momentos mais difíceis.

Um grande agradecimento aos meus alunos, do estágio e fora dele, com quem fui tendo a sorte de aprender a ser mais humana.

Por último, àquela que será sempre a minha professora de Português e que me fez apontar em *post-it* que 10 anos depois do meu 9º ano seria professora. Está quase, professora Inês Picado!

palavras-chave

língua; consciência; consciência (meta)linguística; erro; escrita

Resumo

O presente trabalho, intitulado *A consciência (meta)linguística a partir da análise do erro: um estudo numa turma do 9º ano*, pretende descrever o nível de consciência linguística de uma turma do nono ano de escolaridade, do 3º ciclo do ensino básico, numa escola do distrito de Aveiro, no ano letivo 2018/2019.

Para tal, foi elaborado um projeto com características do estudo de caso, no qual participaram dezassete estudantes. Neste projeto, constituído por quatro fases, pretendeu-se fazer uma análise qualitativa e descritiva dos erros cometidos pelos alunos nas atividades de escrita que o estudo propunha.

A primeira fase consistiu no preenchimento de questionários em jeito de biografia linguística; a segunda caracterizou-se pela elaboração de um trabalho de expressão escrita; a terceira fase pautou pela discussão de alguns erros encontrados nos trabalhos dos alunos e sua correção, para, na fase seguinte, haver um processo de reescrita dos textos anteriores. Apesar de termos conseguido um progresso dos segundos textos relativamente aos primeiros, concluímos que os alunos necessitariam de refletir mais sobre os erros que cometeram, numa perspetiva meta, o que lhes resulta ainda difícil, pela raridade deste tipo de exercícios em sala de aula. Acreditamos, contudo, no potencial da escrita enquanto instrumento de mobilização de conhecimentos da língua e no erro como um caminho inevitável para o sucesso e consciencialização para os usos corretos da língua materna.

Keywords

language; consciousness; (meta)linguistic awareness; error; writing

Abstract

The present study, entitled *The (meta)linguistic awareness from an error analysis: a study in a 9th grade class*, intends to verify and describe the linguistic awareness level of a 9th grade class, from the 3rd cycle of Basic Education, on a school from the Aveiro's district in the school year of 2018/ 2019.

In order to do that, we set up a project with study case features, in which participated seventeen students. In this project, composed by four stages, we intended to do a qualitative and descriptive analysis of the errors made by students in writing activities that the study proposed.

The first stage consisted in filling in a questionnaire, like a linguistic biography; the second was characterized by writing texts; in the third stage, there was a discussion about the errors found in the student's texts which were then corrected so that, in the last stage, they could be rewritten.

Although we were able to achieve progress from the second texts to the first ones, we concluded that the students would need to reflect more about the errors they made, in a meta perspective, which is still hard for them, considering the rarity of these writing activities in class. However, we believe in the potential of writing as an instrument to mobilize language knowledge and in error as an inevitable path towards success and awareness regarding the correct use of the native language.

Palabras clave

lenguaje; conciencia; conciencia (meta)lingüística; error; escrita

Resumen

El presente estudio, titulado *La conciencia (meta)lingüística a partir del análisis del error: un estudio en una clase del noveno curso*, tiene como objetivos verificar y describir el nivel de conciencia lingüística de una clase del 9º curso de la educación secundaria obligatoria, en un colegio del distrito de Aveiro, en el año lectivo 2018/2019.

Para eso, fue elaborado un proyecto, con características del estudio de caso, en el cual participaron diecisiete estudiantes. En este proyecto, compuesto por cuatro fases, se pretendió hacer un análisis cualitativo y descriptivo de los errores cometidos por los alumnos en las actividades de escritura que el estudio proponía.

La primera fase consistió en rellenar un cuestionario, en forma de biografía lingüística; la segunda se caracterizó por la elaboración de un trabajo de producción escrita; en la tercera fase se debatieron los errores encontrados en los textos de los alumnos y se corrigieron, para que, en la fase siguiente, se reescribiesen los textos anteriores.

A pesar de haber conseguido una evolución de los segundos trabajos en relación a los primeros, concluimos que los alumnos necesitarían reflexionar más sobre sus errores, desde una perspectiva *meta*, que todavía les resulta difícil, a causa de no ser usual este tipo de ejercicios en las clases. Sin embargo, creemos en el potencial de la escritura, como una herramienta de movilización de conocimientos de la lengua, y en el error como un camino inevitable para el éxito y concienciación para los usos correctos de la lengua materna.

Índice	
INTRODUÇÃO	5
Parte I – Enquadramento teórico	7
Capítulo I – A consciência (meta)linguística	8
1. Introdução.....	8
2. O conceito de língua	8
3. O conceito de gramática – uma contextualização	10
4. Morfologia - O que é? A que se dedica?.....	13
5. Sintaxe – O que é? A que se dedica?.....	16
6. O conceito de consciência	19
7. Definição de consciência linguística e os seus níveis	20
8. A dimensão <i>meta</i> da consciência linguística.....	27
9. Síntese	30
Capítulo II – Análise do erro	31
1. Introdução.....	31
2. Perspetiva(s) da análise do erro	31
3. A relação entre a consciência (meta)linguística e a análise do erro	35
4. O poder da expressão escrita.....	38
5. Síntese	40
Parte II – Estudo empírico	43
Capítulo I – O estudo realizado	44
1. Introdução justificativa	44
2. Caracterização geral do estudo	45
3. Caracterização do contexto educativo	47
3.1. A escola.....	47
3.2. A turma.....	48
4. Um passo a caminho da análise: enquadramento metodológico e estudo empírico – contextualização e descrição.....	58
4.1. Dados obtidos e método de categorização.....	59
4.2. Uma categorização difícil – entraves e opções.....	60
Conclusão.....	63
Capítulo II – O poder da expressão escrita em ação: análise de dados	63
Introdução.....	63
Primeira fase de escrita: uma análise descritiva.....	64
Classes de palavras.....	65
Formação de palavras	70

Frase	71
Uma “aula-piloto” – descrição e objetivos.....	74
Segunda fase de escrita: uma (re)análise descritiva	76
Classes de palavras	76
Formação de palavras	80
Frase	81
Algumas conclusões	82
Conclusões finais e limitações do estudo.....	84
Referências bibliográficas	89
ANEXOS.....	
Anexo 1 – Questionário A – Sobre ti.....	1
Anexo 2 – Questionário A – Sobre os teus pais/família.....	20
Anexo 3 – Questionário A – Parte II – Exercício de escrita.....	39
Anexo 4 – Questionário A – Parte III – Exercício de reescrita.....	76
Anexo 5 – Tabelas de análise de erros morfosintáticos (por categoria) – Partes II e III do questionário	105

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Questionário A (Sobre ti).....	50
Tabela 2 – Questionário A (Sobre os teus pais/família).....	55

Lista de Abreviaturas e Siglas

AC – Análise Contrastiva

AE – Análise do Erro

CL – Consciência Linguística

INTRODUÇÃO

O presente Relatório apresenta-se à Universidade de Aveiro como prova final para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol), no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

A língua tem sido o veículo mediador do conhecimento no espaço de ensino-aprendizagem. É através dela que expressamos a nossa visão sobre o mundo e sobre aquilo que o compõe. Contudo, será que todos utilizamos uma mesma língua da mesma forma? De que estruturas nos munimos para comunicar e como e por que variam elas, num plano micro, de indivíduo para indivíduo?

O estudo da língua enquanto objeto, utilizando-a, em simultâneo, enquanto instrumento de transmissão de informação, tem suscitado diversas investigações no âmbito da forma como pensamos a língua e as suas estruturas, nos vários momentos e domínios da sua utilização.

O termo “consciência linguística” tem ganho expressão, quer nas escolas francófona, britânica, soviética e, mais recentemente, também na escola espanhola. A escola portuguesa tem desenvolvido também muitos estudos neste campo, em especial pela Universidade de Aveiro (o que muito nos orgulha), ajudando a acentuar a necessidade de conhecer o que motiva ou influencia o uso de determinadas estruturas da língua, respeitando ou fazendo desvios à norma. A título de exemplo, vejam-se os estudos pioneiros de Alegre (2000) e, posteriormente, de Ançã e Alegre (2002; 2003), no que diz respeito, respetivamente, ao conceito de consciência linguística, quer associado à atividade de tradução, quer à formação de professores ou à aprendizagem de uma língua estrangeira, por comparação com a língua materna.

Importa referir que a existência de consciência linguística implica o aluno na construção do seu próprio conhecimento linguístico, já que este usa a língua como objeto social e escolar, bem como mobiliza e seleciona um repertório vasto de elementos nesse processo de construção (Ançã, 2008). A capacidade de reflexão sobre a língua, acreditamos, pode conduzir os alunos a uma melhor expressão oral e escrita, como se pretenderá estudar no presente Relatório.

A melhoria de competências apresenta-se como um processo evolutivo e gradual de construção de conhecimento. Para isso, acreditamos também que a análise do erro tenha um papel importante. O contraste entre variedade e norma ou o entendimento dos desvios que levam àquilo a que se considera como erro envolve-se também no processo de consciencialização linguística, o que justifica a sua inclusão neste Relatório.

Apresentados os conceitos-chave que moverão este documento, importa clarificar a forma como serão apresentados. Assim, o presente Relatório compor-se-á por duas partes agregadoras, das quais fazem parte, respetivamente, o enquadramento teórico do tema e o estudo empírico.

Sendo o tema principal a consciência (meta)linguística, fazendo uma abordagem ao conceito em relação com a análise do erro, torna-se pertinente fracionar a primeira parte em dois capítulos estruturantes: um primeiro capítulo, no qual se tratarão os conceitos de língua, consciência, consciência linguística e dimensão meta deste conceito; ainda neste capítulo se farão abordagens de âmbito gramatical, no sentido de tecer alguns esclarecimentos para a segunda parte do trabalho; no segundo capítulo, traçam-se perspetivas da análise do erro, relacionando o conceito de consciência linguística com o de análise do erro e explorando as potencialidades da expressão escrita no desenvolvimento da consciência linguística.

Na segunda parte, encontrar-se-á o estudo empírico, que consistiu num estudo de caso feito numa turma de 9º ano de uma escola do distrito de Aveiro. Este estudo consistiu na categorização e descrição dos erros encontrados em expressões escritas dos alunos, procurando levá-los à reflexão sobre esses mesmos erros e reavaliando os seus textos, num processo posterior de reescrita.

Por último, encontrar-se-ão as referências bibliográficas e os anexos.

Com este Relatório, espera-se, não só o alcançar de um grau académico, atualmente determinante para poder exercer a profissão docente, mas também o crescimento pessoal e profissional. Pessoal, no que diz respeito ao amadurecimento e consolidação da personalidade e profissional, no que toca ao saber estar em sala de aula, sabendo mobilizar estratégias e atividades que levem os alunos à aquisição de uma maior e melhor consciência (meta)linguística.

Parte I – Enquadramento teórico

Capítulo I – A consciência (meta)linguística

1. Introdução

O desenvolvimento de um capítulo sobre consciência (meta)linguística, ainda que pretenda fazer uma incisão maior nesse conceito, implica que, previamente, se debatam outras noções fundamentais, como garantia de um entendimento claro sobre o tema.

Assim, discutir-se-á o conceito de língua, com algumas das suas ramificações, bem como o conceito de consciência (para perceber por que se fala de consciência linguística e não de uma competência, como têm vindo a mencionar vários autores). Por outro lado, o que distinguirá a consciência linguística da sua implicação ou progressão para o campo meta?

2. O conceito de língua

Num capítulo introdutório intitulado *Conceitos gerais*, Cunha & Cintra (2014), definiram a língua como:

(...) Sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma coletividade, a língua é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Utilização social da faculdade da linguagem [em síntese, considerada pelos mesmos autores como um conjunto vasto e complexo de processos para a comunicação], criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou. (p.1)

O cunho fortemente sociológico que os autores citados dão à língua, talvez tenha partido da definição de *língua do senso comum*, como assim a designou Chomsky (1994¹), que, embora apresente uma perspetiva de âmbito mais psicológico do que social, cita a conceção de Bloomfield na qual a língua é definida como sendo o conjunto de enunciados possíveis de produzir numa dada comunidade linguística. Partindo destas conceções, podemos aferir que a língua funciona como uma forma de ver o mundo, de o conhecer e também de o próprio falante se conhecer a si próprio.

O conhecimento do indivíduo está, portanto, associado à língua que ele fala, a partir do momento em que começou a desenvolver a faculdade da fala. Trata-se da língua materna, que a criança adquire como resultado do processo de aquisição da linguagem. Inês Duarte (2000) retomou a dimensão saussuriana do conceito de língua, para definir o conceito de língua materna como um sistema de conhecimento que permite associar de forma específica uma determinada cadeia de sons a significados. A autora considera que o domínio de uma língua materna ocorre de forma intuitiva, isto é, sem que o indivíduo tenha de fazer um grande esforço por produzir, articular ou compreender estruturas na sua língua.

Numa breve síntese, Pliássova (2005) diz que toda a língua que o falante adquire para além da sua língua materna, por contacto e de modo natural, designa-se como língua segunda. A este conceito está associado o de bilinguismo, dado que o falante, embora tenha adquirido primeiro a língua materna (Ançã, 2008, considera o fator cronológico como relevante), acabará por ser igual ou semelhante fluente noutra língua. Por oposição a esta, a autora designa a língua estrangeira como aquela que exige instrução formal e outras formas de compensação da ausência do apoio do contexto linguístico que existe na língua segunda.

Definidos os conceitos de língua (ainda que numa breve, mas talvez suficiente abordagem), torna-se, agora, pertinente explorar algumas áreas do estudo da língua.

¹ A data que referenciamos é relativa à tradução que utilizámos para recolher dados sobre os estudos do autor. Referenciamos-la na secção de *Referências Bibliográficas*, neste documento.

3. O conceito de gramática – uma contextualização

As definições daquilo que é a gramática foram variando ao longo do tempo, alterando-se a perspectiva de análise e as suas linhas gerais. Contudo, em traços genéricos, a gramática descreve e/ ou normatiza uma língua.

Para fazer uma breve incursão pela evolução do conceito de gramática e sua abrangência, recorreremos às autoras Mira Mateus e Villalva (2007), através de uma publicação dedicada à Linguística, que incluímos nas *Referências Bibliográficas* deste trabalho.

As primeiras gramáticas terão surgido no I milénio a.C., tendo-se destacado o gramático hindu Panini, que descreveu o Sânscrito com o objetivo de manter intacta a pronúncia da língua nos rituais religiosos da Índia antiga. Para além da vertente fonética, o gramático teve ainda o cuidado de descrever a forma como se poderiam combinar os diferentes elementos que compunham a língua (Mateus & Villalva, 2007).

A preocupação em descrever morfologicamente a língua surge com os gregos, destacando-se Dionísio Trácia, no século II a.C., que procurou destacar a existência de oito categorias gramaticais: artigo, nome, pronome, verbo, participio, advérbio, preposição e conjunção. Apolónio Díscolo, já no século II d.C., envereda por uma análise sintática do Grego, defendendo que a frase assenta em dois argumentos principais: o sujeito e o predicado.

Os gramáticos latinos, embora tenham tido um maior papel de transmissão do trabalho dos seus antecessores do que propriamente de produção de conhecimento, foram importantes na medida em que procuraram distinguir os diferentes usos da língua (o registo comum do literário), atentando também à vertente etimológica da língua e a uma codificação das regras fundamentais do Latim.

Durante a Idade Média, a gramática latina serviu de suporte aos conhecimentos linguísticos. Com a invenção da imprensa, por Gutenberg, pôde haver uma difusão da gramática e, conseqüentemente, um aumento da alfabetização.

Em Portugal, as primeiras gramáticas escritas em Português têm como autores Fernão de Oliveira (1536) e João de Barros (1540). Apesar de estas obras fornecerem informação sobre a construção de palavras e frases, o seu maior enfoque, sobretudo na obra de Fernão de Oliveira, era na fonética.

O século XVI traz o interesse pela regulação da ortografia. O estudo do léxico vai também ganhando ênfase e, até ao século XVIII, publicam-se os primeiros dicionários e vocabulários.

No século XVIII, Luís António Verney afirma que o conhecimento da gramática da língua materna funciona como base e, simultaneamente, “porta” para outros estudos. Esta ideia será apoiada por Marquês de Pombal, ao instituir a Real Mesa Censória, por forma a controlar erros de ortografia ou sintaxe em publicações futuras.

O final deste século traz ainda a curiosidade pelo estudo comparativo das línguas, motivado por uma conferência na qual se afirmou que o Sânscrito, considerado como língua perfeita, teria raízes noutras línguas de zonas geográficas diversas.

O estudo comparativo da língua obrigou os linguistas a fazer retrocessos no tempo para a análise de textos diversos. Este método começou a tender para o estudo genealógico das línguas, partindo dos estudos evolucionistas de Darwin, segundo os quais existe nascimento, crescimento e morte, entendendo-se, portanto, a língua como um organismo vivo, sujeito a estas transformações. O estudo da História da Língua, baseado numa *descrição sistemática [e] rigorosa* (Mateus & Villalva, 2007, p. 41) das línguas em análise, abriu caminho para a consideração da Linguística enquanto ciência.

No século XIX, surge, em Portugal, uma gramática que faz um estudo com uma outra vertente, procurando o cariz filosófico do estudo da língua. Assim, com a publicação de Jerónimo Soares Barbosa (1822), procura-se refletir sobre a capacidade humana para comunicar e interpretar estruturas, recorrendo a raciocínios lógicos. O estudo filológico da língua portuguesa vai mais longe ainda com os estudos de Adolfo Coelho (1868), que tenta descrever a língua nos níveis fonológico, etimológico, morfológico e sintático.

As tentativas de descrição pormenorizada da língua vão mais além, sobretudo no âmbito da fonética, devido aos progressos na física e na anatomia, que possibilitaram uma melhor compreensão do aparelho fonador e do som. Ao mesmo tempo que se desenvolvia este progresso, substituíam-se também a abordagem histórica ou diacrónica, anteriormente mencionada, por uma abordagem sincrónica, começando a prestar-se mais atenção ao campo dialetológico da língua. Em Portugal, na primeira metade do século XX, destaca-se Leite de Vasconcelos, com estudos aprofundados sobre os dialetos portugueses.

Tendo já sido estudadas as relações genéticas entre as línguas e parte da sua evolução no decurso do tempo, surgiu na primeira metade do século XX uma corrente de análise linguística, baseada numa dimensão psicológica, em voga na altura. Como consequência, o estruturalismo entenderá a língua como uma atividade com estrutura própria, que funciona em sistema. Nesta vertente, destacaram-se Saussure, Courtenay, Trubetzkoi e Jakobson. Nos EUA, contudo, a teoria psicológica mais aceite era a do behaviorismo, segundo a qual a linguagem funciona segundo uma relação de estímulo-resposta. Na vertente behaviorista destacou-se essencialmente Bloomfield.

A segunda metade do século XX traz uma nova perspetiva de olhar para a língua e, conseqüentemente, uma nova gramática, influenciada por Chomsky (1957). Segundo a Teoria Generativa, o ser humano nasce com uma faculdade inata, que é a da linguagem, que distingue o Homem dos animais. Segundo a gramática generativa, cada língua seleciona um código de aplicação dentro de uma gramática universal. Através desse código, restrito e finito, é possível produzir-se um número infinito de enunciados, resultantes da combinação dos vários elementos desse código. Dentro da gramática generativa, foram abordados alguns dos domínios da gramática: léxico, sintaxe, semântica e fonologia.

A psicologia tem marcado a forma como os gramáticos encaram a língua. A perspetiva cognitivista também teve a sua influência nos estudos linguísticos, mas falaremos dela mais adiante, quando tratarmos a análise do erro.

Atualmente, existem gramáticas que estendem os seus domínios a outras áreas como a semântica ou a pragmática (no caso da gramática pragmática). Por forma

a simplificar esta contextualização, que pretendia inicialmente ser mais breve do que aquilo que apresentámos, sintetizamos, com um último parágrafo, baseado nos níveis que consideramos mais facilmente observáveis, no que respeita ao estudo da língua. Neste Relatório, centrar-nos-emos na Morfologia e na Sintaxe, que exploraremos nas secções seguintes.

Todas as línguas têm determinados elementos que, combinados entre si permitem produzir um número infindável de enunciados. Para que isto aconteça, é necessário que estes elementos sejam alvo de sistematização, isto é, que obedecem a um conjunto de normas de níveis diversos: fonético (relativo aos sons articulados, considerados do ponto de vista físico, acústico e articulatório como elementos dos vocábulos), morfológico (relativo à forma e aos processos de formação de palavras) e sintático (pertencente ao âmbito da estruturação e organização da frase).

4. Morfologia - O que é? A que se dedica?

Utilizada desde o início do século XIX, a palavra *morfologia* não é exclusiva da Linguística. Ela surge em estudos de Química, Botânica, Biologia e outras ciências (Azuaga, 1996), com o sentido de analisar as formas para as conhecer (morf+(o)+logia).

A perspectiva estruturalista ajudou a completar a ideia inicial do estudo da forma, ajudando a compreender que as palavras podem ser construídas seguindo determinados princípios, que vão além da associação de sons a um sentido, e que poderiam ser estudados de forma isolada (Azuaga, 1996). Assim, pode afirmar-se que a Morfologia é uma área *word-based* (Rio-Torto, 1999, p. 16), que toma a palavra por objeto, estudando a sua estrutura interna e a organização dos seus constituintes (Azuaga, 1996, p. 216).

Mas, o que é, então, a palavra? A identificação de uma palavra parece não suscitar dúvidas aos falantes de qualquer língua. Contudo, como pode a Linguística defini-la? Os parágrafos seguintes tentam fazer um encontro de diferentes pontos de vista, sem ter a pretensão de tornar redutor ou simplista qualquer um deles.

Na língua, há unidades lexicais que associam a forma a um significado concreto. A estas unidades dá-se o nome de base. A base de uma palavra, pode, por si só, constituir uma palavra única, com sentido, denominando-se, assim, de palavra simples, indivisível. Por seu turno, quando a uma base se acrescentam outras unidades de sentido, formam-se palavras complexas, de sentido ampliado, e possíveis de dividir em unidades de sentido menores (Villalva, 2003).

A definição de palavra, ainda assim, varia entre perspetivas linguísticas. Podemos ter uma palavra do ponto de vista ortográfico (baseado nos espaços em branco provocados pela mudança de palavra), fonológico (atribuído à segmentação de segmentos sonoros), da forma da palavra (isto é, considerando as diferentes flexões de uma mesma unidade lexical, formam-se palavras distintas) ou do lexema (posição contrária à anterior, segundo a qual a flexão não gera novas palavras, explorando apenas as diferentes formas de uma mesma palavra e reunindo-as num lexema, que é, contudo, uma unidade abstrata). Partindo da conceção de lexema, é ainda possível descrever a palavra segundo a sua função num dado enunciado. Completamos, com a palavra morfossintática, o quinto tipo de palavra que nos tenta sintetizar Azuaga (1996).

Estas definições são, obviamente, uma síntese breve das abordagens possíveis ao conceito de palavra, que mereceriam, certamente, um estudo mais aprofundado em publicações futuras. Com elas, pretendemos um pequeno enquadramento para explicar a complexidade da Morfologia enquanto área de estudo, que divide os estudiosos em distintas visões.

Para além da palavra, a Morfologia procura encontrar uma unidade mínima de sentido, através da qual se possam formar palavras, ampliando o léxico. Encontramos, assim, a definição de *morfema*, enquanto *unidade de som e conteúdo menor que as palavras* (Cunha & Cintra, 2014, p. 97). O morfema é, apesar de tudo, uma unidade abstrata, que se concretiza no morfe (Azuaga, 1996) e pode variar nas suas realizações fonéticas, consoante, por exemplo, as variedades regionais de cada língua. A estas variações do morfema dá-se o nome de alomorfe (Cunha & Cintra, 2014).

O léxico pode ser ampliado através de distintos processos de formação de palavras, tais como a derivação (que através de afixos acrescentados à base forma palavras dela derivadas; converte determinadas classes de palavras noutras, sem alterações formais à palavra inicial; permite formar nomes a partir de verbos, sem a adição de afixos) ou a composição (que, através da junção de radicais, permite formar novas palavras; junta palavras por forma a formar uma só palavra, de sentido ampliado) (Rio-Torto, 1999).

Existem ainda processos irregulares de formação de palavras, tais como a criação de onomatopeias (palavras que pretendem imitar sons do meio em que estão envolvidos os falantes); siglas e acrónimos (representações dos fonemas iniciais de várias palavras, que visam abreviá-las numa); truncação (encurtamento de uma palavra, por um processo de economia linguística); amálgama (palavra que resulta do cruzamento de outras); empréstimo (utilização de palavras de origem estrangeira, geralmente identificadas em itálico no registo escrito); extensão semântica (resultante da ampliação do significado de uma palavra a outros contextos). Existem ainda palavras que resultam da combinação de processos de formação de palavras (Azeredo, Pinto, & Lopes, 2012).

Numa parte inicial deste capítulo, falámos da flexão, aspeto que, independentemente da perspetiva de constituir uma nova palavra ou apenas uma forma de uma mesma unidade, merece também um pouco da nossa atenção.

A flexão caracteriza-se como sendo um processo obrigatório e sistemático, isto é, *se uma dada categoria de palavras é flexionável numa dada categoria morfosintática (...), então todas as palavras pertencentes a essa categoria sintática são flexionáveis na referida categoria morfossintática* (Villalva, 2003, p. 926). Importa acrescentar que, no Português, diferentes classes de palavras fazem a sua flexão de formas diferentes: os nomes e os adjetivos fletem, à luz das categorias morfosintáticas, em número², enquanto que os verbos fletem em tempo-modo-aspeto

2 No seu capítulo dedicado à estrutura morfológica básica das palavras, incluído em Mateus, Brito, Duarte, & Faria (2003), Alina Villalva (Villalva, 2003) explica o porquê de não considerar o género e o grau como fatores de flexão. A autora explica que há palavras cuja flexão em género e grau não obedece a uma regra, assumindo irregularidades/ exceções, o que quebra as regras da obrigatoriedade e sistematicidade na flexão. Por uma questão de pragmatismo e coerência, a autora incluiu essas explicações à parte.

(TMA) e pessoa e número (PN). As preposições, os advérbios e as conjunções são palavras invariáveis.

Poderíamos ainda pormenorizar a forma como se procede à flexão, contudo, não querendo tecer um trabalho de âmbito normativo, optaremos por deixar essa parte como sugestão de alargamento deste documento a um trabalho futuro e seguir no nosso enquadramento teórico (breve), para prosseguir com o estudo de caso.

5. Sintaxe – O que é? A que se dedica?

Começaremos este capítulo fazendo uma breve ponte com o anterior, para justificar a sua incursão neste Relatório:

Palavra ou unidade lexical: sequência de sons ou de caracteres à qual atribuímos um significado ou um conjunto de significados estável, que pertence a uma classe de palavras e tem um determinado padrão flexional, tendo a capacidade de ocupar uma posição sintática.

(Correia & Lemos, 2009, p. 87)

Partindo desta citação de Correia e Lemos (2009), podemos entender que se torna difícil dissociar de forma rígida a Morfologia da Sintaxe, funcionando uma como complemento à outra.

Mas, o que é a Sintaxe?

A investigação sintática levada a cabo no início dos anos 40 do século XX permitiu concluir que *estão incluídos vários aspetos de grande complexidade no conhecimento sintático intuitivo dos falantes* (Duarte & Brito, 1996, p. 247).

Pelo mesmo motivo, decidimos também não falar da possível flexão dos determinantes e dos pronomes, em género, número e pessoa, dos quantificadores em género e número. Optámos também por não referir as interjeições, porque, ainda que possam surgir em diferente número, não têm qualquer função sintática (Azeredo, Pinto, & Lopes, 2012), o que as elimina da resenha que procurámos fazer ao nível morfossintático.

Primeiramente, à medida que se vai desenvolvendo o conhecimento linguístico na língua materna, os falantes vão mobilizando, de forma natural e sem darem conta, operações de reconhecimento de estruturas, de combinação de elementos, tais como expressões ou palavras, bem como de interpretação de unidades e expressões que vão criativamente sendo criadas (Eliseu, 2008), recuperando a ideia de Chomsky (1994), de que os falantes conseguem construir um número ilimitado de frases, combinando os vários elementos lexicais da língua.

A palavra *sintaxe* vem do grego *συν (sin)* - “junto” - e *ταξις (taxis)* - “disposição”, isto é, considerando o conjunto, “organização”. Assim, a Sintaxe é uma área da Linguística que estuda o modo como as palavras podem associar-se para formar frases, isto é, estuda o caráter combinatório dos elementos da língua, em particular, das palavras (Eliseu, 2008; Raposo, 2013).

Citando Raposo (2013), podemos definir frase como um elemento abstrato e determinado pelo sistema gramatical:

(...) uma frase é uma sequência de palavras numa determinada ordem, que satisfaz as regras e os princípios gramaticais da língua a que pertence, e que descreve uma situação do mundo sobre o qual se fala ou remete para ela.

(Raposo, 2013, p. 306)

À medida que os falantes vão conhecendo melhor a sua língua, vão fazendo juízos de (a)gramaticalidade, isto é, vão identificando como certas ou erradas determinadas combinações da língua. No entanto, em que critérios básicos da Língua Portuguesa se basearão estes juízos?

A sintaxe portuguesa obedece a determinados critérios específicos para a construção de frases gramaticais. Primeiramente, importa referir que a construção/ estudo da frase envolve aspetos de ordem estrutural, funcional e semântica, que se relacionam entre si (Raposo, 2013). Veremos como se interligam.

A ordem das palavras é um critério fixo, o que não quer dizer, contudo, que haja uma ordem de palavras única. Há, portanto, uma certa sequência de palavras (a que chamamos sintagmas) que devem ser mantidos juntos (Eliseu, 2008), para que a frase, apesar de alterada a ordem de alguns dos seus constituintes, possa continuar a fazer sentido. A estrutura típica do Português é [*sujeito*] + [*verbo*] + [*objeto*], [SVO], podendo, no entanto, haver frases apenas com [*sujeito*], realizado foneticamente ou não, e [*verbo*] (Eliseu, 2008): *A Ana está a dormir.* (exemplo nosso).

Em Português, em virtude da posição que determinados segmentos/ constituintes ocupem na frase e das suas propriedades relacionais, são atribuídas funções sintáticas, baseadas nas relações gramaticais e hierárquicas que se estabelecem entre eles. Assim, nesta mesma língua, as funções sintáticas nucleares, isto é, de maior relevo, são o sujeito (sintagma nominal que geralmente desempenha o papel semântico de agente) e o predicado (que corresponde ao sintagma verbal) (Duarte, 2000; Eliseu, 2008).

A frase, sob a perspetiva da sua organização funcional, divide-se em três partes, com um papel semântico: um predicado (verbo), – optámos por este termo, para simplificar a análise dos dados do nosso estudo, embora Raposo (2013) prefira o termo “predicador” - os argumentos exigidos pelo predicado, que lhe completam o sentido (sujeito gramatical, complemento direto, complemento indireto e complemento oblíquo), e os adjuntos adverbiais, que ajudam a contextualizar a frase em circunstâncias de ordem diversa (os modificadores, com valor temporal, espacial, modal, causal, entre outros) (Raposo, 2013).

Os argumentos são normalmente de natureza nominal, embora, por vezes possam ser introduzidos por preposição ou por uma oração (finita ou não finita).

Os adjuntos adverbiais são expressões acessórias ao completamento do sentido do predicado. O nome deve-se ao facto de serem os advérbios que, tipicamente, desempenham essa função. No entanto, sintagmas preposicionais, orações ou sintagmas nominais podem também desempenhar esta função. Aos adjuntos adverbiais é atribuída a função sintática de modificador.

Para além das estruturas relacionais das frases, a Sintaxe estuda ainda a oração, aspeto que importa também referir, como suporte teórico ao estudo empírico

que apresentamos na segunda parte deste Relatório. Raposo (2013, p.314) define oração como uma *sequência de palavras gramatical, que tem um conteúdo proposicional e como elemento nuclear um verbo*. Uma frase será, portanto, uma oração máxima (mais abrangente), podendo sempre ser utilizada como um enunciado autônomo. Assim, podemos concluir que toda a frase é uma oração, mas nem toda a oração forma uma frase.

As relações de dependência entre orações estudam-se através da coordenação e da subordinação. Os processos de coordenação e subordinação permitem transformar frases simples em frases complexas, criando nexos semânticos através de elementos de ligação chamados conjunções, no caso das orações finitas. Quando duas ou mais orações se ligam não havendo uma relação de dependência entre umas e outras, estamos perante um processo de coordenação. Quando duas ou mais orações se ligam, havendo uma oração subordinante (isto é, principal) da qual dependem as subordinadas, estamos perante um processo de subordinação (Raposo, 2013).

Para concluir esta incursão pela Sintaxe, gostaríamos de referir que, tratando-se de um domínio gramatical tão abrangente, foi difícil fazer uma seleção daquilo que seria mais pertinente de tratar. É certo que deixámos conceitos importantes por abordar ou discutir, no entanto, lembra-se que o objetivo desta secção e da anterior será fornecer material teórico para um melhor entendimento das questões que tratamos no estudo a que procedemos na segunda parte deste Relatório.

6. O conceito de consciência

A inteligência, embora seja uma característica mais facilmente associável aos humanos, também pode ser uma característica dos animais, associada geralmente à aprendizagem mais rápida ou mais lenta, de maior ou menor quantidade de ações ou procedimentos.

Thao (1974) apresenta a inteligência como forma de afirmar através de contraste que apenas o ser humano atinge o nível de consciência. A consciência, define-a,

em resumo, como tratando-se de uma capacidade que permite ao Homem olhar para o mundo como um objeto exterior.

O conceito de consciência abordado neste subcapítulo tenderá para uma definição do termo, adotando, sempre que possível, uma perspetiva linguística, mas breve, por forma a evitar desvios que poderão não beneficiar a recolha teórica para o Relatório que se apresenta.

Schmidt (1994, referenciado por Ançã, 2008), associa o termo “consciência” a várias etapas, como a do conhecimento (implícito ou explícito, se os considerarmos como um *continuum*); da intenção (embora seja possível aprender sem ter essa intenção, esta revela-se como um fator importante na motivação para a aprendizagem e, desta forma, o ganho de consciência); como controlo (saber-fazer, por oposição ao emprego espontâneo da língua); como atenção (divide-se em domínios da língua, como o lexical, morfossintático, fonológico, pragmático ou cultural); como tomada de consciência (no sentido de poder verbalizar a (in)compreensão de conhecimentos e poder reconhecer um padrão – *pattern* – nalguns usos linguísticos).

Ançã (2008), depois de uma pesquisa em variados dicionários, define consciência como algo adquirido, associado à construção de um estado. Trabalha um pouco na morfologia da palavra e refere a consciencialização como uma ação, um processo ou resultado, pelo uso do sufixo *-ção*.

A noção de consciência de Schmidt, juntamente com as outras perspetivas abordadas sobre a consciência, parece abrir caminho para o subcapítulo seguinte: a consciência (meta)linguística implica uma objetificação da língua, habitualmente utilizada como instrumento de comunicação, isto é, implica predisposição do indivíduo para olhar para a língua desde fora e compreendê-la.

7. Definição de consciência linguística e os seus níveis

A consciência sobre a língua é, como referiu Ançã (2008), um tema fecundo e com diversos atores no âmbito da educação linguística. Permite ao professor ter outra perspetiva acerca do ensino da língua e, como já se referiu anteriormente,

implica o aluno na sua própria aprendizagem, ganhando esta consciência acerca daquilo que sabe ou daquilo em que é mais frágil. Por outro lado, tem-se comprovado que a aprendizagem de um maior número de línguas ajuda no processo de aprendizagem de outras.

Mas, o que é, então, a consciência linguística?

O termo “consciência linguística” desenvolveu-se no Reino Unido, nos anos 80, com o movimento (*British*) *Language Awareness (Movement)*, tendo Hawkins como grande responsável (James & Garrett, 1991). Os seus objetivos principais eram implementar nas escolas primárias e de níveis seguintes um programa de aprofundamento do estudo da língua, estabelecendo uma ponte entre a língua materna e as línguas estrangeiras em aprendizagem. A título de exemplo, Hawkins pretendia diminuir o desinteresse que havia no estudo de uma língua, isto é, dedicar algum tempo aos vários campos linguísticos, sem discriminações; facilitar a discussão acerca da diversidade linguística [na aceção de que, segundo o autor, a discussão é a melhor forma de *dar-se conta (awareness)*, e, assim, prevenir a discriminação]; desenvolver capacidades de compreensão auditiva, ao mesmo tempo que se aumenta a confiança dos alunos para a leitura e a sua motivação para a escrita. Neste processo de aprofundamento do estudo nos vários campos da língua, os alunos seriam encorajados a fazer perguntas sobre ela. Donmall (1985), citada por James & Garrett (1991, p.4) e por Ançã (2008, p.11), resumiu *language awareness* como *a sensibilidade de uma pessoa e a sua consciência sobre a natureza da linguagem e do papel desta na vida humana* (tradução nossa, do inglês).

O conceito, contudo, não é ainda claro e vários autores o tenta[ra]m clarificar. Em primeiro lugar, a expressão *Language Awareness* é imprecisa (James & Garrett, 1991): referir-se-á a um conhecimento que poderá estender-se a vários tipos, lembrando os conceitos de competência (para algo) ou de *performance*, lembrando a designação chomskiana. O termo *aware* remeterá para a consciência, através da exploração, isto é, o processo de transformação do conhecimento implícito em conhecimento explícito, levando o aprendente a um determinado grau de atenção sobre determinados aspetos da língua.

Aplicando este conceito à sala de aula, ficamos com a sensação de que *language awareness* é ter consciência da existência de várias línguas e de que elas possuem semelhanças e diferenças, fazendo um novo tipo de análise contrastiva da língua: feita pelos próprios alunos, tecendo comparações entre as estruturas da sua língua materna e a língua estrangeira.

O termo *language* também parece apresentar ambiguidades, na medida em que não se especifica se falamos de linguagem, num sentido genérico, ou numa aceção específica, isto é, de uma língua em particular.

Tentando corrigir este problema de ambiguidade, vários foram os autores que propuseram diferentes designações como *mother tongue awareness*, *awareness of languages*, *foreign language awareness*, *language awareness*, *awareness of language*, *consciousness raising*. Independentemente do termo que preferiram adotar os vários autores, importa ressaltar que, na base do *British Language Awareness Movement*, estaria a ênfase na reflexão e discussão acerca da língua e no ensino desta.

A definição e tradução do conceito associado ao movimento britânico não reúne consenso entre os autores. Em português, optámos por utilizar “consciência linguística” (CL), em vez de “consciência da linguagem” ou outros termos igualmente possíveis, para não cair em distinções demasiado rigorosas entre conceitos que não serão, pelo menos de forma direta, nosso objeto de estudo.

James & Garrett (1991), também associados ao movimento, embora mais tardiamente, tentaram delimitar o conceito de CL, apurando diferentes domínios da sua aquisição. Desta forma, entenderam que existe um domínio afetivo, ligado às atitudes de interesse, curiosidade e sensibilidade à língua (Ançã, 2008); segundo David Crystal, citado por James & Garrett (1991, p.13), *a aprendizagem [que] é feita tanto com o coração como com a cabeça* (tradução nossa, do inglês).

Os mesmos autores entenderam que a consciência linguística também poderia funcionar como um instrumento de harmonização social, atendendo à diversidade linguística e às minorias étnicas (Ançã, 2008), que tornam atualmente atípico um estado monocultural ou monolingué (James & Garrett, 1991); a este domínio designaram de social, atendendo ao seu contributo para aquilo a que, ao invés de

tolerância, Frank & Rinvoluceri (1983), citados por James & Garrett (1991, p.14), preferiram designar como *endorsement*.

Uma vez que a língua pode ser usada como instrumento de manipulação (James & Garrett, 1991), os autores consideraram que existiria também um domínio do “poder”, associado à aquisição da CL, que ficou denominado por Paulo Freire (1972, referido por James & Garret, 1991) como *conscientização* – processo que envolve alertar a população para os significados escondidos (*hidden meanings*), suposições tácitas e armadilhas retóricas, estabelecidas por aqueles que têm maior acesso aos meios de comunicação, como os governos, a Igreja ou os comerciantes, por exemplo; por outro lado, esse poder poderia estar também associado ao controlo que o sujeito pode ter sobre a língua e a sua aprendizagem (Ançã, 2008).

Quanto ao domínio cognitivo, este implica reflexão sobre a língua, o que envolve uma dimensão analítica, segundo Ançã (2008, em referência a dois trabalhos seus, com Alegre, 2002, 2003), que ultrapassa o estudo das formas e das regras e tenta transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito.

O último domínio referido pelos autores James & Garrett (1991) designou-se por domínio da realização - *the performance domain* (James & Garrett, 1991) -, aquele que, de certa forma será alvo de investigação neste Relatório, prende-se com o questionamento do facto de a tomada de consciência poder melhorar o desempenho (Ançã, 2008).

Van Lier (1998), referido na *Lição* de Ançã (2008), apresenta uma visão diferente relativamente aos domínios da CL, ultrapassando o modelo cognitivo de Piaget. Inspira-se em autores que defendiam a consciência como um fenómeno social, como Vygostky, Bakhtin ou Wittgenstein, considerando a existência de quatro níveis de consciência linguística, ao invés dos cinco, apresentados na proposta anterior. Van Lier considera que o primeiro nível (*affordance*) se prenderá a um conhecimento mais global e elementar da língua. Prevê como segundo nível o conhecimento percetivo (*awareness/ attention/ focusing*), até ao nível seguinte, o da metacoscência. Neste terceiro domínio, haverá um encontro entre as duas consciências de que trata Gombert (1990), numa dimensão psicolinguística: a consciência epilinguística (inconsciente) e a consciência metalinguística (possível

de expressar e transmissível): implica um processo de consciência, criatividade na produção e jogo; numa refinação deste domínio, seguindo van Lier, poderemos vincular-lhe o controlo discursivo, com controlo académico/técnico. O último nível de CL previsto pelo autor em questão, faz parte de um aprofundamento do nível anterior, estando também no campo da metaconsciência – a consciência crítica (o autor, contudo, não faz referência a uma consciência linguística crítica, aspeto que, mais tarde, Cots, Armengol, Arnó, Irún, & Llurda (2007) procurarão desenvolver.

Schmidt, em 1983, terá feito um estudo (referenciado por Cots, Armengol, Arnó, Irún, & Llurda, 2007) sobre a importância da vertente consciente na aprendizagem das línguas: foi colocado um Japonês na cidade onde o autor desenvolveu o seu estudo e o adulto foi exposto ao Inglês, durante muitos anos. Durante este período de imersão, o adulto ganhou grande aptidão comunicativa na língua. Contudo, o seu grau de correção gramatical era muito baixo. Schmidt concluiu que a exposição linguística só por si não permite alcançar grandes níveis de proficiência linguística, algo que um complemento com um foco em alguns aspetos formais da língua pode mudar. O autor fez a mesma experiência consigo mesmo, no Brasil, tentando aprender Português, concluindo que raramente utilizava estruturas que não tivesse registado no seu diário, isto é, que não tivessem sido formalizadas.

Terminadas as duas experiências de longa duração, o autor delimitou como quatro os níveis de consciência linguística, por forma a explicitar melhor o conceito: intencionalidade (*intention*), atenção (*attention*), dar(-se) conta (*noticing*) e compreensão (*understanding*).

Esmiuçando cada um destes domínios, constatamos que Schmidt poderá ter influenciado van Lier, na delimitação que o autor faz dos domínios da CL. A apresentação dos autores por ordem cronológica inversa, neste Relatório, teve como propósito a apresentação de dois casos (práticos) de estudo relacionados com a CL e seus domínios, nomeadamente a experiência de Schmidt (1983) e o estudo de Ançã (2015), que referiremos em seguida.

Procedendo a uma análise das conclusões apresentadas por Schmidt, é possível acrescentar que, quanto ao domínio da intencionalidade, a vontade de aprender não produz, em si própria, uma aprendizagem da língua (Cots, Armengol,

Arnó, Irún, & Llurda, 2007). Podemos, no entanto, afirmar que a intenção se traduz numa maior motivação e que isso implica mais o participante no seu processo de aprendizagem. Tal como em van Lier, não há uma designação muito abrangente por parte de Schmidt neste domínio, devido à sua relatividade.

A atenção aparece indicada pelo referido autor como englobando três fatores: estado de alerta, orientação e deteção. Aprender uma língua implica, portanto, atenção aos seus diversos campos, isto é, é importante que o falante dê uma atenção especial à forma para que consiga produzir num bom nível de língua.

O fator “dar conta”, traduzido do inglês *noticing*, por Cots, Armengol, Arnó, Irún, & Llurda (2007), é distinguível do domínio anterior na medida em que implica um maior grau de consciência. Schmidt considera este fator como um aspeto central da aprendizagem de uma língua. Em termos de tradução, acreditamos que o termo “dar-se conta” possa traduzir melhor a ideia do inglês, na medida em que manifesta uma maior implicação do sujeito no seu próprio processo de aprendizagem. O inglês, contudo, e por uma questão de economia linguística que caracteriza a língua, não colocaria o pronome (*self noticing*), deixando espaço, a nosso entender, para esta tradução mais específica ao Português.

No domínio da compreensão, prevê-se que o sujeito consiga reconhecer um princípio geral ou regra (*pattern*) que seja responsável por formas linguísticas concretas. Para que esta tarefa seja possível, a mente humana deve recorrer a níveis mais conscientes da mente (Cots, Armengol, Arnó, Irún, & Llurda, 2007). Ainda assim, Schmidt assume que é possível aprender sem sistematizar mentalmente as ideias ou sem ter essa consciência. Ainda assim, o alcançar de níveis de abstração está dependente de um grau elevado de consciência.

Também Ançã (2015), através de um estudo realizado com mestrandas de uma unidade curricular que lecionou na Universidade de Aveiro, procurou definir, de forma mais simplificada, alguns níveis de consciência linguística. Assim, concluiu que o primeiro nível da consciência se basearia num “eu linguístico”, próprio da infância e do desenvolvimento cognitivo; o nível seguinte caracterizar-se-ia pelo contacto/tomada de consciência da existência de outras línguas para além da sua, *desvanecendo-se a ilusão da língua única* (Ançã, 2015, p. 88); o domínio ao nível

das imagens seguir-se-ia, conseqüentemente, como tomada de consciência da existência de diversidade linguística, o que traria a criação de representações acerca das línguas conhecidas; o último nível seria o *meta*, no qual poucas alunas se situavam, revelando o conhecimento de terminologia rigorosa e apropriada nas suas explicações linguísticas. O estudo comprovou que alunas em fase universitária e em formação para serem professoras de Português não eram capazes de apresentar reflexões de âmbito metalinguístico, permanecendo no campo *epi* das suas reflexões, tendo tecido (em resposta a questionários) comentários reveladores de pouca maturidade linguística e revelando alguma incapacidade em transferir conhecimentos e experiências linguísticas. Estas conclusões parecem revelar lacunas ao nível da formação de professores, nomeadamente no que diz respeito ao conhecimento da língua e sua sistematização, tal como o afirma a autora.

Sintetizando um pouco o que pretendem os autores mencionados com a delimitação da consciência linguística por níveis, podemos considerar que existe desenvolvimento da consciência linguística quando os aprendentes atentam em questões formais da língua, que não são necessariamente e apenas relativas à gramática, e que lhes permitem ter êxito em atividades de comunicação e compreensão linguísticas (Cots, Armengol, Arnó, Irún, & Llurda, 2007). Entender a língua como instrumento de comunicação implica uma tomada de consciência sobre fenómenos diversos, como o da variedade linguística, por forma a que o aprendente consiga melhorar as suas competências linguísticas, bem como possa formar opiniões próprias e representações mentais sobre qualquer questão relacionada com a língua e a comunicação (Cots, Armengol, Arnó, Irún, & Llurda, 2007).

Nos anos 90, a consciência linguística, a reflexão sobre a língua e a comunicação passaram a fazer parte dos procedimentos de aprendizagem de uma língua (Cots, Armengol, Arnó, Irún, & Llurda, 2007). Os programas escolares passaram a abordar o conhecimento da língua como uma meta a atingir. Em Portugal, por exemplo, o conhecimento da língua teve designações como

Funcionamento da Língua e, atualmente, *Gramática* (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

Nas últimas décadas, a vertente comunicativa de uma língua tem sido privilegiada em detrimento do conhecimento dos seus aspetos formais. A aprendizagem de uma língua, contudo, deveria expor o aluno a diferentes contextos comunicativos, para que ele fosse adquirindo a língua de forma implícita (Cots, Armengol, Arnó, Irún, & Llurda, 2007).

Autores como Bialystok (1982) e Schmidt (1990), referenciados por Cots, Armengol, Arnó, Irún, & Llurda (2007), têm vindo a questionar o papel da reflexão metalinguística na aprendizagem de línguas, o que tem provocado a discussão sobre o conceito de consciência metalinguística, de que tratará o subcapítulo seguinte.

8. A dimensão *meta* da consciência linguística

A dimensão *meta* da linguagem surge como uma forma de estabelecer um vínculo entre as fórmulas linguísticas e as funções comunicativas da linguagem, a analisar e melhorar competências (*skills*) orais e escritas (Cots, Armengol, Arnó, Irún, & Llurda, 2007).

O prefixo *meta-*, de origem grega, indica sucessão ou modificação. Associando este prefixo à palavra *linguagem* obtemos *metalinguagem*, isto é, a capacidade de colocar a língua como objeto de descrição; linguagem que permite falar sobre outra linguagem (Ançã, 2008). O termo *metalinguagem* terá surgido associado à linguística, por volta dos anos cinquenta a sessenta do século XX. Terá sido estendido ao campo da consciência, cerca dos anos 80, com a escola anglófona, por influência do movimento *Language Awareness*, ocorrido na década anterior (Ançã, 2008).

Jakobson (1963/ 1989³) dividiu as funções da linguagem, tendo em mente que os protagonistas do ato comunicativo são o emissor, o destinatário e o conteúdo da mensagem a transmitir. Dentro das funções principais, o autor seguiu o modelo de Bühler (1934) e colocou a expressiva ou emotiva (associada ao grau de implicação do emissor na mensagem transmitida); conativa (relacionada com a influência da mensagem no destinatário) e função de representação (relativa aos referentes da mensagem, isto é, ao conteúdo e ao ato de fala). Nas funções secundárias da linguagem, o autor Jakobson (1963/ 1989) ultrapassou o modelo de Bühler (1934) e colocou a função fática (alusiva aos mecanismos que visam manter o canal da fala entre dois interlocutores); lúdica e poética (relativa à manipulação das palavras por forma a centrar a mensagem, o que Gombert (1990) designou como a metáfora do jogo sobre a linguagem); metalinguística (usada para falar da *parole* saussuriana, isto é, a atividade linguística que compreende a linguagem como objeto).

Seguindo a lógica denunciada por esta última função de Jakobson, Gombert (1990) segue o seu capítulo sobre a definição de consciência metalinguística, citando também Benveniste (1974), referindo a metalinguística como forma de elevar os sujeitos acima da língua, obrigando-os à abstração e à contemplação através do raciocínio e da observação de estruturas (paráfrase nossa, obtida por tradução do francês, p.12). Assim, é possível afirmar que a metalinguística, enquanto área que trata a língua simultaneamente como instrumento e objeto, depende da capacidade da linguagem para se referir a si mesma.

Gombert (1990) definiu a consciência metalinguística como aspetos declarativos do conhecimento metalinguístico, isto é, o conhecimento das funções da linguagem, numa ótica funcionalista e psicolinguística: conhecimento da estrutura da língua, do seu funcionamento e usos; linguagem como objeto de pensamento (metalinguagem); conhecimento deliberado (*monitoring*), solicitado no processo de seleção de estruturas e mecanismos para a produção de enunciados orais ou escritos, relacionando-se também esta ideia com o conceito de metacognição [*cognition*

³ Embora saibamos que a obra de Jakobson à qual nos referimos date de 1963, por uma questão de honestidade relativamente ao que por nós foi lido para a elaboração do enquadramento teórico deste Relatório, referenciámos a obra à qual nos foi possível ter acesso, que data de 1989.

about cognition, como o terá sintetizado Flavell, numa citação de Gombert (1990)]. Ançã (2008) terá definido “metalinguagem” como a capacidade de explicitação das regras formais do funcionamento da língua e de reflexão sobre elas, implicando conhecimentos metalinguísticos, isto é, de ordem metafonológica, metassintática, metassemântica, metalexical, metapragmática, metadiscursiva.

Gombert (1990) sugere, desta forma, uma distinção entre consciência linguística e consciência metalinguística, baseada no nível de automatização de, ou, por contraste, reflexão sobre atitudes linguísticas. Assim, considera como habilidade metalinguística (*metalinguistic skill*) o conhecimento metalinguístico aplicado de forma mais ou menos automática, sem reflexão nem decisão por parte do sujeito; segundo Culioli (1968), autor que terá também servido de base concetual a Gombert, trata-se de uma atividade epilinguística, que estabelece uma relação entre a apropriação da língua (aquisição) e a realização (*performance*). Para clarificar a questão, define atividades epilinguísticas como comportamentos procedimentais que parecem de origem metalinguística, mas que não o são, dado que não existe controlo deliberado/ consciente deles por parte do sujeito. Estas atividades cabem dentro dos epi-processos, inacessíveis à consciência, mas relativos à gestão e à regulação linguísticas.

Segundo Gombert (1990), atribui-se à consciência metalinguística um carácter deliberado e reflexivo que, segundo Ançã (2008), permite um jogo de construção/ desconstrução de representações, que se revela um desafio interessante para a Didática de Línguas. A verbalização poderá ser uma estratégia de desenvolvimento da consciência metalinguística, na medida em que é possível verbalizar conhecimentos formais, tecendo explicações metalinguísticas em análises do erro e julgamentos de gramaticalidade. Numa visão construtivista, trata-se de transformar conhecimentos implícitos da língua em conhecimentos explícitos e transmissíveis. Piaget (referido por Gombert, 1990), contudo, estabelece que a verbalização do conhecimento não é um critério suficientemente sensível para o estabelecimento de consciência, assumindo, ainda assim, que a verbalização assume algum papel no desenvolvimento linguístico. É possível verbalizar conhecimento sem ter a noção dele, o que acontece por vezes com as atitudes linguísticas intuitivas, que resultam

de seleções inconscientes de umas estruturas em detrimento de outras, por força do uso e da norma aprendida.

Ançã (2015), apoiando-se em James & Garrett (1991), defende a existência de um continuum e não de uma fronteira entre os dois níveis de consciência, alegando que é possível começar pela consciência linguística (relacionada com as habilidades do sujeito) e partir dela para consciência metalinguística, na medida em que o sujeito toma consciência sobre o seu conhecimento ou desconhecimento sobre a língua e começa a conseguir transmiti-lo justificadamente; por outro lado, o sujeito pode recorrer aos seus conhecimentos formais e metacognitivos (por exemplo, da aula de língua estrangeira), para desenvolver intuições sobre juízos de gramaticalidade, fazendo o percurso inverso.

Por uma questão de coerência ao longo deste Relatório, passar-se-á a utilizar o termo consciência (meta)linguística, utilizado também por Pliássova (2005). Selecionou-se este termo no sentido de poder refletir em sala de aula sobre as intuições linguísticas dos alunos, bem como utilizar o conhecimento formal como forma de ultrapassar intuições. O objetivo final será o desenvolvimento de uma competência que permita aos alunos melhorar a sua escrita, ao mesmo tempo que desenvolvem sentido crítico linguístico através dela.

9. Síntese

Como o disseram Cots, Armengol, Arnó, Irún, & Llorca (2007), falar sobre uma língua ou discuti-la não é trabalho apenas para o linguista. Também o falante ou o aprendente de uma língua possuem suficientes mecanismos para poderem falar dela como objeto externo.

Nas secções anteriores, discutiram-se os termos de língua, consciência, consciência linguística e consciência metalinguística.

Em síntese, entende-se como língua o conjunto de sons e significados que constroem uma cosmovisão de uma determinada comunidade linguística; entende-se por consciência a capacidade de indicar um objeto à distância, de forma objetiva; a consciência linguística distingue-se da sua vertente meta, pelo nível de

consciência nelas implicado, isto é, quando falamos em consciência linguística, falamos da utilização epilinguística da língua, segundo a qual interfere a intuição; a consciência metalinguística implica um grau de abstração e de reflexão, a partir da qual se poderá construir conhecimento. Também vimos anteriormente que as noções de consciência linguística e de consciência metalinguística podem ser complementares, sem que uma tenha necessariamente que aparecer antes da outra, falando-se num *continuum* entre elas.

Capítulo II – Análise do erro

1. Introdução

O desvio da norma, até há muito considerado como erro repreensível e sem perspectiva formativa, deu lugar a outra visão na década de sessenta do século XX, inicialmente na América. A análise e compreensão do erro poderão levar a uma reflexão mais frutífera sobre a língua e à perspetivação da adoção de estratégias em sala de aula que contribuam para uma melhor correção linguística.

Com vista ao desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, tem havido autores que têm defendido a escrita como um bom aliado, já que permite partir do erro para a sua reflexão e correção. Por outro lado, o treino da escrita também permite evitar o erro, ao aplicar de forma sistemática um conjunto de regras gramaticais previamente pensadas.

2. Perspetiva(s) da análise do erro

No que respeitava à aprendizagem de uma língua segunda, até à década de sessenta do século XX, prevalecia a teoria behaviorista, segundo a qual o processo de aprendizagem de uma língua se basearia na interiorização de um conjunto de

hábitos relacionados com ela. Os erros produzidos pelos falantes eram, consequentemente, vistos como a prevalência de hábitos da língua materna na língua segunda (Corder, 1982)⁴.

O final da década de sessenta do referido século trouxe mudanças na forma de perspetivar o erro. Os psicolinguistas começaram a questionar a visão behaviorista, influenciados sobretudo por Chomsky, colocando a hipótese de o processo implicado na aquisição de uma primeira língua ser o mesmo do implicado na aprendizagem de uma língua segunda. Estabelece-se, portanto, uma barreira entre a análise contrastiva (AC) e a análise do erro (AE), embora também se encontrem zonas de contacto entre elas, sobretudo ao nível dos objetivos que pretendem alcançar.

Enquanto, por um lado, a AC se baseia na predição e explicação de erros, sobretudo aqueles que se relacionam com a interferência de um ou vários sistemas linguísticos no processo de aprendizagem de uma língua, a AE baseia-se na análise de um corpus de erros que se extrai através da produção (oral ou escrita) dos falantes de uma língua, tentando encontrar possíveis explicações/ interpretações para o erro.

A forma como ambas as perspetivas de análise olham para o erro também é divergente: enquanto a AC procura prever o erro para o evitar, a AE encara o erro como um fenómeno natural e inevitável, resultante da imperfeição do mundo e do ser humano (Corder, 1982).

Gargallo (1993), ainda que associada à AC, cita Burt, Dulay e Krashen (1982) e revisita Corder (1982), para referir algumas das vantagens da AE, das quais se destacam as seguintes: visão positiva do erro, como prova de um processo de aprendizagem em curso; direcionamento do professor para os erros dos alunos, estabelecendo hierarquias de dificuldades e de prioridades no ensino. A autora aborda ainda duas atitudes contrárias possíveis de assumir perante o erro: a atitude

⁴ No capítulo anterior deste Relatório, explicámos o motivo pelo qual certas datas não coincidem com o ano em que os autores publicaram os seus estudos. No caso do autor Corder, referimos o ano da edição à qual tivemos acesso (1982), embora seja pertinente referir que a primeira edição da obra que consta nas referências bibliográficas data de 1981. Como se trata apenas de uma edição diferente da primeira e não de uma outra obra que tivemos de ler por ausência da que pretendíamos inicialmente, não seguimos a opção tomada anteriormente, referindo apenas o ano da edição que utilizámos.

positiva, defendida por Corder (1982), caracterizada por encarar o erro como inevitável dentro dos maiores esforços e necessário no processo de aprendizagem. Para contornar o erro, o falante deve concentrar-se em técnicas para lidar com os erros depois de eles ocorrerem. Por outro lado, existe a atitude negativa, vendo o erro como resultado de técnicas inadequadas por parte do professor e/ou por parte dos estudantes. Esta última perspectiva terá sido defendida pelos opositores a Corder, por considerarem que o erro deve ser corrigido, já que desvia o aluno de alcançar um bom nível de competência.

Corder, quando, na sua obra intitulada *Error Analysis and Interlanguage* (1982), dedica um capítulo ao significado dos erros dos aprendentes de uma segunda língua, aborda também o processo de aquisição de uma língua, que ajuda a explicar como se produzem os erros. Neste Relatório, focar-nos-emos naquilo que é relativo ao erro dentro da língua materna do aluno, já que a descrição dos erros, que faremos na segunda parte deste trabalho, será referente à língua materna dos alunos participantes no estudo.

O autor explica que a criança nasce com uma pré-disposição inata para adquirir uma língua, como resultado da sua necessidade de comunicar, indo ao encontro de Chomsky (1966). Embora não se conheça ainda de forma suficiente este mecanismo, sabe-se que, enquanto a criança é exposta à língua materna, vai, com um conjunto de dados disponíveis, construindo uma gramática, baseada na simplificação e sistematização da língua, numa perspectiva cognitivista. Quando a criança não sistematiza, existe também a probabilidade de reproduzir algo que tenha ouvido ou que oiça com frequência. O autor denomina de dialeto idiossincrático (comumente designado de idioleto) o dialeto pessoal do falante, baseado nalguma parte, em regras adquiridas pelo falante, com base nas regras de um dialeto social que conhece.

É possível que a criança, ao longo do seu processo de aquisição/ aprendizagem da língua, faça constantes desvios à norma, que resultem, de forma natural, do seu processo de aprendizagem. Como tal, Corder (1982) defende que seria de certa forma injusto considerar frases que resultam desse processo como erros, desvios, faltas, ou outras expressões com sentido equivalente.

Seguindo esta ordem de ideias, o mesmo autor procede ainda a uma distinção entre erro (sistemático ou não sistemático) e lapso, sendo retomado por Gargallo (1993). Assim, erro (*error*) será um desvio sistemático, resultante de falhas na aprendizagem ou método de ensino da língua – revela falhas na competência linguística do falante. Corder (1982) refere que é possível que o falante que está a aprender uma língua erre de forma sistemática até interiorizar determinadas regras, sendo este erro parte de um processo transitório a que chama de competência transitória (*transitional competence*).

O erro não sistemático, denominado por “erro de performance”, por Corder e “falta”, por Gargallo, por oposição ao anterior, define-se como o desvio inconsciente e eventual, que não põe em causa a competência linguística do falante.

O lapso (*mistake*) remeterá para desvios causados por fatores extralinguísticos, como lapsos de memória, estados físicos como o cansaço e condições psicológicas, como uma emoção forte. Neste caso, o falante é capaz de dar-se conta do lapso e de corrigi-lo, com maior ou menor rigor. Estes desvios, portanto, não representam o conhecimento que o falante tem da língua.

A AE passa, em primeira instância pela interpretação do erro, tentando perceber se a frase que parece errada pertencerá ou não ao dialeto idiossincrático do falante. A análise começa na verificação da estrutura formal da frase (aceitabilidade) e depois na sua adequação ao contexto situacional em que se insere (apropriação). A reconstrução da frase, comumente designada de correção, vertendo-a para a norma ajudará a interpretá-la e a perceber estruturas ou conteúdos que pareçam desviantes. Na impossibilidade de perguntar diretamente ao falante o que pretendeu comunicar com determinada estrutura, é necessário que o professor, ou o corretor, tentem interpretar o enunciado à luz do seu contexto.

Uma vez feita a interpretação, a descrição pode passar pela classificação dos erros do aluno numa das três categorias previstas por Corder: erros linguísticos (relativos à grafia, gramática – em todas as suas áreas -, semântica e de produção do discurso); de processo (erros de omissão, adição, seleção e ordenação); de frequência (pré-sistemáticos, sistemáticos e pós-sistemáticos).

No nível pré-sistemático, o aluno comete um dado erro de forma casual, porque não consegue identificá-lo. No segundo nível, existe um conhecimento desse erro, mas o aluno, quando alertado para ele, consegue identificá-lo e explicá-lo, contudo, não o consegue corrigir. No nível pós-sistemático, também denominado de “nível prático”, o aluno consegue identificar o erro, explicá-lo e corrigi-lo, contudo, por falta de atenção ou memória, continua a dá-lo.

A descrição de erros a que se procederá neste Relatório focar-se-á na questão dos erros linguísticos, em particular naquilo que respeitará à gramática. Por vezes, contudo, tocaremos na frequência com que os alunos dão determinados erros, sobretudo para aferir um nível de consciência metalinguística nos alunos.

3. A relação entre a consciência (meta)linguística e a análise do erro

Para Cots, Armengol, Arnó, Irún, & Llurda (2007), o desenvolvimento da consciência [meta]linguística implica ter em atenção um conjunto de aspetos relacionados com os objetivos curriculares de consciência social do uso linguístico, isto é, a capacidade para agilizar diferentes mecanismos da língua, no sentido de a adequar a diferentes contextos de comunicação, entrando, por vezes, em processo de negociação de entidades e de relações sociais, o que se manifesta, por exemplo, na escolha de tratamento de alguém aparentemente jovem por “tu” ou “o senhor” (exemplo nosso). Por outro lado, a sala de aula deve atender também para uma consciência crítica da diversidade, discutindo imagens sobre as línguas e refletindo sobre fatores de standardização/ estereotipização que estas imagens poderão provocar; a título de exemplo, em que se basearão os alunos para caracterizar a língua alemã como feia e difícil? – adjetivos recolhidos por Araújo e Sá, Melo-Pfeifer e Schmidt aquando de um estudo realizado em 2015, no âmbito da publicação de um artigo intitulado “Imagens das línguas na comunicação intercultural: a língua alemã vista por alunos portugueses” (Araújo e Sá, Melo-Pfeifer, & Schmidt, 2015). Importante será também a consciencialização de que a língua funciona como um reflexo de mudanças sociais e vice-versa, como o que

acontece com a inclusão simultânea dos géneros feminino e masculino, para evitar cair em acusações desagadáveis de preferência por algum género, num tempo em que se discute a equidade (exemplo nosso).

Segundo os mesmos autores, Cots, Armengol, Arnó, Irún, & Llurda (2007), a consciência (meta)linguística também pode ser desenvolvida considerando aspetos de uso linguístico. Neste caso, deve procurar-se que os alunos encontrem uma relação entre a forma e a função, ou seja, que entendam como se constroem diferentes estruturas da língua e que saibam também como e quando se usam. Perceber este último aspeto relaciona-se também com o parâmetro da correção e adequação, ligada ao facto de que uma expressão possa estar correta nuns contextos e noutros seja inadequada. Por fim, segundo os autores em análise, deve haver uma consciencialização dos alunos para o facto de a língua poder funcionar como instrumento de poder por parte de alguns grupos, havendo, portanto, uma relação nem sempre flagrante entre forças sociais e língua.

Em síntese, são quatro as fases que os autores referidos preveem como inclusivas do processo de [meta]consciência[lização] linguística: reflexão (associada a uma construção construtivista do conhecimento, segundo a qual se parte dos conhecimentos intuitivos da língua para chegar a conhecimentos formais e/ou novos); sistematização (processo defendido também por Schmidt, aquando da realização da sua experiência no Brasil, que consiste na análise e comparação das intuições linguísticas dos alunos, o que implica o uso de metalinguagem e a capacidade de reflexão sobre estruturas da língua usadas sistematicamente no âmbito comunicativo); explicação (continuação da tarefa anterior, contextualizando o fenómeno descrito na História e Sociologia da Língua); prática (etapa final, que se caracteriza por colocar os alunos em situações comunicativas concretas, tendo em conta os novos conhecimentos e a nova sensibilidade que adquiriram nas três primeiras fases de reflexão crítica – retomando a noção de Donmall (1995), relativa à consciência linguística).

Importa esclarecer que os autores acima referenciados não abordam diretamente o termo *meta* da análise linguística, optando pela designação de (consciência linguística) *crítica*. A definição dada, bem como a exploração do capítulo relativo

ao tema, acabam por coincidir com a designação que optámos por utilizar, já que ambas as “consciências” se referem ao uso refletido/ explícito da língua e ao domínio ponderado do discurso. Neste sentido, considerou-se pertinente a exposição da informação relativa ao desenvolvimento da consciência em sala de aula (que os autores optam também por não problematizar com pormenor/ rigor terminológico no âmbito da *crítica*, dado que o foco da publicação incidia na consciência aplicada ao ensino das línguas).

[...] O erro é uma manifestação de uma etapa do conhecimento da língua que tenderá a desaparecer se o aluno estiver, por um lado motivado e, por outro lado, consciente, quanto possível, das suas dificuldades. Para tal, é fundamental que haja um feedback positivo e uma avaliação formativa que proporcione uma visão positiva do erro, desencadeando uma reformulação constante das hipóteses do aluno.

(Rassul, 2006, p. 73)

A relação entre o erro e o desenvolvimento da consciência (meta)linguística parece ficar clara nesta expressão de Rassul (2006).

Com base nesta afirmação, é possível interpretar que uma relação de complementaridade entre a análise do erro e o desenvolvimento da consciência (meta)linguística não serão hipóteses sem possibilidade de estudo empírico, como se procurará desenvolver na segunda parte deste Relatório. A motivação, tal como já foi referido, influencia o empenho e a atenção que terá um aluno, quer na identificação dos seus erros, quer na forma como este estará predisposto a melhorá-los, desenvolvendo assim, capacidade para refletir sobre a língua a partir das origens do erro e sua correção. Por outro lado, a consciência das dificuldades, aspeto importante e referido no capítulo sobre consciência linguística, deixará o aluno atento para

identificar desvios e lembrar-se de erros que poderão estar no patamar pós-sistemático. Sobre esta relação de complementaridade aqui introduzida, procurar-se-á desenvolver informação de carácter empírico, mais adiante.

4. O poder da expressão escrita

[O texto] *constitui um sistema que não deve ser identificado com o sistema linguístico, mas deve ser considerado em relação com ele: relação ao mesmo tempo de contiguidade e de semelhança* (Ducrot & Todorov, 2007, p. 305).

Segundo Gombert (1990), no registo oral, a produção de enunciados está dependente do contexto de produção e da experiência de comunicação que partilham os interlocutores. Deste modo, o destinatário do discurso pode interromper o emissor no próprio ato da fala, pedindo clarificações sobre algo que tenha suscitado dúvidas de perceção. Por contraste, no registo escrito, é pedido um maior grau de exigência ao locutor, obrigando-o a ser claro, devido à distância temporal que existe entre a escrita de uma mensagem e a sua receção, que não permite interrupções para clarificação com o autor da mensagem.

A consequência cognitiva desta diferenciação entre registos oral e escrito faz com que o último implique um maior nível de abstracção e de elaboração. Alguns autores referenciados por Gombert, como Vygotsky ou Bronckart (1995) defendem que a manipulação da escrita necessita de uma reflexão consciente. O desenvolvimento metalinguístico parece, portanto, ser uma forma de aceder mais facilmente à “árdua” tarefa da escrita.

Segundo Flower & Hayes (1981), o processo de composição escrita passa por três fases distintas: planificação, transcrição (ou textualização) e revisão. Estas fases, depois de algum treino, poderão vir a ser automatizadas, consoante o domínio que tenha o locutor sobre questões diretamente relacionadas com a organização e estruturação do texto, bem como de questões linguísticas.

Gombert (1990) tenta sintetizar os processos e subprocessos que compõem a atividade de escrita, esclarecendo melhor as noções dadas pelos autores referidos acima: começa pelo processo de escolha do tema ou do objeto sobre o qual se vai

escrever algo, selecionando o destinatário da mensagem; segue a sua enumeração com o tratamento da informação e/ou das ideias a serem transmitidas; o trabalho seguinte consiste no ordenamento das ideias, por forma a que elas se articulem com o conhecimento geral do leitor e de forma a que haja uma organização coerente; a transcrição das ideias, ainda dentro deste processo de planificação global, envolverá escolhas lexicais, sintáticas, de pontuação e até de estética da exposição; a etapa final, destinada à revisão (*revising*) implica uma revisão do texto e uma avaliação deste, com base na comparação entre o produto final e o projeto, procedendo às correções necessárias. Deste último processo pode resultar uma atividade de reescrita, que é, no fundo, a transcrição modificada (*retranscription modified*) do texto original.

Cots, Armengol, Arnó, Irún, & Llurda (2007, p.90), caracterizam o processo de escrita como *global e abstrato, com uma série de subprocessos que vão desde o mais abstrato, por exemplo planificar ou avaliar, ao mais local e concreto, por exemplo, transcrever ou rever a ortografia* (tradução nossa, do espanhol). Os mesmos autores elencam um conjunto de perguntas que norteiam o processo de escrita: “O que escrever?” (pergunta que permite gerar material para escrever a partir dele, recorrendo à capacidade de memória e/ou de síntese); “Como escrever?” (processo de construção de significado; adequação do conteúdo à forma); “Entende-se?” (preocupação em verificar se alguém externo ao contexto da escrita entenderia as ideias transmitidas; reflexão introspetiva sobre como gostaria de ler o público-alvo); “Está bem escrito?” (revisão das estruturas gramaticais e sintáticas, ortografia e pontuação).

Um estudo realizado por Gombert (1990) veio comprovar que as pessoas menos experientes no processo de escrita tendem a necessitar de planificações maiores e mais detalhadas para os seus textos, acabando por prestar atenção apenas a questões de ortografia, na altura da revisão. Como consequência desta conclusão, que salienta, uma vez mais, a complexidade do processo de escrita, que associa conhecimentos de vária ordem, será pertinente refletir se a escrita em sala de aula deve servir como um complemento ou como uma atividade integradora (Cots, Armengol, Arnó, Irún, & Llurda, 2007).

Para reflexão e tentativa de esclarecimento na segunda parte deste Relatório, deixa-se a seguinte interrogação:

Como se sairia um leitor mediano se lhe pedissem que escrevesse uma composição de quinhentas palavras explicando a teoria da relatividade, mesmo na sua língua materna? (Lado, 1971, p. 17).

5. Síntese

Neste capítulo, vimos algumas possíveis conceções de erro e perspectivas da sua análise, comparando a AC e a AE, sobretudo nas suas divergências quanto à forma de encarar o erro. Referimos que nos focaríamos na AE, tendo em conta que o nosso Relatório aborda o erro, não em contraste com outras línguas, mas dentro da língua materna.

Refletimos sobre as implicações da palavra “erro” e chegámos à conclusão de que nem sempre é acertado denominar determinado enunciado como tal, havendo termos mais rigorosos para designar estruturas desviantes. Estudámos as causas que podem contribuir para a produção desse tipo de estruturas, bem como a frequência com que podem ocorrer na produção de um falante.

Em jeito de lançamento para a segunda parte deste Relatório, pudemos ver algumas sugestões de Corder (1982) para a interpretação e descrição dos erros, que nos será útil no estudo empírico.

Segundo pudemos constatar, a análise do erro apresenta vantagens, quer ao nível teórico, quer ao nível prático. Relativamente ao primeiro, permite investigar o processo de aprendizagem de uma língua; no que remete para o segundo, permite refletir sobre e adaptar estratégias de aprendizagem/ ensino que possam ser mais adequadas à predição do erro.

A escrita, por outro lado, enquanto atividade de mediação complexa do pensamento, exige, tal como a análise do erro, um tratamento especial. Pelas várias etapas que exige, podemos considerar que, tanto a escrita como o erro funcionam como bons instrumentos para o desenvolvimento da consciência (meta)linguística,

A consciência (meta)linguística a partir da análise do erro: um estudo numa turma do 9º ano

no sentido em que envolvem uma reflexão ponderada de vários elementos linguísticos.

Parte II – Estudo empírico

Capítulo I – O estudo realizado

1. Introdução justificativa

Neste primeiro capítulo da segunda parte do Relatório apresentado, procurar-se-á justificar a pertinência do estudo realizado, bem como explicar o próprio estudo, no que se refere à natureza deste, contexto de aplicação, intervenientes e descrição do processo de análise.

Dentro do objetivo de justificar o estudo, recorreremos aos documentos oficiais, como às atuais *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico* (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015), definidas pelo Ministério da Educação.

Consultando o documento referido, verificamos que tem havido uma preocupação crescente com o domínio da reflexão relativamente às *diversas modalidades da língua* (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 5). Esta preocupação recai um pouco por todos os domínios abordados pelo programa: oralidade, leitura, escrita e gramática/ funcionamento da língua.

No que concerne à escrita, podemos observar que as *Metas* vão ao encontro dos objetivos que definimos para o nosso trabalho: utilizar a escrita como veículo de reflexão, aprendizagem e consolidação de conhecimentos sobre a língua, dadas as suas potencialidades, como referimos no capítulo dedicado à escrita, presente neste Relatório.

Para a elaboração dos instrumentos para o nosso estudo, tivemos em consideração as metas nº 13 (*Planificar a escrita de textos*), 14 (*Redigir textos com coesão e correção linguística*) e 19 (*Rever os textos escritos*), pertencentes ao domínio da Escrita, em articulação com a meta nº25 (*Explicitar aspetos fundamentais da Sintaxe do Português*) e parte da meta nº26 (*Reconhecer propriedades das palavras [...]*), do domínio da Gramática.

A partir de uma análise um pouco mais detalhada destas metas, compreendemos que a consciência metalinguística tem vindo a ganhar peso nos programas escolares, sendo atualmente pedido aos alunos não só que utilizem a língua de

forma correta, como também saibam explicitar conhecimentos acerca das regras de construção que asseguram o funcionamento da língua.

Nas secções seguintes, mostraremos o processo de desenvolvimento do projeto, tendo em conta todos os aspetos referidos nesta introdução justificativa.

2. Caracterização geral do estudo

O presente estudo pretende enquadrar-se no campo da investigação qualitativa, embora não rejeite uma posição intermédia de interação com a análise quantitativa, usada de forma instrumental, no sentido de facilitar o tratamento de dados para posterior descrição (Strauss & Corbin, 2008).

Com o objetivo de estudar uma realidade atual e aplicável a um contexto educativo específico (Meirinhos & Osório, 2010; Yin, 2010), foi selecionado o estudo de caso como forma de investigar o nível de consciência linguística de uma turma do 9º ano e elaborar alguns instrumentos que pudessem funcionar a favor do seu desenvolvimento gradual. Como tal, e tomando a perspetiva de análise de um grupo com características específicas, optou-se pelo estudo de caso único (Yin, 2010), com a pretensão de fornecer uma possível confirmação de uma teoria previamente formulada (Stake, 1995): a análise do erro a partir da expressão escrita poderá ser um meio aplicável para o desenvolvimento da consciência (meta)linguística.

Consequentemente, e fortificando a ideia de que o estudo de caso serviria melhor o nosso propósito, foram formuladas as seguintes questões de investigação, indo ao encontro da sugestão de Yin (2010): “Como podemos classificar o nível de consciência (meta)linguística dos alunos do 9ºano da turma em estudo?”; “Por que pode a análise do erro, através do trabalho de expressão escrita melhorar a consciência (meta)linguística destes alunos?”.

Para tentar dar resposta a estas questões, foi primeiramente elaborado um questionário, cujo objetivo era conhecer algumas conclusões sobre as vivências linguísticas dos alunos, no sentido de elaborarmos uma biografia linguística sucinta, que serviria como ponto de partida para as fases seguintes.

A segunda fase consistiu na elaboração de um texto por parte dos alunos, com base em dois cartazes com várias imagens que os alunos poderiam selecionar e numerar para, a partir da ordem criada, poderem escrever a história que lhes parecia estar a ser contada no cartaz que elegeram. Nesta fase, os estudantes tinham um espaço para planificar o seu texto, outro para redigi-lo e uma indicação final para que o revissem, tal como consta nas *Metas Curriculares* (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

Com base nos erros mais notórios desta fase do projeto, foi elaborada uma aula que veio trazer um cunho de investigação-ação ao estudo de caso (Stenhouse, 1987), cujo objetivo era alertar os alunos para as suas falhas nos tópicos que se consideraram transversais a todos. Embora a questão ortográfica não fosse alvo de estudo neste projeto, decidimos enquadrá-la na aula, colocando as necessidades dos alunos à frente das nossas necessidades investigativas. Depois, ainda na mesma aula, focámos um dos erros dentro da tabela que construímos para os categorizar, tendo optado pelo tópico verbal, que mais tarde justificaremos.

A terceira fase do projeto consistiu na aplicação dos conteúdos que na aula anterior tinham sido evidenciados, através de um exercício de reescrita, para tomada de consciência dos erros do texto produzido na segunda fase e consolidação de alguns apontamentos da sessão anterior.

A análise dos dados recolhidos foi feita através de uma categorização dos erros, quer da fase de escrita, quer da fase de reescrita, tendo em conta os aspetos morfológico e sintático e os tópicos que estudam cada uma destas áreas da linguística, isoladamente ou em relação uma com a outra, consoante se foi revelando pertinente. Por uma questão de objetividade, foram colocadas apenas categorias que iam ao encontro do enquadramento metodológico, tendo-se por isso excluído a ortografia e não se tendo alargado a categorização a erros que não se verificaram.

Relativamente ao cunho híbrido deste trabalho, poderá ainda dizer-se que se deve, tal como referido, à pequena intervenção no sentido de melhorar erros ou desvios detetados e propiciar, de forma mais eficaz, a reflexão sobre a língua e seus usos. Temos noção, contudo, de que, devido ao facto de terem existido limitações de tempo decorridas do modelo de estágio atual, não houve possibilidade

de expansão do estudo de caso a um projeto de investigação-ação, na medida em que não houve espaço para reflexão sobre a intervenção e sucessivas intervenções como forma de colmatar erros e melhorar, completando assim os ciclos de investigação-ação (Sagastizabal & Perlo, 2003). De salientar, contudo, que a professora orientadora cooperante, amavelmente nos cedeu cinco horas letivas para a implementação deste projeto.

Explicada a génese do estudo de caso que aqui se apresenta, resta salientar, antes de partir para a exposição de dados e apresentação de resultados, que, independentemente de deixarmos ou não um contributo para a investigação na área da educação e quiçá da linguística aplicada, estamos certos de que, tal como sugeriu Stake (1995), produziremos mais *puzzles* do que soluções para os anteriores (paráfrase nossa, traduzida para o Português, de Stake, 1995, p. 45).

3. Caracterização do contexto educativo

3.1. A escola

O projeto de estágio que deu origem a este Relatório foi desenvolvido numa escola do centro do país, pertencente ao distrito de Aveiro.

Caracterizando sucintamente a instituição, podemos colocá-la no grupo de escolas públicas do país que abrange o 3º ciclo do ensino básico e cursos diversificados do ensino secundário, desde os científico-humanísticos, até aos profissionais. As linhas que norteiam a escola, no que concerne à educação e qualidade de ensino, são a interdisciplinaridade; promoção de atividades de observação entre pares; utilização de recursos digitais; disponibilização de apoios diversificados aos alunos; requalificação frequente das instalações da escola; promoção e divulgação da instituição e suas atividades nas redes sociais e nos *media*. Poder-se-á aceder a estas informações de forma mais detalhada no Projeto Educativo da escola (que por questões relativas à política de proteção de dados não se poderá referenciar).

Dentro da oferta educativa da escola destaca-se, para este projeto, a instituição recente da disciplina de “Português e Matemática Práticos”, que compõem o horário

dos alunos com 2 horas semanais. Com esta disciplina, o objetivo é fornecer aos alunos do 9º ano, ano de exames nacionais às disciplinas contempladas, um apoio extra àqueles que a escola já oferece, quer para alunos com nível negativo, quer para alunos medianos ou de excelência.

Passando à turma na qual foi implementado o projeto, esta caracteriza-se como tendo menos alunos do que o habitual, contando com um total de 19 estudantes. Destes, três apresentam Necessidades Educativas Especiais, beneficiando dois de currículo adaptado (Plano Educativo Individual), o que lhes substitui a presença nalgumas aulas, para que se possam dedicar a outras atividades que enriqueçam a sua formação. Devido a este fator, estes dois alunos não puderam ser abrangidos pelo projeto implementado na turma, dado que foram dispensados da frequência às aulas de Português, no horário atribuído à mesma. O aluno com necessidades educativas participante neste projeto apresenta Hiperatividade e Défice de Atenção, o que acreditamos que não terá comprometido notoriamente a sua participação e o fornecimento de dados para o estudo realizado, que, em suma, contou com 17 participantes.

Deixamos desde já o nosso agradecimento à Diretora de Turma da turma envolvida no projeto pelos dados fornecidos para a redação desta secção do Relatório.

3.2. A turma

Para poder caracterizar a turma na qual foi implementado o projeto educativo, relativamente aos aspetos que seriam importantes para ter em conta como possíveis variantes, foi passado um questionário à turma, sob a forma de biografia linguística (complementada com outras informações pertinentes), como forma de perceber a realidade social, familiar e linguística dos alunos. Os dados recolhidos relativamente a esta parte ajudam a caracterizar os alunos que integraram o projeto e, por isso, preferimos colocá-los neste capítulo, sob a forma de tabela, em vez de os incluirmos no capítulo referente à análise. Os questionários podem ser vistos em pormenor na secção *Anexos (Anexo 1)*, deste documento.

Por forma a facilitar a exposição dos dados recolhidos através do questionário, seccionou-se a tabela de acordo com as perguntas contidas no instrumento de recolha (dividido previamente em duas partes: “Sobre ti” e “Sobre os teus pais/família”). Para a omissão da identidade dos alunos e garantia do anonimato, optou-se pela numeração de cada questionário, mantendo-se apenas a primeira letra do nome de cada aluno/a à direita do número, atribuído de forma completamente aleatória (ex.: 8M). Para facilitar a análise dos dados, converteram-se as respostas em tópicos, para uma leitura mais fácil, e mantiveram-se representadas em itálico as respostas que, por serem menos objetivas, se apresentam tal como os alunos as escreveram, mantendo-se assim intacta a sua opinião/ representação relativamente ao que lhes foi questionado.

A consciência (meta)linguística a partir da análise do erro: um estudo numa turma do 9ºano

Sobre ti:													
Aluno	Idade	1.	2.	2.1.	3.	3.1.	4.	4.1.	4.2.	4.3.	5.	5.1.	5.2.
1S	15	Português	Coimbra	Raramente	Águeda	Desde que nasceu	4	Francês e Espanhol	Inglês	Viveu em Inglaterra, onde aprendeu Inglês; aprendeu na escola as restantes línguas	3	Orações e conjunções	Nada
2M	15	Português	Coimbra	Raramente	Águeda	Desde que nasceu	5	Inglês, Francês e Espanhol	Coreano	Através de uma aplicação e de vídeos no <i>Youtube</i>	4	Verbos e conjunções	Leitura
3A	14	Português	Coimbra	Regularmente	Águeda	Não sabe	3	Aprendeu 2, mas não específica.	Português	No dia-a-dia.	4	Gramática	Textos e obras antigas
4B	15	Português	Coimbra	Raramente	Águeda	<i>Desde sempre</i>	5	Francês e Inglês	Português, Espanhol e Italiano	Em casa, com a família	4/5	Interpretação de texto	<i>A profesora</i>
5I	14	Português	Coimbra	Raramente	Águeda	Há 14 anos	6	Francês e Inglês	Espanhol, Italiano e Alemão	Vai com frequência a Espanha; tem amigos Italianos; vê documentários em Alemão	3	Gramática	<i>Nenhuma coisa</i>
6R	14	Português	Coimbra	Raramente	Águeda	Há 2 anos	3	Francês, Português e Inglês	Português e Inglês	Vê filmes em Inglês, ouve música e <i>outras coisas em Inglês.</i>	4	Gramática	<i>Alguns livros</i>
7I	14	Português	Coimbra	Raramente	Águeda	Há 14 anos	5	Português, Francês, Inglês, Mandarim e Espanhol	Nenhuma	_____	4	Gramática	Nada

A consciência (meta)linguística a partir da análise do erro: um estudo numa turma do 9º ano

8R	14	Português	Coimbra	Nunca	Águeda	Há 7 anos	4	Português, Francês, Inglês e Espanhol	Espanhol	Do 5º ao 6º ano (não especifica como)	4	Interpretação de textos	Gramática
9L	14	Português	Coimbra	Raramente	Águeda	Há 14 anos	4	Aprendeu as 4, mas não especifica	Nenhuma	_____	3	Gramática	Nada
10A	14	Português	Coimbra	Pouca	Águeda	Há 14 anos	3	Aprendeu 2, mas não especifica	Português	É língua que utiliza e ouve utilizar no dia-a-dia	4	Gramática	Não sei
11G	14	Português	Aveiro	Nunca	Águeda	Há 14 anos	3	Todas (não refere, contudo, nenhuma)	Nenhuma	_____	3	Interpretação do texto	A professora
12R	14	Português	Coimbra	Nunca	Águeda	Desde que nasceu	4	Francês e Espanhol	Inglês e Português	Aprendeu Inglês numa escola de línguas e o Português no dia a dia.	4	Interpretação e escrita de textos	Nada
13B	14	Português	Coimbra	Todos os meses	Águeda	Há 7 anos	5	Inglês, Português, Francês, Espanhol, Alemão.	Português e Alemão	Aprende línguas estrangeiras com os avós, sendo que o Alemão aprendeu através do <i>youtube</i> e através de aplicações.	3	Verbos e interpretação do texto	Acho que nada.
14C	14	Português	Coimbra	Todos os meses	Águeda	Há 3 meses	6	Espanhol, Francês e Inglês	Português, Estoniano e Chinês	Aprendeu Estoniano com uma amiga da mãe e Chinês com a tia	5	Compreensão do	Expressão escrita

												texto poético	
15R	15	Português	Aveiro	Algumas vezes	Águeda	Há 5 anos	3	Francês e Inglês	Português	Aprendeu com os pais	2/3	<i>Não sei</i>	<i>A professora</i>
16J	14	Português	Coimbra	Nunca	Águeda	Há 14 anos	4	Francês, Espanhol e Inglês	Português	Aprendeu em casa, com a família.	3	<i>Não sei</i>	<i>Gramática</i>
17G	14	Português	Coimbra	Quase nunca	Águeda	Há 12 anos	NR	4, não especificando quais	Português	Em casa	4	Interpretação de textos	<i>Gramática</i>

Tabela 1 - Questionário A (Sobre ti)

Sobre a primeira parte do questionário, fazendo uma análise de tipo quantitativo, podemos notar que os alunos vêm de contextos muito semelhantes: a maioria nasceu em Coimbra, tem entre 14 e 15 anos e raramente ou nunca volta ao local onde nasceu, vivendo atualmente em Águeda e praticamente desde que nasceu (nos questionários em anexo, alguns alunos apontam como residência localidades que pertencem ao concelho referido).

Com exceção de um aluno, que não respondeu à questão colocada, todos os alunos compreendem pelo menos 3 línguas: Português, Inglês e Francês ou Espanhol, a primeira por ser língua materna de todos e as seguintes por terem sido maioritariamente aprendidas em contexto escolar. As outras línguas que vão sendo referidas pelos alunos vêm de contextos familiares, de ofertas escolares ou da curiosidade dos alunos relativamente a algumas culturas/línguas, que se manifesta através da procura por séries, música, aplicações ou viagens realizadas.

De um modo geral, os alunos demonstram que a disciplina de Português, no que se refere à gramática em geral e também à interpretação de texto, lhes levanta dificuldades, sendo também de notar que muitos alunos dizem que apenas gostam da professora e não da disciplina, que em nada os atrai. Supomos que este desinteresse pela disciplina se possa dever ao facto de a maioria dos alunos ser mais voltada para as ciências exatas, como a Matemática ou as Ciências Naturais, dado que grande parte da turma pretende alcançar profissões relacionadas com estas áreas, segundo dados que pudemos consultar no início do ano letivo, por amabilidade da Diretora de Turma, a quem aproveitamos para reforçar o nosso agradecimento. Não pretendemos, no entanto, com esta nossa interpretação, supor que os alunos mais voltados para as ciências exatas não possam ter potencialidades elevadas nas línguas e humanidades. Não ignoramos o facto de muitos médicos serem notáveis linguistas ou escritores, como, respetivamente, os casos de Leite de Vasconcelos (já referido em parte anterior deste documento), de Miguel Torga ou de António Lobo Antunes, nomes sonantes na Literatura Portuguesa. Apresentamos apenas uma proposta explicativa para o desinteresse dos alunos relativamente ao Português, em comparação com áreas que os mantenham mais motivados, por maior afinidade com os seus interesses pessoais ou aspirações profissionais.

Dado que o aluno *representa uma unidade biopsicossocial* (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2011, p. 35) resolvemos abordar, numa segunda parte do questionário, a vertente construtivista de Piaget, aliada à corrente psicossocial de Erikson, fazendo perguntas aos alunos que fossem relativas ao meio em que se inserem, para percebermos de que forma poderão estes ter ou não facilidades para a aprendizagem de ou contacto com outras línguas para além daquelas que aprendem na escola.

Assim, e com base na crença de que o meio pode ter influência na construção do indivíduo (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2011), apresentam-se, em forma de tabela, novos dados que poderão ajudar a completar a biografia linguística dos alunos. À semelhança da primeira parte do questionário, também esta aparecerá de forma mais detalhada na secção de *Anexos (Anexo 2)* deste documento.

A consciência (meta)linguística a partir da análise do erro: um estudo numa turma do 9ºano

Sobre os teus pais/família:													
Aluno	1. Pai	1. Mãe	1.1. Pai	1.1. Mãe	2.Pai	2. Mãe	3. Pai	3. Mãe	3.1. Pai	3.1. Mãe	4.	4.1.	4.2.
1S	Português	Português	Francês	Inglês, Espanhol e Francês	9ºano	12º ano	NS	Castelo Branco, Portugal	NS	Raramente	Sim	Inglês	<i>Semanalmente</i>
2M	Português	Português	Inglês e Espanhol	Inglês e Espanhol	12ºano	6º ou 9º ano	Portugal	Portugal	NS	NS	Sim	Francês e Inglês	<i>Raramente</i>
3A	Português	Português	Inglês e Francês	Inglês e Francês	9ºano	9ºano	NS	NS	NS	NS	Sim	Português, Inglês e Francês	<i>Com alguma frequência, falo com eles em épocas festivas.</i>
4B	Português	Português	Italiano, Espanhol e Francês	Inglês, Francês e Espanhol	9º ano	Licenciada	Portugal	Coimbra, Portugal	NS	Às vezes	Sim	Inglês, Português e Francês	<i>1 vez por ano</i>
5I	Português	Português	Mandarim, Espanhol, Inglês, Alemão e Italiano	Francês e Inglês	Licenciado	12ºano	Portugal	Portugal	Às vezes	Às vezes	Sim	Francês, Russo, Inglês e Espanhol	<i>Muitas vezes</i>
6R	Português	Português	Inglês, Espanhol e Francês	Inglês	<i>Universidade</i>	NS	NS	NS	NS	NS	Sim	Inglês, <i>Suíço*</i> , Espanhol	<i>Às vezes</i>

A consciência (meta)linguística a partir da análise do erro: um estudo numa turma do 9º ano

7I	Português	Português	Inglês e Francês	Inglês e Espanhol	12ºano	12ºano	Águeda, Portugal	Canadá	Diariamente	Raramente	Sim	Português, Francês, Inglês e Alemão	Todas as semanas
8R	Português	Português	Inglês	Inglês	Bacharelato	12ºano	NS	NS	Nunca	Nunca	Não	_____	_____
9L	Português	Português	Francês	Nenhuma	5ºano	9ºano	NS	NS	NS	NS	Sim	Francês, Alemão, Inglês, Português, Italiano e Espanhol	<i>Todas as semanas</i>
10A	Português	Português	NS	Francês	NS	NS	NS	NS	NS	NS	Sim	Espanhol e Inglês	<i>Pouca</i>
11G	Português	Português	Nenhuma	Francês	NS	NS	NS	NS	Nenhuma	Nenhuma	Sim	Francês, Inglês e Português	<i>No verão e às vezes no inverno, também por videochamada.</i>
12R	Português	Português	Inglês	Inglês	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	_____	_____
13B	Português	Português	Inglês	NR	12ºano	9ºano	Portugal	Portugal	NS	NS	Sim	Inglês	<i>Todos os domingos</i>
14C	Português	Português	Inglês, Francês e Espanhol	Inglês e Francês	Licenciado	Licenciada	Portugal	Portugal	NS	NS	Sim	Inglês, Francês e Espanhol	<i>Quase nunca</i>

A consciência (meta)linguística a partir da análise do erro: um estudo numa turma do 9º ano

15R	Português	Português	Francês	Inglês	NS	NS	Coimbra, Portugal	Aveiro, Portugal	Algumas vezes	Algumas vezes	Sim	Francês, Alemão e Inglês	<i>Várias vezes durante o ano</i>
16J	Português	Português	NS	Francês	NS	NS	NR	NR	NS	NS	Sim	Inglês	<i>Nunca</i>
17G	Português	Português	NS	NS	NS	Doutorada	NS	NS	NS	NS	Não	_____	_____

Tabela 2 – Questionário A (Sobre os teus pais/família)

Através de uma análise breve aos dados fornecidos pelos alunos através desta segunda parte do questionário que lhes foi aplicado, podemos observar que todos os pais dos alunos têm como língua materna o Português e que, tirando um caso, todos nasceram em Portugal. Em termos de línguas estrangeiras, os pais da maioria dos alunos compreende/ falará pelo menos Inglês como língua estrangeira.

As habilitações dos pais dos alunos inquiridos e que conseguiram responder a esta secção do questionário são heterogéneas, abarcando desde os pais que têm apenas o ensino básico até um caso em que se verifica um doutoramento. De um modo geral, os pais dos alunos apresentam-se entre o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário. Segundo dados fornecidos pela Diretora de Turma, estas habilitações fazem com que os pais dos alunos trabalhem maioritariamente no setor terciário, no qual se verifica uma grande pertença às áreas de gestão e vendas, o que pode contribuir para que os alunos falem as línguas de negócios mais habituais em Portugal: Inglês, Francês/Espanhol.

4. Um passo a caminho da análise: enquadramento metodológico e estudo empírico – contextualização e descrição

Com o intuito de poder recolher dados que respondessem às nossas questões orientadoras, decidimos proceder a uma análise de produções escritas realizadas em aula pelos alunos. Concordámos com Pliássova (2005) quando disse que a motivação dos estudantes se reflete na qualidade dos seus textos e que, por isso, no seu projeto de investigação não limitou os alunos quanto ao tema das suas expressões escritas. A investigadora terá caído, talvez, numa pequena incoerência, ao debater com a turma um tema que fosse do agrado da maioria e ao fazer dele o tema para as produções de todos.

Tentando um equilíbrio entre o mantimento de um fio condutor e a flexibilidade na escolha, propusemos aos alunos que, através da observação de dois cartazes com uma sequência de imagens, tentassem contar a história de um à escolha, escrevendo um texto do género narrativo. Os cartazes referidos (que se mostram em

anexo) continham o título das histórias a que faziam referência, elemento que foi ocultado, para que os alunos não se prendessem ao facto de poderem conhecer a história original. Com esta opção tentou-se que os alunos com menos criatividade não se sentissem limitados na atividade e deu-se a opção de alterar a ordem da sequência aos alunos que considerassem autonomamente que conseguiriam desenvolver a história reordenando-a, no sentido de valorizar também os alunos mais criativos.

Para esta atividade foi destinada uma hora de aula, podendo os alunos gerir o tempo de forma autónoma relativamente aos processos de planificação, redação e revisão, tal como o fariam em situação de Exame Nacional.

No final da aula, as expressões escritas foram levadas pela professora, para que houvesse lugar a uma correção individual e comentada de cada expressão escrita, no sentido de que cada aluno pudesse ter um feedback relativamente aos pontos fortes e pontos fracos do seu trabalho.

Na secção *Anexos (Anexo 4 e Anexo 5)*, poderão encontrar-se os textos dos alunos, com correções e comentários da professora estagiária.

4.1. Dados obtidos e método de categorização

Os erros de cada expressão escrita constituíram o primeiro *corpus* de dados, que se apresenta em seguida, de forma categorizada. Para facilitar o tratamento dos dados, tentámos agrupar os erros dos alunos em categorias pertencentes ao campo morfossintático, partindo das características que enunciámos relativamente à Morfologia e à Sintaxe, na parte I deste Relatório.

Optámos por não incluir uma coluna relativa ao Léxico, por considerar que apenas a Morfologia Lexical se relacionaria com essa área e por não termos considerado o erro tão frequente que justificasse nova incursão teórica, desta vez para este conceito. Achámos que seria mais consensual não separar os erros em Morfologia ou Sintaxe, já que ambas estão amplamente relacionadas na estruturação de frases para produção de um texto.

Por outro lado, tivemos dúvidas na inclusão da coluna “seleção de conectores discursivos”, na medida em que, na sua aplicação prática, estes pertencerão ao âmbito da Pragmática, tendo por missão assegurar a coesão interfrásica num texto. Contudo, há marcadores discursivos como “logo que”, “visto que”, que pertencem também ao âmbito da Sintaxe, classificando-se como locuções conjuncionais subordinativas, cujo objetivo é estabelecer um nexo de ligação entre frases simples, transformando-as em frases complexas. Sabemos que o risco de tocar noutras áreas é imenso, mas também reconhecemos a necessidade de limitar a análise, para não cair na ambição desmedida de ter vários focos de observação.

Começámos, portanto, por fazer uma análise quantitativa, numerando os erros e encaixando-os nas categorias seleccionadas, tentando proceder seguidamente a uma análise qualitativa, de âmbito descritivo.

Importa também salientar que, embora no enquadramento teórico deste Relatório tenhamos referido que Corder (1982) e Gargallo (1993) distinguem os erros por gravidade, atribuindo-lhes designações distintas, optámos por não fazer uma distinção rigorosa, no sentido em que teríamos de fazer uma análise ainda mais cuidadosa dos erros contidos nos textos dos alunos, por forma a avaliá-los de forma mais precisa. No entanto, ao longo da análise, considerámos pertinente a valorização ou desvalorização de determinados erros, tendo em conta o seu grau de proximidade ou distância à norma, aproximando-nos, por vezes dos autores referidos. Decidimos, assim, optar pelas designações de *erro* (quando o aluno se afasta da norma) ou *desvio* (quando o uso da língua considera determinada estrutura como aceitável, embora não corresponda de forma íntegra à norma). Na nossa análise, acabámos por desvalorizar aquilo a que Corder (1982) designa como lapsos, embora tivéssemos feito um pequeno trabalho de interpretação das suas possíveis causas.

4.2. Uma categorização difícil – entraves e opções

O processo de categorização dos erros dos alunos foi difícil, dado que o Português funciona como uma língua em que vários tópicos gramaticais se encontram para formar um todo. Queríamos ter um foco, mas não queríamos, por outro lado, fazer uma análise completamente alheia a outras questões da língua e do seu funcionamento. Para proceder à contagem dos erros dos alunos, tentámos definir categorias agregadoras e subcategorias, sempre com a consciência e sensibilidade de que, para olhar para estas, deixaríamos um leque de possibilidades de fora.

A tabela construída pode ser encontrada na secção *Anexos*, sob o título “Tabelas de análise de erros morfossintáticos (por categoria) – Partes II e III do Questionário” (*Anexo 5*).

Se, por um lado, houve erros que não ofereceram dúvidas na altura da sua classificação, outros houve que considerámos meritórios de aqui discutir.

O primeiro caso ocorre no primeiro texto do aluno 3A. O aluno escreve “Era uma vez uma menina, chamavasse Maria (...)”. Sem ter essa percepção, o aluno mistura as terminações do verbo “chamar” no pretérito imperfeito do conjuntivo, com a flexão pronominalizada no presente do indicativo. Não considerámos, contudo, que este exemplo devesse figurar na categoria “seleção do tempo verbal” ou “classificação de tempos simples”, porque, se pedíssemos ao aluno que lesse a sua produção, iríamos concluir que, na vertente oral, o aluno distingue entre os dois tempos verbais, tratando-se apenas de um erro ortográfico.

Um caso com dois exemplos prendeu-se também com a formação de diminutivo para a palavra “irmã”, no qual os alunos 5I e 17G, não souberam transferir para a escrita a nasalidade, escrevendo “irmãzinha”. Neste caso, considerámos como erro de formação de palavras, enquadrando na subcategoria “derivação”, dado que o aluno alterou o radical da palavra para lhe acrescentar o sufixo correspondente ao diminutivo.

Também nos foi algo difícil tomar uma posição relativamente a palavras que os alunos colocam no seu texto, querendo referir-se a outras, como “tiveres” em vez de “estiveres”, no texto do aluno 6R, ou “Vitória”, como nome próprio, em vez de “vitória”, como superação de um grande desafio (5I). Depois de um período de ponderação, achámos que estes erros não se enquadravam em nenhuma das nossas

categorias, pois dizem respeito à Semântica, isto é, à forma como as palavras funcionam em determinados contextos, em termos de significado.

Casos em que os alunos insistem de forma recorrente na coordenação assindética, em vez de, eventualmente cortar as frases ou adicionar conjunções para ligar melhor o sentido das orações, foram considerados por nós como erros na categoria “frase”, sempre que a apreensão do significado do texto ou da frase ficavam comprometidos. Por outro lado, sempre que notámos que esta nossa correção advinha de uma certa aspiração ao brio na escrita, decidimos não contar como erro, dado que a frase também poderia ser escrita com o tipo de coordenação enunciado.

Procedemos da mesma forma, e também em vários alunos, ao corte do conector “Então”, sempre que notámos sistematicidade na sua utilização, quando outras construções seriam mais entendíveis e melhorariam a coesão interfrásica do texto. Como explicámos atrás, apesar de este fator se relacionar com a Pragmática e a Semântica, achámos conveniente incluí-lo na categoria “frase” e na subcategoria “seleção de conectores discursivos”, na medida em que conjunções e locuções conjuncionais, do âmbito da morfossintaxe, também integram o grupo dos marcadores discursivos.

Em suma, tentámos ser o mais racionais quanto possível na distribuição dos erros por categorias, assumindo desde logo como falha o tempo que tivemos para correção do primeiro texto em relação ao segundo. A pressa imposta pelo tempo entre uma sessão e as seguintes fez com que alguns erros nos tivessem escapado e tivessem sido repetidos no processo de reescrita, tendo sido, portanto, por uma questão de honestidade, recontados.

Por outro lado, verificaram-se também alguns fenómenos de hipercorreção, marcados inadequadamente pela professora estagiária, que depois voltou atrás na correção, como no caso da preposição contraída “dum”, corrigida para “de um” e, depois de verificação, considerada como certa. Poderá ver-se este caso no primeiro texto do aluno 17G. Noutra caso, considerou-se como erro o facto de um aluno escrever “estava eu, o pai e a mãe” (10A) como erro de concordância entre o sujeito e o predicado, tendo-se depois considerado como aceite pela gramática normativa (Cunha & Cintra, 2014) que a concordância entre o sujeito e o verbo ocorra com o

sujeito que está mais próximo do verbo, reponderando-se assim a correção e optando-se pela não categorização desta escolha do aluno.

Conclusão

Neste capítulo forneceram-se as explicações e contextualizações que considerámos pertinentes para proceder à análise dos dados recolhidos nas várias fases do questionário, embora tenhamos em parte introduzido a análise já neste capítulo, ao fazer referência às tabelas de categorização dos erros com as contagens realizadas (no *Anexo 5*). Uma vez que procederemos no capítulo seguinte à análise tal como a enunciámos, - partindo do quantitativo para o qualitativo, descrevendo os erros apontados com base nas tabelas elaboradas – considerámos mais lógica a apresentação dos conteúdos tal como se expuseram, considerando a ordem pela qual fomos refletindo nas questões que nortearam o estudo.

Capítulo II – O poder da expressão escrita em ação: análise de dados

Introdução

O segundo capítulo da segunda parte contará com uma descrição dos erros cometidos pelos alunos nos processos de redação e reescrita dos seus textos. Apesar de abordarmos o processo de planificação no nosso enquadramento teórico, optámos por não focar nele a nossa atenção, partindo de forma mais detalhada para a questão dos erros categorizados e tentativa de explicação para eles, num intento de ir ao encontro daquilo que prometemos no título deste Relatório e nas questões de investigação. Tecemos, contudo, um comentário introdutório à forma como os alunos preparam a redação do texto, expondo vários métodos de planificação (e, nalguns casos, mero rascunho) adotados pelos alunos.

Ainda neste capítulo, apresentaremos algumas conclusões sobre o estudo realizado, bem como as limitações que nele encontramos, tentando ultrapassar algumas das angústias que elas nos causaram.

Primeira fase de escrita: uma análise descritiva

Relembramos que o estudo aplicado continha quatro fases: uma de biografia linguística dos alunos e outros aspetos que pudessem revelar-se importantes para o entendimento de alguns dos erros encontrados nas suas expressões escritas, no caso de nos depararmos com estudantes com línguas maternas diferentes do Português ou com contactos frequentes com outras línguas ou variedades dentro da mesma língua; a segunda fase, de escrita; a terceira, de elaboração de uma aula, que fosse ao encontro dos erros cometidos pelos alunos na fase anterior; a última fase, caracterizada por um processo de reescrita, partindo da análise dos erros anteriores.

Concluimos no anterior capítulo que a turma é muito homogénea no que diz respeito aos seus contactos linguísticos e proveniência, o que se refletiu, de facto, nas suas expressões escritas: os alunos cometem erros gramaticais que não resultam de interferências linguísticas (pelo menos que sejam notórias a um investigador com conhecimento geral e não específico sobre a gramática de várias línguas) e não apresentam traços de nenhuma variedade do Português em concreto. Os erros dados pelos alunos parecem-nos o resultado de conteúdos não consolidados e de confusões relativamente aos usos e regras da própria língua materna.

Tecendo um pequeno comentário à forma como os alunos planificam os seus textos, notámos que apenas um aluno (2M) estrutura o seu texto demarcando as três partes estruturantes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Os estudantes que planificam optam por descrever a sua história por tópicos (por vezes misturando com frases, como se poderá confirmar no texto do aluno 13B, que numera cada tópico e depois o reordena), escrevem palavras ou expressões chave (3A) ou partem diretamente para um texto que depois reformulam (em jeito de rascunho, como será exemplo o texto do aluno 11G) no espaço reservado à escrita do texto

em si. Outros alunos, como o caso de 16J, não planificam os seus textos, o que se revela notório em termos de sequenciação das ideias, que por vezes falham no que diz respeito à coerência textual.

As secções seguintes serão destinadas à descrição dos erros cometidos pelos alunos, de acordo com as categorias criadas para a sua análise (em cada categoria incluiremos as subcategorias que lhe pertencem). Faremos uma análise baseada nas tabelas que já referenciámos e que incluímos na secção “Anexos”, recorrendo a exemplos retirados dos textos dos alunos participantes neste estudo.

Classes de palavras

Sendo esta a maior categoria, foi ela que reuniu o maior número de erros, especialmente na subcategoria dos verbos, como poderemos verificar no decurso da análise dos dados.

Na subcategoria intitulada “concordância nominal”, temos apenas um caso do aluno 2M, que conjuga o verbo e coloca o determinante demonstrativo no plural, deixando o nome, com função de complemento direto, no singular, não concordando com o resto da frase: “para quem são esses sapatinho?”. Acreditamos que este erro tenha sido cometido por distração e não por desconhecimento da regra de que o verbo e o determinante devem concordar em número e no caso do último também em género com o nome com o qual estão relacionados (“De quem são esses sapatinhos?”). Decidimos, contudo, assinalar este erro, para reflexão sobre aspetos de concordância.

Na categoria do pronome, encontramos três subcategorias. Relativamente à primeira, “seleção do pronome”, registaram-se quatro casos em que os alunos não elegeram corretamente o pronome de acordo com o nome que pretendiam substituir ou construíram frases ambíguas, por falta de colocação do pronome adequado. Poderá ler-se o texto de 7I, no qual o aluno não deixa claro para que local se dirigiu uma das personagens: “e só depois foi para a cama”. Dado que, no texto, a mãe se encontrava junto à cama do filho, a frase fica pouco rigorosa, podendo depreender-se que a mãe poderá ter-se deitado com o filho, devido ao facto de ele estar

muito assustado com um pesadelo que tivera. Para esclarecer a ambiguidade, o aluno poderia ter acrescentado a preposição “de”, contraída com o pronome pessoal “ela”: “dela”.

O aluno 9L apresenta um caso distinto, de seleção inadequada do pronome relativo: “encontra uma menina em que conta toda a sua história”. Neste exemplo, o aluno pode ter feito uma análise sintática errada, não interpretando que “a menina”, contando-lhe a história, seria complemento indireto, logo, teria de colocar a preposição introdutória desse complemento, bem como o pronome adequado ao facto de se tratar de um complemento humano, isto é “uma menina [complemento direto] a quem [complemento indireto – entenda-se “à menina”] conta a sua história”.

No texto de 12R, pode ser-se “O João percebe o que é que está a passar”, faltando um pronome, para atribuir um sentido mais completo ao verbo: “o João percebe o que é que se está a passar”.

Entrando na subcategoria “colocação do pronome em posição tónica/ átona”, encontramos como exemplo o texto 7I que, não contendo propriamente um erro, decidimos assinalar, pretendendo despertar a reflexão para as diferenças entre o Português Europeu e o Português do Brasil, no sentido em que, neste, a colocação do pronome ocorre normalmente de forma diferente, em próclise, isto é, em posição pré-verbal (Silva, 2013). Na ocorrência “a tentar me acalmar” (7I), o pronome “me”, na variedade europeia, é tendencialmente colocado depois do verbo, em adjacência a este, em ênclise, caso que não ocorre na variedade do Brasil. Assim, seria mais expectável que o aluno tivesse escrito “a tentar acalmar-me”, com valor recíproco.

Relativamente às “regras de pronominalização”, os alunos mostram que ainda não consolidaram as alterações que necessitam de fazer na forma verbal, quando colocam pronomes em adjacência. Os alunos 4B e 13B ilustram dois casos em que essa transformação é necessária: “acolheu-no” e “deitar-la”. No primeiro caso, a forma verbal termina em vogal, por isso, o pronome deve permanecer inalterado, na sua forma de complemento direto [acolheu-o]; no segundo exemplo,

dado que a forma verbal termina em -r, é necessário retirar esta consoante e preencher o som com a adição do fonema -f, acentuando a forma verbal [deitá-la].

Na subcategoria de “seleção do tempo verbal”, os alunos falham sobretudo na forma como articulam ou alternam entre tempos verbais diferentes. Grande parte dos alunos opta por relatar a sua narrativa naquilo a que Cunha & Cintra (2014) denominam de presente histórico ou narrativo: alguns alunos narram o passado no presente do indicativo, mas não utilizam um tempo de passado pelo menos na última oração, para evidenciar que a ação é referente ao passado, tendo o presente sido um recurso para *dar vivacidade a factos ocorridos no passado* (Cunha & Cintra, 2014, p. 561). Teríamos de colocar aqui uma grande porção de texto para mostrar que esta questão ocorre em vários textos de vários alunos. Como a citação de todos não acrescentaria valor a este tópico de análise, deixamos este exemplo do aluno 1S: “Embarc[á]mos e foi desde aí que começou a nossa aventura. Uns dias depois do nosso embarque e o capitão apercebe-se que se estava a aproximar uma grande tempestade e [alerta] para nos prepararmos tanto física[...] como psicologicamente. Chegamos a um ponto de situação em que a tempestade piora: as ondas cada vez eram maiores, o barco cada vez ficava mai[s] inundado, os mastros quase que partem e as velas rasgam. (...) Uns meses depois dessa tempestade encontramos terra.” No excerto transcrito (colocámos em parênteses retos algumas das correções que facilitam a compreensão do trecho), notamos que o aluno não consegue alternar entre presente e passado, fazendo do recurso ao presente do indicativo uma opção estilística. Algumas expressões perdem até coerência, no sentido em que obrigam à utilização de passado como “uns meses depois”, já que o restante texto não coloca esses meses como o presente da narração.

Ainda dentro do tópico da seleção do tempo verbal adequado, temos alguns exemplos de casos em que a utilização do modo conjuntivo, como expressão de uma incerteza ou dúvida não é intuitiva. O aluno 2M escreve “talvez [ela] roubar o amor...”, empregando infinitivo em vez do presente do conjuntivo (roube). Neste caso, talvez o aluno tenha querido utilizar uma forma composta de futuro, mas, por distração, se tenha esquecido de colocar o verbo auxiliar: “talvez venha roubar o

amor”. Em qualquer um dos casos, o aluno teria de utilizar pelo menos um verbo no conjuntivo.

O aluno 4M revela dificuldades no emprego do mesmo tempo verbal do passado, cortando em termos aspetuais, talvez de forma inconsciente, as ações que narra. No exemplo “As águas agitaram-se, a chuva caía”, o aluno coloca um verbo com aspeto perfetivo e outro com aspeto imperfetivo, quando parecem ser ações simultâneas, no contexto em que se inserem. Ainda relativamente ao emprego do passado, notamos que os alunos 11G e 14C não articulam tempos de passado, mantendo a coesão temporal do texto (aspeto que, apesar de pertencer à pragmática, área fora do nosso foco de incidência da análise do erro, temos de notar pela relação que estabelece com a questão morfossintática): “Eles sabiam que o seu filho morreu”, onde deveria estar “Eles sabiam que o seu filho tinha morrido” ou “(...) mal eu sabia que os meus pais me deram”, onde deveria ler-se “mal sabia que os meus pais me tinham dado”, para manter a ideia de um passado distante.

A propósito, foram estes dois exemplos citados acima que nos levaram à ampliação da tabela de análise do erro quanto à subcategoria “construção de formas verbais compostas”, por oposição às simples. Contudo, decidimos não considerar nenhum dos exemplos como erro nessa categoria, devido ao facto de os alunos, não tendo utilizado um tempo composto, não o errarem. Considerámos tratar-se, portanto, de uma falha na seleção do tempo verbal.

Embora não tenhamos registado nenhum erro nesta coluna, decidimos mantê-la, por nos parecer que seria redutor numa análise do erro contemplar formas simples sem a sua antítese. Justificamos assim a abertura de uma exceção para esta coluna “vazia” em termos quantitativos, mas importante para esta reflexão, já que, na segunda atividade de escrita, ela será utilizada.

Outro exemplo de dificuldades quanto à classe dos verbos surge quando o aluno 5I emprega o modo imperativo, não para expressar uma ordem, mas para expressar passado, o que talvez se possa justificar como tendo sido um erro causado por uma planificação débil e uma escrita apressada, sem revisão final. O aluno escreve “Deixa de pensar só em mim”, pretendendo referir-se a uma mudança de atitude num texto escrito na 1ª pessoa do singular.

Na subcategoria intitulada “regência verbal/ propriedades do verbo”, encontramos erros relativamente ao desconhecimento das preposições e/ou complementos exigidos pelos verbos seleccionados pelos alunos. O aluno 1S escreve “tendo sempre com o receio”, quando o verbo *ter* exige complemento direto e não complemento oblíquo, se em rigor assim o pudermos classificar. O mesmo acontece no texto do aluno 3A “Lurdes aconselhou [Maria] a falar”. Uma vez mais, trata-se de um verbo transitivo direto e o aluno ignora a obrigatoriedade de complemento, porque o verbo *o* exige. O mesmo se passa com os alunos 6R e 13B, que escrevem, respetivamente: “tentou fugir dela mas ela apanhou e torturou-o” e “ensinaram a falar”, ficando ambas as ideias incompletas, já que os verbos “apanhar” e “ensinar” admitem complemento direto. Na correção sugerimos “tentou fugir mas ela apanhou-o e torturou-o” e “ensinaram-na a falar”. Para este último exemplo, assumimos também a possibilidade de que a correção seja com o pronome na sua forma átona: “ensinaram-lhe a falar”, dado que o verbo ensinar também aceita complemento indireto.

Na categoria da classe de palavras da preposição, encontramos essencialmente erros na escolha da preposição adequada ao contexto ou erros na construção de preposições contraídas. A título de exemplo, vemos no texto do aluno 1S que a ideia sem preposição perde força e sentido, porque a segunda oração não completa devidamente a primeira: “Chegámos a um ponto de situação que a tempestade piorara”. Uma vez se pretende demarcar o alcance de uma situação no tempo/espaço, a introdução da preposição “de” traria mais sentido à frase: “Chegámos a um ponto de situação em que a tempestade piorara.”

Outro exemplo relativamente a esta subcategoria de “seleção da preposição”, não se tratando exatamente de um erro, trata-se de um desvio à norma, na medida em que quem tem esperança, tem esperança de que algo aconteça. Assim, no exemplo “Estava na esperança que...” (51), embora a frase não perca sentido sem a preposição, de facto, o nome exige-a: “Estava na esperança de que...”. Apesar de, tal como referimos, não se tratar de uma falha no uso da língua, decidimos assinalar este desvio como forma de refletir sobre ele.

Na subcategoria “contração da preposição”, deparamo-nos com preposições contraídas indevidamente colocadas, que por vezes resultam de expressões vulgares em zonas rurais: “Vamos gostar tanto de ti como à tua irmãzinha” (2M). O aluno entende que o verbo gostar implica complemento. Contudo, não o identifica bem, juntando ao verbo “gostar” a preposição “a” – “gostar a”, em vez de “gostar de”, acrescentando-lhe uma relação iniciada pelo determinante “a”, resultando assim a contração apresentada – “à”. O primeiro erro talvez esteja no conhecimento sintático do verbo gostar: “Vamos gostar tanto de ti como da (de + a) tua irmãzinha.” Através da correção, vemos que o aluno não associou o verbo “gostar” ao segundo termo da comparação.

O segundo exemplo que debateremos nesta segunda subcategoria, prende-se com o desconhecimento dos valores da preposição, quer simples, quer contraída, no contexto em que se aplicam. Deste modo, o aluno 4B escreve “atrás”, com a intenção de escrever “detrás”, estabelecendo assim uma relação de proveniência relativamente a um local e não de posicionamento nele: “...ouviram um “Socorro!” vindo atrás de um grande rochedo”.

O último exemplo relativo às contrações é efetivamente um erro de construção: o aluno não conhece a existência da junção da preposição “em” com o determinante artigo indefinido “uma”, ou deixa que haja uma interferência entre a variedade do Português do Brasil, em que esta construção separada é aceitável, e o Português Europeu. Assim, em vez de “numa”, o aluno escreve “em uma”.

Formação de palavras

Na categoria “formação de palavras” decidimos incluir as subcategorias “derivação” e “empréstimo”. Apenas a primeira será alvo de análise na primeira fase de escrita, dado que a segunda não apresenta exemplos na referida fase.

Como já tínhamos referido e explicado acima, considerámos como erro de “derivação” a formação do diminutivo do nome “irmã”, considerando que os alunos 5I e 17G, para escreverem “irmãzinha” acrescentaram ao radical “irmã” um sufixo que não corresponde à formação do diminutivo, que será apenas “-zinh-”. Por outro

lado, acreditamos que os alunos não tenham conseguido entender que a palavra se nasalizava com a utilização de um til, evitando o /n/.

Outro caso incluído nesta subcategoria é relativo à palavra “desarrumado”. O aluno 15R entende que o prefixo para formar o antónimo de “arrumado” será “des-“, no entanto, fará uma confusão talvez ao nível fonético da palavra, escrevendo assim “dessarrumado”.

Frase

Incluído na categoria “frase”, começamos com a análise dos erros encontrados dentro da subcategoria “concordância do sujeito com o predicado”. O primeiro exemplo surge-nos com o texto 1S, no qual o aluno escreve “cada um foi para a sua casa e contaram...”, devendo o verbo concordar com a expressão “cada um”, que se encontra no singular e delimita os indivíduos de um grupo. Assim, “cada um foi para a sua casa e contou...” seria a forma correta. Um exemplo semelhante ocorre com a expressão “um desses barcos eram comandados” (7I), sendo para este erro a mesma explicação que demos para o anteriormente referido. Desta forma, a correção seria “um desses barcos era comandado...”.

Outros erros nesta subcategoria ter-se-ão devido talvez a uma distração dos alunos relativamente ao sujeito da frase, já que a frase não estava na ordem típica (SVO) ou o sujeito era subentendido: o aluno 5I escreve “[palavras fortes] fez-me perceber que...” e o aluno 14C escreve “foi [eu] fraca”, devendo o sujeito ter concordado em género e número com o predicado: “[palavras fortes] fizeram-me perceber que...” e “fui [eu] fraca”. No segundo caso, o verbo aparece conjugado na terceira pessoa do plural, quando deveria aparecer na primeira pessoa do singular.

Nos próximos exemplos, ainda no campo da concordância, os alunos não identificam bem o sujeito da frase por forma a fazerem-no concordar com o predicado. Assim, no texto de 13B lê-se: “passou-se meses” e no texto de 17G “a alegria e o entusiasmo desapareceu”. Em ambos os casos o sujeito, quer seja “meses”, quer seja “a alegria e o entusiasmo” aparecem sob a forma de expressões realizadas no plural. Como tal, também os verbos que a elas se referem devem vir no

plural. Assim, deveria ler-se “passaram-se os meses” e “a alegria e o entusiasmo desapareceram”.

Na subcategoria “seleção de conectores discursivos” pode verificar-se que o erro essencial dos alunos está em usar o conector “então” de forma arbitrária, ao invés de selecionar outros conectores com o valor que se pretende atribuir à frase. Embora a seleção deste conector não retire sentido à frase nem afete o seu sentido, decidimos considerá-la como erro, incitando à reflexão para a diversificação no uso de conectores. Em 11G poderá ler-se “Então, prepararam alguns barcos e embarcaram”, quando se poderia colocar outra expressão com valor conclusivo como “por isso”, “portanto”, ou até com valor de consequência (“consequentemente”), já que, no texto, na primeira frase, se tinham dito as causas que motivaram a partida dos barcos.

Ainda a respeito desta subcategoria pode ver-se que alguns alunos não compreendem o valor semântico dos conectores que elegendem. Como tal, aplicam conectores adversativos, quando pretendem colocar um nexos de adição: “...fui-me sentindo cada vez mais sozinha e ainda não sabia que a pior parte estava para vir” (14C). Nesta frase, poderá concluir-se que a aluna utiliza a conjunção coordenativa copulativa com sentido de adversativa, pretendendo expressar oposição, devendo ter escrito “...fui-me sentindo cada vez mais sozinha, mas ainda não sabia que a pior parte estava para vir”. Se revisitarmos Corder (1982), concluímos que, em termos de estrutura, a frase é aceitável. Contudo, o marcador discursivo selecionado prejudica o entendimento correto da frase, não sendo o mais pertinente no contexto em que se insere.

O aluno 1S, por oposição, seleciona uma conjunção coordenativa adversativa, quando deveria ter utilizado uma conjunção subordinativa temporal: “Eles convidaram-nos para dançar e para cantar e toda a gente se divertiu, mas chegou a hora de irmos descansar.” Neste contexto, a aluna pretende colocar ênfase no tempo em que decorreu a ação e no seu término. Embora, mais uma vez, a utilização da conjunção selecionada não prejudique o sentido da frase, considerámos, uma vez mais, pertinente, fomentar a reflexão neste aspeto. Desta forma, o aluno

poderia ter escrito: “Eles convidaram-nos para dançar e para cantar e toda a gente se divertiu, até que chegou a hora de irmos descansar.”

As subcategorias finais, divididas em “coordenação” e “subordinação” poderiam estar fundidas na subcategoria anterior. Contudo, tomámos a decisão de considerar duas subcategorias mais, para além da “seleção de conectores discursivos”, dado que muitas vezes, os alunos não separam as orações por meio de conector, havendo lapsos na construção da frase em si mesma.

Na subcategoria “coordenação”, tomemos como exemplo o aluno 5I, que escreve “Eu não estava habituada a ter todas as atenções em mim, fui para o quarto.” Neste caso, poderíamos considerar que o aluno constrói uma coordenada assindética, com valor de conclusão, contudo, e segundo pudemos aferir pela análise do exercício de reescrita, parece-nos que o aluno apenas manifesta dificuldades na construção de relação entre orações simples, por forma a transformá-las em frases complexas. Assim, consideraríamos mais acertado que o aluno escrevesse “Eu não estava habituada a ter todas as atenções em mim, por isso fui para o quarto”. O mesmo se pode verificar no texto de 9L, ao escrever “Desde pequeno o Tomé tem a vontade de navegar pelos mares, de ser um verdadeiro marinheiro”. Aqui, a solução poderia ter sido a substituição da vírgula por uma conjunção coordenativa copulativa “e”: “Desde pequeno o Tomé tem a vontade de navegar pelos mares e de ser um verdadeiro marinheiro”.

A respeito desta subcategoria, poderemos ainda ver o exemplo de 13B: “...pois era um dos maiores sonhos dela até já tinha sonhado com a irmãzinha”. Neste caso, consideramos mais preocupante o facto de o aluno não sentir necessidade de separar duas ideias, quer pelo uso da vírgula, quer pelo uso de conectores. O aluno deveria ter separado a ideia do sonho da sua particularização. Desta forma, dever-se-ia ler: “...pois era um dos maiores sonhos dela e até já tinha sonhado com a irmãzinha”.

Na subcategoria respeitante à “subordinação”, poderá verificar-se que os alunos sentem dificuldade em construir orações subordinadas, em especial quando tentam fazer encaixe de subordinadas nos seus textos, perdendo a noção sintática de organização dos complementos da frase.

Relativamente ao tópico da construção de subordinadas, poderá ver-se o exemplo do aluno 7I, que não consegue construir uma oração subordinada adverbial consecutiva: “Fiquei tão assustado e fui...”. Para a construção da consecutiva, deve respeitar-se a expressão “tão...que” ou “tanto que”. Assim, o aluno deveria ter escrito “Fiquei tão assustado que fui...”.

O segundo exemplo pertence ao aluno 10A, que não conseguiu estabelecer relação entre o nome e o seu modificador: “...por *nerfs*, são muito mais divertidas”. O aluno deveria ter colocado um pronome relativo, para caracterizar o nome: “...por *nerfs*, que são muito mais divertidas”, construindo assim, uma oração subordinada adjetiva relativa restritiva.

Para exemplificar a questão das subordinadas encaixadas, mostraremos uma citação do texto do aluno 9L: “Ele, quando começou a ser assim tratado pensou ser só uma fazer e que tudo iria voltar ao que era antes.” O aluno vai perdendo o sentido da frase, esquecendo-se, provavelmente, do que pretendia narrar. Suspeitamos que o aluno tenha pretendido escrever “Ele, quando começou a ser assim tratado, pensou ser só uma a solução: fazer o que lhe mandavam, que tudo iria voltar ao que era antes”.

Uma “aula-piloto” – descrição e objetivos

Por forma a que os alunos pudessem, de uma forma mais consciente, dar-se conta dos erros cometidos na primeira fase de escrita, elaborou-se uma aula com duração de 1h, com o objetivo de trabalhar com os alunos os erros que considerámos mais graves. De salientar que, a gravidade do erro foi analisada de forma quantitativa: uma vez que os erros incidiam mais na questão verbal, como se pode verificar na tabela na qual quantificamos os erros dos alunos, optámos por preparar uma aula sobre isso.

A aula começou com a vertente ortográfica, ainda que essa parte não fosse alvo do nosso estudo. Contudo, achámos que seria benéfico para os alunos corrigir

alguns erros recorrentes (como o contraste entre “à/há”), para que os alunos ficassem mais atentos na tarefa seguinte do nosso estudo e pudessem, em textos futuros, começar a melhorar nesse aspeto.

Seguimos para questão dos modos e tempos verbais, adotando a estratégia de diálogo com a turma, a partir de uma linha do tempo ou de imagens que pudessem ser representativas de determinados tempos e modos verbais. A título de exemplo, utilizámos ícones representativos do ciclo da vida para explicar o modo indicativo e utilizámos uma imagem de um folheto do Euromilhões, para explicar o conjuntivo. Através destas associações, pretendemos que os alunos se consciencializassem de quando deveriam utilizar determinados tempos e modos verbais. Utilizámos exemplos e pedimos aos alunos que os criassem.

Nesta aula dialogada, pedimos ainda aos alunos que, em conjunto, corrigissem alguns erros de pronominalização que encontrámos nalgumas expressões escritas, compilámos e projetámos no quadro (sem identificação e explicando que o objetivo não seria humilhar, mas desenvolver competências). Uma vez que está relacionado com a questão dos pronomes em adjacência verbal, embora este erro não tenha sido recorrente, considerámos que não seria desadequado incluí-lo para enriquecer uma aula cujo foco seria a distinção entre tempos e modos verbais. Os alunos manifestaram dúvidas relativamente às alterações a que têm de proceder ao conjugar um verbo, quando lhe acrescentam um pronome em posição átona.

Sabemos que no final desta aula os alunos precisariam de uma outra ou até de um conjunto de aulas para trabalhar cada um destes tópicos e, em rigor, deveríamos estender toda a nossa tabela a aulas em que os alunos pudessem trabalhar efetivamente no campo da consciência (meta)linguística, partindo da análise dos erros encontrados nas expressões escritas. Contudo, e reforçando a nossa justificação, o estágio limita-nos o tempo para determinadas atividades e não houve a possibilidade de implementar um projeto de investigação-ação, por forma a desenvolver, de facto, a consciência (meta)linguística dos alunos, razão pela qual tantas vezes discutimos o título deste Relatório e o seu carácter relativamente ao tipo de estudo.

Em conclusão, com esta aula pretendemos mostrar como gostaríamos de ver trabalhada a questão metalinguística em sala de aula, tendo esta aula funcionado como um exemplo e até uma sugestão para alargamento deste estudo de caso. Sobre isso, contudo, falaremos mais à frente, num capítulo mais oportuno.

Segunda fase de escrita: uma (re)análise descritiva

À semelhança daquilo que fizemos na secção intitulada “Primeira fase de escrita: uma análise descritiva”, também nesta secção analisaremos, com recurso aos exemplos mais significativos, os erros cometidos pelos alunos em cada uma das categorias criadas para a análise dos textos dos alunos, no que refere ao âmbito morfossintático.

Também esta secção será dividida pelas categorias já apresentadas. Alguns dos erros serão novamente referidos, mas não novamente explicados, o que se justifica, como atrás lamentámos, ao tempo que tivemos para corrigir a primeira fase de escrita face à segunda. De uma forma previsível, os erros que não foram primeiramente detetados pela professora estagiária, não foram detetados pelos alunos participantes neste estudo, durante o processo de reescrita, o que nos revela também que os alunos possam ter dificuldades ao nível da reflexão sobre as próprias construções. Por outro lado, mostra também que assumem a figura do professor como autoridade no conhecimento, acabando por não questionar as verificações efetuadas por este.

Classes de palavras

Nesta fase de reescrita, o único erro que encontramos na subcategoria relativa à concordância nominal, acreditamos que se tenha devido a uma distração e consequente falta de revisão do texto por parte do aluno. O aluno 1S escreve “...as ondas eram cada vez mais forte”. Neste exemplo, o adjetivo “forte” não concorda em número com o nome a que se refere – “ondas”. Assim, o aluno deveria ter escrito “...as ondas eram cada vez mais fortes”.

Na subcategoria “seleção do pronome”, encontramos o caso do aluno 6R, que não aplica o pronome correto ao nome que é relativo: “...foi falar com o que parecia ser o capitão”. Ainda que possa passar despercebido, o pronome selecionado - “que”- retira o caráter humano à personagem mencionada. Deste forma, o aluno resolveria esta questão optando pelo pronome “quem”: “...foi falar com quem lhe parecia ser o capitão”.

As subcategorias seguintes não contabilizaram erros, pelo que não as abordaremos. Decidimos, contudo, mantê-las na segunda tabela de análise (*Anexo 5*), por forma a mais facilmente podermos tecer comparações entre as fases de escrita e de reescrita.

A categoria dos verbos continuou a ser aquela na qual os alunos manifestaram maiores dificuldades, o que prova a maior necessidade de investimento neste tema nas aulas de Português e também a sua maior complexidade relativamente aos outros.

Uma vez mais, os alunos sentem dificuldades na articulação de tempos verbais distintos, não sabendo ainda muito bem como utilizar o presente histórico, que definimos na análise anterior. Cunha e Cintra (2014) referem que este recurso é difícil e raras vezes se viu bem explorado na Literatura.

O aluno 1S escreve “Começamos a entrar mais na tempestade e chegámos a um ponto da situação em que a tempestade piora”. Acreditamos que, na primeira forma verbal, tenha havido um erro de acentuação e que a aluna tenha querido escrever o verbo no pretérito perfeito do indicativo, mas que não o tenha acentuado devidamente. Por oposição, entendemos como erro o uso de presente do indicativo no último verbo utilizado, tratando-se de uma sequência ocorrida no mesmo período de tempo. Para manter a ideia de acontecimento mais recente, sem prejudicar a coesão temporal do texto, o aluno poderia ter conjugado o verbo “piorar” no pretérito mais-que-perfeito do indicativo: “...chegámos a um ponto da situação em que a tempestade piorara”. Ainda sobre este exemplo, gostaríamos de referir Peres & Mória (1995), quando, na sua obra, dedicam um capítulo aos argumentos preposicionados. Assim, gostaríamos de fazer um reparo relativamente à expressão “ponto da situação”, que não respeita a expressão original e

estandardizada “ponto de situação”, o que confere um caráter específico e não geral ao nome “situação”.

Os dois exemplos que se seguem são relativos a uma fusão entre tempos verbais de passado que acaba por retirar sentido à globalidade da frase. O aluno 1S escreve: “O barco afundava cada vez mais mas tivemos de continuar.”; e o aluno 6R escreve: “Fiquei muito triste pois sentia que a minha irmã estava a roubar a minha atenção.”. Nos contextos em que ocorrem as expressões transcritas, a mistura entre pretérito imperfeito e pretérito perfeito e vice-versa, não afetando a inteligibilidade do texto, também não a beneficiam, dado que as ações são simultâneas. Assim, propomos as correções seguintes: “O barco afundava cada vez mais mas tínhamos de continuar”; “Fiquei muito triste pois senti que a minha irmã estava a roubar a minha atenção”. Quanto à construção perifrástica “estava a roubar”, decidimos mantê-la, dado que se trata de uma ação progressiva, que se desenvolve no tempo (trata-se de uma ação imperfetiva).

No texto 9L, o aluno utiliza um tempo simples ao invés de utilizar um tempo composto, para acentuar a passagem do tempo e legitimamente utilizar o tempo verbal que seleciona por último: “Já se passaram 4 meses e cada vez mais o Tomé era usado...”. Para poder manter esta ideia de passado (“era usado”), com um passado anterior (sucessão de 4 meses), a primeira forma verbal deveria encontrar-se no pretérito mais-que-perfeito do indicativo: “Já se tinham passado 4 meses e cada vez mais o Tomé era usado...”. Por outro lado, se o aluno quisesse manter o primeiro tempo verbal utilizado na transcrição, deveria mudar o segundo, por forma a demarcar progressão. Assim: “Já se passaram 4 meses e cada vez mais o Tomé é usado...”.

O próximo exemplo suscitou as nossas dúvidas quanto à inclusão na categoria em que se poderia inserir. Dado tratar-se de um tipo de conjugação definida pelas gramáticas como “conjugação perifrástica”, embora se tratasse da falta de preposição, optámos por mantê-lo na subcategoria que continuamos a analisar: “seleção do tempo verbal”. Talvez por lapso, o aluno escreve: “Abalados, lamentar-se...”, quando deveria ter escrito: “Abalados, a lamentar-se...”, para transmitir ideia de simultaneidade entre um sentimento e uma reação.

Nas subcategorias seguintes, uma vez mais, não foram encontrados erros, pelo que avançaremos para a subcategoria denominada “regência verbal/ propriedades do verbo”. Nesta subcategoria, não conseguiremos propriamente identificar respostas, mas pretendemos, com os exemplos apresentados, fomentar a reflexão, apresentando casos que pertencerão àquilo a que Peres & Mória (1995) denominaram como “áreas críticas do Português”. Por esse motivo, apesar de não serem, em rigor, erros, serão desvios e, por uma questão de contribuição para a formação dos nossos alunos, considerámos que seria importante incluí-los na contagem dos erros. Ocuparemos, portanto, os parágrafos seguintes, à discussão dos exemplos apresentados.

O aluno 3A escreve: “...agora que se estava a aproximar da data do nascimento da sua irmã”. Neste exemplo, colocando “aproximar da data” no contexto em que ocorre, colocamos o sujeito da frase a aproximar-se da data. Contudo, cremos que o aluno tenha querido referir que a data estava a aproximar-se, o que, em termos sintáticos também resulta de forma diferente: passamos de um complemento oblíquo (“da data”) para um complemento direto (“a data”).

O aluno 14C escreve: “Sentia-a um carinho especial por ti.”. No contexto em questão, não faz sentido colocar dois complementos diretos no verbo “sentir”. No caso da mãe que sente o bebé mexer-se dentro da sua barriga, faz sentido associar o pronome ao verbo. Contudo, não é esse o caso e o aluno pretenderá apenas, pelo conteúdo que conseguimos apreender de frases anteriores, transmitir a ideia de que havia um sentimento especial de carinho pela personagem a quem se dirige a frase. Assim, propomos como correção: “Sentia um carinho especial por ti”.

No exemplo de 16J, a frase parece-nos incompleta, porque o conteúdo da frase parece não responder à totalidade de argumentos exigidos pelo verbo: “...a imaginar se tivesse a sua família de sonho”. Antes da oração condicional, parece que o verbo “imaginar” pede uma expressão introdutória. Como tal, propomos “...a imaginar como seria se tivesse a sua família de sonho”.

No texto de 17G, encontramos “...apercebeu-se que...”, quando o verbo aperceber exige preposição “de”. Assim, o aluno deveria ter escrito “...apercebeu-

se de que...”, ainda que os falantes da língua já aceitem o verbo não preposicionado no uso que fazem dele.

O exemplo seguinte, estando enquadrado na subcategoria seguinte, acaba por ter ligação com o anterior, dado tratar-se da ausência de preposição, quando, em rigor, ela deveria estar presente. A título de exemplo, o aluno 5I escreve “Fui para a cama na esperança que...”, quando nos parece mais acertado escrever “... na esperança de que...”. Da mesma forma, na expressão “a minha vida deu uma volta 360º”, falta a preposição que possa associar a palavra “volta” ao ângulo que a descreve. Assim: “...deu uma volta de 360º”.

Ainda relativamente às áreas críticas, temos o exemplo de 14C: “Houve um dia que”, quando faz mais sentido situar a ação no tempo e espaço: “houve um dia no qual...” ou “houve um dia em que...”.

Relativamente ao erro na seleção da preposição, encontramos no texto de 8R: “teve de ir a pé a casa”, quando, para transmitir destino, a preposição “para” é mais ajustada: “teve de ir a pé para casa”.

Formação de palavras

Nesta categoria, encontramos exemplos suscetíveis de análise. Num deles, considerámos importante colocar uma sugestão de correção, ainda que não apontássemos a decisão do aluno como um erro: o aluno 6R escreve “desértica” em vez de “deserta”, partindo do radical “desert-“. Consultando um dicionário, confirmamos que a palavra selecionada pelo aluno se refere a algo que tenha semelhanças com o deserto (significado dado pelo sufixo “-ic-”), o que, no contexto em que a frase se insere, pode ter sentido: o aluno faz a caracterização de uma ilha na qual se encontra o protagonista da sua narrativa. Contudo, deixamos também a hipótese de o aluno ter pretendido dizer que a ilha não estava habitada por ninguém, sendo, para esse fim, mais adequado o vocábulo “deserta”.

Ainda dentro da subcategoria “derivação”, encontramos o exemplo do aluno que escreve “vivendo a vida de forma contraída” (13B). Neste exemplo, pensamos

que o aluno se tenha distraído e que, no processo de revisão, não se tenha apercebido da falta de prefixo no adjetivo “contraída”.

Na subcategoria “empréstimo” incluímos a palavra “setreçados” (1S), que nos custou um pouco a entender, pelas diferenças gráficas com a palavra original “*stress*”, do Inglês. Para construir esta palavra, o aluno terá partido da fonética inglesa e terá tentado aplicar-lhe a ortografia portuguesa, recriando a palavra “stressados”.

Frase

Na primeira subcategoria que incluímos nesta nova secção, vamos deparar-nos com um erro de concordância entre o sujeito e o predicado que já tínhamos identificado na primeira fase de análise das produções escritas dos alunos: “Passou-se dois meses”, que já corrigimos e refletimos anteriormente. Por lapso nosso, não identificámos este erro numa primeira fase de correção e só o detetámos na altura de análise.

Na subcategoria intitulada “seleção de conectores discursivos”, encontramos novamente a preferência dos alunos pelo conector “então”, nem sempre aplicado nos momentos mais oportunos do texto, como já anteriormente exemplificámos. Embora os alunos tenham diminuído bastante a ocorrência deste conector, continuaram a seleccioná-lo, podendo optar por outros.

Relativamente à construção de frases coordenadas e de frases subordinadas, desta vez, não encontramos nenhum exemplo em concreto que pudéssemos atribuir concretamente a uma categoria ou a outra, exceto a questão do uso não necessário de coordenação assindética, que dificulta o encontro de um nexos entre orações. Veremos, respetivamente, os exemplos dos alunos 7I e 10A: “Ele mandava numa tripulação de 12 marinheiros eles estavam tão mal tratados que...”; “Com o nascimento dela, arranjei maneira de não deitar fora as minhas bonecas assim brinco também com elas.”. Decidimos fazer uma análise conjunta destes dois casos, dado que a introdução de uma conjunção coordenada copulativa resolveria a incompletude destas frases: “Ele mandava numa tripulação de 12

marinheiros e eles estavam tão mal tratados que...” e “Com o nascimento dela, arranjei maneira de não deitar fora as minhas bonecas e assim brinco também com elas”. O primeiro exemplo também poderia ser resolvido com a introdução de uma oração subordinada adjetiva relativa restritiva (“12 marinheiros que estavam tão mal tratados que...”).

Embora os restantes alunos não tenham propriamente erros aos níveis da coordenação ou subordinação em específico, nota-se que necessitam de consolidar a forma como podem expressar as suas ideias, mobilizando um conjunto de conectores por forma a encadeá-las melhor. Mostramos como exemplo um excerto de 5I: “Chego a casa e já sabia que a minha mãe não ia ter comigo; fui para o meu quarto, quando cheguei, vi uma cama nova; uma cama pequenina. (...) Não sabia o que se estava a passar, a minha mãe mandou-me sentar; a minha mãe estava com os olhos a brilhar; ela disse-me que eu ia ter uma irmã.”

A propósito do excerto que transcrevemos, apresentamos uma proposta de melhoria: “Cheguei a casa e já sabia que a minha mãe não iria ter comigo. Fui para o meu quarto e, quando cheguei, vi uma cama nova, uma cama pequenina. (...) Não sabia o que se estava a passar, mas a minha mãe mandou-me sentar. Ela tinha os olhos a brilhar e disse-me que eu ia ter uma irmã.”

Consideramos pertinente reforçar que, na nossa proposta de melhoria, tentámos ir ao encontro das construções que seriam mais desejáveis. A título de exemplo, substituímos um verbo no pretérito imperfeito do indicativo (“ia ter comigo”) pela sua forma no condicional (“iria”). Embora a opção da aluna seja aceitável em termos gramaticais, já que a aluna, através de uma ação passada projeta uma ação futura relativamente à primeira oração, esta construção com condicional seria preferível, dado tratar-se da expressão de um *valor modal epistémico de incerteza ou de probabilidade não confirmada, por parte do falante* (Oliveira, 2013, p.527).

Algumas conclusões

De uma forma geral, e em jeito de diagnóstico, a turma tem dificuldades em atribuir os pronomes adequados à expressão que deve substituir, especialmente em orações subordinadas, pois perde o sujeito ou complemento da frase que quer substituir, formulando, por vezes, frases ambíguas ou deslocadas do seu contexto.

Ao nível do verbo, a conjugação de tempos verbais entre si, por forma a constituir um nexos temporal também levanta dificuldades aos alunos: estes não conseguem seleccionar um tempo verbal para expressar passado ou, quando seleccionam o tempo adequado, não conseguem criar um texto coerente, em especial quando necessitam de misturar tempos verbais. Verificámos que a formação de tempos compostos não é intuitiva para os alunos, pelo que deverá ser trabalhada, para que se perceba os contextos em que é necessária. Por outro lado, há alunos que não conhecem suficientemente bem as propriedades dos verbos, escrevendo-os de forma incompleta ou com as preposições que os verbos seleccionados não regem: um estudo mais aprofundado destes tópicos (que têm sido também alvo de avaliação em Exame Nacional) pode levar os alunos a ter uma melhor prestação na escrita e também na oralidade.

Ao nível da construção frásica, os alunos devem ainda dedicar tempo ao estudo de conectores e da ligação de ideias, por forma a corrigir o erro que tentar escrever um grande número de ideias na mesma frase, utilizando a vírgula como uma espécie de barra de separação.

Observando as tabelas referentes à análise quantitativa dos erros, verificamos que os alunos conseguiram diminuir o número de erros de uma expressão escrita para a outra. Contudo, acreditamos que apenas a parte quantitativa não nos possa servir para afirmar seguramente que conseguimos desenvolver a consciência metalinguística nos alunos, dado que grande parte das correções a que os alunos procederam se deveram à cópia das correções efetuadas pela professora. Por outro lado, houve alunos que alteraram o conteúdo dos seus textos, tentando ir mais ao encontro do tema pedido ou arriscando mais no desenvolvimento da história. Ao fazê-lo, acabaram também por, em termos quantitativos, ter mais erros, o que se não se refletiu num texto de menor qualidade, pelo contrário, num texto mais rico em termos de conteúdo e numa narrativa mais lógica e coerente.

Outro aspeto que gostaríamos de salientar é que, para comprovar se poderíamos confiar em pleno nos resultados quantitativos deste trabalho, pedimos ao alunos que, no final da fase de reescrita, escrevessem em tópicos as alterações a que tinham procedido. As respostas dos alunos centraram-se no conteúdo, como a alteração de partes da história, e nos “erros que a professora assinalou” (9L). Alguns alunos foram referindo a alteração de adjetivos ou a reformulação de frases, sem, todavia, nunca apresentarem nenhum exemplo ou explicação em concreto.

Deste modo, e face aos resultados obtidos através do estudo, podemos concluir que existe algum nível de consciência linguística nos alunos, mas que o nível meta está ainda muito pouco desenvolvido. Os alunos conseguem perceber alguns dos erros apontados e conseguem corrigi-los (situando-se no nível *epi*), contudo, não são capazes de tecer reflexões sobre esses erros, podendo eventualmente repeti-los noutros contextos.

Conclusões finais e limitações do estudo

Ao projetar e desenvolver o estudo que nos parágrafos anteriores se descreveu, pretendia-se averiguar o nível de consciência (meta)linguística dos alunos, partindo da análise dos erros encontrados em atividades de escrita.

De facto, ao analisar os dados obtidos através do estudo, notámos que os alunos apresentam ainda algumas dificuldades em aplicar determinadas regras de construção da sua língua materna: falham regras de pronominalização, revelam dificuldades na conjugação de verbos segundo as categorias de tempo, modo e aspeto, não conseguindo, por isso, articular bem diferentes tempos verbais. Ao nível da construção da frase, ficou também evidente para nós que os alunos necessitam de exercitar mais a articulação de ideias em contexto de sala de aula: na tentativa de expor o seu pensamento, os alunos perdem-se na estrutura sintática da frase, acabando por construir uma sucessão de orações que, mal unidas, acabam por fazer com que a frase perca sentido.

Com o objetivo de perceber como se poderiam equacionar exercícios ou métodos de trabalho para trabalhar a consciência linguística, sobretudo no nível meta,

desenvolvemos uma aula, à qual chamámos “aula-piloto”, em que tentámos adequar a teoria à prática, mostrando aos alunos a aplicabilidade de algumas regras da Língua Portuguesa e pedindo-lhes que interviessem com exemplos ou correções de/ comentários aos exemplos apresentados. Sabíamos de antemão que os alunos repetiriam erros na fase de reescrita, dado que o processo de *conscientização* (retomando a opção terminológica de Paulo Freire, 1972, referido por James & Garret, 1991) é moroso e exige consolidação sistemática, para, numa perspetiva construtivista, conseguir fazer do erro uma base para a aprendizagem (Corder, 1982).

Repetimos, numa aula seguinte, o processo de escrita, procurando que os alunos fossem mais racionais e menos intuitivos do que aquilo que verificámos no exercício anterior, dado tratar-se da escrita na sua língua materna, língua que adquirem desde a infância e que vão desenvolvendo, num processo de aprendizagem, a partir do momento em que entram para a escola (Duarte, 2000).

Notámos, nesta fase de reescrita, que alguns erros se repetiam, em parte porque a nossa correção inicial foi lacunar. Por lapso e algum cansaço da nossa parte, alguns erros não foram identificados, devido ao pouco tempo que tivemos para re-analisar os textos entre uma fase e outra do processo de escrita e caímos em alguns fenómenos de hipercorreção, que os alunos, no decorrer deste processo, não questionaram. Pudemos, ainda assim, notar que houve um decréscimo significativo do número de erros, para quase metade, o que os alunos reconhecem como sendo fruto de uma cópia efetuada às correções da professora, refletindo-se um nível muito baixo de metalinguagem nos alunos participantes neste estudo, como atrás referimos.

Através dos comentários que os próprios alunos fazem às alterações no processo de reescrita, situamos o seu nível de consciência linguística sobretudo no nível *epi* (Culioli, 1968), já que os alunos fazem um uso maioritariamente intuitivo da língua materna e apresentam dificuldades em expor conhecimentos de base descritiva sobre o seu funcionamento.

Poderá com propriedade questionar-se a pouca duração deste projeto, que podemos justificar com a exigência a nível pessoal e profissional do período de estágio, durante o qual tentámos aproveitar as oportunidades que foram surgindo para,

dentro daquilo que são as obrigações do Programa de Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015), ter contacto com outras turmas e com outras realidades.

Uma vez que introduzimos no parágrafo anterior as limitações do nosso estudo, considerámos também que, durante a fase de análise dos dados, o questionário biográfico dos alunos teria algumas perguntas que deveriam ter sido reformuladas. A título de exemplo, quando perguntámos aos alunos com que frequência comunicavam com familiares estrangeiros, ficámos sem saber em que língua os alunos o faziam, quando esse era, na verdade, o nosso maior objetivo, ao colocar a questão. O mesmo sucedeu quando perguntámos a língua materna dos pais, deixando a dúvida sobre em que língua falariam com eles. Sabemos que estes erros se deveram ao facto de, tal como sugere Yin (2010), não termos aplicado o questionário previamente, como um teste, para ver com que tipo de respostas nos poderíamos deparar. Uma vez que o estudo decorreu num período de tempo curto, não conseguimos resolver a lacuna com breves entrevistas aos alunos, dado que também não poderíamos estender o projeto até ao terceiro período letivo, época na qual os alunos do 9º ano se preparam com mais foco para o Exame Nacional de Português, em particular, em contexto de sala de aula.

Por outro lado, na análise que fizemos aos erros dos alunos, como explicámos na secção relativa ao processo de categorização, para nós, foi, de facto, difícil fazê-lo, uma vez que, para além dos erros que categorizámos, encontramos muitos outros, também pertinentes para explorar. Sugerimos, em estudos futuros, que se possa voltar a analisar este *corpus* com outras categorias e outros enfoques para além do morfossintático. Teríamos interesse em avaliá-lo do ponto de vista pragmático, o que, por razões de tempo, adensaria este projeto e implicaria nova revisão bibliográfica.

Por último, gostaríamos que houvesse espaço para aplicar mais vezes, em contexto de sala de aula, atividades do género daquelas que propusemos: de exposição da regra, reflexão sobre ela e sua aplicação, o que sabemos que por vezes é difícil, devido à extensão dos programas e à imposição de os cumprir para um momento final de avaliação. Gostaríamos também que, tendo consciência desse

obstáculo, a língua pudesse mais vezes ser objeto de estudo no âmbito da Literatura e não só nas aulas previamente destinadas ao estudo da Gramática.

Acrescentamos que este projeto, bem como todo o tempo de estágio, contribuíram de forma significativa para um crescimento, quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional. Pessoal, na medida em que pudemos ver que os alunos, para além daquilo que investigamos, são seres humanos dotados de emoção e motivação, que por vezes resultam de fatores externos à sala de aula. Esse reconhecimento de que o aluno é, não só uma cabeça, mas também um coração, levou-nos ao desenvolvimento profissional, no que diz respeito à implementação de estratégias diversas para lidar com as fragilidades e pontos fortes dos alunos, tentando valorizar essa sua vertente humana. Por outro lado, sentimos várias vezes a falta de reconhecimento por que passa a profissão docente, face ao trabalho que desempenha. Longas vezes nos vimos perante a necessidade de prescindir da vida pessoal em torno da vida profissional, muitas vezes com prejuízo dos *nossos*, para, com os recursos possíveis e alguns recriados, poder levar algo melhor e mais enriquecedor à sala de aula. Não deixámos, contudo, que esses entraves nos tirassem o gosto pela profissão e a vontade de fazer mais e melhor pelo futuro daqueles que ajudamos a educar e a formar, aliando a vertente humana à do conhecimento.

Concluimos, como não poderia deixar de ser, com um novo agradecimento a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização deste projeto, para o enriquecimento pessoal, profissional e curricular que obtivemos com ele e, sobretudo, com as possibilidades de reflexão, que tantas vezes nos abriram horizontes.

Terminamos com um exemplo daquilo que poderia ser não só uma ode ao ano de estágio, como também à forma como se poderia ver a aplicação do modo imperativo na Literatura.

Para ser grande, sê inteiro.

(Ricardo Reis, 1933)

Referências bibliográficas

- Alegre, T. (2000). *Tradução pedagógica e consciência linguística: a tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses*. Tese de doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10773/26083>.
- Ançã, M. H. (2008). *Lição de síntese - Da competência metalinguística à consciência linguística: Conceitos e percursos em didáctica das línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ançã, M. H. (2015). Revisitando a consciência linguística: Apropriação do conceito por parte de futuros professores de Português. *Calidoscópico*, 13(1), 83-91.
- Ançã, M. H., & Alegre, T. (2002). A consciencialização linguística na formação de professores de línguas: o exemplo do Português Língua Materna e do Alemão Língua Estrangeira. Painel “Preparar para a diversidade linguística e cultural: que actividades em contextos de formação de professores de línguas?” (Coordenação de Ana Isabel Andrade). *XI ENDIPE*. Goiânia: Centro de Convenções de Goiânia – Goiás (Brasil).
- Ançã, M. H., & Alegre, T. (2003). A consciencialização linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira. *Palavras*, 24, 31-39.
- Araújo e Sá, M., Melo-Pfeifer, S., & Schmidt, A. (2015). Imagens das línguas na comunicação intercultural: A língua alemã vista por alunos Portugueses. In L. Coelho (Org.), *Pontes por construir Portugal – Alemanha* (pp.190-216). Porto: Bairro dos Livros.

- Azeredo, M., Pinto, M. I., & Lopes, M. C. (2012). *Da comunicação à expressão - gramática prática de Português*. Lisboa: Raiz Editora.
- Azuaga, L. (1996). Morfologia. In I. H. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte, & C. A. Gouveia (Orgs.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp. 215 – 244). Lisboa: Caminho.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. (G. Brochier, Trad.). Villa Lynch: Miño y Dávila Iditores.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Chomsky, N. (1994). *O conhecimento da língua, sua natureza, origem e uso*. (A. Gonçalves, & A. T. Alves, Trad.). Lisboa: Caminho.
- Corder, S. P. (1982). *Error analysis and interlanguage* (2ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Correia, M., & Lemos, L. S. (2009). *Inovação lexical em Português - Cadernos de Língua Portuguesa 4*. Lisboa: Edições Colibri.
- Cots, J., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M., & Llurda, E. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Biblioteca de Textos.
- Cunha, C., & Cintra, L. (2014). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (21ª ed.). Porto: Edições João Sá da Costa.

- Duarte, I. (2000). Língua, variação e normalização linguística. In I. Duarte (Org.), *Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise* (pp. 15-35). Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I., & Brito, A. M. (1996). Sintaxe. In I. H. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte, & C. A. Gouveia (Orgs.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp. 247-302). Lisboa: Caminho.
- Ducrot, O., & Todorov, T. (2007). *Dicionário das Ciências da Linguagem* (8ª ed., A. J. Massano, J. Afonso, M. Carrilho, & M. Font, Trad.). Lisboa: Dom Quixote.
- Eliseu, A. (2008). *Sintaxe do Português*. Lisboa: Caminho.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. Doi: 10.2307/356600.
- Gargallo, I. S. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Jakobson, R. (1989). *Lingüística e comunicação* (2ª ed., I. Blikstein, & J. P. Paes, Trad.). São Paulo: Editora Cultrix.
- James, C., & Garrett, P. (1991). The scope of language awareness. In C. James & P. Garrett (Orgs.), *Language awareness in the classroom* (pp. 3-20). New York: Longman Group UK Limited.
- Lado, R. (1971). *Introdução à Linguística Aplicada*. (2ª ed., V. P. Souza, Trad.). Petrópolis: Editôra Vozes Limitada.

Mateus, M. H., & Villalva, A. (2007). *Linguística*. Lisboa: Editorial Caminho.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), 49-65.

Oliveira, F. (2013). Tempo Verbal. In E. P. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura, & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português* (pp. 509 - 553). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Peres, J. A., & Mória, T. (1995). *Áreas críticas da língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Pliássova, I. V. (2005). *Manifestações da consciência (meta)linguística na escrita escolar*. Dissertação de mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10773/4992>.

Raposo, E. P. (2013). Sintaxe e Semântica – Propriedades gerais da frase. In E. P. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura, & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português* (pp. 303-398). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rassul, N. E. (2006). *A interpretação do erro e a consciência metalinguística*. Dissertação de mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10773/1285>.

Rio-Torto, G. M. (1999). *Morfologia derivacional - Teoria e Aplicação ao Português*. Porto: Porto Editora.

Sagastizabal, M. Á. & Perlo, C. L. (2003). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

- Silva, R. V. M. (2013). O Português do Brasil. In E. P. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura, & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português* (pp. 145 -156). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. New York: SAGE.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación como base de la enseñanza*. (G. Solana, Trad.). Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* (2ª ed., L. O. Rocha, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Tavares, J., Pereira, A. A., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2011). *Manual de Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Thao, T. D. (1974). *Estudos sobre a origem da consciência e da linguagem*. (F. Reis, Trad.). São Paulo: Editorial Estampa.
- Villalva, A. (2003). Estrutura morfológica básica. In M. H. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte, & I. H. Faria (Orgs.), *Gramática da Língua Portuguesa* (5ª ed., pp. 919-938). Lisboa: Caminho.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso - planejamento e métodos*. (4ª ed., A. Thorell, Trad.). Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

Anexo 1
Questionário A – *Sobre ti*

Conhecer a Língua Portuguesa com alguma profundidade tem-se revelado uma mais-valia na vida de qualquer cidadão, independentemente do seu percurso profissional. A escrita de uma carta de reclamação, por exemplo, pode ser um processo difícil para um cidadão com pouca instrução. Uma carta mal escrita, por sua vez, tem menos probabilidades de ser levada a sério pelas entidades competentes.

O inquérito que se segue pode contribuir para um melhor estudo/ ensino da Língua Portuguesa, ainda na tua geração. Tu podes ajudar! Basta preencheres este questionário com seriedade e sinceridade.

Questionário A

Idade: ____ anos



Sobre ti:

1. Qual é a tua língua materna (língua que falas desde sempre, a primeira na qual te expressas e segundo a qual pensas)? _____
2. Onde nasceste? _____
 - 2.1. Com que regularidade voltas ao sítio onde nasceste? _____
3. Onde vives atualmente? _____
 - 3.1. Há quanto tempo? _____
4. Quantas línguas falas? _____
 - 4.1. Quais delas aprendeste na escola? _____
 - 4.2. Das línguas enunciadas em 4., quais não aprendeste na escola? _____

 - 4.3. Como as aprendeste? (Responde a esta questão apenas no caso de teres indicado alguma língua na questão 4.2.).

5. Que nota tens habitualmente a Português? _____
 - 5.1. O que achas mais difícil nesta disciplina?

 - 5.2. O que mais te atrai nela?

Conhecer a Língua Portuguesa com alguma profundidade tem-se revelado uma mais-valia na vida de qualquer cidadão, independentemente do seu percurso profissional. A escrita de uma carta de reclamação, por exemplo, pode ser um processo difícil para um cidadão com pouca instrução. Uma carta mal escrita, por sua vez, tem menos probabilidades de ser levada a sério pelas entidades competentes.

O inquérito que se segue pode contribuir para um melhor estudo/ ensino da Língua Portuguesa, ainda na tua geração. Tu podes ajudar! Basta preencheres este questionário com seriedade e sinceridade.

Questionário A

Idade: 15 anos



Sobre ti:

1. Qual é a tua língua materna (língua que falas desde sempre, a primeira na qual te expressas e segundo a qual pensas)? Português
2. Onde nasceste? Cóimbra Portugal
 - 2.1. Com que regularidade voltas ao sítio onde nasceste? Raramente
3. Onde vives atualmente? Águeda
 - 3.1. Há quanto tempo? Desde que nasci
4. Quantas línguas falas? 4
 - 4.1. Quais delas aprendeste na escola? Francês, Inglês e Espanhol
 - 4.2. Das línguas enunciadas em 4., quais não aprendeste na escola? Inglês
 - 4.3. Como as aprendeste? (Responde a esta questão apenas no caso de teres indicado alguma língua na questão 4.2.).
Eu já vii em Inglaterra e foi por aí que aprendi Inglês mas também aprendi na escola.
5. Que nota tens habitualmente a Português? 3
 - 5.1. O que achas mais difícil nesta disciplina?
As orações e conjunções.
 - 5.2. O que mais te atrai nela?
Nada

Conhecer a Língua Portuguesa com alguma profundidade tem-se revelado uma mais-valia na vida de qualquer cidadão, independentemente do seu percurso profissional. A escrita de uma carta de reclamação, por exemplo, pode ser um processo difícil para um cidadão com pouca instrução. Uma carta mal escrita, por sua vez, tem menos probabilidades de ser levada a sério pelas entidades competentes.

O inquérito que se segue pode contribuir para um melhor estudo/ ensino da Língua Portuguesa, ainda na tua geração. Tu podes ajudar! Basta preencheres este questionário com seriedade e sinceridade.

Questionário A

Idade: 15 anos



Sobre ti:

1. Qual é a tua língua materna (língua que falas desde sempre, a primeira na qual te expressas e segundo a qual pensas)? português
2. Onde nasceste? Barcelos Portugal
 - 2.1. Com que regularidade voltas ao sítio onde nasceste? Raramente
3. Onde vives atualmente? Aguada
 - 3.1. Há quanto tempo? Desde que meei
4. Quantas línguas falas? 5
 - 4.1. Quais delas aprendeste na escola? Inglês, Francês, ~~Castelhano~~, Espanhol
 - 4.2. Das línguas enunciadas em 4., quais não aprendeste na escola? Coleano

4.3. Como as aprendeste? (Responde a esta questão apenas no caso de teres indicado alguma língua na questão 4.2.).

Por um aplicativo e por vídeos no youtube

5. Que nota tens habitualmente a Português? 4

5.1. O que achas mais difícil nesta disciplina?

Os verbos e conjunções

5.2. O que mais te atrai nela?

A leitura

Conhecer a Língua Portuguesa com alguma profundidade tem-se revelado uma mais-valia na vida de qualquer cidadão, independentemente do seu percurso profissional. A escrita de uma carta de reclamação, por exemplo, pode ser um processo difícil para um cidadão com pouca instrução. Uma carta mal escrita, por sua vez, tem menos probabilidades de ser levada a sério pelas entidades competentes.

O inquérito que se segue pode contribuir para um melhor estudo/ ensino da Língua Portuguesa, ainda na tua geração. Tu podes ajudar! Basta preencheres este questionário com seriedade e sinceridade.

Questionário A

Idade: 14 anos



Sobre ti:

1. Qual é a tua língua materna (língua que falas desde sempre, a primeira na qual te expressas e segundo a qual pensas)? língua Portuguesa
2. Onde nasceste? Coimbra, Portugal
 - 2.1. Com que regularidade voltas ao sítio onde nasceste? Com alguma regularidade.
3. Onde vives atualmente? Valongo do Vouga
 - 3.1. Há quanto tempo? NÃO sei
4. Quantas línguas falas? 3
 - 4.1. Quais delas aprendeste na escola? 2
 - 4.2. Das línguas enunciadas em 4., quais não aprendeste na escola? Português
 - 4.3. Como as aprendeste? (Responde a esta questão apenas no caso de teres indicado alguma língua na questão 4.2.).
No dia a dia.
5. Que nota tens habitualmente a Português? 4
 - 5.1. O que achas mais difícil nesta disciplina?
Gramática
 - 5.2. O que mais te atrai nela?
Os textos, as obras antigas.

4B

Conhecer a Língua Portuguesa com alguma profundidade tem-se revelado uma mais-valia na vida de qualquer cidadão, independentemente do seu percurso profissional. A escrita de uma carta de reclamação, por exemplo, pode ser um processo difícil para um cidadão com pouca instrução. Uma carta mal escrita, por sua vez, tem menos probabilidades de ser levada a sério pelas entidades competentes.

O inquérito que se segue pode contribuir para um melhor estudo/ ensino da Língua Portuguesa, ainda na tua geração. Tu podes ajudar! Basta preencheres este questionário com seriedade e sinceridade.

Questionário A

Idade: 15 anos



Sobre ti:

1. Qual é a tua língua materna (língua que falas desde sempre, a primeira na qual te expressas e segundo a qual pensas)? Português

2. Onde nasceste? Portugal (Coimbra)

2.1. Com que regularidade voltas ao sítio onde nasceste? Raramente

3. Onde vives atualmente? Agueda (Portugal)

3.1. Há quanto tempo? Desde sempre

4. Quantas línguas falas? 5

4.1. Quais delas aprendeste na escola? 2 (Francês e Inglês)

4.2. Das línguas enunciadas em 4., quais não aprendeste na escola? Português e espanhol, italiano

4.3. Como as aprendeste? (Responde a esta questão apenas no caso de teres indicado alguma língua na questão 4.2.).

Em casa, com a minha família.

5. Que nota tens habitualmente a Português? 4/5

5.1. O que achas mais difícil nesta disciplina?

A interpretação do texto.

5.2. O que mais te atrai nela?

A professora.

Conhecer a Língua Portuguesa com alguma profundidade tem-se revelado uma mais-valia na vida de qualquer cidadão, independentemente do seu percurso profissional. A escrita de uma carta de reclamação, por exemplo, pode ser um processo difícil para um cidadão com pouca instrução. Uma carta mal escrita, por sua vez, tem menos probabilidades de ser levada a sério pelas entidades competentes.

O inquérito que se segue pode contribuir para um melhor estudo/ ensino da Língua Portuguesa, ainda na tua geração. Tu podes ajudar! Basta preencheres este questionário com seriedade e sinceridade.

Questionário A

Idade: 14 anos



Sobre ti:

1. Qual é a tua língua materna (língua que falas desde sempre, a primeira na qual te expressas e segundo a qual pensas)? Português

2. Onde nasceste? Portugal (Coimbra)

2.1. Com que regularidade voltas ao sítio onde nasceste? Não muitas vezes

3. Onde vives atualmente? Aguada

3.1. Há quanto tempo? 14 anos

4. Quantas línguas falas? 6

4.1. Quais delas aprendeste na escola? Francês, Inglês

4.2. Das línguas enunciadas em 4., quais não aprendeste na escola? Espanhol, Italiano e

Alemão

4.3. Como as aprendeste? (Responde a esta questão apenas no caso de teres indicado alguma língua na questão 4.2.).

O meu pai trabalha em Espanha e eu vou lá muitas vezes, o Italiano por ter amigos Italianos e o Alemão aprendi a ver um documentário na Netflix

5. Que nota tens habitualmente a Português? 3

5.1. O que achas mais difícil nesta disciplina?

A gramática

5.2. O que mais te atrai nela?

Nenhuma coisa

Conhecer a Língua Portuguesa com alguma profundidade tem-se revelado uma mais-valia na vida de qualquer cidadão, independentemente do seu percurso profissional. A escrita de uma carta de reclamação, por exemplo, pode ser um processo difícil para um cidadão com pouca instrução. Uma carta mal escrita, por sua vez, tem menos probabilidades de ser levada a sério pelas entidades competentes.

O inquérito que se segue pode contribuir para um melhor estudo/ ensino da Língua Portuguesa, ainda na tua geração. Tu podes ajudar! Basta preencheres este questionário com seriedade e sinceridade.

Questionário A

Idade: 14 anos



Sobre ti:

1. Qual é a tua língua materna (língua que falas desde sempre, a primeira na qual te expressas e segundo a qual pensas)? Português
2. Onde nasceste? Portugal, Coimbra
 - 2.1. Com que regularidade voltas ao sítio onde nasceste? Raramente
3. Onde vives atualmente? Açúda
 - 3.1. Há quanto tempo? 2 anos
4. Quantas línguas falas? 3
 - 4.1. Quais delas aprendeste na escola? Francês, Português, Inglês
 - 4.2. Das línguas enunciadas em 4., quais não aprendeste na escola? Português, Inglês.
 - 4.3. Como as aprendeste? (Responde a esta questão apenas no caso de teres indicado alguma língua na questão 4.2.).
Inglês - ver filmes, ouvir músicas e outras coisas em Inglês.
5. Que nota tens habitualmente a Português? 4
 - 5.1. O que achas mais difícil nesta disciplina?
Cerâmica e...
 - 5.2. O que mais te atrai nela?
Alguns livros.

Conhecer a Língua Portuguesa com alguma profundidade tem-se revelado uma mais-valia na vida de qualquer cidadão, independentemente do seu percurso profissional. A escrita de uma carta de reclamação, por exemplo, pode ser um processo difícil para um cidadão com pouca instrução. Uma carta mal escrita, por sua vez, tem menos probabilidades de ser levada a sério pelas entidades competentes.

O inquérito que se segue pode contribuir para um melhor estudo/ ensino da Língua Portuguesa, ainda na tua geração. Tu podes ajudar! Basta preencheres este questionário com seriedade e sinceridade.

Questionário A

Idade: 14 anos



Sobre ti:

1. Qual é a tua língua materna (língua que falas desde sempre, a primeira na qual te expressas e segundo a qual pensas)? Português

2. Onde nasceste? Coimbra, Portugal

2.1. Com que regularidade voltas ao sítio onde nasceste? raramente

3. Onde vives atualmente? Macinhata do Vouga, Águeda

3.1. Há quanto tempo? 14 anos

4. Quantas línguas falas? 5

4.1. Quais delas aprendeste na escola? Português, Francês, Inglês, Mandarim, Espanhol

4.2. Das línguas enunciadas em 4., quais não aprendeste na escola? Nenhuma

4.3. Como as aprendeste? (Responde a esta questão apenas no caso de teres indicado alguma língua na questão 4.2.).

5. Que nota tens habitualmente a Português? 4

5.1. O que achas mais difícil nesta disciplina?

Gramática

5.2. O que mais te atrai nela?

Nada

Conhecer a Língua Portuguesa com alguma profundidade tem-se revelado uma mais-valia na vida de qualquer cidadão, independentemente do seu percurso profissional. A escrita de uma carta de reclamação, por exemplo, pode ser um processo difícil para um cidadão com pouca instrução. Uma carta mal escrita, por sua vez, tem menos probabilidades de ser levada a sério pelas entidades competentes.

O inquérito que se segue pode contribuir para um melhor estudo/ ensino da Língua Portuguesa, ainda na tua geração. Tu podes ajudar! Basta preencheres este questionário com seriedade e sinceridade.

Questionário A

Idade: 14 anos



Sobre ti:

1. Qual é a tua língua materna (língua que falas desde sempre, a primeira na qual te expressas e segundo a qual pensas)? Português

2. Onde nasceste? Coimbra, Portugal

2.1. Com que regularidade voltas ao sítio onde nasceste? 0 vezes

3. Onde vives atualmente? Mounisca

3.1. Há quanto tempo? 7 anos

4. Quantas línguas falas? 4

4.1. Quais delas aprendeste na escola? Português, francês, Inglês, Espanhol

4.2. Das línguas enunciadas em 4., quais não aprendeste na escola? Espanhol

4.3. Como as aprendeste? (Responde a esta questão apenas no caso de teres indicado alguma língua na questão 4.2.).

No 5º e 6º ano.

5. Que nota tens habitualmente a Português? 4

5.1. O que achas mais difícil nesta disciplina?

Interpretação

5.2. O que mais te atrai nela?

gramática

Conhecer a Língua Portuguesa com alguma profundidade tem-se revelado uma mais-valia na vida de qualquer cidadão, independentemente do seu percurso profissional. A escrita de uma carta de reclamação, por exemplo, pode ser um processo difícil para um cidadão com pouca instrução. Uma carta mal escrita, por sua vez, tem menos probabilidades de ser levada a sério pelas entidades competentes.

O inquérito que se segue pode contribuir para um melhor estudo/ ensino da Língua Portuguesa, ainda na tua geração. Tu podes ajudar! Basta preencheres este questionário com seriedade e sinceridade.

Questionário A

Idade: 14 anos



Sobre ti:

1. Qual é a tua língua materna (língua que falas desde sempre, a primeira na qual te expressas e segundo a qual pensas)? Português
2. Onde nasceste? Coimbra, Portugal
 - 2.1. Com que regularidade voltas ao sítio onde nasceste? Raramente
3. Onde vives atualmente? Mourisca do Vouga, Portugal
 - 3.1. Há quanto tempo? 14 anos
4. Quantas línguas falas? 4
 - 4.1. Quais delas aprendeste na escola? 4
 - 4.2. Das línguas enunciadas em 4., quais não aprendeste na escola? Nenhuma
 - 4.3. Como as aprendeste? (Responde a esta questão apenas no caso de teres indicado alguma língua na questão 4.2.).

5. Que nota tens habitualmente a Português? 3
 - 5.1. O que achas mais difícil nesta disciplina?
Gramática
 - 5.2. O que mais te atrai nela?
Nada

Conhecer a Língua Portuguesa com alguma profundidade tem-se revelado uma mais-valia na vida de qualquer cidadão, independentemente do seu percurso profissional. A escrita de uma carta de reclamação, por exemplo, pode ser um processo difícil para um cidadão com pouca instrução. Uma carta mal escrita, por sua vez, tem menos probabilidades de ser levada a sério pelas entidades competentes.

O inquérito que se segue pode contribuir para um melhor estudo/ ensino da Língua Portuguesa, ainda na tua geração. Tu podes ajudar! Basta preencheres este questionário com seriedade e sinceridade.

Questionário A

Idade: 14 anos



Sobre ti:

1. Qual é a tua língua materna (língua que falas desde sempre, a primeira na qual te expressas e segundo a qual pensas)? Português
2. Onde nasceste? Portugal, Coimbra
 - 2.1. Com que regularidade voltas ao sítio onde nasceste? pouca
3. Onde vives atualmente? Moçimboa
 - 3.1. Há quanto tempo? 14 anos
4. Quantas línguas falas? 3
 - 4.1. Quais delas aprendeste na escola? 2
 - 4.2. Das línguas enunciadas em 4., quais não aprendeste na escola? Português
 - 4.3. Como as aprendeste? (Responde a esta questão apenas no caso de teres indicado alguma língua na questão 4.2.).
NO dia a dia
5. Que nota tens habitualmente a Português? 4
 - 5.1. O que achas mais difícil nesta disciplina?
Gramática
 - 5.2. O que mais te atrai nela?
não sei

Conhecer a Língua Portuguesa com alguma profundidade tem-se revelado uma mais-valia na vida de qualquer cidadão, independentemente do seu percurso profissional. A escrita de uma carta de reclamação, por exemplo, pode ser um processo difícil para um cidadão com pouca instrução. Uma carta mal escrita, por sua vez, tem menos probabilidades de ser levada a sério pelas entidades competentes.

O inquérito que se segue pode contribuir para um melhor estudo/ ensino da Língua Portuguesa, ainda na tua geração. Tu podes ajudar! Basta preencheres este questionário com seriedade e sinceridade.

Questionário A

Idade: 14 anos



Sobre ti:

1. Qual é a tua língua materna (língua que falas desde sempre, a primeira na qual te expressas e segundo a qual pensas)? Português

2. Onde nasceste? Aveiro, Portugal

2.1. Com que regularidade voltas ao sítio onde nasceste? Nunca

3. Onde vives atualmente? Município do Vau

3.1. Há quanto tempo? Há 14 anos

4. Quantas línguas falas? 3

4.1. Quais delas aprendeste na escola? Todas

4.2. Das línguas enunciadas em 4., quais não aprendeste na escola? Nenhuma Nenhuma

4.3. Como as aprendeste? (Responde a esta questão apenas no caso de teres indicado alguma língua na questão 4.2.).

5. Que nota tens habitualmente a Português? 3

5.1. O que achas mais difícil nesta disciplina?

A intermediação

5.2. O que mais te atrai nela?

A professora

Conhecer a Língua Portuguesa com alguma profundidade tem-se revelado uma mais-valia na vida de qualquer cidadão, independentemente do seu percurso profissional. A escrita de uma carta de reclamação, por exemplo, pode ser um processo difícil para um cidadão com pouca instrução. Uma carta mal escrita, por sua vez, tem menos probabilidades de ser levada a sério pelas entidades competentes.

O inquérito que se segue pode contribuir para um melhor estudo/ ensino da Língua Portuguesa, ainda na tua geração. Tu podes ajudar! Basta preencheres este questionário com seriedade e sinceridade.

Questionário A

Idade: 14 anos



Sobre ti:

1. Qual é a tua língua materna (língua que falas desde sempre, a primeira na qual te expressas e segundo a qual pensas)? Português

2. Onde nasceste? Portugal (Coimbra)

2.1. Com que regularidade voltas ao sítio onde nasceste? Nunca

3. Onde vives atualmente? Alagoa

3.1. Há quanto tempo? desde que nasci

4. Quantas línguas falas? 4

4.1. Quais delas aprendeste na escola? Francês e Espanhol

4.2. Das línguas enunciadas em 4., quais não aprendeste na escola? Inglês e Português

4.3. Como as aprendeste? (Responde a esta questão apenas no caso de teres indicado alguma língua na questão 4.2.).

Aprendi o inglês na Royale School e o Português no dia à dia.

5. Que nota tens habitualmente a Português? 4

5.1. O que achas mais difícil nesta disciplina?

A interpretação dos textos e para escrever textos

5.2. O que mais te atrai nela?

Nada.

Conhecer a Língua Portuguesa com alguma profundidade tem-se revelado uma mais-valia na vida de qualquer cidadão, independentemente do seu percurso profissional. A escrita de uma carta de reclamação, por exemplo, pode ser um processo difícil para um cidadão com pouca instrução. Uma carta mal escrita, por sua vez, tem menos probabilidades de ser levada a sério pelas entidades competentes.

O inquérito que se segue pode contribuir para um melhor estudo/ ensino da Língua Portuguesa, ainda na tua geração. Tu podes ajudar! Basta preencheres este questionário com seriedade e sinceridade.

Questionário A

Idade: 14 anos



Sobre ti:

1. Qual é a tua língua materna (língua que falas desde sempre, a primeira na qual te expressas e segundo a qual pensas)? Português
2. Onde nasceste? Portugal / Coimbra
 - 2.1. Com que regularidade voltas ao sítio onde nasceste? todos os meses
3. Onde vives atualmente? Aguado
 - 3.1. Há quanto tempo? 7 anos
4. Quantas línguas falas? 13 e 5
 - 4.1. Quais delas aprendeste na escola? Inglês, Português, Francês, Espanhol, alemão
 - 4.2. Das línguas enunciadas em 4., quais não aprendeste na escola? Português, alemão
 - 4.3. Como as aprendeste? (Responde a esta questão apenas no caso de teres indicado alguma língua na questão 4.2.).
com os meus pais e avós e o alemão no youtube e aplicações
5. Que nota tens habitualmente a Português? 3
 - 5.1. O que achas mais difícil nesta disciplina?
verbos e interpretação
 - 5.2. O que mais te atrai nela?
acho que nada

Conhecer a Língua Portuguesa com alguma profundidade tem-se revelado uma mais-valia na vida de qualquer cidadão, independentemente do seu percurso profissional. A escrita de uma carta de reclamação, por exemplo, pode ser um processo difícil para um cidadão com pouca instrução. Uma carta mal escrita, por sua vez, tem menos probabilidades de ser levada a sério pelas entidades competentes.

O inquérito que se segue pode contribuir para um melhor estudo/ ensino da Língua Portuguesa, ainda na tua geração. Tu podes ajudar! Basta preencheres este questionário com seriedade e sinceridade.

Questionário A

Idade: 14 anos



Sobre ti:

1. Qual é a tua língua materna (língua que falas desde sempre, a primeira na qual te expressas e segundo a qual pensas)? Português
2. Onde nasceste? ~~Portugal~~ Portugal, Coimbra
 - 2.1. Com que regularidade voltas ao sítio onde nasceste? Todos os meses
3. Onde vives atualmente? Açueda
 - 3.1. Há quanto tempo? 3 meses
4. Quantas línguas falas? ~~4~~ ~~5~~ ~~6~~ 5
 - 4.1. Quais delas aprendeste na escola? Espanhol, Francês, Inglês
 - 4.2. Das línguas enunciadas em 4., quais não aprendeste na escola? Português,
Estoniano, Chinês
 - 4.3. Como as aprendeste? (Responde a esta questão apenas no caso de teres indicado alguma língua na questão 4.2.).
Estoniano - uma amiga da minha mãe
chinês - através da minha tia
5. Que nota tens habitualmente a Português? 5
 - 5.1. O que achas mais difícil nesta disciplina?
A compreensão de premas
 - 5.2. O que mais te atrai nela?
Expressão escrita

Conhecer a Língua Portuguesa com alguma profundidade tem-se revelado uma mais-valia na vida de qualquer cidadão, independentemente do seu percurso profissional. A escrita de uma carta de reclamação, por exemplo, pode ser um processo difícil para um cidadão com pouca instrução. Uma carta mal escrita, por sua vez, tem menos probabilidades de ser levada a sério pelas entidades competentes.

O inquérito que se segue pode contribuir para um melhor estudo/ ensino da Língua Portuguesa, ainda na tua geração. Tu podes ajudar! Basta preencheres este questionário com seriedade e sinceridade.

Questionário A

Idade: 15 anos



Sobre ti:

1. Qual é a tua língua materna (língua que falas desde sempre, a primeira na qual te expressas e segundo a qual pensas)? Português

2. Onde nasceste? Portugal, Aveiro

2.1. Com que regularidade voltas ao sítio onde nasceste? Algumas vezes

3. Onde vives atualmente? Açueda

3.1. Há quanto tempo? 5 anos

4. Quantas línguas falas? 3

4.1. Quais delas aprendeste na escola? Francês, Inglês

4.2. Das línguas enunciadas em 4., quais não aprendeste na escola? Português

4.3. Como as aprendeste? (Responde a esta questão apenas no caso de teres indicado alguma língua na questão 4.2.).

Com os meus pais.

5. Que nota tens habitualmente a Português? 2/3

5.1. O que achas mais difícil nesta disciplina?

Não sei.

5.2. O que mais te atrai nela?

A professora.

Conhecer a Língua Portuguesa com alguma profundidade tem-se revelado uma mais-valia na vida de qualquer cidadão, independentemente do seu percurso profissional. A escrita de uma carta de reclamação, por exemplo, pode ser um processo difícil para um cidadão com pouca instrução. Uma carta mal escrita, por sua vez, tem menos probabilidades de ser levada a sério pelas entidades competentes.

O inquérito que se segue pode contribuir para um melhor estudo/ ensino da Língua Portuguesa, ainda na tua geração. Tu podes ajudar! Basta preencheres este questionário com seriedade e sinceridade.

Questionário A

Idade: 14 anos



Sobre ti:

1. Qual é a tua língua materna (língua que falas desde sempre, a primeira na qual te expressas e segundo a qual pensas)? português
2. Onde nasceste? Portugal, Coimbra
 - 2.1. Com que regularidade voltas ao sítio onde nasceste? Nunca
3. Onde vives atualmente? Portugal, Segadães
 - 3.1. Há quanto tempo? 14 anos
4. Quantas línguas falas? 4
 - 4.1. Quais delas aprendeste na escola? Francês, Espanhol, Inglês
 - 4.2. Das línguas enunciadas em 4., quais não aprendeste na escola? Português
 - 4.3. Como as aprendeste? (Responde a esta questão apenas no caso de teres indicado alguma língua na questão 4.2.).
Em casa com a minha família
5. Que nota tens habitualmente a Português? 3
 - 5.1. O que achas mais difícil nesta disciplina?
Não sei
 - 5.2. O que mais te atrai nela?
Gramática

Conhecer a Língua Portuguesa com alguma profundidade tem-se revelado uma mais-valia na vida de qualquer cidadão, independentemente do seu percurso profissional. A escrita de uma carta de reclamação, por exemplo, pode ser um processo difícil para um cidadão com pouca instrução. Uma carta mal escrita, por sua vez, tem menos probabilidades de ser levada a sério pelas entidades competentes.

O inquérito que se segue pode contribuir para um melhor estudo/ ensino da Língua Portuguesa, ainda na tua geração. Tu podes ajudar! Basta preencheres este questionário com seriedade e sinceridade.

Questionário A

Idade: 14 anos



Sobre ti:

1. Qual é a tua língua materna (língua que falas desde sempre, a primeira na qual te expressas e segundo a qual pensas)? Português

2. Onde nasceste? Coimbra, Portugal

2.1. Com que regularidade voltas ao sítio onde nasceste? Quase nunca

3. Onde vives atualmente? Águeda, Portugal

3.1. Há quanto tempo? 12 anos

4. Quantas línguas falas? Nenhuma

4.1. Quais delas aprendeste na escola? 4

4.2. Das línguas enunciadas em 4., quais não aprendeste na escola? ~~nenhuma~~

Português

4.3. Como as aprendeste? (Responde a esta questão apenas no caso de teres indicado alguma língua na questão 4.2.).

Em casa.

5. Que nota tens habitualmente a Português? 4

5.1. O que achas mais difícil nesta disciplina?

Interpretação

5.2. O que mais te atrai nela?

A gramática.

Anexo 2
Questionário A – Sobre os teus pais/ família



Sobre os teus pais/ família:

1. Qual é a língua materna dos teus pais?

Pai: _____

Mãe: _____

1.1. Que outras línguas falam os pais?

Pai: _____

Mãe: _____

2. Qual é o grau de escolaridade dos teus pais?

Pai: _____

Mãe: _____

3. Onde nasceram?

Pai: _____

Mãe: _____

3.1. Com que regularidade voltam ao sítio onde nasceram?

Pai: _____

Mãe: _____

4. Tens algum familiar no estrangeiro? _____

4.1. Que línguas fala(m)? (Responde a esta pergunta e às seguintes apenas no caso de teres respondido afirmativamente à questão 4.) _____

4.2. Com que frequência comunicas com esses familiares? _____

O questionário chegou ao fim! Passa para a fase seguinte, por favor.



Sobre os teus pais/ família:

1. Qual é a língua materna dos teus pais?

Pai: Português

Mãe: Português

1.1. Que outras línguas falam os pais?

Pai: Francês

Mãe: Inglês, Espanhol e Francês

2. Qual é o grau de escolaridade dos teus pais?

Pai: 9º

Mãe: 12º

3. Onde nasceram?

Pai: Não sei

Mãe: Castelo Branco Portugal

3.1. Com que regularidade voltam ao sítio onde nasceram?

Pai: Não sei

Mãe: Raramente

4. Tens algum familiar no estrangeiro? Sim

4.1. Que línguas fala(m)? (Responde a esta pergunta e às seguintes apenas no caso de teres respondido afirmativamente à questão 4.) Falam Inglês.

4.2. Com que frequência comunicas com esses familiares? Toda Semanalmente.

O questionário chegou ao fim! Passa para a fase seguinte, por favor.



Sobre os teus pais/ família:

1. Qual é a língua materna dos teus pais?

Pai: Português

Mãe: Português

1.1. Que outras línguas falam os pais?

Pai: Inglês, Espanhol, ~~Português~~

Mãe: Inglês, Espanhol

2. Qual é o grau de escolaridade dos teus pais?

Pai: 12.^a

Mãe: 6.^a / 9.^a / ^{uma vez} pois foi mãe a
camada

3. Onde nasceram?

Pai: Portugal

Mãe: Portugal } mãe sei
a cidade

3.1. Com que regularidade voltam ao sítio onde nasceram?

Pai: mãe sei

Mãe: mãe sei

4. Tens algum familiar no estrangeiro? sim

4.1. Que línguas fala(m)? (Responde a esta pergunta e às seguintes apenas no caso de teres respondido afirmativamente à questão 4.) Francês e Inglês

4.2. Com que frequência comunicas com esses familiares? Raramente

O questionário chegou ao fim! Passa para a fase seguinte, por favor.



Sobre os teus pais/ família:

1. Qual é a língua materna dos teus pais?

Pai: Português

Mãe: Português

1.1. Que outras línguas falam os pais?

Pai: Inglês, Francês

Mãe: Inglês, Francês

2. Qual é o grau de escolaridade dos teus pais?

Pai: 9º ano

Mãe: 9º ano

3. Onde nasceram?

Pai: ~~não sei~~ ~~Portugal~~ NÃO sei

Mãe: ~~não~~ ~~Portugal~~ NÃO sei

3.1. Com que regularidade voltam ao sítio onde nasceram?

Pai: NÃO sei

Mãe: NÃO sei

4. Tens algum familiar no estrangeiro? Sim

4.1. Que línguas fala(m)? (Responde a esta pergunta e às seguintes apenas no caso de teres respondido afirmativamente à questão 4.) Português, Inglês, Francês

4.2. Com que frequência comunicas com esses familiares? Com alguma frequência, falo com eles em épocas festivas.

O questionário chegou ao fim! Passa para a fase seguinte, por favor.



Sobre os teus pais/ família:

1. Qual é a língua materna dos teus pais?

Pai: português

Mãe: português

1.1. Que outras línguas falam os pais?

Pai: italiano, espanhol, francês, português

Mãe: inglês, francês, espanhol, português

2. Qual é o grau de escolaridade dos teus pais?

Pai: 9º ano

Mãe: licenciatura

3. Onde nasceram?

Pai: Portugal

Mãe: Portugal (Coimbra)

3.1. Com que regularidade voltam ao sítio onde nasceram?

Pai: (Não sei)

Mãe: Às vezes

4. Tens algum familiar no estrangeiro? Sim

4.1. Que línguas fala(m)? (Responde a esta pergunta e às seguintes apenas no caso de teres respondido afirmativamente à questão 4.) inglês, português, francês

4.2. Com que frequência comunicas com esses familiares? 1 vez por ano.

O questionário chegou ao fim! Passa para a fase seguinte, por favor.



Sobre os teus pais/ família:

1. Qual é a língua materna dos teus pais?

Pai: Português

Mãe: Português

1.1. Que outras línguas falam os pais?

Pai: Mandarim, Espanhol, Inglês, Alemão e Italiano

Mãe: Francês e Inglês

2. Qual é o grau de escolaridade dos teus pais?

Pai: Licenciatura

Mãe: 12º ano

3. Onde nasceram?

Pai: Portugal

Mãe: Portugal

3.1. Com que regularidade voltam ao sítio onde nasceram?

Pai: às vezes

Mãe: às vezes

4. Tens algum familiar no estrangeiro? Sim

4.1. Que línguas fala(m)? (Responde a esta pergunta e às seguintes apenas no caso de teres respondido afirmativamente à questão 4.) Francês, Russo, Inglês, Espanhol

4.2. Com que frequência comunicas com esses familiares? Muitas vezes

O questionário chegou ao fim! Passa para a fase seguinte, por favor.



Sobre os teus pais/ família:

1. Qual é a língua materna dos teus pais?

Pai: Português

Mãe: Português

1.1. Que outras línguas falam os pais?

Pai: Inglês, Espanhol, Francês, Português

Mãe: Inglês

2. Qual é o grau de escolaridade dos teus pais?

Pai: Universidade

Mãe: Não sei

3. Onde nasceram?

Pai: Não sei

Mãe: Não sei

3.1. Com que regularidade voltam ao sítio onde nasceram?

Pai: Não sei

Mãe: Não sei

4. Tens algum familiar no estrangeiro? Sim.

4.1. Que línguas fala(m)? (Responde a esta pergunta e às seguintes apenas no caso de teres respondido afirmativamente à questão 4.) Inglês, Suíço, Espanhol, etc.

4.2. Com que frequência comunicas com esses familiares? Às vezes.

O questionário chegou ao fim! Passa para a fase seguinte, por favor.



Sobre os teus pais/ família:

1. Qual é a língua materna dos teus pais?

Pai: Português

Mãe: Canadiano/Quebequense

1.1. Que outras línguas falam os pais?

Pai: Inglês, Frances

Mãe: Português, Inglês, Espanhol

2. Qual é o grau de escolaridade dos teus pais?

Pai: 12°

Mãe: 12°

3. Onde nasceram?

Pai: Águeda, Portugal

Mãe: Canada, Montreal

3.1. Com que regularidade voltam ao sítio onde nasceram?

Pai: Todos os dias

Mãe: raramente

4. Tens algum familiar no estrangeiro? Sim

4.1. Que línguas fala(m)? (Responde a esta pergunta e às seguintes apenas no caso de teres respondido afirmativamente à questão 4.) Português, Frances, e Inglês, Alemão

4.2. Com que frequência comunicas com esses familiares? Todas as semanas

O questionário chegou ao fim! Passa para a fase seguinte, por favor.



Sobre os teus pais/ família:

1. Qual é a língua materna dos teus pais?

Pai: Português

Mãe: Português

1.1. Que outras línguas falam os pais?

Pai: Inglês

Mãe: Inglês

2. Qual é o grau de escolaridade dos teus pais?

Pai: Bacharelato Bacharelato

Mãe: 12º ano

3. Onde nasceram?

Pai: Não sei

Mãe: Não sei

3.1. Com que regularidade voltam ao sítio onde nasceram?

Pai: 0 vezes

Mãe: 0 vezes

4. Tens algum familiar no estrangeiro? Não

4.1. Que línguas fala(m)? (Responde a esta pergunta e às seguintes apenas no caso de teres respondido afirmativamente à questão 4.) _____

4.2. Com que frequência comunicas com esses familiares? _____

O questionário chegou ao fim! Passa para a fase seguinte, por favor.



Sobre os teus pais/ família:

1. Qual é a língua materna dos teus pais?

Pai: Português

Mãe: Português

1.1. Que outras línguas falam os pais?

Pai: Francês

Mãe: Nenhuma

2. Qual é o grau de escolaridade dos teus pais?

Pai: ~~4º Ano~~ 5º Ano

Mãe: 9º Ano

3. Onde nasceram?

Pai: Não sei

Mãe: Não sei

3.1. Com que regularidade voltam ao sítio onde nasceram?

Pai: Não sei

Mãe: Não sei

4. Tens algum familiar no estrangeiro? sim

4.1. Que línguas fala(m)? (Responde a esta pergunta e às seguintes apenas no caso de teres respondido afirmativamente à questão 4.) Francês, Alemão, Inglês, Português,

Italiano, Espanhol

4.2. Com que frequência comunicas com esses familiares? Todas as semanas

O questionário chegou ao fim! Passa para a fase seguinte, por favor.



Sobre os teus pais/ família:

1. Qual é a língua materna dos teus pais?

Pai: Português

Mãe: Português

1.1. Que outras línguas falam os pais?

Pai: ~~de~~ não sei

Mãe: Francês

2. Qual é o grau de escolaridade dos teus pais?

Pai: não sei

Mãe: não sei

3. Onde nasceram?

Pai: não sei

Mãe: não sei

3.1. Com que regularidade voltam ao sítio onde nasceram?

Pai: não sei

Mãe: não sei

4. Tens algum familiar no estrangeiro? sim

4.1. Que línguas fala(m)? (Responde a esta pergunta e às seguintes apenas no caso de teres respondido afirmativamente à questão 4.) Espanhol e Inglês

4.2. Com que frequência comunicas com esses familiares? Pouca

O questionário chegou ao fim! Passa para a fase seguinte, por favor.



Sobre os teus pais/ família:

1. Qual é a língua materna dos teus pais?

Pai: Português

Mãe: Português

1.1. Que outras línguas falam os pais?

Pai: Nenhuma

Mãe: Francês

2. Qual é o grau de escolaridade dos teus pais?

Pai: Não Sei

Mãe: Não Sei

3. Onde nasceram?

Pai: Não Sei

Mãe: Não Sei

3.1. Com que regularidade voltam ao sítio onde nasceram?

Pai: Nenhuma

Mãe: Nenhuma

4. Tens algum familiar no estrangeiro? Sim

4.1. Que línguas fala(m)? (Responde a esta pergunta e às seguintes apenas no caso de teres respondido afirmativamente à questão 4.) Francês, Inglês, português.

4.2. Com que frequência comunicas com esses familiares? Nos meses e às

semanas no inverno também por videochamada.

O questionário chegou ao fim! Passa para a fase seguinte, por favor.



Sobre os teus pais/ família:

1. Qual é a língua materna dos teus pais?

Pai: Português

Mãe: Português

1.1. Que outras línguas falam os pais?

Pai: Inglês

Mãe: Inglês

2. Qual é o grau de escolaridade dos teus pais?

Pai: Não sei

Mãe: Não sei

3. Onde nasceram?

Pai: Não sei

Mãe: Não sei

3.1. Com que regularidade voltam ao sítio onde nasceram?

Pai: Não sei

Mãe: Não sei

4. Tens algum familiar no estrangeiro? Não sei

4.1. Que línguas fala(m)? (Responde a esta pergunta e às seguintes apenas no caso de teres respondido afirmativamente à questão 4.) _____

4.2. Com que frequência comunicas com esses familiares? _____

O questionário chegou ao fim! Passa para a fase seguinte, por favor.



Sobre os teus pais/ família:

1. Qual é a língua materna dos teus pais?

Pai: Português

Mãe: Português

1.1. Que outras línguas falam os pais?

Pai: Inglês

Mãe: ~~Português~~

2. Qual é o grau de escolaridade dos teus pais?

Pai: 12 ano

Mãe: 9 ano

3. Onde nasceram?

Pai: Portugal, não sei

Mãe: Portugal, não sei

3.1. Com que regularidade voltam ao sítio onde nasceram?

Pai: não sei

Mãe: não sei

4. Tens algum familiar no estrangeiro? Sim

4.1. Que línguas fala(m)? (Responde a esta pergunta e às seguintes apenas no caso de teres respondido afirmativamente à questão 4.) Inglês

4.2. Com que frequência comunicas com esses familiares? Todos domingos

O questionário chegou ao fim! Passa para a fase seguinte, por favor.



Sobre os teus pais/ família:

1. Qual é a língua materna dos teus pais?

Pai: Português

Mãe: Português

1.1. Que outras línguas falam os pais?

Pai: Inglês, Francês, Espanhol

Mãe: Inglês, Francês

2. Qual é o grau de escolaridade dos teus pais?

Pai: Licenciatura

Mãe: Licenciatura

3. Onde nasceram?

Pai: Portugal, não sei

Mãe: Portugal, não sei

3.1. Com que regularidade voltam ao sítio onde nasceram?

Pai: não sei

Mãe: não sei

4. Tens algum familiar no estrangeiro? Sim

4.1. Que línguas fala(m)? (Responde a esta pergunta e às seguintes apenas no caso de teres respondido afirmativamente à questão 4.) Inglês, Francês, Espanhol

4.2. Com que frequência comunicas com esses familiares? Quase nunca

O questionário chegou ao fim! Passa para a fase seguinte, por favor.



Sobre os teus pais/ família:

1. Qual é a língua materna dos teus pais?

Pai: Português

Mãe: Portugues

1.1. Que outras línguas falam os pais?

Pai: Francês

Mãe: Inglês

2. Qual é o grau de escolaridade dos teus pais?

Pai: Não sei

Mãe: Não sei

3. Onde nasceram?

Pai: Portugal, Coimbra

Mãe: Portugal, Aveiro

3.1. Com que regularidade voltam ao sítio onde nasceram?

Pai: Algumas vezes

Mãe: Algumas vezes

4. Tens algum familiar no estrangeiro? Sim

4.1. Que línguas fala(m)? (Responde a esta pergunta e às seguintes apenas no caso de teres respondido afirmativamente à questão 4.) Francês, Alemão, Inglês

4.2. Com que frequência comunicas com esses familiares? Várias vezes durante o ano.

O questionário chegou ao fim! Passa para a fase seguinte, por favor.

167

530



Sobre os teus pais/ família:

1. Qual é a língua materna dos teus pais?

Pai: Português

Mãe: Português

1.1. Que outras línguas falam os pais?

Pai: Não sei

Mãe: Francês

2. Qual é o grau de escolaridade dos teus pais?

Pai: Não sei

Mãe: Não sei

3. Onde nasceram?

Pai: _____

Mãe: _____

3.1. Com que regularidade voltam ao sítio onde nasceram?

Pai: Não sei

Mãe: Não sei

4. Tens algum familiar no estrangeiro? Sim

4.1. Que línguas fala(m)? (Responde a esta pergunta e às seguintes apenas no caso de teres respondido afirmativamente à questão 4.) Inglês

4.2. Com que frequência comunicas com esses familiares? Nunca

O questionário chegou ao fim! Passa para a fase seguinte, por favor.



Sobre os teus pais/ família:

1. Qual é a língua materna dos teus pais?

Pai: português

Mãe: português

1.1. Que outras línguas falam os pais?

Pai: Não sei

Mãe: Não sei

2. Qual é o grau de escolaridade dos teus pais?

Pai: Não sei

Mãe: Doctornamento

3. Onde nasceram?

Pai: Não sei

Mãe: Não sei

3.1. Com que regularidade voltam ao sítio onde nasceram?

Pai: Não sei

Mãe: Não sei

4. Tens algum familiar no estrangeiro? Não

4.1. Que línguas fala(m)? (Responde a esta pergunta e às seguintes apenas no caso de teres respondido afirmativamente à questão 4.) _____

4.2. Com que frequência comunicas com esses familiares? _____

O questionário chegou ao fim! Passa para a fase seguinte, por favor.

Anexo 3
Questionário A – Parte II
Exercício de escrita

Como foi dito anteriormente, trabalhar a escrita é importante porque esta tarefa permite mobilizar vários conhecimentos sobre a língua. Escrever bem é meio caminho para sermos mais bem compreendidos. Aceitas o próximo desafio?

Mal termines o questionário, vai-te ser apresentado um cartaz com uma sequência de imagens retirada de uma história. Não precisas de conhecer a narrativa original. Basta usares a tua intuição para relatar o que terá acontecido.

Planifica o teu texto antes de redigires a versão final! Os limites do texto são os da tua imaginação!

Utiliza este espaço para planificar o teu texto.

Uma aventura inesperada



- 1ª ação - estão de partida para encontrar novas terras
- 2ª " - um casal e um filho e uma mãe a despedir-se
- 3ª " - o capitão apercebe-se de uma tempestade
- 4ª " - a tempestade piora
- 5ª " - depois da tempestade encontram terra
- 6ª " - desembarcam e vão tentar conhecer o território
- 7ª " - encontram uma aldeia
- 8ª " - seguem viagem para casa
- 9ª " - chegam a casa e contam a sua aventura às suas famílias e amigos.

Uma aventura inesperada

Já me estava a despedir da minha mãe e os meus companheiros também se estavam a despedir das namoradas e da família. Estava tudo pronto para embarcar nessa aventura, ^{sendo} sempre ~~com~~ a certeza de não voltar, mas tentando aproveitar ao máximo.

Embarcamos e foi aí que começou a nossa aventura. Uns dias depois do nosso embarque o capitão ^{apercebeu-se de} apercebeu-se que se estava a aproximar ^{de} uma grande tempestade e ^{alextori} para nos prepararmos tanto físic(mente) como psicologicamente. Chegamos a um ponto de situação ^{em} que a tempestade ^{piorava} piorava: as ondas cada vez eram maiores, o barco cada vez ficava mais ⁱⁿ inundado, os mastros quase que ^{pariam} paravam e as velas rasgavam.

Passado algumas horas a tempestade abrandou e nós conseguimos controlá-la. Uns meses depois dessa tempestade encontramos terra. Chegamos um pouco mais perto da margem e o capitão ordenou que nós e alguns outros vámos com ele explorar a terra. Eu voluntariei-me pois estava ansioso para me aventurar e explorar. Desembocamos, chegamos à margem e tive uma sensação estranha pois estava habituada a estar no navio, ~~mas~~ ^{mas} naquele momento, tinha os pés bem assentes na terra. Entrámos (mais no interior) e passámos por uma floresta enorme e encontramos uma aldeia ~~vulgar~~ que parecia estar habitada pois não se ouvia barulho e as casas estavam toda fechadas. De repente ouvimos uma música e pessoas a cantar. Tamos tentar seguir esse mesmo barulho e encontramos várias pessoas. Logo que nos viram, ficaram todos contentes pois era raro receberem visitas. Eles receberam-nos muito bem e quiseram fazer um jantar para mim e para o resto dos ~~companheiros~~ ^{meus companheiros}. Fomos buscar as mantimentos que estavam no navio e eles também ficaram todos contentes. Eles consideram-nos para dançar e para cantar e toda a gente se ~~deitou~~ ^{até que} chegou a hora de irmos descansar. Então ~~todos~~ ~~foram~~ ~~para~~ ~~os~~ ~~navios~~ voltamos todos para o navio. No dia seguinte, seguimos viagem para casa mas antes os moradores da aldeia quiseram mandar comida para a viagem e nós agradecemos. A viagem demorou quase um ano mas chegamos ~~sem~~ ~~e~~ ~~salvos~~ ^{saos e salvos} a casa. Cada um foi para a sua casa e contou a sua aventura aos seus familiares. ^{os navegadores} foram reconhecidos pelo rei D. Afonso que governava e, como recompensa, deu um terreno a cada mantimento. Recordo esta aventura como a melhor da minha vida.

Deves ter atenção relativamente à concordância entre tempos verbais. Para falar de ações do passado, o pretérito perfeito ou o imperfeito do indicativo parecem ser os mais ajustados. Procura fazer frases mais curtas, encadeando as ideias com recurso a conectores.

mostques?

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares.



Como foi dito anteriormente, trabalhar a escrita é importante porque esta tarefa permite mobilizar vários conhecimentos sobre a língua. Escrever bem é meio caminho para sermos mais bem compreendidos. Aceitas o próximo desafio?

Mal termines o questionário, vai-te ser apresentado um cartaz com uma sequência de imagens retirada de uma história. Não precisas de conhecer a narrativa original. Basta usares a tua intuição para relatar o que terá acontecido.

Planifica o teu texto antes de redigires a versão final! Os limites do texto são os da tua imaginação!

Utiliza este espaço para planificar o teu texto.



Uma nova irmã para mim

Introdução

↳ Início da ação, a
↳ em casa da Mãe

Desenvolvimento

↳ História, - reação do Polito ao descobrir que iria ter uma irmã.

conclusão - final feliz, com o nascimento de pequena Rosa.

Um dia, depois do escola, fui para casa da minha melhor amiga, a Maria. Desde pequenina que somos inseparáveis e sempre que nos damos estamos juntas. Então, como a minha mãe deixou, fui para casa dela para fazeremos um trabalho de matemática. Depois de fazeremos tudo, fizemos um pouco e a mãe dela levou-me para casa.

Mal cheguei a casa, vi a minha mãe a minha espera à porta, com um sorriso no rosto. Logo saí da porta e fui a entrar até ela, e dei-lhe um abraço bem apertado, como sempre fazia. Mas algo estava diferente em casa. Logo que entrei, minha mãe veio e viu a minha mãe a tentar umas sapatinhas de lá.

Como foi dito anteriormente, trabalhar a escrita é importante porque esta tarefa permite mobilizar vários conhecimentos sobre a língua. Escrever bem é meio caminho para sermos mais bem compreendidos. Aceitas o próximo desafio?

Mal termines o questionário, vai-te ser apresentado um cartaz com uma sequência de imagens retirada de uma história. Não precisas de conhecer a narrativa original. Basta usares a tua intuição para relatar o que terá acontecido.

Planifica o teu texto antes de redigires a versão final! Os limites do texto são os da tua imaginação!

Utiliza este espaço para planificar o teu texto.



Maria (6anos)

- cabelo castanho, encaracolado
- Baixa.
- vivia com os pais e os avós
- A sua melhor amiga era a dardes.
- Tinha uma irmã bebé.

Maria estava a dormir

Maria e ~~avós~~ os seus dilemas.

Era uma vez uma menina, chamava-se Maria e tinha ainda a vida toda pela frente. Maria era filha de pais camponeses, que também tinham ~~avós~~ sidos criados neste ambiente do campo. Esta menina era muito bonita, era morena de cabelos castanhos encaracolados e adorava escrever, contar o seu dia e então fazia-o todos os dias escrevendo as ~~suas~~ suas aventuras (diárias) no seu diário secreto. Maria era uma criança muito alegre, brincalhona e com sentido de humor mas, nos últimos tempos, parecia andar preocupada, receosa, andava estranha. ~~Vinha~~ Vinha a ela caminho uma bebé para esta família, vinha partilhar as pais com Maria. Segundo o que vai na cabeça desta criança, ter uma irmã significa partilhar tudo, como a atenção, as brincadeiras, os manuais da escola, a família, tudo.

Ter uma irmã não é o fim do mundo, e Maria queria ler, mas agora que tudo se aproximava desta situação, Maria estava com medo. Tudo isto era uma nova realidade. Todas as noites Maria ficava acordada e por vezes passava ~~na~~ parte da noite em branco, ficava sempre até à hora de avó ir apagar as luzes.

Houve um dia em que Maria perguntou aos avós quando é que ia ler a irmãzinha e estes responderam que não tardava muito para isso acontecer. **que isto acontecesse.**

Todas as tardes depois da escola Maria brincava com Jundes, a sua melhor amiga. Jundes era uma rapariga de ~~8~~ ^{puxinhos} ~~puxinhos~~ loiras, boa aluna e que entendia Maria. Maria estava numa dessas tardes com Jundes e desabafou que andava nocensa por ler uma irmã. Jundes aconselhou-a a falar com os pais e com os avós.

Ao jantar Maria falou com a sua família sobre os seus medos e rapidamente tudo se clarificou e ~~pa~~ a ideia má passou a ser uma maravilhosa ideia.

No dia seguinte, no final da tarde, a avó esperava no lugar da mãe por Maria. Esta pequena ~~criança~~ criança perguntou logo o que se tinha passado e ficou a saber que a sua irmã já tinha dado sinais ^{de} que ia nascer naquele dia.

Chegou(-se) a hora de dormir e Maria adormeceu a pensar como seria se a irmã estivesse lá.

Quando tudo voltou ao normal e a irmã já estava em casa e Maria ajudava nas tarefas até mesmo aquelas que eram chatas.

Deves poner as regras de pronominalização e a concordância entre tempos verbais. Atenção à acentuação das palavras!

notas

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares.



Como foi dito anteriormente, trabalhar a escrita é importante porque esta tarefa permite mobilizar vários conhecimentos sobre a língua. Escrever bem é meio caminho para sermos mais bem compreendidos. Aceitas o próximo desafio?

Mal termines o questionário, vai-te ser apresentado um cartaz com uma sequência de imagens retirada de uma história. Não precisas de conhecer a narrativa original. Basta usares a tua intuição para relatar o que terá acontecido.

Planifica o teu texto antes de redigires a versão final! Os limites do texto são os da tua imaginação!

Utiliza este espaço para planificar o teu texto.

Planificar o texto ajuda-nos a organizar melhor as ideias.

O naufrágio de Camões

Luis de Camões, o nosso tão famoso português, também teve as suas peripécias e aventuras durante a sua vida.

Com apenas 14 anos, Camões decidiu ir com o seu avô para uma aventura no mar. Amílcar, o seu avô, era um humilde marujo que limpava o convés do navio de um grande pirata. Com a chegada de Camões ao barco, o comandante ordenou-lhe logo que fosse armar as velas.

De repente, o céu enublou-se surgindo uma grande nuvem escura. As águas agitavam-se, a chuva caía, os marinheiros

encontravam-se em pânico com o receio de o navio naufragar.

Luis de Camões agarrou-se ao seu avô com todas as forças que tinha mas mesmo assim uma enorme onda cobriu o navio, separou o avô do neto e afundou tudo o que dali ~~flutuava~~ restava.

O navio ficou desfeito ~~uns~~ ^{perdiu-se} marinheiros procuravam ajuda, outros perderam-se no fundo do mar. Camões acordou numa ilha deserta na areia quente dum belo praia. Chamou pelo avô mas não recebeu resposta.

Desesperado, procura ajuda. Avistou uma pequena casa de madeira. Bateu à porta e uma rapariga levou-o e acolheu-o ^{acolheu-o} no seu humil casa.

Camões contou tudo o que viveu naquele barco, a sua grande ligeza com o avô e a sua paixão pelo mar, que ganhou depois de conviver tanto com ~~o avô~~ ^{ele} Maria, a rapariga que o acolheu, disse que estaria disposta a ajudar Camões a procurar o seu avô. ~~Camões~~ ~~em~~ ~~Logo~~ O novo grande porte sorriu de orelha a orelha e agradeceu com todo o coração que tinha.

Ao fim de algum tempo a procurar Maria e Camões, quase a desistir ~~de procurar~~ ouviram um " Socorro!" vindo atrás ^{depois} de um grande rochedo. Curiosos, seguiram o chamamento e avistaram uma pessoa de idade alieja de numa perna, deitada na praia. Foram em seu auxílio e ~~depararam~~ ^{depararam-se} com Amílcar. Camões, felicíssimo ^{por} ver o seu avô, abraçou-o e beijou-lhe a testa, agradecendo a Deus.

Levaram Amílcar para casa e trataram-lhe de ferida. Maria, contente em ver Camões e Amílcar tão felizes, recordou os tempos em que também ele foi feliz com a sua família. Ele perdeu a sua família também numa naufrágio. ~~o~~ ^o Viveu sozinho com a esperança de a mãe e o pai voltarem do mar.

Camões, ao saber deste histórico ~~de~~ ^{de} perguntou ao avô se podiam regressar a casa levando Maria com eles e acolhendo-a como um membro da família. Amílcar aceitou concordando plenamente com a proposta do neto. Construíam um novo barco e voltaram a Portugal os três.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares.



Desde sempre que a paixão do Camões perdura, principalmente por ter descoberto novas palavras, novas culturas. Tornou-se no grande homem que escreveu a nossa maravilhosa epopeia libertando-se assim da lei de morte e ficando para sempre ~~na~~ tanto no nosso **Histórico** como no nosso coração.

Doves ter atempado a ortografia de algumas palavras e à concordância entre tempos verbais.

A tua história é interessante e está bem redigida.

torques.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares.



Questionário A – Parte II

Como foi dito anteriormente, trabalhar a escrita é importante porque esta tarefa permite mobilizar vários conhecimentos sobre a língua. Escrever bem é meio caminho para sermos mais bem compreendidos. Aceitas o próximo desafio?

Mal termines o questionário, vai-te ser apresentado um cartaz com uma sequência de imagens retirada de uma história. Não precisas de conhecer a narrativa original. Basta usares a tua intuição para relatar o que terá acontecido.

Planifica o teu texto antes de redigires a versão final! Os limites do texto são os da tua imaginação!

Utiliza este espaço para planificar o teu texto.

- 1- A minha vida deu uma volta de 360°, não tinha a atenção dos meus pais, a minha mãe passava horas ao telemóvel
- 2- Não percebia o que se passava, acrescentaram uma cama ao meu quarto e tiraram as minhas roupas do armário para pôr umas que nem me serviam
- 3- Fui para casa da minha melhor amiga, fazer os tpc
- 4- A minha tia era a única que me dava atenção (minha mãe = minha irmã)
- 5- Problemas na escola
- 6- Sonhar com a ~~me~~ irmã?

Escola, ~~estava~~ a minha segunda casa, mas não é suposto não nos sentirmos bem em casa? Eu não (me) sentia, não sabia qual era o motivo de ^{ausência} ~~ausência~~ ~~dos~~ meus colegas.

Eu não estava bem, chorava e chorava, achava que este mundo não era para mim. Mas uma coisa eu sabia: mal eu chegasse a casa ia ter os meus pais a darem-me atenção e a encher-me de miminhos, pois eu não passava disso, de uma criança mimada.

Um dia, depois da escola, chego a casa, ansiosa para receber o carinho dos meus pais: ~~5~~ A minha mãe estava ao

telefone e eu fui abraçá-la. Não ~~se~~ sabia com quem ela estava ao telefone, mas era alguém importante pois a minha mãe empurrou-me e fez-me um sinal para eu ir embora dali. Fiquei muito chateada porque eu estava habituada a ~~receber~~ todas as atenções em mim. ^{por isso} fui para o quarto e ~~me~~ ^(enlei-me) logo na cama, estava na esperança ^{de} que a minha mãe fosse lá a ter comigo para me desejar o habitual "boa noite", mas isso não aconteceu. Pequenas atos fazem a diferença, e essa noite fez a diferença comigo.

No dia seguinte, na escola, tranquei-me na casa do banheiro, depois do que se tinha passado na noite anterior. Não aguentava ver os meus "amigos" gozarem comigo. Chorei, chorei e chorei até que chegou a hora de ir embora, o autocarro para e eu saí disparada em direção a casa. Chego a casa, nem fui ter com os meus pais, fui logo para o quarto. Quando chego cheguei ~~a casa~~ ^(ao quarto) vi uma cama nova, uma cama muito pequena para mim, olho para o outro lado e está a minha mãe a ~~estava~~ tirar a minha roupa das gavetas e a pôr umas roupas brancas super pequenas. Eu não estava a entender o que se estava a passar. Perguntei à minha ~~irmã~~ mãe o que estava a acontecer e ela disse que eu ia ter uma irmã. Eu fiquei ^{narada} furiosa, eu não queria uma irmã, se eu tivesse uma irmã ainda menos atenção ia ter, ia ter de partilhar tudo com ela e eu não queria.

Passaram uns ^{meses} ~~meses~~ e já nada era igual, a minha vida deu uma volta ^{de 360°} ^{completamente}. Era o primeiro dia com a minha irmã em casa, a Vitória, ela chorava tanto que eu já não conseguia estar em casa.

Domingo, o dia em que a tia Emília vai lá casa, Ela é a minha melhor amiga. Achava que pelo menos ela me ia dar atenção e brincar comigo, mas enganai-me: a primeira coisa que ela fez quando chegou a casa foi pegar na Vitória. Fiquei muito triste.

À noite ~~se~~ eu e a Vitória estávamos no quarto, ela estava a dormir, mas eu comeci a falar com ela na mesma, eu só lho perguntava "O que é que tu tens que eu não tenho?" - fiz-lhe inúmeras perguntas desse género

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares.



consciência

até que algo despertou na minha consciência. * Parei e pensei:
"O que é que eu estou a fazer? Ela é só uma criança indefesa", refleti
e mudei de atitude; deixei de pensar só em mim e comecei a
pensar também nos outros, porque afinal de contas não sou a
única neste pequeno mundo.

Um novo dia começou, era uma criança diferente, ~~o meu~~ ^{um} novo
ser. Os meus amigos não gostavam comigo, pergunki-lhes o
porquê ^{de o fazessem anteriormente e} e eles só disseram "Nós só gostávamos contigo e ríamos-nos
de ti porque tu tinhas tudo e não davas valor, querias sempre tudo,
querias sempre mais, eras uma ~~mimada~~ ^{mimada}", palavras fortes,
mas fiquei feliz por ouvi-las; ^{fizeram-me} fez-me perceber que eu era o
problema, eu era o problema de tudo. Pela primeira vez
~~foi~~ ^{foi} uma amiga, a Priscie, ^{Amamos} ríamos juntas, conversávamos
sobre tudo e ela ajudava-me no português.

Comecei a ser uma criança normal, deixei de ser uma pita ^{miúda}
mimada e comecei a ser uma lutadora ~~de~~. Agradeço a
Deus pela minha Vitoria, a minha ^{irmãzinha} Vitoria pois
foi ela quem abriu os meus olhos, foi graças a ela
que pus um ponto final à ~~antiga~~ ^{antiga} ~~antiga~~ ^{comecei} ~~antiga~~ ^{um novo capítulo.}

* e nós tínhamos aimes, tu ~~tu~~ tinhas tudo!!!"

Deves ter atenção ao registo de língua
que utilizas nas produções escritas no
âmbito escolar. Deves também reter
algumas regras do acentuação das palavras.

portugues

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares.



Como foi dito anteriormente, trabalhar a escrita é importante porque esta tarefa permite mobilizar vários conhecimentos sobre a língua. Escrever bem é meio caminho para sermos mais bem compreendidos. Aceitas o próximo desafio?

Mal termines o questionário, vai-te ser apresentado um cartaz com uma sequência de imagens retirada de uma história. Não precisas de conhecer a narrativa original. Basta usares a tua intuição para relatar o que terá acontecido.

Planifica o teu texto antes de redigires a versão final! Os limites do texto são os da tua imaginação!

Utiliza este espaço para planificar o teu texto.



Vontade de navegar.
 Só conseguia navegar sendo um pirata.
 Abandonado.
 Ficou sozinho num sítio de bucos
 Acordou.

Pra uma vez um rapaz que tinha o desejo de navegar. Todos os dias ia até à costa ver os barcos partirem e todos os dias imaginava-se naqueles barcos.

No terceiro dia do outono, ele ~~de~~ decidiu que iria embarcar. Viu que havia um barco que precisava de gente e foi lá falar com o capitão:

- Bom dia! É o capitão deste barco?

- Sim, sim! - respondeu ele - O que é que queres?

- Queria embarcar.

- Partimos amanhã! Se não ^{estiveres} aqui até ao meio dia, ficas em terra.

O capitão parecia ser uma pessoa bastante nobre, estava bem vestido, a barba feita, parecia ~~em~~ ser honesto e boa pessoa. Mas nem tudo o que parecia era

No dia seguinte lá estava ele ~~o~~ homem combinado. Assim que partiram, o ~~o~~ homem que tinha atendido Miguel disse:

- Bem-vindos ao barco do capitão (a Casa Blanca) nome pelo qual era conhecida.

- Mas não eras tu o capitão? Então eu estou num barco de Piratas? - Perguntou Miguel.

- Cala-te e vai varrer o chão!

- Mas...

- Calou!

Durante as ^{seguintes} 2 semanas (a seguir), Miguel fez trabalhos forçados ^{ripastos} a ~~um dia~~ ^{sempre} ~~passar~~ ^{trabalhar} mas sempre a ~~trabalhar~~ ^{trabalhar} árduos.

~~Já~~ Sempre que o fazia, apanhava com um pau. Até que, um dia, passando por uma ilha o deixaram lá. Ele chorou, prometeu ^(prometeu) a ~~o~~ ^o furor que não os chateava ~~mais~~ mais, mas nada.

Nessa ilha conheceu uma linda rapariga. Foi amor à primeira vista. A rapariga era simpática e bem disposta. Mas nem tudo o que parece é...

Dias depois, ele descobriu que a rapariga era na verdade uma assassina. Tentou fugir dela, mas ela apanhou-o e torturou-o.

Quando Miguel estava quase a morrer, o despertador tocou. A sua mãe, que estava ao seu lado, disse que ouviu gritar. Perguntou-lhe se estava tudo bem, e disse-lhe que iriam dar uma volta à praia, ~~talvez~~ talvez dar uns mergulhos no mar enquanto viam os barcos partir. Nem todas as coisas ~~o~~ ^o ~~vão~~ ^{vão} assim tão mais...

A tua história tem dramatismo e criatividade. Para a tornares melhor, deves ter atenção à ortografia. Rele o teu texto, por vezes, pode ajudar a detetar alguns erros ortográficos.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares.



Como foi dito anteriormente, trabalhar a escrita é importante porque esta tarefa permite mobilizar vários conhecimentos sobre a língua. Escrever bem é meio caminho para sermos mais bem compreendidos. Aceitas o próximo desafio?

Mal termines o questionário, vai-te ser apresentado um cartaz com uma sequência de imagens retirada de uma história. Não precisas de conhecer a narrativa original. Basta usares a tua intuição para relatar o que terá acontecido.

Planifica o teu texto antes de redigires a versão final! Os limites do texto são os da tua imaginação!

Utiliza este espaço para planificar o teu texto.



• Numa noite escura dois barcos estavam a naufragar, as ondas estavam enormes, muito violentas,

• O barco era comandado por um pirata, alto, robusto, com rosto fino e alongado, os olhos metiam medo ao susto. Ele mandava numa tripulação de 12 piratas.

• Acordei com a minha mãe sentada na cama a tentar - me acalmar eu tinha estado sonâmbulo e tinha andado a vaguear pela casa por onde passava deixava um rasto de destruição

• No dia seguinte a minha mãe apercebeu que eu adormecesse aos pés da cama, passado um bocado de ela se ir deitar voltei a sonhar.

• Descrever o sonho

• Acabar com a mãe a acordar - me outra vez.

Uma noite atribulada

Certo dia, numa noite escura como breu, estava numas galéias ao pé de minha casa e vi dois barcos a afundarem-se. As condições climáticas não eram as mais indicadas: ondas enormes, muita ventania, e o mar estava muito violento.

Um desses barcos era comandado por um pirata alto, robusto, com um rosto fino e alongado e de poucos amigos; os olhos metiam medo ao susto. Ele mandava numa tripulação de 12 marinheiros, estes estavam no mar há quase 2 anos.

De repente acordei com a minha mãe sentada na cama a tentar (me) acalmar - eu tinha estado sonâmbulo e tinha andado a vaguear pela casa:

por onde passava deixava um rasto de destruição; ^{condoeiros} ~~condoeiros~~ partidos, ocupas pelo chão e tudo por causa de um sonho.

No dia seguinte a minha mãe sentou-se aos pés da minha cama, esperou que adormecesse e só depois foi para a cama. ^{dela} Passado um ^{dia(?)} voltei a sonhar como piratas. Mas desta vez sonhei que eles me estavam a raptar e a levarem-me para uma terra distante.

Fiquei tão assustado ^{que} ~~que~~ fui para o quarto da minha mãe. ~~Sentámo-~~ nos e contei-lhe tudo. Foi o meu maior pesadelo.

Deves rever o teu texto para evitares alguns erros de ortografia, pontuação e concordância entre o sujeito e o predicado.

Respostas

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares.



Como foi dito anteriormente, trabalhar a escrita é importante porque esta tarefa permite mobilizar vários conhecimentos sobre a língua. Escrever bem é meio caminho para sermos mais bem compreendidos. Aceitas o próximo desafio?

Mal termines o questionário, vai-te ser apresentado um cartaz com uma sequência de imagens retirada de uma história. Não precisas de conhecer a narrativa original. Basta usares a tua intuição para relatar o que terá acontecido.

Planifica o teu texto antes de redigires a versão final! Os limites do texto são os da tua imaginação!

Utiliza este espaço para planificar o teu texto.

menina a dormir
acorda e fala com o seu pai
está a estudar com uma amiga em sua casa
vão almoçar
vai para a escola
chega a casa e adormece

Era uma vez uma menina chamada Mania.

A Mania estava a dormir em casa dos avós, os pais, João e Rita, estavam preocupados por causa da tempestade que decorria, hoje fora.

Quando acordou, a avó Joana levou-a para a casa dos pais de Mania, que a esperavam desejosamente.

A menina perguntou ao seu pai se podia ir a casa de uma amiga estudar, o pai pensou e decidiu que sim. Mania ficou muito contente.

Mania foi a casa da sua amiga Mariana que pon

sua vez fazia os tps, então as duas ^{fizeram} faziam os exercícios de Matemática que o professor mandava.

Às 12:00, Maria foi almoçar com os pais, mas atrasou-se a comer e teve de ir a pé para a escola.

Depois de a escola acabar e ela ter comido o jantar foi dormir.

Dones entao repetir o mesmo nome tantas vezes. Podes, para isso, recorrer aos pronomes.

A tua história podia ter algo mais. Coe-
tas tinha alguns elementos que poderias ter desenvolvido.

narques.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares.



Como foi dito anteriormente, trabalhar a escrita é importante porque esta tarefa permite mobilizar vários conhecimentos sobre a língua. Escrever bem é meio caminho para sermos mais bem compreendidos. Aceitas o próximo desafio?

Mal termines o questionário, vai-te ser apresentado um cartaz com uma sequência de imagens retirada de uma história. Não precisas de conhecer a narrativa original. Basta usares a tua intuição para relatar o que terá acontecido.

Planifica o teu texto antes de redigires a versão final! Os limites do texto são os da tua imaginação!

Utiliza este espaço para planificar o teu texto.

- ✓ Tem a vontade de ser marinheiro
- ✓ conta à mãe que vai partir para uma missão no mar
- ✓ A sua missão não está a ser como imaginava
- ✓ Há um naufrágio e ele mais os marinheiros encontram uma ilha
- são escravos do comandante
- conta a sua história a uma linda menina

Desde pequeno o Tomé tem a vontade de navegar pelos mares de ser um verdadeiro marinheiro.

O Tomé nunca contou essa vontade a ninguém, mas se queria seguir o seu sonho tinha de o contar a sua mãe. E assim o fez: antes de partir, despediu-se e contou tudo sobre essa vontade.

Chegou o seu dia e Tomé estava muito ansioso. Subiu para o barco para dar a partida.

Ao início ele adorava toda aquela aventura, mas quando já tinha passado mais de um mês, Tomé começou a ser tratado como escravo por parte da

seu comandante. Ele, ~~em~~ quando começou a ser assim tratado, pensou ser só uma ^{a solução:} fazer e que tudo iria voltar ao que era antes. ^{lo o que lhe mandavam, que...}

Já se passaram 4 meses e cada vez mais Tomé era usado pelo seu comandante, a fazer diversos trabalhos forçados.

Em ^{numa} uma noite, o mar estava muito agitado. ~~Então~~ Com tanta agitação acabaram por naufragar e encontrar uma ilha que aparentava estar muito ~~pouco~~ povoada.

O comandante, ainda mais chateado, manda todos arrastarem uma solução e todos ~~se~~ trabalham para fazerem um abrigo.

Farto de tudo Tomé foge e encontra uma menina ^{a quem} em que conta toda a sua história.

Doues procura manter o tempo e modo verbais utilizados para marcar um mesmo episódio da tua história. Atenção aos conflitos entre a variedade brasileira do Português e o Português (de Portugal).

naoques

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares.



Como foi dito anteriormente, trabalhar a escrita é importante porque esta tarefa permite mobilizar vários conhecimentos sobre a língua. Escrever bem é meio caminho para sermos mais bem compreendidos. Aceitas o próximo desafio?

Mal termines o questionário, vai-te ser apresentado um cartaz com uma sequência de imagens retirada de uma história. Não precisas de conhecer a narrativa original. Basta usares a tua intuição para relatar o que terá acontecido.

Planifica o teu texto antes de redigires a versão final! Os limites do texto são os da tua imaginação!

Utiliza este espaço para planificar o teu texto.

Narrador → Maria
chegada de um bebé à família

filha → Maria

o bebé → Maria

No início a filha fica triste no fim já gosta da ideia



A chegada de um bebé

Eu tinha 10 anos quando aconteceu. Todos os anos, no Natal, eu pedia aos meus pais um irmãozinho ou uma irmãzinha, tanto me fazia, eu não era exigente.

Um dia Num certo dia de verão, estavam ^{mos} eu, o pai e a mãe na praia e deprei na barriga da mãe; estava muito grande. Nessa altura entendi que era por isso que ^{ela} tinha começado a usar camisas largas; ^{ela} estava grávida. Não queria que ^{ela} aparecesse.

No dia a seguir ^{ela} apareceu lá em casa a avó e os tios. Vinham com muitos sacos ^{ela} pensei que fosse feita como costumavam trazer. A avó pôs os sacos que trazia na mesa e de lá de dentro

começou a tirar fraldas, chupetas, brinquedos, uma mantinha de bebé, entre outras coisas. O pai pegou em mim e levou-me para o quarto onde estava a mãe. Nem vão acreditar!

Ela não estava grávida, estava grávida de uma menina.

Acho que afinal não vou gostar de ter um bebé em casa, vou deixar de usar a minha bateria por causa do barulho, vou deixar de ter espaço na mesa para abrir as "asas", entre outras coisas. Algumas ~~sem~~ semanas depois, estava eu a sair da escola quando ouvi alguém a chamar-me:

- Maria! - disse a avó - hoje vais comigo para casa, vais ter um irmãozinho! A tua mãe está a caminho do hospital.

↳ Dormi em casa da avó e só conseguia pensar em como seria dali para a frente. Finalmente era sábado, acordei com a avó aos berros a dizer que tinha mais um neto e que tínhamos de ir já a minha casa preparar o quarto dele, que também era o meu quarto.

Já tenho 14 anos e o Rodrigo tem 4. Ele é menos chato do que eu estava à espera e adorei trocar as minhas bonecas por "heres" ^{que} são muito mais divertidas.

Procura "respirar" um pouco mais entre ideias. Para isso, podes servir-te melhor da pontuação. Por vezes as frases longas tornam-se mais confusas. Sugiro-te que podes está-las, estabelecendo relações de continuidade entre a frase anterior e a seguinte. Para isso, a Língua Portuguesa deixa-nos inúmeros conectores, que podes pesquisar.

Tortuguas

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares.



Como foi dito anteriormente, trabalhar a escrita é importante porque esta tarefa permite mobilizar vários conhecimentos sobre a língua. Escrever bem é meio caminho para sermos mais bem compreendidos. Aceitas o próximo desafio?

Mal termines o questionário, vai-te ser apresentado um cartaz com uma sequência de imagens retirada de uma história. Não precisas de conhecer a narrativa original. Basta usares a tua intuição para relatar o que terá acontecido.

Planifica o teu texto antes de redigires a versão final! Os limites do texto são os da tua imaginação!

Utiliza este espaço para planificar o teu texto.

Em uma vez alguns marinheiros que planearam uma viagem pelos mares. Então prepararam alguns barcos e embarcaram numa grande aventura. Partiram e chegaram a um certo local onde as ondas puxaram o barco com tanta força que já nem era preciso mento para os fazer ir. Então o capitão deu ordens para mudar o barco de direção para um sítio mais calmo. Até que o vento e as ondas puxaram de tal maneira que o barco quase se despedaçava. Então um menino que ia na embarcação chegou à praia na noite anterior e falou com sua mãe sobre tudo, a mãe não sabia se voltaria. Até que o barco acabou mesmo por se despedaçar e eles naufragaram. O barco veio ter à costa, todo partido, e a maré sobre o barco, uma carta de um menino que descrevia o barco a naufragar. Os pais do menino que haviam naufragado

estavam a passar junto à praia, até que eles viram a carta e foram para casa comentar-se. Mas eles sabem que o seu filho era um grande herói.

Era uma vez alguns marinheiros que planearam uma viagem pelos mares. Então prepararam alguns barcos e embarcaram numa grande aventura. Partiram e chegaram a um certo local onde as ondas puxaram o barco com tanta força que já nem era preciso mento para os fazer ir. Então o capitão deu ordens para mudar o barco de direção e virar afustas. E daquele local. Até que o vento e as ondas puxaram de tal maneira que o barco quase se despedaçava. Então um menino, que ia numa dos

em algumas vezes, começou a pensar na ~~noite~~ anterior a falar com a sua mãe, assustado, com a ~~dúvida~~ de se ~~deveria~~ ^{podia} voltar.

Aí que o barco acabou mesmo por se despedaçar e eles naufragaram. O barco veio à vista de onde eles haviam partido, todo despedaçado, e a brisa sopra sobre o leque ^{então} uma carta de um menino que salvara o barco a naufragar. Os pais do menino que havia naufragado estavam a passear junto à praia, até que viram a carta e foram para casa, abalados, lamentando-se. Eles sabem que seu filho ^{tem} ^{mezido} ^{também} morrido, a todo os segundos, que seu filho era um herói.

A tua história é original, mas ainda podes afinar uns retoques: conta frases longas para que o sentido não se perca. Por outro lado, há tempos verbais que se relacionam melhor com determinados outros tempos.

retques.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares.



Como foi dito anteriormente, trabalhar a escrita é importante porque esta tarefa permite mobilizar vários conhecimentos sobre a língua. Escrever bem é meio caminho para sermos mais bem compreendidos. Aceitas o próximo desafio?

Mal termines o questionário, vai-te ser apresentado um cartaz com uma sequência de imagens retirada de uma história. Não precisas de conhecer a narrativa original. Basta usares a tua intuição para relatar o que terá acontecido.

Planifica o teu texto antes de redigires a versão final! Os limites do texto são os da tua imaginação!

Utiliza este espaço para planificar o teu texto.

A história começa com o João a olhar para o mar.

...

A planificação ajuda-nos, ou deveria ajudar-nos a pensar no texto todo.

Esta história ^{numa noite escura} começa com o João a olhar para uma frota de navios a ser engolida pelas ferozes ondas do mar.

De repente, ~~ele~~ ele é levado para um desses barcos e agora, com um pijama vestido, ~~está~~ está a ver toda a gente preocupada e a correr para as suas posições no barco, para tentar que ele não se afunde.

João não percebe o que é que ~~está~~ está a passar.

Quando finalmente? uma onda afunda o barco ele acorda. Tudo à sua volta estava destruído ou fora do sítio e a sua mãe estava sentada ao lado dele a consolá-lo.

Ele voltou a dormir desta vez e um dos navios safou-se e atracou numa grande ilha. Depois os piratas mataram e raquearam as civili-

988
zações mais próximas e depois as pessoas restantes fugiram para
uma cidade mais longínqua.

A história retoma mais tarde numa noite de tempestade com
o João a falar com a sua namorada sobre estes sonhos.

A tua história é curta e podes
essa aconteceu mais. Podias ter aproveitado
melhor as imagens do cartão.

Evita repetições de palavras que podes
substituir por outras equivalentes.

partiques

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares.



Como foi dito anteriormente, trabalhar a escrita é importante porque esta tarefa permite mobilizar vários conhecimentos sobre a língua. Escrever bem é meio caminho para sermos mais bem compreendidos. Aceitas o próximo desafio?

Mal termines o questionário, vai-te ser apresentado um cartaz com uma sequência de imagens retirada de uma história. Não precisas de conhecer a narrativa original. Basta usares a tua intuição para relatar o que terá acontecido.

Planifica o teu texto antes de redigires a versão final! Os limites do texto são os da tua imaginação!

Utiliza este espaço para planificar o teu texto.

- 1) A menina foi dormir e no dia seguinte recebeu uma ótima notícia
- 2) Mãe diz que está grávida
- 3) Chega a noite a menina adormece depois de um beijo da mãe e do pai e começa a sonhar
- 4) Começa a preparar a cama, bento etc... para a chegada do bebé e dps vai a escola
- 5) A menina chega da escola e o pai dá-lhe um beijo e diz que a mãe está no hospital com a irmã e vão os dois ao hospital ver ^(vê-las)
- 6) A mãe volta pra casa dá-lhe leite e ensina algumas coisas.
- 7) Cresce e as duas brincam e divertem-se 8) Ficam felizes

A menina tinha 5 anos e estava quase a fazer anos. Ela sempre quis uma irmã para brincar, ^{que} estava de noite e ela tinha escola ao outro dia, a mãe foi deitar-la e a menina ~~perguntou se~~ disse que queria uma irmã ^{como presente}. Mãe deu-lhe um beijo, sorriu e foi embora.

Ao outro dia, a mãe e o pai, felizes, ^{receberam} a notícia de que estava grávida. A menina ficou super feliz com a notícia, pois era um dos maiores sonhos dela até já tinha sonhado com ~~a~~ irmãzinha.

Passou-se meses, era inverno, e a menina chegou a casa ^{para} ^{sabia que} ^{era} ^{menino} e a mãe diz que estava a preparar as coisas porque ~~estava~~ não faltava ¹ ^{meio} ^{para} ^{ela} ^{nascer} ^a ^{bebé}.

~~quase nasceu~~ Foi por o hospital ^(quando?) ~~foi~~
Ao outro dia, a mãe ~~trabalhou~~ para car ~~tratar~~ ~~do~~ ~~filho~~
todos trataram da pequenino: ensinaram a falar, a andar, até
que os anos foram passando, foram brincando, passando vivendo
a vida com uma família grande e feliz.

O teu texto apresenta algumas fa-
lhas que poderiam ter sido logo corrigi-
das com uma revisão atenta.

Procura utilizar mais os pronomes co-
mo forma de dirigir mais o verbo para a
personagem sobre a qual ele recai.

narquez.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares.



Como foi dito anteriormente, trabalhar a escrita é importante porque esta tarefa permite mobilizar vários conhecimentos sobre a língua. Escrever bem é meio caminho para sermos mais bem compreendidos. Aceitas o próximo desafio?

Mal termines o questionário, vai-te ser apresentado um cartaz com uma sequência de imagens retirada de uma história. Não precisas de conhecer a narrativa original. Basta usares a tua intuição para relatar o que terá acontecido.

Planifica o teu texto antes de redigires a versão final! Os limites do texto são os da tua imaginação!

Utiliza este espaço para planificar o teu texto.



- ① Uma menina que todos os dias amõe a mãe e dá um bji
- ② Até que recebe a notícia que a sua irmã vai nascer — não gosta
- ③ Começa cada vez a ficar mais sozinha — convida amigas mas não se sente bem
- ④ Fica cada vez mais sozinha em casa
- ⑤ Tenta fugir mas não consegue
- ⑥ Começa a pensar a melhor a sit

Tinha 7 anos, sentia-me a menina mais sortuda do mundo. Tinha ~~uma irmã~~ tudo, tinha ~~uma mãe~~ e tenho uma mãe e um pai que me adoram, não podia pedir mais nada!

Até que um certo dia recebi a notícia, aquela notícia que mudou a minha vida. ~~N~~ Naquela altura não soube como reagir, mas não achei assim tão má a ideia de ter uma irmãzinha para me fazer companhia.

À medida que a gravidez foi avançando, ~~f~~ senti-me sentindo cada vez mais sozinha, ~~mas~~ ainda não sabia que a pior estava para vir.

Todas as atenções eram para ti! Eu não conseguia perceber como é que as pessoas se divertiam tanto a olhar, para o que eu julgava "apenas" uma barriga muito grande e redonda.

Para tirar esta solidão, todos os dias chamava uma amiga para vir brincar comigo.

Tinha chegado o momento, para ser sincera, não me conseguia sentir nem um bocadinho animada, mas tive que fingir, ^{pus} um sorriso na cara, e crechi-te o melhor que consegui.

Não aguentei: a mãe já não me vinha dar um beijinho de boa noite, já não brincava comigo, já não vinha comigo aos teatinhos. O pai começou a ficar cada vez mais sério, já não me abraçava e me atirava para o ar, já não fazia aqueles vozes engraçadas. Todas as atenções eram para ti!

Fui grata, não conseguia aguentar, peguei numa mala com roupa e fugi. Inocência minha, tinha 7 anos, ia fugir para onde? A mãe perdoou-me 5 min depois de eu ter fugido de casa.

Todos os noites pensava em ti, não de uma maneira má porque, por alguma razão, eu de uma maneira estranha sentia um carinho especial por ti!

O tempo foi passando e agora já somos as duas grandes. Tal eu sabia que os pais ~~deixaram-me~~ ^{tinham dado} deixaram a melhor presente do mundo, (deixaram-me) uma melhor amiga para o resto da minha vida e não podia estar mais agradecida por isso.

~~Hoje e para o resto da nossa vidas vamos estar sempre juntos!~~

Todas as atenções eram para ti, mas infelizmente eu não te dei a atenção que merecias, desculpa!

Hoje e para o resto das nossas vidas vamos estar sempre juntos!

O teu texto tem progressão e está bem escrito. Deves contudo ter atenção à pontuação e à seleção dos tempos verbais a utilizar.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares.



Parabéns

Como foi dito anteriormente, trabalhar a escrita é importante porque esta tarefa permite mobilizar vários conhecimentos sobre a língua. Escrever bem é meio caminho para sermos mais bem compreendidos. Aceitas o próximo desafio?

Mal termines o questionário, vai-te ser apresentado um cartaz com uma sequência de imagens retirada de uma história. Não precisas de conhecer a narrativa original. Basta usares a tua intuição para relatar o que terá acontecido.

Planifica o teu texto antes de redigires a versão final! Os limites do texto são os da tua imaginação!

Utiliza este espaço para planificar o teu texto.



- Menina adormeceu com as calças em cima da cama
- Os avós deram um ralhete a menina porque não arrumou o quarto.
- Fez um trabalho de grupo com a sua colega.
- Os avós dão mais importância à bebe.
- A menina ~~foi~~ ~~para~~ da escola chateada por ter tido mega ^{seio} no trabalho.
- Pensou na vida que levava.

Era uma vez uma menina que vivia na casa dos avós. Um dia, ela deixou o quarto desarrumado, e os avós não gostaram muito dando-lhe assim um ralhete.

No dia seguinte, foi para a escola, pois da escola e foi para casa de uma amiga fazer o trabalho de grupo. Chegou a sua casa e os avós estavam a ignorá-la, dando assim mais atenção à sua irmã, que era recém-nascida.

A menina ficou muito chateada e recusou-se a ~~passar~~ apresentar o trabalho de grupo tendo assim negativa. Quando foi era hora de dormir ~~quando~~ pensou que é que ~~ela~~ ela tinha feito era errado.

A tua história podia ter sido um pouco mais desenvolvida.

Deves pensar a pontuação e a acentuação, para melhorar os teus textos.

torques,

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares.



Como foi dito anteriormente, trabalhar a escrita é importante porque esta tarefa permite mobilizar vários conhecimentos sobre a língua. Escrever bem é meio caminho para sermos mais bem compreendidos. Aceitas o próximo desafio?

Mal termines o questionário, vai-te ser apresentado um cartaz com uma sequência de imagens retirada de uma história. Não precisas de conhecer a narrativa original. Basta usares a tua intuição para relatar o que terá acontecido.

Planifica o teu texto antes de redigires a versão final! Os limites do texto são os da tua imaginação!

Utiliza este espaço para planificar o teu texto.

A planificação ajuda-nos a projetar melhor o texto, organizando desde logo as ideias, para aprovelá-las ou descartá-las.

Era uma vez uma menina, que ^{aparentemente} vivia com os pais. Num certo dia os pais decidiram tirar uns dias e organizar as coisas de sua filha, de quando esta era mais nova.

Esta menina, ao deparar-se com esta situação, só pensava como seria a sua vida se tivesse um irmãozinho.

Passaram dias, semanas e, mesmo estando com os seus amigos, a pobre menina não esquecia como seria se ~~ela~~ tivesse ao lado alguém ao seu lado. Naqueles dias, quando uma pessoa não tem

nada planejado, a simples família foi passar o dia em casa de um casal amigo.

Até ao final da tarde estava tudo a correr bem, até que um doce bebé acordou de seu sono.

A menina, ao ver o casal alegre a brincar do branco, lembrou-se, mais uma vez, de como seria a sua vida se tivesse um irmão.

A inocente (ela) menina, sem ter culpa nenhuma de não ter uma família como gostaria, e ter, não falava com ninguém, apenas se ^{esbalçava} esbalçava dos seus colegas, e ~~retirava~~ ~~seus~~ ~~quartos~~ ~~particular~~

Quando chegava da escola, corria de imediato para o seu quarto, onde ali poderia estar um pouco ~~sozinha~~ ^{sozinha} a ~~se~~ ~~imaginar~~ ~~como~~ ~~seria~~ ~~belo~~ a sua vida com um irmão.

Atenção à pontuação e à ortografia!

Parques.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares.



Como foi dito anteriormente, trabalhar a escrita é importante porque esta tarefa permite mobilizar vários conhecimentos sobre a língua. Escrever bem é meio caminho para sermos mais bem compreendidos. Aceitas o próximo desafio?

Mal termines o questionário, vai-te ser apresentado um cartaz com uma sequência de imagens retirada de uma história. Não precisas de conhecer a narrativa original. Basta usares a tua intuição para relatar o que terá acontecido.

Planifica o teu texto antes de redigires a versão final! Os limites do texto são os da tua imaginação!

Utiliza este espaço para planificar o teu texto.



A planificação ajuda-nos a esquematizar as ideias antes de as desenvolver. Com ela, evitamos repetir ideias desnecessárias ou descartamos outras, que vemos que não têm potencial.

Numa ~~manhã~~ noite uma menina chamada Maria foi dormir a casa dos avós. ~~Não se~~ sem entender o motivo de tal acontecimento.

No dia seguinte, quando acordou, viu os avós a prepararem um cesto ~~de~~ de bebé e fraldas e ~~muito~~ muito intrigada, foi perguntar ~~deles~~ aos avós, o porquê de eles estarem a fazer aquilo.

Os avós responderam-lhe que ela ia ter uma irmãzinha ~~imãzinha~~.

Ela passou muito tempo a pensar no assunto, a pensar que seria bom ter alguém com quem brincar com as bonecas.

~~Essa~~ ~~num~~ ~~momento~~ ~~para~~ o outro, a alegria e entusiasmo

de ter um novo membro na família desapareceram pois ela começou a pensar que talvez a mãe e os avós deixassem de ter tempo para ela por terem de tomar conta do bebé.

Apesar de tudo, ela acabou por mudar de ideias e, mal a escola acabou, ela foi a correr para casa muito entusiasmada.

No final de tudo, ela acabou por ficar muito feliz ~~em~~ com a sua nova irmãzinha.

Deves ter mais atenção à ortografia de algumas palavras e à concordância do sujeito com o predicado, que nunca se separam por meio de vírgula.

tartarugas

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares.



Anexo 4
Questionário A – Parte III
Exercício de reescrita

Recordas-te da segunda parte do questionário anterior? Aqui tens uma oportunidade para melhorar o texto redigido. Lembra que melhorar o texto anterior não é apenas fazer uma cópia ou corrigir apenas os erros ortográficos detetados. Podes melhorar a estrutura, a forma como expões ou organizas as ideias, ou utilizar vocabulário mais adequado.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares!

Uma aventura inesperada

Estava a despedir-me da minha mãe e os companheiros também se estavam a despedir das namoradas e famílias. A embarcação já tinha tudo preparado para embarcarmos nesta aventura, tendo sempre o receio de não voltar, mas tentando aproveitar ao máximo.

Embarcámos e foi desde aí que começei a nossa aventura. Passado uns dias do embarque o capitão apercebeu-se de que ~~ela~~ estava a aproximar-se uma grande tempestade e alertou para nos prepararmos. ~~Logo~~ Começámos a entrar mais na tempestade e chegámos a um ponto da situação em que ela parecia ^{na} as ondas cada vez eram mais fortes e maiores, o barco cada vez ficava mais inundado, os mastros quase que partiam, as velas rasgaram e o pior foi que o barco começou a querer afundar. Nós todos aterrorizados? ^(em pânico) pois o barco afundava cada vez mais, mas ^{tinhamos} conseguimos continuar a passar pela tempestade. Conseguimos controlá-la passado algumas horas. Uns meses depois desta tempestade encontramos terra.

Chegámos um pouco mais perto da margem e o capitão ordenou que mais 4 barcos fossem com ele explorar a terra. Eu voluntariei-me pois estava ansioso para me aventurar e explorar. Desembarcámos, chegámos à margem e tive uma sensação incrível pois estava habituado a estar no mar mas, naquele momento, tinha os pés bem ^{acentes} na terra.

Entrámos (mais para o interior), passámos por uma floresta enorme e encontramos uma aldeia que parecia estar habitada pois as casas eram pobres e estava tudo fechado. De repente ouvimos uma música e pessoas a cantar. Fomos tentar seguir esse mesmo barulho e encontramos várias pessoas. Logo que nos viram, ficaram todos contentes pois era raro receberem visitas.

Eles ~~logo~~ receberam-nos muito bem e quiseram fazer um jantar para mim e para o resto dos ~~meus~~ meus companheiros. Fomos buscar os marinheiros que estavam no barco e eles também ficaram muito contentes.

Depois do jantar eles convidaram-nos para dançar e cantar e toda a gente se divertiu, até que chegou a hora de irmos descansar.

Então voltámos todos para a barca.

No dia seguinte, seguimos viagem para casa mas antes os moradores da aldeia quiseram mandar comida para a nossa viagem e nós agradeceremos.

A viagem demorou quase um ano mas chegámos sãos e salvos a casa. Cada um foi para a sua casa e contou a aventura aos seus familiares. Os navegadores foram recompensados pelo rei D. Afonso que governava e, como recompensa, deu um terreno a cada marinheiro.

Recordo esta aventura como a melhor da minha vida.

Releia a introdução do texto e o início de algumas frases:



A tua participação neste estudo foi fundamental! ☺

Recordas-te da segunda parte do questionário anterior? Aqui tens uma oportunidade para melhorar o texto redigido. Lembra que melhorar o texto anterior não é apenas fazer uma cópia ou corrigir apenas os erros ortográficos detetados. Podes melhorar a estrutura, a forma como expões ou organizas as ideias, ou utilizar vocabulário mais adequado.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares!

Rosa, mimbo como Rosa

Um dia, depois da escola, fui para casa do meu melhor amigo, a Maria. Desde pequenas que somos inseparáveis e sempre que podemos estamos juntas. Então, como o meu pai deixou, fui para casa dele para fazermos um trabalho de matemática. Depois de fazermos tudo, brincámos no resto da tarde e depois a mãe dele levou-me para casa.

Mal cheguei a casa, vi o meu pai à espera à porta, com um sorriso no rosto. Logo após da escola e fui até ele, dei-lhe um abraço apertado como sempre fazia e então, ela fez-me um pão com manteiga e comi.

Logo que entrei no sala, vi o mamã a trincar umas pequenas roupinhas de lã. Como a roupa era muito pequena para ser para mim, perguntei-lhe:

- Mãe, para quem são essas roupinhas? São para as minhas irmãs?

- Não filha, são para a minha mãe e a irmã da família!

Fiquei sem entender, pois era muito mais na altura, então mãe ficou muito impaciente ao assunto e fui para o meu quarto. Quando lá cheguei, vi o papá e a avó. A avó estava a arrumar umas roupinhas de quando era bebé nas gavetas e o papá estava a montar um berço de madeira ao lado da minha cama.

- Papá, porque estás a montar o berço de quando eu era bebé? - perguntei enquanto procurava a minha cama em cima da cama.

- É para a tua irmãzinha, filha!

- Irmãzinha? - respondi um pouco indignada. - Eu não quero ter uma irmãzinha! Ela vai usar as minhas coisas, vai ter de partilhar o meu quarto com ela, tomar conta dela enquanto a mãe está em casa! E talvez quem sabe, ela roube a minha

que você me dá.

E meu pai veio até mim e disse:

- Ela nunca vai roubar o amor que eu e a mamãe te damos, nunca vai haver filhas preferidas, vamos gostar tanto de ti como da tua irmãzinha.

Tranquilei-me um pouco com as palavras dele e fui tomar banho. Depois jantámos e fui dormir.

Os tempos passaram e a bruxiga da mamãe começou a crescer, até que, certo dia, ela e o papá foram para o hospital e eu fiquei com a sua emeasa.

Um dia depois, a mamãe e o papá chegaram a casa. A mamãe veio até mim com a bebé nos braços e disse:

- Filha, esta é a tua irmã Rosa, uma flor como tu.

Amor ~~os dois~~ são importantes para mim e vão estar sempre no meu jardim, que é o meu coração.

Então os tempos foram passando e comecei a brincar-me a presença da Rosa na minha vida.

Agora, tenho 13 anos e a Rosa 4, e não podia estar mais agradecida por ela ter entrado na minha vida, pois deixou "o meu jardim" mais colorido!

Contei e corrigi os erros ortográficos;
melhorei a história.

A tua participação neste estudo foi fundamental! 😊



Recordas-te da segunda parte do questionário anterior? Aqui tens uma oportunidade para melhorar o texto redigido. Lembra que melhorar o texto anterior não é apenas fazer uma cópia ou corrigir apenas os erros ortográficos detetados. Podes melhorar a estrutura, a forma como expões ou organizas as ideias, ou utilizar vocabulário mais adequado.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares!

Maria e os seus dilemas.

Era uma vez uma menina morena, de cabelos encaracolados castanhos, muito bonita e super divertida. Essa menina chamava-se Maria e era uma amante da escrita, escrevia todas as dias no seu diário, aí contava todo o seu dia a dia. Maria era filha descendente de uma família de camponeses, o que fazia com que esta rapariga se tivesse fosse simples e aventureira. Mas, nos últimos dias, Maria parecia andar com um ar preocupado e receoso, o motivo de tudo isto era porque vinha a caminho outra criança, a ~~seu~~ ^{seu} primeira irmãzinha primária irmã.

Ao saber que vinha outro membro para a família, Maria ficou muito contente mas agora que se estava a aproximar ~~da~~ data do nascimento da sua irmã, e esta menina andava com receio do que ~~podia~~ pudesse acontecer. Para Maria, um novo membro da família significava partilhar tudo: brinquedos, manuais, os pais, os avós, a atenção, mas, por outro lado, significava partilhar aventuras, o que aconteceu no seu dia a dia, entre outras coisas.

Todas as noites Maria ficava acordada até tarde e quando a avó se ia deitar ela ainda estava a pensar como seria se a irmã estivesse ali.

Num dia, de manhã, Maria perguntou aos avós quando viria a pequena Manuela (sua irmã) e estes responderam que não tardava muito para que isso acontecesse. Nesse mesmo dia, ~~a~~ ^{depois} tarde, depois do escola, dundes (melhor amiga de Maria) foi lá a casa e as ~~duas~~ duas crianças falaram de como seria ~~todo~~ tudo quando Manuela nascesse. Como Maria estava com muitas dúvidas, e dundes sugeriu que ela falasse com os pais e os avós. Nesse mesmo dia, à noite, Maria falou com os familiares e estes ~~esclareceram~~ esclareceram todas as dúvidas que esta pequenota tinha.

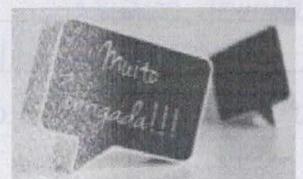
No dia seguinte a avó Beatriz esperava no final da rua por Maria e esta curiosa criança perguntou ^{porque é} que a mãe não a tinha ido buscar. A avó Beatriz explicou que a mãe tinha entrado em trabalho de parto.

Chegou a hora de dormir e Maria adormeceu e sonhou como tudo seria quando Manuela nascesse.

Quando tudo voltou ao normal Maria ajudava a mãe a cuidar da irmã mesmo nas tarefas mais difíceis.

• Mudança da ordem de ideias

A tua participação neste estudo foi fundamental! 😊



Recordas-te da segunda parte do questionário anterior? Aqui tens uma oportunidade para melhorar o texto redigido. Lembra que melhorar o texto anterior não é apenas fazer uma cópia ou corrigir apenas os erros ortográficos detetados. Podes melhorar a estrutura, a forma como expões ou organizas as ideias, ou utilizar vocabulário mais adequado.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares!

Luis de Camões, o moço tão honrado português, também teve as suas peripécias e aventuras durante a sua vida.

Com apenas 14 anos, Camões decidiu ir com o seu avô numa aventura ^(pelo) no mar. Amílcar, o seu avô, era um humilde marinheiro que limpava o convés do navio de um grande pirata. Com a chegada do prete ao barco, o comandante ordenou-lhe logo que fosse armar as velas.

De repente, o céu encurralou-se surgindo uma grande nuvem cinzenta. As águas agitavam-se, a chusca caía, os marinheiros encontravam-se em pânico com receio de o navio naufragar. Luis de Camões agarrou-se ao seu avô com todas as forças que tinha mas, ainda assim, uma grande onda celebrou o navio, separando-os.

O navio ficou desfeito, uns marinheiros procuravam ajuda, outros perdiam-se no fundo do mar. Camões acordou num ilhéu deitado na areia quente de uma bela praia. Gritou pelo avô mas não recebeu resposta.

Desesperado, procurou ajuda. Avistou uma pequena casa de madeira. Bateu à porta e uma rapariga loira recebeu-o e acolheu-o na sua casa.

O prete contou tudo o que vivesse naquele barco, a sua grande ligação com avô e a sua paixão pelo mar, que ganhara depois de passar tanto tempo com ele. Maria, a rapariga, disse que estava disposta a ajudá-lo a procurar o seu avô. Camões ficou felicíssimo!

Após algum tempo a procurar, Maria e Camões, quase a desistir, ouviram um "Socorro!" vindo de trás de um grande rochedo. Curiosos, seguiram o chamamento e avistaram uma pessoa de idade alijada de um pé, deitado na praia. Foram em seu auxílio e depararam-se com Amílcar. Camões, contentíssimo por ver o seu avô, abraçou-o e beijou-lhe a testa, agradecendo o Deus.

Reduza-se as seguintes partes do questionário em inglês? Adicione uma oportunidade para

Levaram Amílcar para casa e bataram-lhe de feudo.
 Maria, contente em ver Camões e Amílcar tão felizes, recordou o tempo em que também ela fora feliz com a sua família. Ele perdeu a sua família num naufrágio. Viviu sozinho com a esperança de a mãe e o pai voltarem de mar.
 Camões, ao saber desta história, perguntou ao avô se podiam regressar a casa levando Maria com eles, ~~o avô~~ acolhendo-a como um membro da família. Amílcar aceitou ~~o avô~~ concordando plenamente com a proposta do neto. Construíam um novo lar e voltaram a Portugalos três.
 Desde de sempre, que a paixão de Camões perdura, principalmente por ter descoberto novas pessoas e culturas. Tornou-se no grande homem que escreveu a nossa maranhão epopeia libertando-se assim do lei da morte e ficando para sempre no nosso Histórico.

- Retirei palavras que achei não serem necessárias.
- Refiz algumas formas verbais para que concordassem entre elas.

A tua participação neste estudo foi fundamental! 😊



Recordas-te da segunda parte do questionário anterior? Aqui tens uma oportunidade para melhorar o texto redigido. Lembra que melhorar o texto anterior não é apenas fazer uma cópia ou corrigir apenas os erros ortográficos detetados. Podes melhorar a estrutura, a forma como expões ou organizas as ideias, ou utilizar vocabulário mais adequado.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares!

Escola, a nossa segunda casa, mas não é suposto nós nos sentirmos bem em casa? Eu não me sentia. Não queria ir à escola. Era motivo de gozo dos meus colegas e era sempre colocada de parte.

Eu chorava, chorava e chorava, eu não estava bem. Só tinha os meus pais e a minha tia Emilia, eles davam-me muito carinho. Já era rotina depois de um terrível dia de aulas chegar a casa e receber o carinho da minha mãe.

Um dia, depois da escola, chego a casa, ansiosa para receber o carinho da minha mãe. A minha mãe estava ao telefone e eu fui abraçá-la. Não sabia com quem ela estava a falar, mas era alguém importante pois a minha mãe empurrou-me para trás e fez-me um sinal para eu me ir embora. Fiquei muito chateada porque estava habituada a receber a atenção dela sempre que chegava da escola. Fui para a cama na esperança de que a minha mãe fosse ter comigo para me ~~me~~ desejar o habitual "boa noite", mas ela não foi. Pequenos atos fazem a diferença e essa noite fez a diferença comigo.

No dia seguinte, na escola, tranquei-me na casa de banho, depois do que se tinha passado na noite anterior. Não aguentava ver os meus "amigos" gozarem comigo. Chorei, chorei e chorei até que chegou a hora de ir para casa. O autocarro para e eu sou disparada em direção a casa. Chego a casa e já sabia que a minha mãe não ia ter comigo; fui para o meu quarto e, quando cheguei, vi uma cama nova, uma cama pequenina. Não sabia o que se estava a passar, a minha mãe mandou-me sentar; a minha mãe estava com os olhos a brilhar; ela disse-me que eu ia ter uma irmã. Eu não queria uma irmã.

Passaram uns meses, a minha vida deu uma volta ^{de} 360°.

Era o primeiro dia com a minha irmã em casa. A minha mãe deu-lhe o nome de Vitória pois ela dizia que ela era ^a ~~ela~~ ^{bebê} ~~uma~~ vitória para ela.

Domingo, o meu dia favorito da semana, porque estou com a minha tia Emilia. Ela chega e eu vou a correr em direção a ela.

Ela nem reparou em mim, os olhos dela focavam na vitória. Fiquei muito triste ^{por} sentir que a vitória estava a roubar a minha atenção.

Chegou a noite, eu e a vitória estávamos no quarto e eu ~~foi~~ comecei a olhar para ela; "ela é mesmo bonita." Comecei a pensar e a refletir nas coisas até que algo despertou na minha consciência.

Eu era o problema, não estava habituada a partilhar, só pensava em mim.

Um novo dia começou, o que tinha acontecido fez-me mudar, Era uma criança diferente, um novo ser.

Na escola, comecei simplesmente a focar-me nos meus objetivos escolares e comecei a ignorar ~~o~~ o que os outros diziam.

Comecei a ser uma criança normal sempre com um sorriso na cara.

Agradeço a Deus pela minha vitória, a minha irmã vitória, a pessoa que mudou a minha vida.

- Retirei informação
- Acrescentei informação
- Corrigi alguns erros ortográficos

A tua participação neste estudo foi fundamental! 😊



Recordas-te da segunda parte do questionário anterior? Aqui tens uma oportunidade para melhorar o texto redigido. Lembra que melhorar o texto anterior não é apenas fazer uma cópia ou corrigir apenas os erros ortográficos detetados. Podes melhorar a estrutura, a forma como expões ou organizas as ideias, ou utilizar vocabulário mais adequado.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares!

Há bastante tempo atrás, vivia numa aldeia um rapaz chamado Miguel. Este rapaz era alto, ^{de} cabelo curto e um pouco gorducho. Deste pequeno que ele tinha o sonho de andar de barco, e todos os dias via-os partir.

Um dia, quase logo a seguir ao Natal, ele decidiu que iria embarcar. Viu que havia um barco que ^{precisava} de gente e foi lá falar com ^o quem parecia ser o capitão:

- Bom dia! ~~Capitão deste barco?~~ É o capitão deste barco?

- Sou sim - respondeu o homem - O que é que queres?

- Queria embarcar

- Partimos amanhã! Se não estiveres aqui, até ao meio dia ficas em terra!

- Cai esteira

O capitão parecia ser uma pessoa bastante nobre, estava bem vestido, barba feita, parecia ser honesto e boa pessoa.

No dia seguinte, lá estava ele à hora combinada. Assim que partiram, o capitão disse:

- Bom dia a todos! As tarefas de cada um estão ^{anunciadas} no convés. Das 18:00 às 06:00 são horas de descanso. São daqui a três dias começamos a pescar.

Durante as semanas seguintes tudo corria à mil maravilhas. Até que um dia, um barco estranho chegou ao lado do deles, entrando por lá a dentro bastantes piratas que atiraram Miguel ao mar.

Três dias depois, Miguel acordou numa ilha ^{deserta} que parecia deserta. Tinha desmaiado! Levantou-se ~~de~~ e deu meia volta para olhar para o mar. Depois reparou que estava cheio de fomes e, dando outra meia volta, virou-se para a floresta.

~~Andou, andou, andou e andou durante tanto tempo~~

Andou durante bastante tempo até que encontrou uma civilização. Assim que entrou nessa pequena aldeia, voltou a desmaiar. Aconteceu pouco tempo depois, rodeado por pessoas estranhas. Contou a sua história às pessoas de lá e elas resolveram acolhê-lo. Conheceu uma linda rapariga, apaixonando-se por ela. Viveu ~~o resto~~ ~~da~~ ~~sua~~ ~~vida~~ ~~em~~ ~~lá~~ durante bastante tempo.

~~Um dia,~~

Durante o tempo que lá esteve, montou um barco que anos mais tarde usou para voltar para casa com a sua esposa.

Mede a história para ver como ficava uma história alternativa.



A tua participação neste estudo foi fundamental! 😊

Recordas-te da segunda parte do questionário anterior? Aqui tens uma oportunidade para melhorar o texto redigido. Lembra que melhorar o texto anterior não é apenas fazer uma cópia ou corrigir apenas os erros ortográficos detetados. Podes melhorar a estrutura, a forma como expões ou organizas as ideias, ou utilizar vocabulário mais adequado.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares!

Uma noite atribulada

Certo dia, numa noite escura como breu, estava numas galésias perto da minha casa quando vi dois barcos a naufragarem. As condições dessa noite não eram muito favoráveis à navegação: ondas enormes e violentas e muita ventania.

Um desses barcos era comandado por um capitão alto, robusto, com um rosto fino e alongado, os olhos dele metiam medo ao susto. Ele mandava numa tripulação de 12 marinheiros e eles estavam tão mal tratados que parecia que estes estavam no mar há quase 2 anos.

De repente, acordei ^{sobrepreso} subitamente com a minha mãe sentada na minha cama a tentar acalmar-me. Eu tinha estado sonâmbulo e tinha andado a vaguear pela casa: por onde passava deixava um rasto de destruição: candeeiros partidos, roupas pelo chão e tudo por causa de um sonho.

No dia seguinte, a minha mãe sentou-se aos pés da minha cama, esperou que adormecesse e só depois foi para a cama dela. Passado um breco voltei a sonhar com os piratas. Mas desta vez sonhei que eles me estouram a rapta e a levar-me para uma terra distante.

Fiquei tão assustado que corri para o quarto da minha mãe. Sentamo-nos e contei-lhe tudo. Foi o meu pior pesadelo.

substituí palavras e expressões

corrigi os erros detetados pela professora

Recordas-te da segunda parte do questionário anterior? Aqui tens uma oportunidade para melhorar o texto redigido. Lembra que melhorar o texto anterior não é apenas fazer uma cópia ou corrigir apenas os erros ortográficos detetados. Podes melhorar a estrutura, a forma como expões ou organizas as ideias, ou utilizar vocabulário mais adequado.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares!

Era uma vez uma menina chamada MARIA.

Ela estava a dormir em casa dos avós. Os pais, João e Maria, estavam preocupados com esta, por isso ligaram-lhes para saber se estava tudo bem por causa da tempestade que decorria.

Quando acordou, a avó João levou-a para casa dos pais de Maria, que a esperavam desejosamente.

A menina perguntou ao seu pai se podia ir estudar a casa de uma amiga. O pai pensou, durante um bocado, e decidiu que sim.

A rapariga ficou muito contente com a decisão do pai.

Ela foi então a casa da sua melhor amiga Marieta, que já estava a fazer os tpc's, que o melhor professor Carlos mandara.

Às 12:00, esta foi almoçar com os pais, mas atrasou-se a comer e como distraída que era ~~te~~ perdeu o autocarro e teve de ir a pé para a escola.

Depois das aulas acabarem, ela teve de ir a pé ~~para~~ casa, pois tinha-se esquecido de apertar o autocarro, outra vez.

Quando chegou a casa, jantou e, já cansada e com sono, foi dormir.

Reconhece mais e propõe mais personagens

Recordas-te da segunda parte do questionário anterior? Aqui tens uma oportunidade para melhorar o texto redigido. Lembra que melhorar o texto anterior não é apenas fazer uma cópia ou corrigir apenas os erros ortográficos detetados. Podes melhorar a estrutura, a forma como expões ou organizas as ideias, ou utilizar vocabulário mais adequado.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares!

Desde pequeno o Tomé tem a vontade de navegar pelas mares, de ser um verdadeiro marinheiro.

O rapaz nunca contou essa vontade a ninguém, mas se queria seguir o seu sonho tinha de o contar a sua mãe. E assim o fez: antes de partir, despediu-se e contou tudo sobre essa vontade de ser marinheiro.

Chegou o seu dia e Tomé estava muito ansioso. Subiu para o barco para dar a partida.

Ao início ele adorava toda aquela aventura, mas, quando já tinha passado mais de um mês, Tomé começou a ser tratado como um escravo por parte do seu comandante e de ~~alguma~~ ~~da~~ tripulação. Ele, quando começou a ser assim tratado, pensou ser só uma fase o que lhe mandavam fazer e que iria voltar ao que era antes.

~~tinham~~ ~~passado~~ Já se passaram 4 meses e cada vez mais Tomé era usado e forçado a fazer vários trabalhos.

Numa noite, o mar estava muito agitado.

Com tanta agitação acabaram por naufragar e encontrar uma ilha que aparentava estar pouco povoada.

O comandante, ainda mais chateado, ^{mandou} todos arranjamem uma ~~seleção~~ solução para conseguirem sair dali e para todos irem trabalhar para conseguir passar a noite na ilha.

Farto de tudo, Tomé foge para uma das poucas casas que existiam na ilha e lá encontra uma menina ~~em~~ a quem conta toda a sua história.

- Acrescentei um pouco mais de História
- Mudei no texto os erros que a professora assinalou

A tua participação neste estudo foi fundamental! ☺



Recordas-te da segunda parte do questionário anterior? Aqui tens uma oportunidade para melhorar o texto redigido. Lembra que melhorar o texto anterior não é apenas fazer uma cópia ou corrigir apenas os erros ortográficos detetados. Podes melhorar a estrutura, a forma como expões ou organizas as ideias, ou utilizar vocabulário mais adequado.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares!

A chegada da Lara

Eu tinha 10 anos quando aconteceu. Todos os anos, no Natal, eu pedia aos meus pais um irmãozinho ou uma irmãzinha, tanto me fazia, eu não era exigente.

Num certo dia de verão, estávamos eu, o pai e a mãe na praia e reparei na barriga da mãe: estava enorme.

Nessa altura entendi que talvez fosse por isso que tinha começado a usar camisolas largas, estava mais gordinha e não queria que as outras pessoas reparassem. No dia a seguir, apareceram lá em casa a avó e os tios. Vinham carregados com sacos e pensei que fosse tanta como costumavam trazer. A avó pôs o saco que trazia na mesa e de lá de dentro começou a tirar fraldas, chupetas, brinquedos, entre outras coisas. O pai pegou em mim e levou-me para o quarto onde estava a mãe. Nem vão acreditar!

← Ela não estava gorda, estava grávida de uma menina. Sabem que mais? Acho que a final não vai ser assim tão divertido ter uma criança em casa; Vou ter de parar de usar a bateria por causa do baxulho. Algum tempo depois, estava eu a sair da escola quando ouvi alguém a chamar-me:

- Maria! A tua mãe está a caminho do hospital. Vens comigo para casa - disse a avó.

Dormi em casa da avó e só conseguia pensar em como seria ^{dali} para a frente. Finalmente chegou ^o sábado, acordei com a avó ^{em} nos altos-barras a dizer que tinha outra neta e que tínhamos de ir já para casa preparar o quarto da bebé que, para meu azar, também era o meu quarto.

Já tenho 15 anos, a Lara tem 5. Ter um bebé em casa às vezes é aborrecido mas por vezes também é divertido. Com o nascimento dela, arranjei maneira de não deixar fora as minhas bonecas, ^e assim brinco também com elas.

- De rapaz passou para rapariga
- alterei a conclusão
- mudei algumas palavras e a sua ordem

Recordas-te da segunda parte do questionário anterior? Aqui tens uma oportunidade para melhorar o texto redigido. Lembra que melhorar o texto anterior não é apenas fazer uma cópia ou corrigir apenas os erros ortográficos detetados. Podes melhorar a estrutura, a forma como expões ou organizas as ideias, ou utilizar vocabulário mais adequado.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares!

Era uma vez alguns marinheiros que planearam uma viagem marítima. Então, prepararam alguns barcos e embarcaram numa grande aventura. Partiram então da praia e fizeram-se ao mar. chegaram a um certo local onde as ondas ~~pressionam~~ a ~~maré~~ com tanta força e a maré era tão forte que quase os levaram para fora da sua rota. Então o capitão deu ordens aos seus marinheiros para mudarem de direção para assim conseguirem navegar em segurança. O vento e a maré eram tão fortes que ~~que~~ o barco não naufragou por muito pouco.

Então um menino, que ia numa das embarcações, começou a "fazer contas à vida", pensando na conversa que tinha tido com sua mãe na noite anterior. Ele lembrou-se que estava muito assustado, e com a dúvida de poder ou não voltar. De que veio numa noite, ~~acabou~~ com uma altura maior do que a do barco, e os levou ao naufrágio.

O barco veio ter à costa de onde eles haviam partido, todo despedaçado, e a ~~maré~~ a ~~maré~~ sobre o barco, estava uma carta de um menino que obrigava o barco a naufragar.

Os pais do menino que havia naufragado, estavam a planejar ir até à praia, até que viram a carta e foram para casa, ~~abalados~~ ^{de} lamentar-se.

Eles sabiam que o seu filho tinha morrido, mas eles sabiam também que seu filho era ~~era~~ ^{um} e tinha sido um herói.

Recordar-te da secção para do questionário anterior? Aqui tens uma oportunidade para

Alterações:

- Pontuação
- Algumas gramáticas (principalmente formas verbais)
- Algumas frases mal estruturadas

A tua participação neste estudo foi fundamental! 😊



Recordas-te da segunda parte do questionário anterior? Aqui tens uma oportunidade para melhorar o texto redigido. Lembra que melhorar o texto anterior não é apenas fazer uma cópia ou corrigir apenas os erros ortográficos detetados. Podes melhorar a estrutura, a forma como expões ou organizas as ideias, ou utilizar vocabulário mais adequado.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares!

- Esta história começa numa noite escura com o João a olhar para uma frota de navios a ser engolida pelas ferozes ondas do mar. Ele conseguia ver as ondas a levarem os homens dos barcos para a água com toda a força, e via também os barcos a partirem-se aos bocados antes de se afundarem.

De repente, o João é levado para um desses barcos e, agora com um pijama vertido, ele está a ver ~~para~~ os tripulantes do navio preocupados e a correrem para as suas posições no barco, para tentar que este não afunde. ~~(ele)~~ via também pessoas a rezarem por ajuda divina.

Durante isto tudo, o João não percebe sequer o que é que se está a passar, até de repente, se aparecer uma onda gigante que afunda o barco onde eles estavam e ele acaba por acordar ~~mas~~ todo transpirado no seu quarto. Tudo à sua volta estava destruído ou fora do sítio e a sua mãe estava sentada ao lado dele a consolá-lo. Eles conversaram ~~estava~~ sobre a situação e decidiram que o melhor ~~o~~ era ir dormir e esperar até amanhã.

Então o João voltou a dormir e desta vez um dos navios safou-se e atracou numa grande ilha. A seguir os piratas motoraram e saquearam as civilizações mais próximas e as pessoas restantes fugiram para uma cidade mais longínqua.

A história retoma mais tarde numa noite de tempestade com o João a falar com a sua namorada sobre estes sonhos.

¹⁰ Corrigi os erros e acrescentei mais informação.

Recordas-te da segunda parte do questionário anterior? Aqui tens uma oportunidade para melhorar o texto redigido. Lembra que melhorar o texto anterior não é apenas fazer uma cópia ou corrigir apenas os erros ortográficos detetados. Podes melhorar a estrutura, a forma como expões ou organizas as ideias, ou utilizar vocabulário mais adequado.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares!

A menina tinha 5 anos, era saudável, feliz e linda e estava quase a fazer anos.

Todas as noites antes de se deitar olhava ^{para a} janela e pedia ^{para} que um dia tivesse uma irmã para brincar ~~e mãe~~.

Ao outro dia, a mãe foi ao quarto dela acordá-la e perguntar como estava. [?] A menina disse que sim e foi tomar o pequeno-almoço. ^{que estava bem}

No fim do pequeno-almoço ouviu o autorama, pegou na mochila, deu um beijo aos pais e foi para a escola.

A mãe estava grávida, mas como a filha fazia anos no dia seguinte quis guardar a ^{surpresa} ~~surpresa~~ ^{passado} umas horas, a menina chega da escola, come, brinca, vê televisão, até que chega a hora de ir para a cama e como é habitual, pediu à estrela ~~e para~~ ^{para} dar uma irmã.

No dia seguinte, a mãe e o pai, felizes, dão os parabéns a um bolo e dizem ~~e~~ que ela vai ter uma irmã ou irmãa. A menina ficou muito feliz com a notícia e assim que viesse a noite agradeceria à estrela por ter concedido o seu desejo.

Passaram-se uns meses e descobriram que era menina e que faltava pouco para a irmãinha nascer, então todos juntos começaram a comprar e a decorar o quarto para a sua chegada.

^{passaram} ~~se~~ ^{dois} ~~um~~ meses e a mãe teve que ir para o hospital, pois tinha chegado a hora de dar a vida a uma ser humano.

Algum tempo depois, a mãe reparou que a irmã ^{inha} ~~chamada~~ tinha dado os primeiros passos e, como é ~~isto~~ normal, a mãe foi a correr buscar a máquina para ~~re~~ recordar mais tarde os momentos, além de que já tinha dito "pai", "mãe" e "irmã".

~~Todos~~ O sonho da menina foi realizado, e todos ficaram felizes vivendo a vida de forma contratada com uma família grande.

- o parágrafos
- história
- algumas palavras não tão repetidas

A. que estava bem



A tua participação neste estudo foi fundamental! 😊

Recordas-te da segunda parte do questionário anterior? Aqui tens uma oportunidade para melhorar o texto redigido. Lembra que melhorar o texto anterior não é apenas fazer uma cópia ou corrigir apenas os erros ortográficos detetados. Podes melhorar a estrutura, a forma como expões ou organizas as ideias, ou utilizar vocabulário mais adequado.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares!

Tinha 7 anos, sentia-me a menina mais sortuda do mundo, e ainda hoje o sou. Tenho uma família, e isso é tudo o que preciso para ser feliz.

Houve um dia ^{em} que recebi a Notícia, aquela notícia que mudou a minha vida. Naquela altura não soube como reagir, como é óbvio, tive que pôr um sorriso na cara e, pensando bem, não achei assim tão má ideia ter uma irmãzinha para me fazer companhia.

A gravidez foi avançando vagarosamente e, quanto mais ela avançava, mais eu me sentia ~~em~~ cozinha. ^{Tal} eu sabia que o pior estava ~~a chegar~~ por vir.

"Todas as atenções eram para ti!". E eu? Eu simplesmente não conseguia perceber como é que as pessoas achavam tanta graça para o que eu julgava ser "apenas" uma barriga muito grande e redonda.

Para combater esta solidão, todos os dias chamava uma amiga para vir brincar comigo mas jamais uma amiga iria conseguir preencher o espaço da minha família.

Tinha chegado o momento e, para ser sincera, não me conseguia sentir nem um bocado enfeitada, mas tive que fingir, fingir como fingi ao longo destes longos 9 meses.

Já estavam cá, eu já te conseguia ver, já te conseguia cheirar mas "Todas as atenções eram para ti!" e eu não aguantei: a mãe já não me dava um beijinho de boa noite, já não brincava comigo, já não vinha comigo aos meus trechos. O pai começou a ficar cada vez mais sério, já não me agarrava para depois me atirar para o ar, já não fazia aquelas vozes engraçadas... "Todas as atenções eram para ti!"

Fui para, não conseguia aguentar, peguei numa mochila com roupa e fugi. Infância minha, tinha 7 anos, ia fugir

para onde? A mãe encontrou-me 5 minutos depois de eu ter saído de casa.

Todas as minhas noites eram passadas a pensar em ti, não de uma maneira má porque, de alguma forma, eu de uma maneira estranha sentia ^{em} um carinho especial por ti!

O tempo foi passando, foi-me aproximando cada vez mais de ti e agora já somos as duas umas mulheres.

Tal eu sabia que os pais me tinham dado a melhor presença do mundo, uma melhor amiga para a festa da minha vida, um ombro amigo onde posso chorar, uma madrinha que celebra comigo as minhas vitórias como se fossem as dela... Não podia estar mais agradecida!

"Todas as atenções eram para ti!", mas infelizmente eu não te dei a atenção que merecias, desculpa!

Hoje e para o resto das nossas vidas vamos estar sempre juntas!

- Introdução
- Acrescentei adjetivos
- Acrescentei algumas frases



A tua participação neste estudo foi fundamental! 😊

Recordas-te da segunda parte do questionário anterior? Aqui tens uma oportunidade para melhorar o texto redigido. Lembra que melhorar o texto anterior não é apenas fazer uma cópia ou corrigir apenas os erros ortográficos detetados. Podes melhorar a estrutura, a forma como expões ou organizas as ideias, ou utilizar vocabulário mais adequado.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares!

Era uma vez uma menina que vivia na casa dos avós, numa aldeia distante. Um dia, apesar dos avisos, ela deixou o quarto desordenado, o que enfureceu os avós, ^{que eles choram} (dando-lhe assim) um raspamete.

No dia seguinte, foi para a escola, ~~onde se~~ ~~estava~~ onde teve as aulas das disciplinas que mais gostava: Educação Física e Português. No final da escola foi para ~~para~~ casa de uma amiga fazer o trabalho de grupo. Chegou a sua casa e os avós estavam a prestar mais atenção à irmã do que a ela, o que a deixou desgostosa ~~mesmo~~ porque estava habituada a ter a atenção toda.

A noite, Yoana mal falou durante o jantar. A avó percebeu mas nada disse. Esperou pela hora de dormir para ter uma conversa mais calma com a neta.

Quando o relógio marcou dez e meia, Yoana recolheu ao ^{seu} quarto e alguns segundos depois foi surpreendida com a visita da avó. Falaram durante longos minutos e a menina acabou por perceber que a avó nem sempre consegue dar a atenção que Yoana deseja, porque tem sempre muitas tarefas a realizar. A neta concluiu que se ajudasse mais em casa, poderia usufruir de mais tempo livre com a avó.

Nessa noite, a Yoana aprendeu que é a falar que as pessoas se entendem.

O Desenvolvimento da História

Recordas-te da segunda parte do questionário anterior? Aqui tens uma oportunidade para melhorar o texto redigido. Lembra que melhorar o texto anterior não é apenas fazer uma cópia ou corrigir apenas os erros ortográficos detetados. Podes melhorar a estrutura, a forma como expões ou organizas as ideias, ou utilizar vocabulário mais adequado.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares!

Era uma vez uma menina, que vivia com os pais. Num certo dia os pais ~~estavam~~ decidiram tirar uns dias e organizar as coisas da sua filha, de quando esta era mais nova.

Esta menina, ao deparar-se com esta situação, só pensava como seria a sua vida se tivesse um irmãozinho.

Passavam dias, semanas e, mesmo estando com as suas colegas, a pobre menina não esquecia como seria se tivesse mais alguém ao seu lado, com quem brincar e falar sobre os seus problemas?

Naqueles dias, quando uma pessoa não tem nada planeado, a simples família recebeu um convite, para ir fazer uma visita a um casal amigo.

Depois de algum tempo de convivência, houve algo que se veio transmitir. Era um doce bebé, que a mulher trouxera no seu colo.

A menina, ao ver aquela família contentíssima, com aquela criança, e ~~os pais~~ voltou a lembrar-se de como seria se esta também tivesse um membro mais novo na família.

A inocente menina, sem ter culpa nenhuma de ter a família que gostaria de ter, não falava com ninguém, apenas se isolava ~~no seu quarto~~ das suas colegas.

E quando chegava da escola, corria de imediato para o seu quarto, onde só ali poderia estar sossegada, a imaginar se tivesse a sua família de sonho.

Responda de acordo com o seu conhecimento. Não se preocupe com a pontuação.

- corrigir algumas partes
- acrescentar novas coisas
- Medir algumas partes do teste



A tua participação neste estudo foi fundamental! 😊

Recordas-te da segunda parte do questionário anterior? Aqui tens uma oportunidade para melhorar o texto redigido. Lembra que melhorar o texto anterior não é apenas fazer uma cópia ou corrigir apenas os erros ortográficos detetados. Podes melhorar a estrutura, a forma como expões ou organizas as ideias, ou utilizar vocabulário mais adequado.

Não te esqueças de rever o teu texto antes de o entregares!

Numa noite, uma menina chamada Maria foi dormir a casa dos avós sem entender o ~~facto~~^{motivo} de tal acontecimento.

No dia seguinte, quando acordou, reparou que ~~depois~~ os seus avós estavam muito atarefados a preparar um cesto de bebé e muitas malas. Ela, muito intrigada, foi perguntar-lhes o porquê de eles estarem a fazer aquilo.

Os avós, muito felizes, ~~em~~ responderam-lhe que a sua irmãzinha estava quase a nascer.

Depois de ouvir as boas notícias, ela ~~passa~~ começou a pensar como se seria bom ter alguém para brincar.

Mas, de repente, a alegria e o entusiasmo de ter um novo membro na família, ~~de~~ parecia não ser ela a perceber-se ~~de~~ que ela ~~de~~ poderia ~~de~~ deixar de ter o carinho e amor que tem a mãe e os avós ~~de~~ para o novo bebé.

Apesar do ~~medo~~ e da ~~insegurança~~ medo e ~~essa~~ insegurança, ela acabou por ~~mudar~~^{mudar} de ideias e, mal acabou a escola, foi a correr para ver a sua ~~de~~ irmã.

- reparou que os seus avós estavam muito atarefados
- "muito felizes, responderam-lhe que a sua irmãzinha estava quase a nascer"
- "Depois de ouvir as boas notícias"
- "Podia deixar de ter o carinho e amor que a mãe e os avós lhe davam"
- "Apesar do medo e insegurança"

Anexo 5
Tabelas de análise de erros morfossintáticos (por categoria)
Partes II e III do questionário

Tabelas de análise de erros morfossintáticos (por categoria) – Partes II e III do Questionário

Erros morfossintáticos detetados (por categoria) – Parte II do Questionário																	Total
Classes de palavras																	
Nome	Pronome				Verbo				Preposição		Formação de palavras		Frase				
Aluno	Concordância nominal	Seleção do pronome adequado	Colocação do pronome em posição tónica/átona	Regras de pronominalização	Seleção do tempo verbal	Construção de formas verbais simples	Construção de formas verbais compostas	Regência verbal/propriedades do verbo	Seleção de preposição	Contração de preposições	Derivação	Empréstimo	Concordância sujeito/predicado	Seleção de conectores discursivos	Coordenação	Subordinação	Total
1S					1			1	1				1	1			5
2M	1		1		2					1					1		5
3A					1	1		2	1						1		5
4B				1	2					1							4
5I					1				1		1		1		1		5
6R								1									1
7I		1	1										1			1	4
8R																	0
9L		1			1					1					1	1	5
10A					1											1	2
11G					2									1			3
12R		1			1												2
13B				1				2					1		1		5
14C					1								1	1	1		4
15R											1						1
16J																	0
17G											1		1				2
																	53

Tabelas de análise de erros morfossintáticos (por categoria) – Partes II e III do Questionário

Erros morfossintáticos detetados (por categoria) – Parte III do Questionário																	Total
Classes de palavras																	
Nome	Pronome			Verbo			Preposição		Formação de palavras		Frase						
Aluno	Concordância nominal	Seleção do pronome adequado	Colocação do pronome em posição tónica/ átona	Regras de pronominalização	Seleção do tempo verbal	Construção de formas verbais simples	Construção de formas verbais compostas	Regência verbal/ propriedades do verbo	Seleção de preposição	Contração de preposições	Derivação	Empréstimo	Concordância sujeito/ predicado	Seleção de conectores discursivos	Coordenação	Subordinação	
1S	1				2							1					4
2M														1			1
3A								1									1
4B																	0
5I					2				1						1		4
6R		1															1
7I																	0
8R									1								1
9L					1												1
10A															1		1
11G					1												1
12R														1			1
13B											1		1				2
14C								1	1								2
15R																	0
16J								1									1
17G								1									1
																	22