



**Universidade de  
Aveiro**  
2012

Departamento de Educação

**Maria de Lurdes  
Martins Cardoso**

**Tratamento didático do erro na produção  
escrita dos alunos de ELE**





**Universidade de  
Aveiro**  
2012

Departamento de Educação

**Maria de Lurdes  
Martins Cardoso**

**Tratamento didático do erro na produção  
escrita dos alunos de ELE**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos ensinos Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica da Profª. Doutora María Jesús García Méndez, Leitora de Espanhol no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.



*Aos meus pais, pelos ensinamentos transmitidos.*



## **O júri**

O Presidente

Prof<sup>a</sup>. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor António Barreira Moreno  
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof<sup>a</sup>. Doutora María Jesús García Méndez  
Leitora de Espanhol da Universidade de Aveiro





## **Agradecimentos**

À Prof<sup>a</sup>. Doutora María Jesús García Méndez, orientadora deste trabalho, pela extraordinária disponibilidade, pelas orientações de enorme qualidade e profundidade científica e pelo encorajamento nos momentos mais difíceis.

À Prof<sup>a</sup> Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, por ter permitido que eu não desistisse.

Aos restantes professores e colegas de mestrado.

Aos meus alunos, particularmente a turma B.

À Lurdes, a amiga com que posso contar em todos os momentos.

Ao Nando e à Marília, pela ajuda num momento em que as condições de saúde se mostravam mais débeis.

À São, pela ajuda preciosa e por tudo o que o amor fraterno permite.

Ao Nuno, por conseguir atenuar as minhas queixas.

Ao Armando, pela paciência com que esteve sempre a meu lado nesta caminhada.

E a todos os familiares e amigos que souberam compreender a minha ausência.



**Palavras-chave:**

Erro, produção escrita, aprendente de ELE, tratamento do erro, autonomia.

**Resumo:**

Após uma incursão pelos procedimentos investigativos mais comuns sobre o estudo do erro na aprendizagem de línguas estrangeiras e as causas que poderão estar na sua gênese, realizámos um trabalho particular de investigação utilizando também os procedimentos tradicionalmente em uso na deteção e correção dos erros na produção escrita dos aprendentes de Espanhol Língua Estrangeira (ELE).

Trata-se de um estudo com características de investigação-ação, tendo-se utilizado como instrumentos de recolha de dados a observação direta, os inquéritos aos alunos (através de dois questionários), a inventariação dos erros (nas produções escritas) e as tarefas metalinguísticas (autocorreção a partir de um código de erros e *caça ao erro*).

Os resultados demonstraram que a interferência da língua materna (LM) está na base da maioria dos erros detetados, verificando-se também que, por se tratar de duas línguas tão próximas como o Português e o Espanhol, os alunos são levados a pensar que a aprendizagem de ELE é fácil, não fazendo o investimento necessário no seu estudo.

Os resultados permitiram verificar, também, que os alunos gostaram de realizar as tarefas propostas, considerando que a metodologia utilizada facilita a aprendizagem, auxilia a correção linguística e contribui para a sua autonomia.



**Palabras clave:**

Error, producción escrita, aprendices de ELE, tratamiento del error, autonomía.

**Resumen:**

Siguiendo de cerca estudios y métodos suficientemente reconocidos y que han consolidado la investigación en torno al error y sus posibles causas en el aprendizaje de lenguas extranjeras, hemos realizado un particular trabajo de campo llevando a cabo asimismo aquellos procedimientos que tradicionalmente se emplean en la detección y corrección de los errores, en la producción escrita de los aprendices de Español Lengua Extranjera (ELE).

Se trata de un estudio con características de investigación-acción, en el que hemos utilizado como instrumentos de recogida de datos la observación directa, las encuestas a los alumnos (a través de dos cuestionarios), la catalogación de los errores (en las producciones escritas) y las tareas metalingüísticas (autocorrección a partir de un código de errores y *caza al error*).

Los resultados muestran que la interferencia de la lengua materna está en el origen de una gran parte de los errores detectados y que la proximidad de las dos lenguas - Portugués/Español- provoca en el alumnado lusohablante una falsa idea de facilidad en el aprendizaje de ELE, lo que se traduce en una falta de estudio bastante generalizada.

Como aspecto positivo cabe señalar que las tareas propuestas han sido muy del gusto de los estudiantes, quienes han considerado que la metodología empleada facilita el aprendizaje, auxilia la corrección lingüística y posibilita una mayor autonomía.



**Keywords:**

Error, writing, Spanish Language learner, error discussing, autonomy.

**Abstract:**

After an incursion through the most common investigative procedures about the error study on the foreign language learning and the causes that may be in its genesis, making also use of the traditional procedures in detecting and correcting learners' writing errors, we have achieved a specific research.

This is a study with investigation-action characteristics and as instruments for data collection, we have used the direct observation, questions to the students (through two questionnaires), errors inventory in written productions and the meta-linguistics tasks (self-correction from an error code and *error hunting*).

The results showed that Mother Language interference is the basis of most of the errors detected, verifying also that, because of two so close languages as Portuguese and Spanish, students are led to think that learning Spanish Language is easy and they don't do the necessary investment in their learning.

The results let also confirm that students liked doing these tasks, considering that this methodology makes learning easy, helps them on linguistic correction and contributes to their autonomy.





# Índice

O JÚRI	
AGRADECIMENTOS	
RESUMO	
RESUMEN	
ABSTRACT	
ÍNDICE.....	I
ÍNDICE DE QUADROS.....	III
ÍNDICE DE FIGURAS.....	IV
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	V
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VI
LISTA DE ABREVIATURAS.....	VII
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	13
1. O ERRO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	15
1.1. <i>O erro na aprendizagem de ELE nas escolas portuguesas.....</i>	18
2. ESTUDO DO ERRO NOS PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS MAIS COMUNS.....	21
2.1. <i>Contributo da Análise Contrastiva (1945 - 1967).....</i>	21
2.2. <i>A tradicional Análise de Erros (1967 - 1972).....</i>	23
2.3. <i>Importância da Interlíngua do aluno (1972).....</i>	25
3. O TRATAMENTO ESPECÍFICO DOS ERROS NA APRENDIZAGEM DE ELE.....	29
3.1. <i>Tipologia e classificação dos erros.....</i>	29
3.2. <i>Diferentes procedimentos na deteção e correção de erros.....</i>	30
CAPÍTULO II - ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO- AÇÃO.....	37
1. ENQUADRAMENTO E APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO.....	39
1.1. <i>Metodologia de investigação: a investigação-ação.....</i>	39
1.2. <i>Contexto de emergência do projeto.....</i>	43
1.3. <i>Questões e objetivos de investigação.....</i>	44
2. APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO.....	45
2.1. <i>Caracterização da escola – macro contexto.....</i>	45
2.2. <i>Caracterização dos participantes - Contexto turma.....</i>	46
3. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	49

3.1.	<i>Observação direta</i> .....	49
3.2.	<i>Registos diários</i> .....	50
3.3.	<i>Inquéritos por questionário</i> .....	50
3.4.	<i>Inventariação dos erros dos alunos nas produções escritas</i> .....	52
3.5.	<i>Tarefas metalinguísticas</i> .....	53
4.	METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS .....	57
4.1.	<i>A análise de conteúdo</i> .....	57
4.2.	<i>A categorização dos dados</i> .....	58
	CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	63
1.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	65
1.1.	<i>Questionário 1</i> .....	65
1.2.	<i>Os erros presentes na redação De mayor me gustaría ser</i> .....	70
1.3.	<i>Os erros presentes na redação Mi rutina diaria</i> .....	81
1.4.	<i>Atividade de caça ao erro</i> .....	96
1.5.	<i>Questionário 2</i> .....	99
	CONCLUSÕES .....	105
	LIMITAÇÕES AO ESTUDO .....	109
	SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS .....	111
	BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA.....	113
	ANEXOS .....	117

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO I - CATEGORIZAÇÃO DOS ERROS .....	52
QUADRO II - RELAÇÕES DOS OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO COM O QUESTIONÁRIO SOBRE INTERLÍNGUA .	59
QUADRO III - CATEGORIAS DE ANÁLISE REFERENTES ÀS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO 1 .....	60
QUADRO IV - RELAÇÃO DAS FINALIDADES INVESTIGATIVAS COM AS FINALIDADES DIDÁTICAS REFERENTES AO QUESTIONÁRIO 2 .....	61
QUADRO V - CATEGORIAS DE ANÁLISE REFERENTES ÀS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO 2 .....	61
QUADRO VI - ERROS PRESENTES NA REDAÇÃO <i>DE MAYOR ME GUSTARÍA SER</i> .....	70
QUADRO VII - Nº TOTAL DE ERROS PRESENTES NA REDAÇÃO <i>DE MAYOR ME GUSTARÍA SER</i> .....	81
QUADRO VIII - ERROS PRESENTES NA REDAÇÃO <i>MI RUTINA DIARIA</i> .....	82
QUADRO IX - Nº TOTAL DE ERROS PRESENTES NA REDAÇÃO <i>MI RUTINA DIARIA</i> .....	93
QUADRO X - DISTRIBUIÇÃO DOS ERROS CORRIGIDOS NA CANÇÃO <i>WAKA WAKA</i> .....	96
QUADRO XI - DISTRIBUIÇÃO DOS ERROS CORRIGIDOS NA MENSAGEM DO FÓRUM .....	97

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1- CICLO DA INVESTIGAÇÃO - AÇÃO.....	41
FIGURA 2 - ESPIRAL DE CICLOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....	42
FIGURA 3 - CÓDIGO DE ERROS .....	55

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Nº DE ALUNOS QUE RECORREM À LÍNGUA PORTUGUESA QUANDO DESCONHECEM O TERMO EM LÍNGUA ESPANHOLA .....	65
GRÁFICO 2 - CAUSAS PELAS QUAIS OS ALUNOS RECORREM À LÍNGUA PORTUGUESA QUANDO DESCONHECEM O TERMO EM LÍNGUA ESPANHOLA .....	66
GRÁFICO 3- PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A CAUSA DO ERRO .....	67
GRÁFICO 4 - PREFERÊNCIA DOS ALUNOS RELATIVAMENTE À CORREÇÃO DOS ERROS .....	67
GRÁFICO 5- PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A APRENDIZAGEM COM A CORREÇÃO DOS ERROS .....	68
GRÁFICO 6- PERCEÇÃO SOBRE A FORMA DE CORREÇÃO DOS ERROS PELO PROFESSOR .....	69
GRÁFICO 7- ERROS RELATIVOS À SUBCATEGORIA 'SINTAXE' .....	74
GRÁFICO 8- ERROS RELATIVOS À SUBCATEGORIA 'MORFOSSINTAXE' .....	75
GRÁFICO 9- ERROS RELATIVOS À SUBCATEGORIA 'MORFOLOGIA (FLEXÃO NOMINAL)' .....	76
GRÁFICO 10- ERROS RELATIVOS À SUBCATEGORIA 'MORFOLOGIA (FLEXÃO VERBAL)' .....	76
GRÁFICO 11- ERROS RELATIVOS À SUBCATEGORIA 'MORFOLOGIA SINTAXE (SINTAGMA VERBAL)' .....	77
GRÁFICO 12- ERROS RELATIVOS À SUBCATEGORIA 'SELEÇÃO INADEQUADA DE LEXEMA' .....	78
GRÁFICO 13- ERROS RELATIVOS À SUBCATEGORIA 'TRANSFERÊNCIA DIRETA DE VOCÁBULO DA LM' .....	79
GRÁFICO 14- ERROS RELATIVOS À CATEGORIA 'ERROS ORTOGRÁFICOS' .....	79
GRÁFICO 15- ERROS RELATIVOS À SUBCATEGORIA 'SINTAXE' .....	86
GRÁFICO 16- ERROS RELATIVOS À SUBCATEGORIA 'MORFOSSINTAXE' .....	87
GRÁFICO 17- ERROS RELATIVOS À SUBCATEGORIA 'MORFOLOGIA (FLEXÃO VERBAL)' .....	88
GRÁFICO 18- ERROS RELATIVOS À SUBCATEGORIA 'SINTAXE (SINTAGMA VERBAL)' .....	89
GRÁFICO 19- ERROS RELATIVOS À SUBCATEGORIA 'SELEÇÃO INADEQUADA DE LEXEMA' .....	90
GRÁFICO 20- ERROS RELATIVOS À SUBCATEGORIA TRANSFERÊNCIA DIRETA DE VOCABULÁRIO DA LM' .....	91
GRÁFICO 21- ERROS RELATIVOS À CATEGORIA ERROS ORTOGRÁFICOS .....	91
GRÁFICO 22- SATISFAÇÃO DOS ALUNOS RELATIVAMENTE ÀS TAREFAS DE CORREÇÃO DO ERRO .....	99
GRÁFICO 23- ATIVIDADE MAIS APRECIADA PELOS ALUNOS .....	100
GRÁFICO 24- ATIVIDADE QUE MAIS OS AJUDOU .....	101
GRÁFICO 25- AVALIAÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O TRABALHO REALIZADO .....	102
GRÁFICO 26- DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS SOBRE AS SUGESTÕES PARA A CONTINUIDADE DO TRABALHO .....	103

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1- REGISTOS DIÁRIOS .....	119
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO SOBRE A INTERLÍNGUA (QUESTIONÁRIO 1) .....	123
ANEXO 3 – CATEGORIZAÇÃO QUESTIONÁRIO 1 .....	127
ANEXO 4 – TRANSCRIÇÕES DAS REDAÇÕES <i>DE MAYOR ME GUSTARÍA SER</i> .....	133
ANEXO 5 - ERROS INDIVIDUAIS DA REDAÇÃO <i>DE MAYOR ME GUSTARÍA SER</i> ... ..	137
ANEXO 6 - TRANSCRIÇÕES DAS REDAÇÕES <i>MI RUTINA DIARIA</i> .....	157
ANEXO 7 – ERROS INDIVIDUAIS DA REDAÇÃO <i>MI RUTINA DIARIA</i> .....	163
ANEXO 8 – ATIVIDADE DE CAÇA AO ERRO – CANÇÃO <i>WAKA WAKA</i> .....	187
ANEXO 9 – VÍDEO DA CANÇÃO <i>WAKA WAKA</i> .....	191
ANEXO 10 – ATIVIDADE DE CAÇA AO ERRO – MENSAGEM DO FÓRUM .....	195
ANEXO 11 – QUESTIONÁRIO FINAL (QUESTIONÁRIO 2).....	199
ANEXO 12 – CATEGORIZAÇÃO QUESTIONÁRIO 2.....	203

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AC – Análise Contrastiva

AE – Análise de Erros

CVC – Centro Virtual Cervantes

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

IL – Interlíngua

L1 – Língua Materna

L2 – Segunda Língua

LA – Língua Alvo

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência





# INTRODUÇÃO

*Os factos são amigos*  
(Rogers, C., 1980, p.36)



## INTRODUÇÃO

O facto de o ensino da língua espanhola ter aumentado exponencialmente nas escolas portuguesas durante os últimos oito anos, tendo passado a ser a língua escolhida por muitos alunos, em detrimento do Francês, conduziu à necessidade imperiosa de formar professores de Espanhol que dessem resposta às carências existentes no nosso sistema de ensino.

É neste contexto educativo que decidimos enfrentar o desafio de fazer mais uma licenciatura e realizar este trabalho de investigação cujo objetivo principal é mostrar as potencialidades didáticas e construtivas do erro, ao invés de o sancionar como tradicionalmente tem sucedido.

O que nos levou a escolher esta temática prende-se, essencialmente, com o facto de sempre nos termos preocupado com a correção dos erros, e daí querermos aprofundar o estudo deste tema, concretamente a nível escrito, pois o objetivo de qualquer professor de língua estrangeira é que o aluno atinja um conhecimento da língua que lhe permita produzir textos o mais corretos possível.

Com o advento da abordagem comunicativa, verificou-se uma extraordinária mudança nos métodos de ensino, aprendizagem e avaliação das competências. Aquela atribui uma enorme importância à capacidade da escrita e ao seu valor formativo, realçando a transmissão da mensagem; comparativamente com a produção oral, que pode ser apoiada por gestos ou mímica, na escrita é absolutamente necessário construir frases lógicas e gramaticalmente corretas para que a mensagem possa ser compreendida. Coincidente com o começo da abordagem comunicativa, surge o método de Análise de Erros na didática das línguas estrangeiras a demonstrar que inúmeros erros têm na sua génese a interferência da língua materna na língua alvo. No entanto, as produções erróneas dos nossos alunos podem ter outras origens e ser devidas a mais do que uma causa.

Cabe ao professor que, em nosso entender, deve ser simultaneamente guia e mediador, a tarefa desafiante de encontrar as estratégias adequadas que contribuam para a autonomia e a responsabilidade dos alunos. Nesse sentido, foram propostas duas tarefas metalinguísticas: uma primeira, a autocorreção de erros em duas redações de tema proposto, a partir de um código de erros previamente indicado; e a segunda, designada por *caça ao erro*, pensada para que os alunos identificassem e corrigissem os erros de dois textos.

Tendo em conta estas referências, desenvolvemos o nosso trabalho de investigação, cujo enquadramento teórico (Capítulo I) dividimos em três partes. Julgámos importante começar por referir algumas considerações sobre o erro no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, e abordar, de forma particular, o erro na aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) nas escolas portuguesas. Seguidamente, concentrámo-nos no estudo do erro tendo por base os procedimentos investigativos mais comuns. Por fim, referimos os aspetos que nos pareceram mais pertinentes para o tratamento específico dos erros na aprendizagem de ELE, relativamente à sua tipologia e classificação, bem como aos diferentes procedimentos na deteção e respetiva correção.

No segundo capítulo, definimos e apresentámos as orientações metodológicas que foram seguidas no nosso projeto de investigação, e procedemos à contextualização do mesmo. Trata-se de um projeto de tipo investigação-ação, no qual se privilegia o método qualitativo, embora também se quantifiquem alguns dados. Para a recolha de dados, foram realizadas duas tarefas metalinguísticas e inquéritos aos alunos através de dois questionários. Expusemos ainda o modelo de análise de dados.

No capítulo III, procedemos à apresentação e análise dos dados.

Na última parte do nosso trabalho apresentámos as conclusões finais e ainda as limitações ao estudo, apontando, finalmente, algumas sugestões para a realização de futuras investigações.

# CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

*People cannot learn language without first  
systematically committing errors*

(Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S., 1982, p.138)



## **1. O ERRO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

*La lengua constituye la más maravillosa capacidad con  
que cuenta el ser humano, y la que le concreta como tal*

(Santos Gargallo)

O ensino/aprendizagem de uma segunda língua (L2) é, segundo esta autora (1993), uma atividade fascinante tanto para quem aprende como para quem ensina; o processo de aquisição de uma L2 é uma aventura que exige persistência e motivação por parte do aprendente, e preparação, sensibilidade e paciência por parte do professor. O ensino de uma L2 não é uma tarefa fácil, sendo a criatividade um fator imprescindível neste processo.

Para Blanco Picado (2002), os professores de uma L2 reconhecem que o processo de aprendizagem no qual se apoia a aquisição de uma língua estrangeira (LE) é uma sucessão de estádios pelos quais o aluno passa para conhecer, interiorizar e utilizar as normas que configuram uma língua como instrumento de comunicação. Neste processo, os alunos vão desenvolvendo estratégias de aprendizagem e comunicação que lhes permitem aumentar a sua competência linguística e comunicativa. Cabe ao professor ajudar os alunos a superar as dificuldades que vão surgindo, para que estes se sintam motivados a continuar a sua aprendizagem: “El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, en sus diferentes etapas, está plagado de obstáculos para el estudiante. La función del profesor es ayudarle a superarlos”.

Esta autora defende que o erro é sempre uma transgressão, um desvio do uso correto da norma, seja linguística, cultural ou pragmática, e que a atitude do professor perante o erro depende da forma como ele concebe a aprendizagem de uma língua. Tendo conhecimento de como se aprende uma língua, o professor poderá concluir a razão por que se produzem os erros e criar os meios para os evitar.

Ao aprenderem uma nova língua, os alunos tendem a cometer erros, em grande parte devido às diferenças linguísticas que existem entre a Língua Materna (LM) e a LE que estudam. Lee (como citado em Fernández López, 1997, pp. 14-15) afirma que “la primera causa, e incluso la única, de las dificultades y de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera es la interferencia de la lengua materna del aprendiz”. Há várias formas de evitar que os aprendentes cometam tais erros. A tarefa do professor é analisar e desenvolver estratégias de correção dos erros cometidos, assim como ajudar os alunos a encararem os erros como parte do processo de ensino/aprendizagem de uma língua, e a reconhecerem que eles contribuem para o seu aperfeiçoamento. É atribuído portanto um valor positivo ao erro, já que este é visto como uma manifestação de que o processo de aprendizagem está a ser concretizado, tal como refere Vázquez (2010, p. 164) ao afirmar que “los errores tienen un valor positivo en la medida en que funcionan como signos que permiten controlar el proceso de aprendizaje desde la perspectiva de quien aprende y enseña”.

Segundo Pit Corder, o aprendente de uma LE, tal como um falante nativo, comete erros quando aprende um idioma, e considera que estes são indispensáveis para o aprendente. No entanto, também são importantes para o professor e para o investigador, pois para este autor os erros têm um triplo significado:

They are significant in three different ways. First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language. Thirdly (and in a sense this is their most important aspect) they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn (Pit Corder (1967, p. 167).

O conceito de erro está, por norma, associado, à correção linguística e ao impedimento da comunicação. No entanto, ao avaliar, deve atribuir-se uma maior importância aos erros que interferem na comunicação. Verifica-se, então, a necessidade de separar erro e avaliação, sem descurar que os erros são um instrumento indispensável no processo de avaliação. Barros Díez considera que

(...) el concepto de error se asocia a la corrección lingüística, por un lado, y a la distorsión de la comunicación por otro. Normalmente, el error viene a ser un instrumento de medición indispensable para la evaluación, que a menudo es negativa, ya que a ningún ser humano le



gusta ser evaluado. De ahí que haya de separar error y evaluación a pesar de que los errores son imprescindibles para evaluar (Barros Díez, 2006, p. 199).

É desejável, então, valorizar todas as formas de discurso produzidas pelos alunos que, embora não estejam totalmente corretas, lhes permitem comunicar. Nunca será de mais frisar que o objetivo do ensino formal de qualquer idioma é promover a capacidade de o aluno comunicar com fluência, sem que para tal ele seja detentor de todas as regras gramaticais. Verifica-se, assim, muitas vezes, que um aluno utiliza corretamente uma regra apresentada explicitamente num exercício gramatical, e não o faz quando utiliza a língua de forma livre: “Es aquí donde generalmente aparece el error, cuando habla o escribe de forma libre” (López Rodríguez, 2007, p.76).

Independentemente da metodologia adotada, é inegável a importância que se dá à presença do erro no processo de ensino/aprendizagem. Visto que não se deve ignorar, pode, todavia, ser-lhe atribuída uma valorização diferente consoante o objetivo específico do que está a ser aprendido em cada momento. A noção de erro na aprendizagem foi sendo alterada de acordo com as novas teorias que surgiram. No entanto, há uma ideia que persiste: a de que no processo de aprendizagem da LE, os erros são fruto do contacto entre dois sistemas linguísticos distintos, fazendo com que o aprendente misture as duas línguas, causando erros perceptíveis na língua alvo no âmbito da semântica, da morfossintaxe, da pronúncia e da expressão escrita; o aluno apoia-se na estrutura da LM para produzir a LE, desenvolvendo características diferentes das normas dessa língua, pois como afirma P. Corder: “the first language learner has an unlimited number of hypotheses about the nature of the language he is learning” (P. Corder, 1967, p. 168). A posição deste autor é a de que o conhecimento que o aluno tem da LM facilita a aprendizagem da segunda língua, e que os erros não podem ser vistos como obstáculos, mas antes, como indícios de uma estratégia utilizada na aprendizagem: “errors are not to be regarded as signs of inhibition, but simply as evidence of his strategies of learning” (ibidem).

Cabe ao professor adaptar-se às necessidades do aluno, em vez de lhe impor as suas concepções dos métodos de aprendizagem: “We may learn to adapt ourselves to *his* needs rather than impose upon him our preconceptions of *how* he ought to learn, *what* he ought to learn and *when* he ought to learn it” (ibidem, p. 169). Uma das primeiras tarefas do professor é, portanto, criar uma atitude positiva na aula. É importante que, desde o primeiro dia de aulas, se aborde o tema do erro com naturalidade, encarando-o como um

processo necessário na aquisição da língua: “tenemos que conseguir que nuestros alumnos se enfrenten al error sin traumas ni complejos. Lo importante es enseñar que del error también se aprende” (Blanco Picado, 2002).

Esta autora acrescenta, ainda, que o professor deve potenciar essa valorização positiva do erro. Pode desenvolver, no início do ano letivo, uma atividade orientada para a análise das opiniões dos alunos acerca do erro, que lhe permitirá obter informação e, simultaneamente, conduzir os alunos a esta nova atitude perante o erro.

### **1.1.O erro na aprendizagem de ELE nas escolas portuguesas**

A aprendizagem da língua espanhola por falantes de língua portuguesa deve ser vista como um desafio diferente do que acontece na aprendizagem de outros idiomas, devido à enorme influência que é exercida pela LM; a grande afinidade existente entre estas duas línguas tem um papel importantíssimo na compreensão, quer a nível oral quer escrito. Esta proximidade conduz a uma transferência linguística que se enquadra nos estudos dos modelos de investigação que serão apresentados mais adiante neste trabalho.

A propósito da influência que a LM pode ter na aprendizagem da L2, Sweet (nos finais do século passado, como citado em Martín Martín, 2000) afirmava que embora uma língua possa ser mais fácil por ser mais parecida com a LM, esta semelhança pode provocar confusão, tornando-se mesmo um obstáculo para atingir um conhecimento profundo da L2 se o aprendente considerar que basta compreendê-la e falá-la de maneira deficiente, mas suficiente para uma comunicação básica:

(...) si bien una lengua resulta más fácil cuanto más cercana es de nuestra L1, esta similitud con frecuencia es fuente de confusión y puede llegar a ser un obstáculo para llegar a un conocimiento profundo de la L2 si quien la aprende se conforma con entenderla y hablarla de manera deficiente, pero suficiente para una comunicación básica (ibidem, p. 109).

Vigón Artos (2004, p. 903) também partilha desta opinião:

(...) es verdad que trabajar con lenguas próximas favorece la adquisición en los primeros estadios, pero su utilidad irá disminuyendo rápidamente a medida que aumente la competencia de los estudiantes pudiendo incluso entorpecer el desarrollo de la Interlengua y además provocar la fosilización.

Considera, também, que na aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira por falantes de línguas próximas, no nosso caso por falantes de Português, é muito útil dispor duma

descrição contrastiva para justificar a facilidade de estudar Espanhol dada a proximidade das duas línguas e os conhecimentos prévios dos nossos alunos, mas é necessário igualmente destacar todas as diferenças parciais que fazem com que elas sejam, efetivamente, duas línguas diferentes.

Boéssio (2003) é, igualmente, defensora da importância de se criar uma consciência linguística nos aprendentes, sublinhando as semelhanças e as diferenças estruturais que ocorrem entre a LM (Português) e a LE (Espanhol), com o intuito de minimizar as interferências e avançar no estágio de aquisição da língua alvo, ao afirmar que “sem dúvidas, contrastar as duas línguas e chamar o aluno à conscientização lingüística é imprescindível para um bom nível de conhecimento de LE” (p. 369).

Para Fialho (2005), pode considerar-se que os falantes de língua portuguesa constituem um grupo particular, não podendo ser vistos como verdadeiros aprendentes principiantes, pois como o Português e o Espanhol são línguas muito próximas, os alunos já detêm conhecimentos e competências comuns às línguas implicadas. Não partindo de uma fase zero, possuem maior facilidade na aprendizagem do Espanhol.

Na opinião de Ortíz Álvarez (2002), esta proximidade permite-lhes, numa fase inicial, uma aprendizagem muito rápida e ilusoriamente mais rica, em muitos casos. O facto, por exemplo, de haver algumas palavras semelhantes ou mesmo iguais, quer na pronúncia quer na escrita, pode levar o aprendente a atribuir-lhes significados erróneos. À medida que o nível de complexidade vai aumentando, verifica-se uma tendência para cometer erros que se podem tornar fossilizáveis na interlíngua criada pelo aluno.

Alves (sd) refere que investigadores e professores estão convictos de que no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, apesar de existirem outros fatores que provocam dificuldades na aprendizagem, a interferência entre as línguas, em especial entre línguas próximas como o Português e o Espanhol, é uma realidade verificada em todos os níveis linguísticos.



## 2. ESTUDO DO ERRO NOS PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS MAIS COMUNS

### 2.1. Contributo da Análise Contrastiva (1945 - 1967)

Este modelo de investigação no quadro do ensino/aprendizagem de uma LE, na opinião de Fernández López (1997, p. 14), “nace (...) de preocupación didáctica y pretendía ser, en su momento, la panacea de la enseñanza de idiomas, pues planteaba un método de trabajo que evitaría los errores”. Teve início em 1945 com a obra de C. Fries: *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, tendo continuado em 1953 com U. Weinreich: *Languages in Contact*, e em 1957, com *Linguistic Across Cultures* de R. Lado, que sintetiza as ideias anteriores e desenvolve a metodologia da Análise Contrastiva (AC).

Esta corrente apoia-se na convicção de que todos os erros podem ser previstos ao serem identificadas as diferenças entre a língua alvo e a língua materna do aprendente, daí ser proposta a comparação sistemática das duas línguas. Aquilo que é defendido é que a comparação entre dois sistemas linguísticos

(...) puede llevar a la determinación de las diferencias y similitudes entre las dos lenguas, y con ello podrían señalarse las áreas de dificultad y predecir los problemas a los que el estudiante va a enfrentarse en su proceso de aprendizaje, usando los resultados para la corrección y preparación de la programación, el material didáctico y las técnicas de instrucción” (Santos Gargallo, 1993, p. 33).

Para esta autora, a AC fundamenta-se na crença de que na aprendizagem de uma segunda língua os hábitos que existem na língua materna conduzem a hábitos na língua alvo, dependendo da sua proximidade: “Un viejo hábito (el de la lengua nativa) facilita la formación de nuevos hábitos (los de la lengua meta) dependiendo de las similitudes y diferencias entre los viejos hábitos y los nuevos” (ibidem, p. 35).

A esta ideia liga-se o conceito de distância interlinguística, caracterizada pela distância que medeia entre a L1 e a L2, afirmando-se que quanto maior for a distância entre as estruturas dos dois sistemas, maior será a dificuldade que estas apresentarão para a sua aprendizagem. De acordo com a afirmação de Lado (1957, como citado em Santos Gargallo, 1993, p.42), os elementos linguísticos mais parecidos serão mais acessíveis aos aprendentes:

(...) el estudiante que entra en contacto con una lengua extranjera, encontrará algunas características bastante difíciles y otras extremadamente fáciles. Aquellos elementos que son similares a su lengua nativa serán simples para él, y aquellos elementos que son diferentes serán difíciles.

O conceito de interferência é um dos conceitos básicos nos quais se fundamenta a hipótese da AC; ela surge quando o falante usa formas próprias da língua materna ao exprimir-se na língua alvo: “Se dice que hay interferencia cuando un individuo utiliza en una lengua meta (L2) un rasgo fonético, morfológico, sintáctico o léxico característico de su lengua nativa (L2)” (ibidem, p.35).

Esta influência é negativa, devendo portanto ser evitada a todo o custo. Como ficou exposto, a AC também reconhece que quando as duas línguas são muito próximas, a L1 pode facilitar a aprendizagem da L2. Ao suceder isto, estamos em presença de transferência positiva da L1, podendo então afirmar-se que existem dois tipos de transferência da LM: uma positiva e outra negativa.

Segundo os estudos contrastivos, de acordo com a opinião de Lado (como citado em Santos Gargallo, 1997), no ensino de uma segunda língua, o professor deverá aplicar o conhecimento à situação que se lhe apresenta, analisar e ter sempre em conta as dificuldades dos alunos ao aprender uma nova estrutura:

Los resultados de un Análisis Contrastivo pueden ser de gran utilidad para el profesor de lenguas extranjeras, ya que el conocimiento de las diferencias y las similitudes entre la lengua del estudiante y la lengua extranjera, le hará saber cuáles son los problemas reales y podrá ofrecer una mejor manera de enseñarlos (Santos Gargallo, 1993, p.59).

Porém, investigações e teorias posteriores demonstraram que o nível de previsão da AC não era tão elevado quanto seria desejável, já que os erros não eram totalmente previsíveis, e também não resultavam todos da interferência da L1. De qualquer modo, esses estudos não desprezaram o modelo de AC, tendo servido para o aperfeiçoar e, apesar das críticas, este modelo conseguiu um feito importantíssimo para a aprendizagem de uma segunda língua: o início da investigação em linguística aplicada centrada no aluno e no seu processo de aprendizagem. A proposta da AC reveste-se de um caráter fortemente pedagógico, centrando todos os seus esforços na identificação dos problemas de aprendizagem com o objetivo de controlar as diferentes etapas do processo e auxiliar no desenvolvimento do mesmo. Apesar das críticas de que o modelo de AC estava mais voltado para o professor, é

com ele que se toma verdadeira consciência de que o protagonista na aula de línguas é o aluno, surgindo assim a preocupação científica em centrar o processo de aprendizagem no aluno, concentrando a atenção nos materiais e técnicas de ensino (Santos Gargallo, 1993).

Fernández López (1997, p.16) apresenta mais uma razão para o fracasso da AC: “Los métodos de enseñanza que se apoyan en esa hipótesis no consiguen evitar los errores”.

## **2.2.A tradicional Análise de Erros (1967 - 1972)**

Este modelo, tal como refere Santos Gargallo (1993), surge em finais dos anos 60 no quadro da teoria da aprendizagem de uma segunda língua, fazendo a ponte entre a análise contrastiva e os futuros estudos de Interlíngua. Tendo como precursor o investigador S. Pit Corder (1967), as descobertas da AE constituem um avanço científico no campo das investigações da Linguística Aplicada. Este novo paradigma, inspirado no generativismo de Chomsky, entende o processo de aquisição de uma L2 como uma construção progressiva de uma gramática a partir de hipóteses que o aprendente vai conseguindo. O aluno é o protagonista deste processo, pois a atenção vai agora centrar-se nas produções concretas dos falantes: “A partir de Corder, la investigación cambia su metodología: se parte del análisis de la producción oral y/o escrita del estudiante”. Verifica-se uma reformulação “tanto de la teoría del aprendizaje como del tratamiento de los errores, esto último desde una perspectiva más tolerante (Santos Gargallo, 1993, pp.75 e 76).

O modelo evoluiu, pois como é referido por Santos Gargallo (1993, p.77), na opinião de Corder, em 1967,

(...) el objetivo fundamental del AC era la predicción de las áreas de dificultad mediante un inventario de los errores más frecuentes, valorando la importancia de la gravedad de los mismos desde el punto de vista de la corrección gramatical de las instancias producidas. En publicaciones posteriores (1971, 1981), amplió los objetivos centrándose en las aplicaciones didácticas del modelo, en cómo mejorar el material de enseñanza y corregir sus deficiencias con el objetivo de proporcionar al alumno los datos que necesita para enfrentarse satisfactoriamente a una determinada situación comunicativa.

Podemos, assim, concluir que os estudos da AE se revestem de uma dimensão prática ao reconhecer como objetivo principal desse modelo a determinação das causas, das consequências e a natureza dum atuação linguística e cultural dum falante não nativo.

Santos Gargallo (1993) refere que o conceito de erro foi formulado por P. Corder em 1967, e que é necessário diferenciar os conceitos de erro, falta e lapso. A autora apresenta, ainda, as seguintes definições de J. Norrish (1983): um erro é um desvio sistemático, uma falta é um desvio inconsistente e eventual, e um lapso é um desvio devido a fatores extralinguísticos, como a falta de concentração, memória, etc. Há a considerar duas atitudes contrárias perante o erro: a que o considera um fenómeno inevitável no processo de aprendizagem e um sinal das várias etapas que o aluno atravessa, e a que o vê como um fenómeno negativo que distorce o processo afastando-o do nível de competência desejada. Conclui que o conceito de erro para P. Corder se refere a um fenómeno que caracteriza a língua falada pelo estudante da L2, que é diferente da língua materna e da língua alvo, denominada por este investigador por “dialecto idiosincrásico, dialecto transitorio o sistema de compromisso”, cuja caracterização

(...) establece las bases de la investigación del modelo de análisis de errores, donde el error no solamente es inevitable, sino que constituye un aspecto necesario en el proceso de aprendizaje de una L2,

como é defendido por Corder (1981, p.25): “the making of errors is an inevitable and indeed necessary part of the learning process”; no entanto, verifica-se igualmente uma atitude negativa, porque se considera o erro “un signo de la inadecuación de nuestras técnicas y de las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes”. Na opinião da autora, o erro é: “una desviación sistemática y recurrente que afecta a la norma lingüística estándar del sistema de la lengua meta en cuyo proceso de aprendizaje se halla inmerso el estudiante” (Santos Gargallo, 1993, pp.78-80).

Fernández López (1997), também reitera que o método de análise e o papel do erro são diferentes na AC e na AE. Na AC partia-se da comparação de dois sistemas linguísticos, e na AE parte-se das produções concretas dos alunos. Aquilo que se revela mais importante neste modelo é a importância que é dada aos erros, pois não só são considerados um passo obrigatório para a apropriação da língua como também indícios do processo que o aprendente segue nesse caminho:

(...) la nueva concepción de los errores, que se valoran ahora, además de como paso obligado para llegar a apropiarse de la lengua como índices del proceso que sigue el aprendiz en el camino (Fernández López, 1997, p.18).



Apesar dos inúmeros estudos sobre o erro, na opinião de Martín Martín (2000), quer a sua causa quer o número de erros provocados por interferência são duas questões que ainda permanecem por resolver. Para este autor, por vezes é difícil determinar com toda a certeza a causa de um determinado erro, e de acordo com vários estudos, crê-se que a percentagem de erros por interferência se situa entre os 30 e os 50%.

### **2.3.Importância da Interlíngua do aluno (1972)**

De acordo com Santos Gargallo (1993), o conceito de interlíngua (IL) criado por L. Selinker em 1969 e utilizado posteriormente em 1972, refere-se ao “sistema no nativo del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera (...) que constituye un lenguaje autónomo”, o que vem corroborar a opinião de Corder (1981, p. 2), que afirma: “The term of *interlanguage* was coined by Selinker in the belief that the language learner’s language was a sort of hybrid between his L, and the target language”. A autora acrescenta que S. P. Corder (1971) e W. Nemser (1971) se referem ao mesmo conceito utilizando as designações de «dialecto idiosincrásico» e «sistema aproximativo», respetivamente (Santos Gargallo, 1993, pp.125, 127).

Na opinião da mesma autora, não se pode dissociar o conceito de IL dos modelos de análise de erros atrás referidos, já que constituem “etapas sucesivas de una aproximación cada vez más directamente orientada al estudio global de la lengua producida por el estudiante de L2”, sendo a língua criada pelo aluno “un sistema lingüístico autónomo con su propia gramática, un sistema correcto en su propia idiosincrasia” (ibidem, p.125).

A autora refere, ainda, que a IL de um estudante de L2 reflete a tentativa de utilizar um sistema linguístico com fins comunicativos, pelo que, em determinadas circunstâncias, deverá remediar as carências linguísticas na língua alvo através de outro tipo de recursos linguísticos ou não linguísticos. O seu objetivo final é transmitir uma mensagem que um determinado interlocutor terá que descodificar e, sempre que essa descodificação acontece, dever-se-á julgar a IL como um sistema válido dentro da sua própria idiosincrasia. Acrescenta, também, que foi Selinker (1972) quem melhor expôs os objetivos deste modelo de investigação que fez a junção da AC e da AE, numa perspetiva mais tolerante relativamente ao tratamento dos erros dos alunos, como aliás já havia sido referido na apresentação do modelo de AE (ibidem, pp.125-136).

Baralo Otonello (2004, p.373) descreve o conceito de IL como “un sistema independiente de conocimiento del aprendiente de una L2 o una LE”. Este sistema linguístico evolui e torna-se cada vez mais complexo assim como também o aprendente possui intuições próprias deste sistema, que é diferente do da LM e do da L2, e que também não podemos considerar como uma mistura dum e doutro, pois contém regras que lhe são próprias: cada aprendente ou grupo de aprendentes possui, num determinado estágio da sua aprendizagem, um sistema específico, no dizer desta autora. Outro aspeto relevante que menciona é a preocupação que docentes e investigadores têm mostrado relativamente ao papel que a LM desempenha na aquisição de uma segunda língua. Importa esclarecer a influência na IL do conhecimento linguístico prévio do aprendente, constituído pelo conhecimento da LM e das outras línguas que vai adquirindo. Surge, assim, o conceito de competência linguística, que se vai construindo segundo a biografia linguística do aprendente, de modo a integrar todos os conhecimentos linguísticos novos de qualquer língua com que entra em contacto.

O conceito de competência plurilinguística comunicativa assumido pelo Conselho de Europa no seu último documento de 2001, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (QECR), é assim apresentado:

A abordagem plurilinguística (...) acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. Um locutor pode, em diferentes situações, recorrer, com desembaraço, a diferentes partes desta competência para estabelecer uma comunicação eficaz com um interlocutor específico. Os interlocutores podem, por exemplo, passar de uma língua (ou de um dialecto) para outra, explorando a capacidade de cada um deles de se expressar numa língua e de compreender a outra (...). Deste ponto de vista, a finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o “falante nativo ideal”. Em vez disso, a finalidade

passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas.

Julgamos oportuno incluir a opinião de Graciela Vázquez (2007, p.114) quando afirma: “Aprender una L2 significa algo más que aprender un código: significa desarrollar estrategias para aprender muchas lenguas”.

Outra característica peculiar da interlíngua é a fossilização, um fenómeno que se verifica quando o aprendente tende a manter na sua interlíngua traços linguísticos da LM relativamente à L2. Segundo Santos Gargallo (2004), as causas mais frequentes da fossilização são a interferência linguística entre a L1 e a língua alvo, a interferência com outras línguas e as próprias estratégias de aprendizagem. A transferência linguística é responsável por estruturas fossilizáveis, regras e subsistemas que ocorrem no desempenho da IL por influência da LM. As estratégias, quer de aprendizagem quer de comunicação, que variam de indivíduo para indivíduo, podem conduzir à tendência para a simplificação de regras da língua alvo, ou à tendência para suprimir elementos gramaticais. Não se pode, no entanto, generalizar o fenómeno da fossilização, na medida em que cada aluno concretiza a sua aprendizagem de um modo muito particular, havendo diferentes fatores a ter em conta, nomeadamente a motivação e a idade, entre outros.



### **3. O TRATAMENTO ESPECÍFICO DOS ERROS NA APRENDIZAGEM DE ELE**

#### **3.1. Tipologia e classificação dos erros**

O *Diccionario de Términos del Centro Virtual Cervantes (CVC)* apresenta a seguinte definição do termo ‘erro’: “aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta”. Graciela Vázquez (1999, p.132) sugere que o erro é uma “incorrección que se explica por carencia de competencia lingüística y comunicativa. Las reglas pertinentes no existen en la interlengua. En ese sentido toda la producción basada en reglas no adquiridas es un error”. Para Fernández López (1995, p.204), o erro consiste numa transgressão, um desvio à norma, cujas regras não são respeitadas:

En términos generales se considera «error» a toda transgresión involuntaria de la «norma». Y la norma, ¿qué es?: un sistema de reglas que definen lo que se debe elegir entre los usos de una lengua determinada, si se quiere estar de acuerdo con cierto ideal estético y sociocultural, o lo que es «normal» común en una comunidad dada.

Nesta perspectiva, podemos encarar o erro como uma limitação para os aprendentes, porque sentem alguma inibição quando são corrigidos; em relação ao professor, o erro poderá transformar-se numa obsessão, e levá-lo mesmo a esquecer o caráter comunicativo de que deve revestir-se o ensino/aprendizagem da língua, pois a correção constante prejudicará o normal desenvolvimento da comunicação, sobretudo a nível da produção oral.

Dada a multiplicidade de erros que podem ocorrer, são sugeridas várias classificações. No entanto, consideramos a proposta por Graciela Vázquez (2010) uma das mais completas, dado que engloba diferentes critérios que se complementam. Assim, segundo o critério gramatical, existem erros fonológicos, ortográficos, lexicais, sintáticos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos; segundo o critério descritivo, os erros podem ser de omissão, de adição, de eleição falsa ou de colocação falsa; segundo o critério pedagógico, há erros transitórios, permanentes, coletivos, individuais, fossilizáveis, fossilizados e ambíguos; segundo o critério etiológico (a causa), distinguem-se erros extralingüísticos, erros lingüísticos e erros psicológicos; e segundo o critério comunicativo, os erros podem ser de ambiguidade (relativamente à mensagem), de irritação (relativamente ao interlocutor) e de estigmatização (relativamente ao falante).

Aos critérios apresentados, pode ainda acrescentar-se outro, que a autora havia já contemplado em 1999: o critério pragmático. O dicionário de termos do CVC apresenta a seguinte definição: “Se entiende por error pragmático el que es cometido, tanto en la producción como en la recepción, por un desconocimiento de las normas o valores socioculturales de la lengua”. O enunciado que o aprendente produz ou compreende está correto do ponto de vista gramatical, e tem um sentido literal idêntico nas duas línguas, porém, a força elocutiva ou valor comunicativo é diferente numa e noutra cultura. A partir dos anos setenta do séc. XX, defende-se que ao aprender uma língua estrangeira não se desenvolve só a competência linguística, mas também a competência cultural ou pragmática, no contacto com dois sistemas culturais. Como estes têm regras próprias, se elas não forem observadas, ocorre o erro de tipo pragmático.

### **3.2. Diferentes procedimentos na deteção e correção de erros**

A preocupação didática com os erros na aprendizagem duma língua estrangeira terá existido sempre, e tanto professores como investigadores elaboram listas de erros dos alunos, apoiando-se nas diferenças que existem na língua materna dos aprendentes. A preocupação em identificá-los e tentar remediá-los é “una constante didáctica casi connatural al profesor de lenguas” (Fernández López, 1997, p.17).

Também Martín Martín (2000, p.114) refere que “la comisión de errores ha sido una de las áreas más estudiadas de cuantas componen la Enseñanza/Aprendizaje de una L2”.

A intenção de quem aprende uma língua é poder utilizá-la em diferentes situações, isto é, conseguir uma competência comunicativa na língua alvo, daí que devemos tratar os erros de modo a que a sua capacidade de produção e de compreensão seja adequada ao contexto e seja também correta relativamente às normas da língua alvo (Santos Gargallo, 2004).

Ao considerarmos que os erros são indispensáveis para aprender e que informam sobre o processo de aprendizagem dos alunos, é crucial saber o que fazer quando eles surgem: o que é que devemos corrigir?, que norma devemos seguir?, quando e como corrigir? É necessário ter em conta, também, o tipo de atividade que se está a realizar. Como estamos sempre em presença do erro na sala de aula, o ideal será “anticiparnos a él siempre que sea posible y, cuando no lo sea, transmitirle al alumno (...) que no debe tener miedo a equivocarse” (López Rodríguez, 2007, p.82).

Nesta fase caberá ao professor, de acordo com a classificação estabelecida, proceder a um estudo muito atento e criterioso das diversas produções erradas dos seus alunos, de modo a orientar as atividades didáticas da forma mais rentável possível. E, para tal, deverá seguir o critério pedagógico e basear-se na divisão que a AE destacou e que, na opinião de Fernández López (1995), já é considerada uma divisão clássica; assim, o professor terá em conta os seguintes erros: ‘sistemáticos’/‘eventuais, transitórios’, ‘fossilizáveis ou fossilizados’, ‘coletivos’/‘individuais’.

Dado que os erros eventuais são difíceis de controlar, pelo facto de surgirem esporadicamente, a atenção do docente deverá fixar-se nos erros sistemáticos, procurando não só descrever o que acontece, mas também o que o motiva, de modo a poder facilitar a superação de cada um deles.

Os erros coletivos são os mais preocupantes do ponto de vista didático. Estes são erros reveladores das dificuldades que um grupo de alunos demonstra relativamente à estrutura que está a aprender. O professor terá necessariamente que rever a forma como aquele conteúdo foi lecionado e procurar estratégias alternativas/de remediação para superar eventuais lacunas. Os erros coletivos podem, ainda, ser agrupados em duas categorias: erros transitórios e erros fossilizáveis ou fossilizados.

Os erros transitórios, também designados por “erros de desenvolvimento”, são aqueles que os aprendentes cometem numa determinada etapa da aprendizagem e que tendem a desaparecer. Estabelece-se, aqui, muitas vezes, a comparação com uma criança que começa a aprender a falar e cuja linguagem ainda está muito distante da do adulto, mas que ninguém corrige por tratar-se duma fase passageira e, se fosse corrigida, não lhe seria facilitada a aprendizagem, tendo em conta que ela irá evoluir e modificará progressivamente as suas produções verbais. Dado que na aprendizagem da L2 se passa por estas etapas, importa que a dinâmica da aula contemple um método que estimule o interesse e a necessidade de comunicar, e que a própria correção assuma um carácter comunicativo, ou seja, deve fazer-se de forma a não coartar a mensagem do aluno, quando se trata da comunicação oral. A nível da comunicação escrita, é desejável que o professor se coloque na posição de interlocutor e não de mero corretor, promovendo uma correção o mais interativa possível, permitindo ao aluno que descubra, ele próprio, a origem do erro e procure a solução para o mesmo, dando lugar, assim, a uma reflexão metalinguística

(Fernández López, 1995). Cabe apresentar a definição de correção proposta por Vázquez (1999, p.58) para responder à pergunta “¿qué significa corregir?”:

Corregir es seleccionar errores y no errores. Se considera error toda desviación con respecto a una regla de la competencia transitoria. Un “no error”, por lo tanto, es toda aparición que, si bien es errónea con respecto a la norma, no lo es en referencia al estadio de competencia transitoria, particular, en que se encuentra quien aprende.

Os erros fossilizáveis são aqueles que se repetem sucessivamente e que apresentam uma maior resistência, devido à própria complexidade da estrutura, ou até mesmo por problemas de interferência. Nestas situações, o professor deve levar o aluno a tomar consciência do problema para que este analise a causa e tente novamente; aconselham-se, então, atividades que podem passar por exercícios mecânicos – o mais lúdicos possível, sobre as estruturas onde o erro aparece com mais frequência. Os erros fossilizados são aqueles que se fixaram e que já não evoluem; normalmente são erros de grupos de uma população estrangeira que não se integra verdadeiramente na sociedade. Há outros erros que podem surgir involuntariamente devido ao cansaço ou ao nervosismo, e que deverão ser considerados menos importantes porque o próprio autor os corrige. Deverá haver uma certa tolerância, pois os erros fossilizados não são corrigíveis (Fernández López, 1995).

A correção de erros orais pode ser realizada imediatamente ou *a posteriori*, mas se a correção imediata for sistemática poderá dificultar a comunicação e a expressão completa das ideias e, até, levar o aluno a ter “medo do erro”, limitando a sua participação ativa e reduzindo a sua competência comunicativa (Españeira Caderno & Caneda Fuentes, 1998, p.477).

A correção dos erros escritos torna-se mais simples do que a dos erros orais. O método tradicional já sobejamente conhecido - assinalar o erro com uma cor diferente e escrever a forma correta ao lado - pode ser melhorado. Deste modo, dependendo do nível etário com que se está a trabalhar, adotar-se-ão estratégias distintas. No caso de alunos de um nível mais avançado, poderemos aproveitar a proposta básica apresentada pelas autoras atrás referidas, que é a criação de uma chave com sinais convencionais e cores para indicar o tipo de erro cometido: semântico, morfológico, sintático, ou qualquer outro aspeto que se revele pertinente para aquela produção escrita e para a avaliação em causa, e serem os próprios alunos a proceder à autocorreção controlada. Neste nível, pode inclusivamente propor-se uma tarefa que contempla a atuação do professor e o trabalho do aluno, que



consiste na indicação do tipo de erro e posterior recurso a uma gramática de erros, permitindo-lhe que seja ele próprio a classificar os erros e corrigi-los, através de um auxiliar didático, reforçando a sua aprendizagem. Com alunos de um nível de aprendizagem mais baixo e de uma idade também inferior, é necessário recorrer a estratégias menos complexas (Espiñeira Caderno & Caneda Fuentes, 1998).

Para que a aprendizagem se concretize através da correção de erros, é imprescindível que o aluno se sinta motivado para essa tarefa. Não há receitas milagrosas para o medo que professores e alunos enfrentam perante o erro. As mesmas autoras sugerem algumas estratégias/atividades: a correção com humor que, geralmente, é uma estratégia muito bem aceite, mas para a qual o professor tem de ter sensibilidade de modo a não ferir os alunos envolvidos; utilização de mapas, calendários, cartazes com palavras ou frases que ajudam a fixar termos passíveis de causar dificuldades; a apresentação de erros previsíveis, através de apresentações orais, permitindo a autocorreção e a correção por parte dos colegas; a elaboração de uma gramática de erros, sobretudo indicada para níveis de aprendizagem mais elevados; e o prémio ao “não erro”: a motivação através de um prémio à produção escrita correta também poderá funcionar como um método para evitar o erro.

A correção do erro só se concretizará se for encarada pelo aluno como uma “terapia de error y no como método punitivo”. Se ele considerar a correção como método de aprendizagem, ela certamente efetiva-se; mas se a entender como um castigo, resultará o efeito contrário, gerando-se o “miedo al error” que irá conduzir à omissão ou simplificação, em detrimento da qualidade da produção, à redução de intervenções na aula, e, em casos extremos, ao abandono da aprendizagem. A função do professor é proporcionar ao aluno os meios para que ele atinja a expressão correta, motivando-o para a autocorreção instantânea e, para tal, é necessária a correção ativa, devendo socorrer-se de todas as estratégias e meios que tiver ao seu alcance (ibidem, 1998, p.479).

Cassany (1993, p.21) também apresenta uma nova conceção de correção das produções escritas que substitui “la práctica tradicional de señalar con tinta roja las faltas de gramática (...) por técnicas modernas que guíen al alumno hacia un uso individualizado e inteligente de la revisión”, designando-a por “procesal”, já que “pone el énfasis en la enseñanza del proceso de reformular y mejorar la escritura”. Considera, portanto, que não se deve avaliar a qualidade dum texto escrito só a partir dos erros gramaticais, aqui

designados “faltas”, mas ter em conta também as outras propriedades textuais e as estratégias de redação. A correção da produção escrita é entendida como uma revisão conjunta do professor e do aprendiz.

O mesmo autor configura um decálogo muito interessante e elucidativo para a correção dos erros:

1. corrigir apenas o que o aluno possa aprender;
2. corrigir no momento ou pouco tempo depois de ele ter escrito;
3. corrigir, se possível, os esboços, em vez da versão final;
4. conversar com os autores dos textos antes da correção;
5. indicar os erros e pedir aos alunos que encontrem soluções e que melhorem a redação;
6. não corrigir tudo, deixar algumas incorreções para o aluno;
7. dar tempo na aula para ler e comentar as redações;
8. ensinar o aluno a autocorrigir-se;
9. utilizar a correção como um recurso didático e não como uma obrigação. Utilizar diferentes técnicas de correção;
10. adaptar a correção de cada texto às características e interesses de cada aluno (ibidem, p.124).

Para Fernández López (1988), a correção dos erros e a valorização da sua gravidade assim como a consequente avaliação das produções dos alunos estão intimamente relacionadas com o objetivo que o professor empreende em cada situação. Se, por um lado, o professor pode considerar a ‘gramaticalidade’, isto é, o respeito pela norma linguística; por outro, pode apoiar-se no critério da ‘aceitabilidade’ ou grau de consecução da comunicação em cada contexto e situação. Para além destes dois critérios, há a considerar também os de frequência e distribuição do erro e, de acordo com a metodologia que assumir, o professor dará mais importância aos erros que impedem a comunicação ou aos de correção linguística. Numa perspetiva comunicativa, o critério é o da aceitabilidade, já que um erro será considerado mais ou menos grave consoante afete a mensagem ou distorça a comunicação. Consideramos oportuno apresentar agora outra das definições formuladas pela autora Graciela Vázquez (1999, p.58):

Corregir es una actividad que consiste en diferenciar y clasificar errores con respecto al componente lingüístico al que se refieren. Se oponen errores morfosintácticos a errores comunicativos, y son estos los que permiten tomar decisiones en cuanto al concepto de gravedad y la progresión didáctica.

Nesta definição estão implícitos dois aspetos sobre os quais importa refletir: o do enfoque comunicativo e a avaliação no processo de ensino/aprendizagem. Ao analisarmos o Programa de Espanhol do 3º Ciclo, verificamos que a metodologia seguida é a do ‘Enfoque Comunicativo’, dando um papel de destaque ao aluno nesse processo. O professor deverá

“utilizar metodologias activas, centradas no aluno, no sentido de o transformar no construtor da sua própria aprendizagem”. Relativamente à organização dos conteúdos, é referido que “o desenvolvimento da competência comunicativa atinge-se integrando todos os conteúdos em situação de comunicação oral e escrita”. Cabe ao professor decidir

(...) como pôr os conteúdos em prática, de uma forma global, (...) é através da integração dos mesmos que o aluno melhor desenvolve a sua competência comunicativa, sendo portanto necessário criar situações comunicativas facilitadoras da prática de todos os recursos linguísticos e não linguísticos (Ministério da Educação, 1997, p.29).

No ponto dedicado à avaliação, esta é designada como

(...) o elemento regulador da prática pedagógica que determina as diversas componentes do processo ensino/aprendizagem (...). Permite ao professor analisar criticamente a sua intervenção, introduzir mecanismos de correcção e reforço, definir estratégias alternativas (...). Permite ao aluno controlar em pequenos passos a sua aprendizagem, consciencializar os seus progressos e as suas dificuldades, não acumular deficiências e lacunas, reflectir sobre os seus erros (...). Pelo seu carácter eminentemente regulador, expressa uma nova atitude perante o erro, interpretando-o como sintoma de falta de domínio das operações requeridas para a resolução de problemas ou como um passo explicável no percurso pessoal de aprendizagem. O reconhecimento da função indiciante do erro no processo de aprender possibilita a identificação dos pontos estratégicos onde é oportuno intervir (ibidem, p.31).

Finalizamos aludindo a Graciela Vázquez (1999), com quem partilhamos a ideia de que muito mais importante do que corrigir para avaliar, é corrigir para aprender.



## **CAPÍTULO II - ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO- AÇÃO**

*La complejidad de la práctica educativa hace necesario  
que el profesorado asuma el papel de investigador*

(Latorre, 2003, p.12)



# 1. ENQUADRAMENTO E APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

*(...) se os homens são seres do que fazer é exactamente porque o seu fazer é acção e reflexão. É praxis. É transformação do mundo*  
(Freire, 1972, p.173)

Tendo exposto no capítulo anterior o enquadramento teórico do nosso projeto, procuramos neste capítulo fundamentar as orientações metodológicas nele assumidas, a fim de atingir os objetivos definidos.

O nosso trabalho baseia-se numa investigação qualitativa cujo enfoque é refletir sobre os erros mais frequentes nas produções escritas, identificar as causas desses erros e os processos didáticos que conduzem os alunos a uma escrita o mais isenta possível de erros, daí desenvolvermos uma investigação do tipo investigação-ação.

Assim, neste capítulo, começamos por fundamentar as orientações metodológicas adotadas, enunciar a problemática do estudo e as questões e os objetivos da investigação. Seguidamente, procedemos à caracterização do contexto de intervenção e dos sujeitos participantes. Por último, indicamos e justificamos os métodos e instrumentos de recolha de dados utilizados.

## **1.1. Metodologia de investigação: a investigação-ação**

A metodologia da investigação-ação é a que mais se aproxima do meio educativo, sendo mesmo considerada “la metodología del profesorado como investigador” (Latorre, 2003, p.20). Esta metodologia valoriza a prática, na medida em que o professor-investigador desenvolve “competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (Alarcão, 2001, p.24). É através da prática e da reflexão que o professor faz dessa prática que poderá

reformulá-la e melhorá-la criticamente, já que lhe é proporcionada uma maior autonomia e um maior envolvimento no processo de ensino.

A investigação-ação, tendo como terreno preferencial o meio educacional, é perspectivada como “uma alavanca da mudança educativa”, na medida em que contribui para a “formação de um profissional reflexivo que ambiciona melhorar as oportunidades de aprendizagem dos seus alunos” (Esteves, 2008, p.9).

São diversos os autores que se destacam no campo desta metodologia, desde a década de 1940, com o apadrinhamento do termo investigação-ação por Kurt Lewin: “no trabalho de LEWIN (1946) podem ser percebidos os primeiros passos da construção de uma nova concepção de investigação que, sem desprezar a objetividade e a validade do conhecimento, procura firmar um novo status para as ciências sociais” (Mion & Saito, 2001, p.9). Na obra organizada por estes autores é referido que, na opinião de Costa (1991, p.48), Lewin “usava o termo ‘pesquisa-ação’ para descrever um processo de investigação que se move numa permanente espiral de ação-reflexão”.

Ao invocar nomes como Dewey, Lewin (1946), Stenhouse (1987) e Kemmis & Carr (1986), estamos a invocar, respetivamente, o carácter reflexivo do professor, o carácter participativo da investigação-ação, o carácter investigativo do professor, a integração.

O diálogo entre estes e outros expoentes da investigação-ação torna clara a ideia de que a realidade social e educacional está prenha de possibilidades de mudança e transformação, de que são actores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de reflectir sobre a própria prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar inovando e construindo conhecimento praxeológico (Esteves, 2008, p.9).

A investigação-ação na escola tem a ver com “los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber” (Elliot, 1990, p.24). Essa investigação, que pode ser desenvolvida pelo próprio professor ou por quem ele determinar, consiste em

(...) profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener (ibidem).

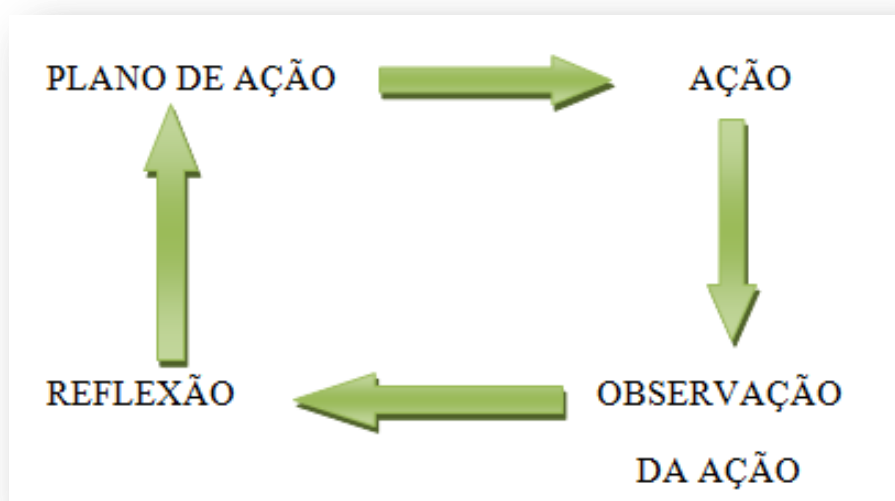
A investigação na sala de aula será, talvez, a estratégia metodológica mais adequada para consubstanciar o professor como investigador e o ensino como atividade investigadora.



Seguidamente, mostramos uma figura (Figura 1) com o ciclo da investigação-ação, “donde el proceso de reflexión en la acción se constituye en un proceso de investigación en la acción. (...) El ciclo de la investigación se configura en torno a cuatro momentos o fases: *planificación, acción, observación y reflexión*” (Latorre, 2003, p.21).

O caráter sistemático e rigoroso com que os dados são observados, recolhidos e analisados é que torna válida a investigação: “el momento de la observación, la recogida y análisis de los datos de manera sistemática y rigurosa, es lo que otorga rango de investigación” (ibidem).

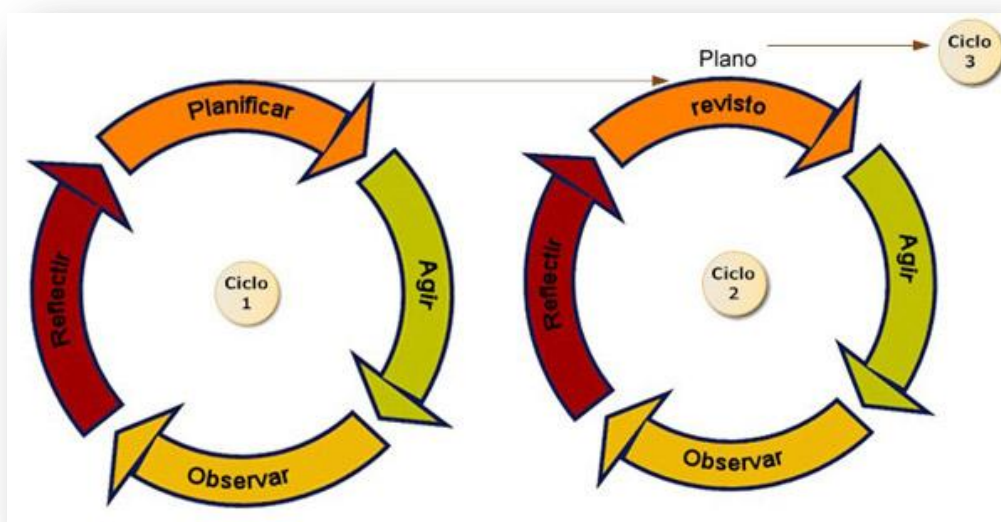
Portanto, é ao professor que cabe a missão privilegiada de planificar, agir, observar, analisar e avaliar as situações que decorrem do ato educativo.



**Figura 1- Ciclo da investigação - ação**

Também partilhamos a ideia de que a motivação é muito importante, e que a atitude do professor deve ser mais refletida e revestir-se de um caráter menos punitivo, pelo que o aprendiz será também levado a agir de uma forma mais ativa em todo o processo, de acordo com o postulado em projetos de investigação: “la investigación educativa en el aula implica necesariamente a los profesores y a los alumnos como participantes en el proceso de investigación” (Elliot, 1990, p.37).

A investigação-ação constitui-se, portanto, como uma metodologia de investigação imbuída de métodos, critérios e teorias sobre a prática educativa e ainda como um marco metodológico já que se impõe como um “projeto de ação” formado por “estratégias de ação”, de acordo com as necessidades dos professores em cada situação educativa concreta. “Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» - espiral dialéctica - entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan”. Como o objetivo desta metodologia é utilizar mudanças nas práticas para obter melhorias de resultados, um processo de investigação-ação não se limita, pois, a um único ciclo: “la espiral de ciclos es el procedimiento base para mejorar la práctica” (Latorre, 2003, p.32). Estes ciclos de investigação-ação são constituídos pelas seguintes fases: planificar, agir, observar e refletir (ver Figura 2).



**Figura 2 - Espiral de ciclos de investigação-ação**

Privilegiámos, portanto, uma investigação qualitativa de tipo investigação-ação, pelo que já foi exposto, e também pela sua natureza participativa, pois, segundo Kemmis & McTaggart, 1988 (referenciados em Latorre, 2003, p.25), “las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas”, e por, simultaneamente, também ser dada aos alunos a possibilidade de se assumirem como “ciudadanos activos, pensantes, creativos, capaces de construir conocimiento” (ibidem, p.8)

## 1.2. Contexto de emergência do projeto

Como tivemos oportunidade de fundamentar no enquadramento teórico do nosso projeto através da revisão bibliográfica efetuada, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira verifica-se o recurso constante à língua materna. No nosso caso concreto, isto é, na aprendizagem de Espanhol por alunos portugueses, tal estratégia pode ocasionar, em muitas situações, hipóteses falsas devido às inúmeras semelhanças entre as duas línguas. Dado que o ensino deste idioma é ainda um facto recente na realidade da nossa escola, como referiremos adiante na caracterização do contexto, entendemos que poderá revelar-se uma mais-valia a aposta num projeto que proporciona uma reflexão acerca de uma problemática que ocupa uma parte bastante considerável da atividade docente: a correção dos erros. Assim, é nossa intenção mostrar que a correção pode ser um instrumento eficaz para a aprendizagem se soubermos utilizá-la com inteligência. Para consegui-lo, há uma condição importante a observar: “es preciso conceberla como una técnica didáctica más...” (Cassany, 1993, p.28).

Foi também referido no enquadramento teórico que a temática do erro é recorrente no ensino e aprendizagem de línguas. Partindo do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, com base no capítulo intitulado “Erros e falhas”, seleccionámos o que nos parece ser mais pertinente para o presente trabalho de investigação. Assim, e de acordo com as diferentes atitudes possíveis face ao erro do aprendente, reiteramos que “os erros são inevitáveis; são o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua”. No que diz respeito às atitudes que se tomam em relação às falhas e aos erros do aprendente, consideramos que “os erros não devem ser apenas corrigidos, mas também analisados e explicados em tempo oportuno”, e que “as falhas que são meros lapsos devem ser ignoradas, mas os erros sistemáticos devem ser erradicados”. Por último, relativamente àquilo que se pode fazer da observação e da análise dos erros do aprendente, na avaliação do ensino e da aprendizagem, julgamos que é importante refletir sobre “qual [é] o peso dos erros e das falhas e quais os critérios utilizados” (QEER, 2001, p.215).

Além disto, consideramos que, ao desenvolver estas práticas, tiramos proveito do potencial pedagógico que está subjacente à Análise de Erros, envolvendo o aluno na sua própria aprendizagem: este é levado a proceder a uma autorreflexão e autocorreção, possibilitando-lhe, assim, uma maior autonomia no ato educativo.

Apresentamos, de seguida, as questões e os objetivos do nosso projeto.

### **1.3. Questões e objetivos de investigação**

O nosso trabalho tem como objetivos refletir acerca do erro cometido na produção escrita e identificar processos didáticos que conduzam a uma escrita o mais possível isenta de erros. Tentando atingir estes objetivos, definimos como questões orientadoras da nossa investigação as seguintes perguntas:

- A que se devem os erros?
- Que importância lhes atribuem os alunos?
- Como devem ser tratados a fim de os alunos os poderem ultrapassar?

Pretendemos, através do estudo e tratamento didático do erro na produção escrita, conduzir os nossos alunos a

- detetar erros em frases/textos de produção escrita;
- questionar sobre os tipos de erro;
- tomar consciência dos tipos de erro;
- identificar as causas;
- realizar uma avaliação de todo o trabalho efetuado.

Após termos definido as questões e os objetivos da nossa investigação, apresentamos, seguidamente, o projeto de intervenção implementado numa turma do 7º ano de escolaridade.

## **2. APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO**

### **2.1. Caracterização da escola – macro contexto**

O presente trabalho foi realizado na Escola Secundária de S. Pedro do Sul, com uma turma do 7º ano de escolaridade. Esta escola situa-se numa cidade rural do distrito de Viseu. A maioria dos alunos apresenta marcas visíveis desta ruralidade, dado que grande parte deles habita nas aldeias que circundam a cidade, onde a agricultura e os serviços constituem as principais atividades económicas. No concelho de S. Pedro do Sul, verifica-se um envelhecimento populacional progressivo aliado a uma elevada taxa de analfabetismo (15%) e a baixas qualificações académicas. Apenas 5,8% dos indivíduos aqui residentes possui um nível de ensino superior (Censos de 2001).

A atual Escola Secundária foi criada em 1975, e ao longo dos anos tem acompanhado a evolução da realidade local procurando responder às necessidades do meio, através da sua oferta educativa e formativa. Além da oferta formativa do 3º ciclo do Ensino Básico e de dois percursos curriculares regulares do Ensino Secundário, a escola tem vindo progressivamente a alargar a sua oferta formativa a percursos educativos diferenciados, nomeadamente diversos cursos profissionais, Cursos de Educação e Formação (CEF), Educação e Formação de Adultos (EFA) e o Centro Novas Oportunidades (CNO), que proporciona formação através do reconhecimento de competências, criado em 2008/2009. Todavia, a oferta da disciplina de Espanhol, inicialmente destinada apenas ao 3º Ciclo do Ensino Básico, ocorreu somente no ano letivo 2004/2005. Trata-se de uma instituição com uma tradição escolar muito bem reconhecida e valorizada, quer pelos encarregados de educação quer pela comunidade local. Este facto deve-se a vários fatores, nomeadamente a estabilidade do corpo docente, visto que um número muito significativo dos professores aí lecionam há mais de duas décadas, dedicando-se *de alma e coração* à prática docente. São disso prova as várias atividades e projetos que integram o Plano Anual de Atividades, a saber e a título de exemplo: Dia Europeu das Línguas, Dia das Bibliotecas Escolares, Feira de outono, Feira do Livro, Parlamento Jovem, Concursos de Leitura, Semana da Leitura, Jornal da Escola, Dia dos Crepes, Festival da Canção, Projeto Interdisciplinar de Leitura e Escrita, Projeto Fiaval, Desporto Escolar, Visitas de Estudo. Não podemos deixar de mencionar, também, os vários clubes da escola que desenvolvem inúmeras atividades

muito participadas e apreciadas pelos discentes: Clube do Vídeo, Clube de Ciências e do Ambiente, Clube de Astronomia. Destacamos igualmente a relação de respeito e mútua confiança que existe entre os docentes e os órgãos de gestão da escola, a total disponibilidade da direção para estabelecer, através do Programa de Educação para a Saúde (PES), parcerias com diversas entidades, nomeadamente Instituto Português do Sangue e farmácias locais. No âmbito da educação ambiental, é promovida a recolha de eletrodomésticos em fim de vida, com o apoio da Associação de Municípios do Planalto Beirão.

É de salientar que muitas destas atividades são vivamente participadas pelos familiares dos nossos alunos, formando todos uma verdadeira comunidade educativa.

## **2.2. Caracterização dos participantes - Contexto turma**

O nosso projeto de intervenção foi desenvolvido ao longo de todo o ano letivo. Este estudo havia sido pensado, inicialmente, para as turmas do 7º ano, num total de 57 alunos. Porém, cedo se verificou a impraticabilidade deste projeto com a totalidade dos alunos, devido essencialmente à falta de tempo para proporcionar o regular acompanhamento imprescindível para a consecução dos objetivos propostos. Por tal motivo, vimo-nos obrigados a reduzir a sua aplicação apenas a uma turma.

A turma em questão é constituída por vinte e cinco alunos, dos quais doze optaram pela disciplina de Espanhol, sendo sete do sexo masculino, e cinco do sexo feminino, com idades compreendidas entre os doze e os treze anos, cuja média de idades é de 12,5 anos. Todos os alunos estão a frequentar o 7º ano pela primeira vez.

A nível da situação do agregado familiar, todos os alunos têm um ou mais irmãos e um terço vive apenas com um dos progenitores e respetivos irmãos. Todos possuem computador, havendo um que não tem ligação à Internet. No entanto, na escola, têm sempre a possibilidade de aceder facilmente à Internet, na Biblioteca Escolar, podendo também solicitar o apoio de um professor, sempre que dele necessitem. Apesar de a maioria dos pais possuírem apenas o 6º ano de escolaridade, os alunos revelam muito interesse em conhecer a língua e a cultura de Espanha como também de outros países de língua espanhola. Alguns demonstram ter conhecimentos extracurriculares

multidisciplinares que, muitas vezes, potenciam a aprendizagem de conteúdos a abordar na aula.

De uma maneira geral, são alunos bastante comunicativos, motivados para a aprendizagem e interessados na realização da maior parte das tarefas propostas. Podemos afirmar que existe um bom relacionamento quer entre colegas quer com os professores, e um ambiente de salutar convivência em sala de aula. Salienta-se apenas um caso que, apesar de não estar oficialmente referenciado como sendo um aluno com Necessidades Educativas Especiais, revela um comportamento bastante irregular. Em algumas aulas não só não colaborava nas atividades propostas como também as boicotava, na medida em que dificultava aos colegas a sua realização. Tornava-se muito difícil controlar a sua conduta por ter atitudes e comportamentos que indiciavam hiperatividade. Importa referir também que, em algumas atividades, os resultados ficaram aquém do esperado por haver momentos em que o empenho de alguns alunos foi diminuindo, havendo mesmo evidências de um certo cansaço e saturação, à medida que as atividades letivas se iam aproximando do seu termo.

Após uma análise refletida do projeto curricular de turma, concluímos que as finalidades do presente trabalho de investigação e intervenção se articulam com as finalidades daquele projeto, das quais destacamos as seguintes:

- centrar a ação educativa na aprendizagem dos alunos;
- adequar as estratégias de ensino às características, motivações e interesses dos alunos;
- levar os alunos à construção do seu próprio saber;
- aprofundar as relações interpessoais e de integração em grupo, favorecendo a comunicação e a cooperação. “Integrar os saberes nas relações interpessoais”.





### 3. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para efetuarmos uma recolha objetiva dos dados pertinentes para o nosso projeto, optámos por utilizar diferentes instrumentos e procedimentos: nomeadamente inquéritos através de dois questionários, duas redações de tema proposto e ainda uma atividade de *caça ao erro* com dois textos distintos.

Estas atividades foram realizadas em diferentes momentos ao longo do ano letivo em contexto de sala de aula:

- Realização de duas redações de tema proposto em 20 de abril e 11 de maio.
- Atividade de *caça ao erro* em 18 de maio e 6 de junho.
- Aplicação de inquéritos aos alunos através de dois questionários em 29 de fevereiro e 8 de junho.

Como podemos verificar, apenas o primeiro questionário foi realizado no segundo trimestre. As restantes atividades ocorreram no terceiro período escolar. A opção por este momento letivo prende-se com o facto de os alunos terem, nesta fase, a possibilidade de redigirem textos um pouco mais extensos do que se o fizessem ainda no decurso do segundo período, dado que o seu nível de língua é ainda muito elementar, tornar-se-ia mais difícil obter textos com conteúdo relevante para o estudo em questão, bem como realizar a segunda tarefa metalinguística: a *caça ao erro*.

#### 3.1. Observação direta

A já longa experiência docente da investigadora foi a primeira responsável pela opção por este procedimento. Tornava-se praticamente impossível não acontecer a observação direta do comportamento e atitude dos alunos, não só comparativamente com o que foi possível ir observando ao longo dos mais de vinte e cinco anos de ensino de língua estrangeira (Francês), mas também relativamente à experiência pessoal, quer no seu próprio processo de aprendizagem de ELE quer já na experiência de ensino deste idioma. O outro motivo que nos levou a optar por esta técnica teve a ver com o facto de os métodos de observação direta constituírem “os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.196).

A técnica de observação direta privilegiada foi a observação participante, já que nela o observador é considerado um elemento do grupo em estudo (o investigador participa na vida coletiva), tendo a possibilidade de recolher dados a partir do interior. A observação direta “é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados (...) Os sujeitos observados não intervêm na produção da informação procurada” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.164).

À semelhança das outras técnicas de recolha de dados, a observação direta apresenta também algumas limitações, podendo levantar problemas quer ao nível do registo de observações quer ao nível da interpretação das observações que deve ser articulada com outros métodos, outras técnicas de investigação (ibidem, p.199).

Para ultrapassar as dificuldades ao nível da interpretação das observações, optámos por utilizar técnicas complementares para a recolha de dados, nomeadamente o registo diário e os inquéritos por questionário.

### **3.2. Registos diários**

Este procedimento, apesar de esporádico, revelou-se muito importante desde o início do ano letivo. A observação diária e a anotação de ocorrências, nomeadamente aquando do registo do sumário no quadro, permitiram, desde muito cedo, observar que havia erros recorrentes. Os registos diários constituem o anexo 1.

### **3.3. Inquéritos por questionário**

Procedeu-se à realização de dois inquéritos por questionário com perguntas abertas, fechadas, e de escolha múltipla. O primeiro foi aplicado no decurso do segundo período letivo, e o segundo, na penúltima semana de aulas, já após a realização do último teste de avaliação sumativa e das tarefas metalinguísticas que explicitaremos mais adiante.

Recorremos à aplicação dos questionários porque, tal como é referido no programa de Espanhol - 3º Ciclo, Ensino Básico, é essencial o uso de

(...) técnicas como o preenchimento de inquéritos, questionários [...] que se revelam de grande importância, pois permitem aos alunos que se habituem a reflectir e a participar na avaliação do processo ensino-aprendizagem, responsabilizando-se pela sua própria aprendizagem e pelo decurso das aulas (Ministério da Educação, 1997, p.29),

permitindo, igualmente, ao professor manter, em contexto educativo, um diálogo contínuo com os alunos sobre as atividades escolares. O questionário, instrumento mais universal na área das ciências sociais, segundo Pardal & Lopes (2011, pp.73, 74), “constitui seguramente a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica”, e também é preferido por se tratar de um “instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante”, com a vantagem de garantir, “em princípio, o anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas”.

O primeiro questionário, constituído por seis perguntas (uma de escolha múltipla em leque aberto, uma de resposta fechada e quatro de resposta aberta), tem como principal objetivo conhecer a opinião dos alunos acerca do erro escrito. A primeira pergunta incide no facto de o aluno recorrer (ou não) à língua materna sempre que não sabe a palavra em Espanhol, e na respetiva justificação; na segunda pergunta, indagamos sobre o motivo que leva o aluno a cometer o erro; noutra pergunta, pretendemos saber de que modo o aluno gostaria que os erros fossem corrigidos e, na última pergunta de resposta aberta, procuramos saber se considera que aprende com os erros cometidos, apresentando também a justificação da sua resposta. Com a pergunta de escolha múltipla pretende-se saber qual a forma como reage quando se apercebe dos erros cometidos, e na pergunta de resposta fechada, saber a forma como encara a correção dos erros efetuada pelo professor.

A aplicação do segundo questionário ocorreu no dia 8 de junho, após a realização das atividades que referimos em seguida. Este questionário, constituído por seis perguntas de modalidade aberta, foi aplicado com os seguintes objetivos: na primeira pergunta, procura-se obter a opinião do aluno acerca das atividades realizadas; na segunda pergunta, pretende-se que o aluno identifique a atividade de que mais gostou, justificando a sua escolha; na terceira, procura-se saber em que medida aquelas tarefas ajudam a melhorar o seu domínio da língua; na quarta, o aluno deve identificar a atividade que mais o ajudou, apresentando também a respetiva justificação; na quinta pergunta, deve proceder a uma avaliação de todo o trabalho realizado, e na última pergunta, indicar sugestões para uma eventual continuidade do mesmo ou de um trabalho semelhante. Acresce referir que os alunos responderam anonimamente a este questionário. Fizemos esta opção com o objetivo de garantir uma maior autenticidade das respostas (Pardal & Lopes, 2011).

### 3.4. Inventariação dos erros dos alunos nas produções escritas

A inventariação dos erros cometidos pelos alunos nas diversas produções escritas foi sendo feita desde o início do ano, e no decurso dos três períodos letivos.

Para proceder à análise dos erros, a sua catalogação foi realizada através de uma grelha de tipologia de erros, tendo sido criadas três grandes categorias, com base em critérios linguísticos: ‘Erros Gramaticais’, ‘Erros Lexicais’ e ‘Erros Ortográficos’. Na categoria Erros Gramaticais foram incluídos erros de Sintaxe, de Morfossintaxe e de Morfologia. De acordo com os diversos erros encontrados nas diferentes produções escritas, dentro de cada categoria foram incluídas as respetivas subcategorias, conforme o quadro que se segue:

**Quadro I - Categorização dos erros**

Categorias	Subcategorias	
Erros gramaticais	Sintaxe	Omissão/adição de determinante
		Seleção inadequada de pronome
		Seleção inadequada de advérbio
	Morfossintaxe	Erro de concordância
		Uso inadequado do artigo
		Seleção inadequada de conjunção
		Seleção inadequada de verbo
		Uso incorreto de tempo/ forma verbal
		Uso de formas (artigo/adjetivo) sem apócope
		Recurso à forma da LM
	Morfologia (flexão nominal)	
	Morfologia (flexão nominal)	Forma incorreta
		Recurso às formas da LM

	Sintaxe (sintagma verbal)	Alteração na relação verbo/sujeito
		Adição de preposição
		Omissão de preposição
Erros lexicais	Seleção inadequada de lexema	Nome
		Verbo
		Conjunção
	Transferência direta de vocabulário da LM	Nome
		Verbo
		Pronome
		Adjetivo
Erros ortográficos	Adição/omissão/alteração de acento	
	Adição/omissão de grafema	
	Confusão de grafemas	
	Uso de minúscula	

### 3.5. Tarefas metalinguísticas

As tarefas metalinguísticas que escolhemos vão de encontro às orientações metodológicas constantes no programa de Espanhol pois, como é aí postulado, pretende-se que o professor utilize

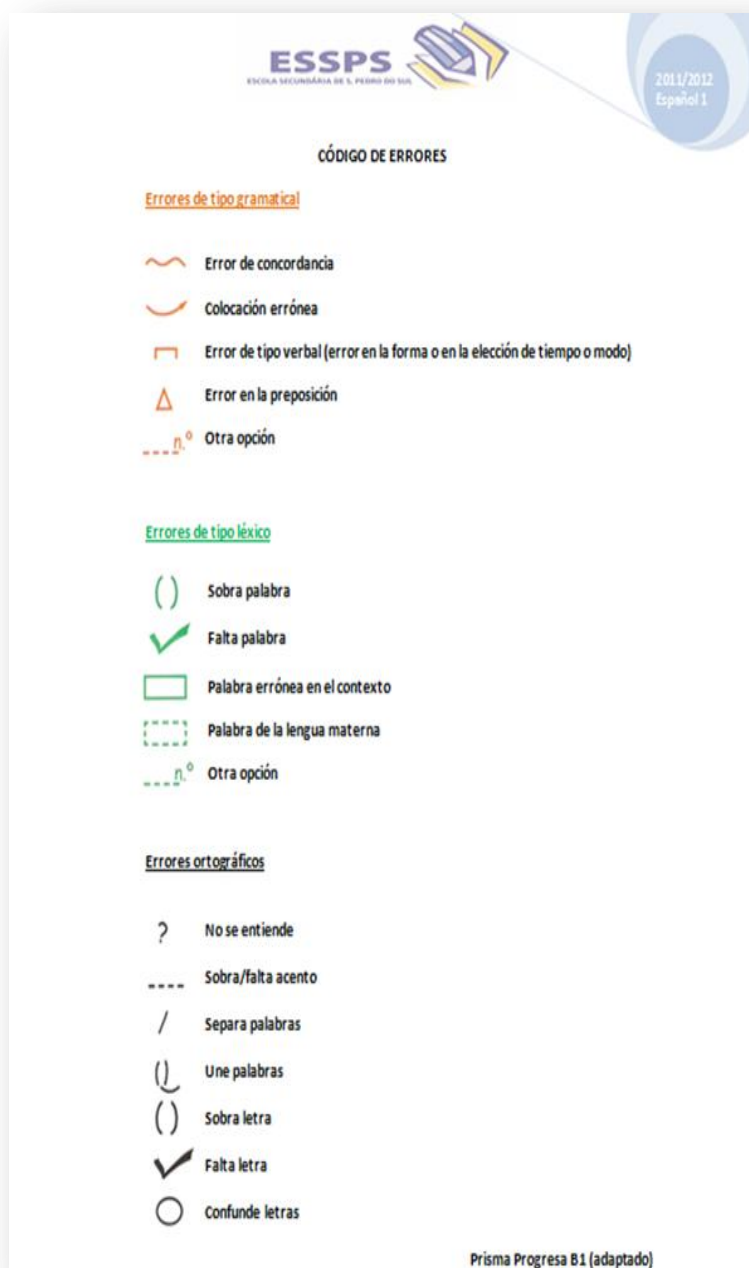
(...) metodologias activas, centradas no aluno, no sentido de o transformar no construtor da sua própria aprendizagem. Para tal, o professor deverá deixar bem claros ao aluno os objectivos a atingir nas diferentes etapas, os métodos e as estratégias adoptados, para que ele possa gradualmente conquistar a autonomia na aprendizagem da língua espanhola, que se pretende extensível às restantes disciplinas e, mais tarde, lhe permita continuar ele próprio a tarefa de aprender a aprender (Ministério da Educação, 1997, p.29).

Pelo que fica exposto, as atividades a desenvolver foram devidamente explicadas aos alunos. Trata-se de duas atividades distintas: a primeira, realizada a partir de duas redações de tema proposto, consiste na autocorreção dos erros assinalados pelo professor, com base num código de erros previamente facultado aos alunos e detalhadamente explicado, de

modo a poderem compreender bem o significado de cada símbolo. Este código<sup>1</sup> -Figura 3- (que apresentamos na página seguinte) é constituído por três conjuntos de erros, distinguidos por cores diferentes correspondendo a três tipos distintos: os erros de tipo gramatical são assinalados a vermelho, os de tipo lexical assinalados a azul, e os erros ortográficos, a preto. Foi necessário simplificar o código inicial, de modo a adaptá-lo ao nível linguístico dos alunos (nível A1).

---

<sup>1</sup> Adaptado do *código de errores* do manual de ELE, *Prisma Progresiva (Nivel B1)*, Editorial Edinumen, 2003.



**Figura 3 - Código de erros**

Para além de efetuarem a correção dos seus próprios erros, os alunos também indicam a causa/explicação de cada erro, incluindo aqueles que não tenham conseguido corrigir. Pensamos que, desta forma, os alunos são levados a uma reflexão sobre o funcionamento

da língua que lhes permite discorrer sobre a causa do erro, possibilitando-lhes uma superação mais eficaz das várias produções erradas.

A segunda atividade, designada *caça ao erro*, consiste, como o próprio nome deixa antever, na identificação e correção de erros. Estes estão presentes em textos indicados pelo professor, e os alunos tentam identificar e corrigir o máximo de erros aí presentes. Para a atividade de *caça ao erro* foi escolhida a canção *Waka Waka* (anexo 8), da cantora colombiana Shakira, que serviu de hino ao último Campeonato do Mundo de Futebol, estando, portanto, ainda presente na memória de todos. Para que se sentissem mais motivados, a canção foi ouvida e também visionada através de um vídeo retirado do YouTube (anexo 9). O segundo texto consiste numa mensagem de um jovem num fórum (anexo 10), solicitando ajuda para resolver um pequeno problema em contexto familiar: ele pretende adotar uma mascote, mas para tal necessitará que o ajudem a convencer a mãe que está a oferecer bastante resistência à realização desse desejo. O que motivou a escolha de ambos os textos foi o facto de se tratar de textos com sentido completo, e por isso os considerarmos muito mais motivadores para a realização daquela tarefa do que uma lista de frases soltas.



## 4. METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

### 4.1. A análise de conteúdo

A análise de conteúdo foi a técnica de análise de dados privilegiada no presente estudo, dado tratar-se de “um instrumento de análise das comunicações [...] que assenta na desocultação metódica e criteriosa de ‘detalhes’ linguísticos [...], para uma compreensão mais aprofundada da comunicação e, simultaneamente, fidedigna” (Pardal & Lopes, 2011 p.93). Constitui, portanto, um método de análise do pensamento dos sujeitos comunicativos permitindo ao investigador interpretar o texto cuja informação será, então, organizada através de codificação, processo pelo qual “as características relevantes do conteúdo de uma mensagem se transformam em unidades que permitem a sua descrição e análise precisas” (Sampieri, R., 2006, p.344, conforme citado em Pardal & Lopes, 2011, p.99).

A análise de conteúdo foi definida por Berelson (conforme citado em Carmo & Ferreira, 1998, p.251) como uma técnica de investigação que possibilita uma descrição *objetiva* (obedece a regras claras que permitem que investigadores diferentes obtenham resultados semelhantes), *sistemática* (todo o conteúdo é ordenado e integrado em categorias) e *quantitativa* (a frequência dos elementos de cada categoria é, muitas vezes, calculada) do conteúdo das comunicações.

Para Bardin (1977, p.38), a análise de conteúdo não pode limitar-se a um conjunto de técnicas de análise de comunicações, pois “a finalidade (implícita ou explícita) de qualquer análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos”.

Vala (1986, p.104) partilha da mesma opinião ao afirmar que

(...) a análise de conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens. A finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

Podemos, assim, concluir que a análise de conteúdo consiste numa descrição dos dados recolhidos e conseqüente interpretação (significado atribuído aos dados) a partir das inferências do investigador, devendo “não só possibilitar a compreensão do fenómeno que constitui o objecto de estudo como fazer o investigador chegar à sua explicação, e

podendo, mesmo nalguns casos, fazê-lo chegar a formas de previsão” (Carmo & Ferreira, 1998, p.259).

A análise do conteúdo dos dois questionários realizados revelou-se uma técnica de pesquisa muito profícua, já que possibilitou a organização dos dados recolhidos e a sistematização da informação recolhida, de modo a construir conhecimento sobre o tema em estudo.

Após a referência a esta técnica de tratamento de informação privilegiada no nosso trabalho, e comumente utilizada na investigação empírica, passamos à apresentação da categorização dos dados.

#### **4.2.A categorização dos dados**

A informação recolhida será organizada através da construção de um sistema de categorias que, sendo “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado” (Grawitz, 1993, in Carmo & Ferreira, 1998, p.255), permitem apresentar os dados recolhidos de forma organizada, atribuindo-lhes uma significação objetiva.

Na opinião de Vala (1986, pp.110,111), a prática da análise de conteúdo tem por base “a classificação, a categorização, [...] elementar operação do nosso quotidiano e, tal como ela, visa simplificar para potenciar a apreensão e, se possível, a explicação”. Para este autor, “as categorias são os elementos chave do código do analista”, e geralmente são compostas “por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer aprender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”, permitindo deste modo a organização do conteúdo informativo. Assim sendo, num primeiro momento de análise de dados, recorreremos à utilização de categorias definidas *a priori*, partindo das questões e dos objetivos do nosso estudo. Aquando da aplicação do primeiro questionário, estabelecemos a relação dos objetivos de investigação com os do questionário, conforme podemos observar no quadro II.

**Quadro II - Relações dos objetivos de investigação com o questionário sobre interlíngua**

<b>Objetivos de Investigação</b>	<b>Objetivos do Questionário</b>	<b>Questões</b>
Refletir acerca dos erros na produção escrita de alunos do 7º ano (nível 1) da Escola Secundária de S. Pedro do Sul	Verificar recurso à língua materna	1
	Identificar causas do recurso à língua materna	1
	Elencar causas do erro escrito	2
Refletir acerca da importância que os alunos atribuem ao erro escrito	Verificar atitude dos alunos face ao erro cometido	3
	Constatar reação do aluno perante o erro corrigido	4
Identificar processos didáticos que conduzam a uma escrita o mais possível isenta de erros	Identificar estratégia de correção preferida	5
	Importância do erro (corrigido) na aprendizagem	6

Num segundo momento, procedemos à articulação das categorias pré-definidas com outras categorias que foram surgindo, após a leitura sistemática e criteriosa do conteúdo das respostas ao questionário.

Tendo em conta o que acabámos de expor, considerámos, nesta primeira fase, quatro categorias de análise presentes no quadro III.

**Quadro III - Categorias de análise referentes às respostas ao Questionário 1**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>C1. Motivo do recurso à Língua Materna</b>	1.1- Desconhecimento da palavra na LE
	1.2- Semelhança/confusão entre as duas línguas
<b>C2. Percepção sobre a causa do erro</b>	2.1- Distração
	2.2- Nervosismo
	2.3- Desconhecimento da palavra na LE
	2.4- Semelhança/confusão entre as duas línguas
<b>C3. Preferência relativamente à correção dos erros</b>	3.1- Erro assinalado e corrigido pelo professor
	3.2- Totalidade dos erros corrigidos
<b>C4. Percepção sobre a aprendizagem com a correção dos erros</b>	4.1- Progresso nos estádios de aprendizagem
	4.2- (Maior) aproximação ao perfil da língua alvo

Na sequência de todas as atividades realizadas, nomeadamente a inventariação dos erros produzidos pelos alunos e as duas tarefas metalinguísticas (atividade de autocorreção dos erros e consequente apresentação da explicação/causa do erro, e atividade de *caça ao erro*), foi aplicado o segundo questionário, designado Questionário Final (anexo 11), do qual apresentamos, a seguir, no Quadro IV, as finalidades investigativas e as finalidades didáticas.

**Quadro IV - Relação das finalidades investigativas com as finalidades didáticas referentes ao Questionário 2**

<b>Finalidades Investigativas</b>	<b>Finalidades Didáticas</b>	<b>Questões</b>
Obter a opinião dos alunos acerca das tarefas realizadas	Levar os alunos a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- refletir sobre o seu envolvimento nas tarefas realizadas;</li> <li>- compreender a pertinência dessas tarefas;</li> </ul>	<b>1 e 2</b> <b>3 e 4</b>
Conhecer a avaliação que os alunos fazem dessas atividades	- realizar uma avaliação do trabalho efetuado	<b>5 e 6</b>

Tendo em consideração os dados recolhidos no segundo questionário, foram criadas as quatro categorias de análise presentes no Quadro V.

**Quadro V - Categorias de análise referentes às respostas ao Questionário 2**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>C1. Atividade mais apreciada pelos alunos</b>	1.1- Caça ao erro na canção
	1.2- Correção dos erros através do código de erros
<b>C2. Perceção dos alunos sobre a atividade que mais os ajudou</b>	2.1- Caça ao erro na canção
	2.2- Correção dos erros através do código de erros
<b>C3. Avaliação do trabalho realizado</b>	3.1- Auxilia a correção linguística
	3.2- Facilita a aprendizagem
	3.3- Fomenta a autocorreção
<b>C4. Sugestões acerca da continuidade do trabalho</b>	4.1- Correção com o código de erros
	4.2- Atividade de caça ao erro
	4.3- Ambas as atividades



## CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

*A interpretação dos dados, na sequência da  
sua organização, é criadora de sentido*  
(Lessard – Hébert et al. 1990, p.123)





## 1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Depois de expor o estudo e a justificação das opções metodológicas, cabe, neste capítulo, proceder à apresentação e análise dos dados obtidos através dos questionários 1 e 2 (anexo 2 e anexo 11, respetivamente), dos erros presentes nas duas produções escritas, -as duas redações *De mayor me gustaría ser...* e *Mi rutina diaria*-, e na atividade de *Caça ao erro*. O ponto apresenta-se organizado de acordo com as respostas ao questionário 1, os erros presentes nas duas redações, as correções dos erros na atividade de *Caça ao erro*, e, finalmente, com as respostas ao questionário 2.

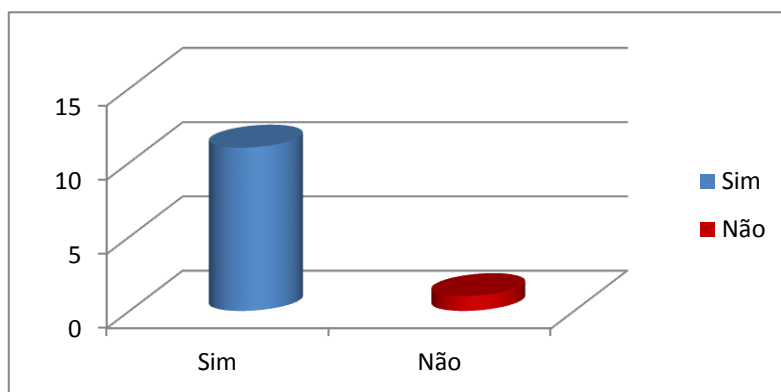
Pretendemos assim dar resposta às questões de investigação, para podermos apresentar propostas concretas no âmbito do tratamento didático do erro escrito.

### 1.1. Questionário 1

Neste ponto apresentaremos a análise dos dados relativos a cada uma das categorias definidas anteriormente (Quadro III).

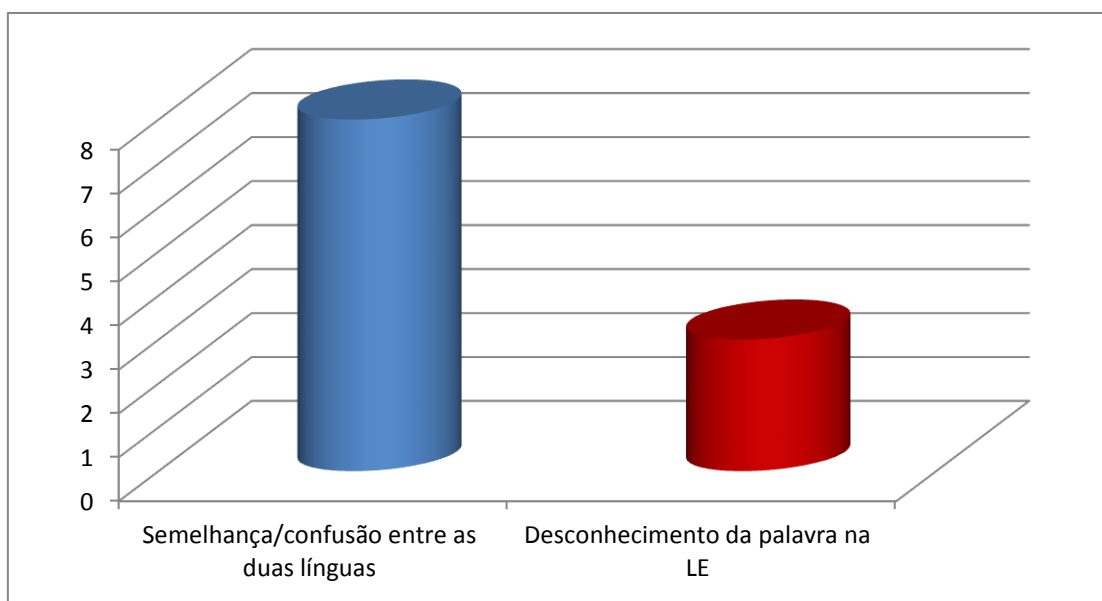
#### C1.- Motivo do recurso à Língua Materna

Relativamente à questão colocada “Na produção escrita, quando não sabes algo na língua espanhola recorres à língua portuguesa?” e tal como se observa no gráfico 1, a maioria dos alunos assume recorrer à língua portuguesa quando não sabe algo na língua espanhola. O aluno que respondeu negativamente justifica, afirmando que “não estaria correto” (A4).



**Gráfico 1 - N° de alunos que recorrem à língua portuguesa quando desconhecem o termo em língua espanhola**

Dos alunos que responderam afirmativamente, a análise dos enunciados das suas respostas evidencia como motivo do recurso à língua materna, na sua maioria, a semelhança/confusão entre as duas línguas, havendo apenas três respostas de cuja análise ressaltou que os alunos recorrem ao Português por desconhecerem a palavra em Espanhol (gráfico 2).

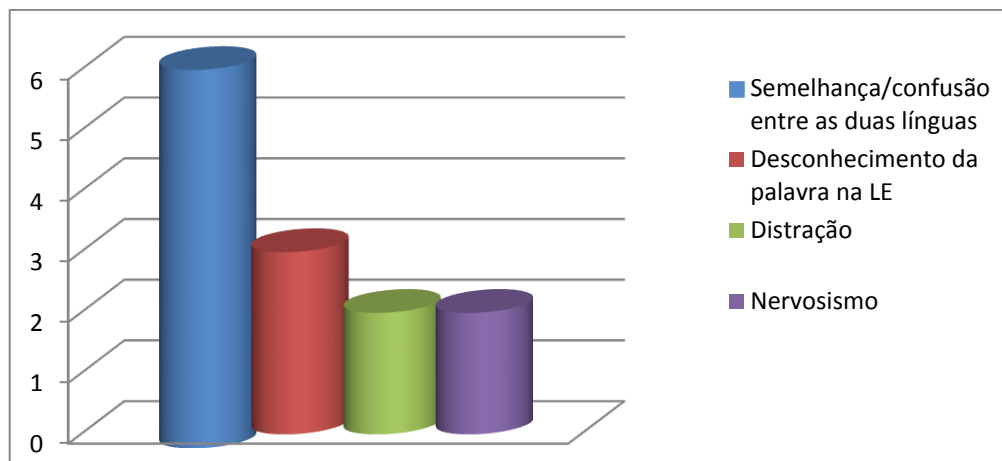


**Gráfico 2 - Causas pelas quais os alunos recorrem à língua portuguesa quando desconhecem o termo em língua espanhola**

### **C.2- Percepção sobre a causa do erro**

Com a segunda pergunta do questionário “Porque é que achas que cometes erros na produção escrita de Espanhol?”, pretendíamos aferir a percepção dos alunos sobre as causas dos erros.

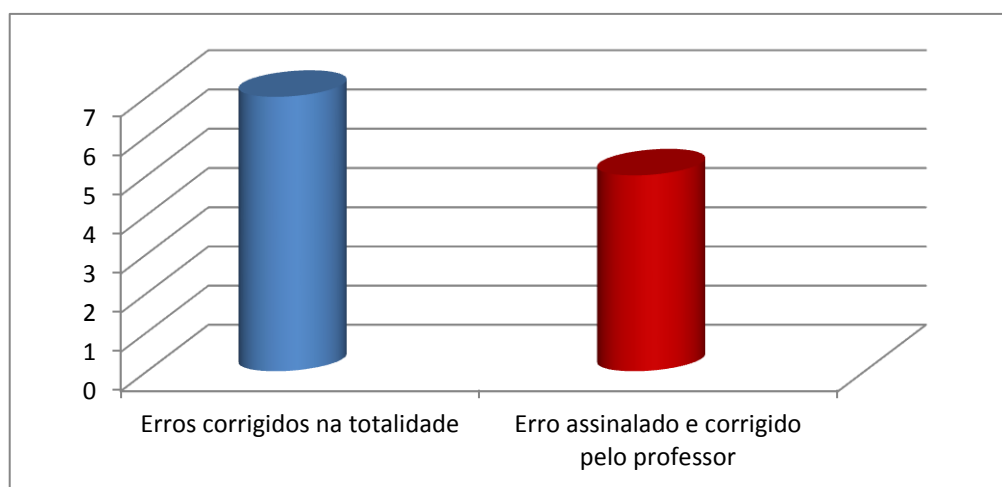
Da análise dos enunciados das respostas de metade dos alunos podemos inferir, novamente, que a semelhança/confusão entre as duas línguas é o fator que origina a maior parte dos seus erros. O conteúdo das respostas de três alunos evidencia que a causa do erro é o desconhecimento da palavra na LE, havendo dois alunos que assumem claramente que erram por distração, e outros dois atribuem o erro ao nervosismo. Para além do fator distração referido apenas por dois alunos, são vários os discentes que admitem confundir as palavras no ato de escrever.



**Gráfico 3 - Percepção dos alunos sobre a causa do erro**

### **C.3- Preferência relativamente à correção dos erros**

Do conteúdo das respostas à pergunta “Como gostarias que os teus erros fossem corrigidos?”, podemos deduzir que os alunos atribuem uma grande importância à correção dos erros. A análise das ocorrências evidencia que os alunos manifestam preferência pela correção feita pelo professor. Em mais de metade das respostas (sete), os enunciados demonstram que os alunos gostariam que os erros fossem corrigidos na sua totalidade, estando também implícita nesta resposta a ideia que deverá ser o professor a efetuar a sua correção. Dos enunciados das restantes respostas (cinco) também se pode deduzir que os alunos se revelam fiéis adeptos da correção tradicional; o conteúdo dessas respostas conduziu à criação da subcategoria “erro assinalado e corrigido pelo professor”.

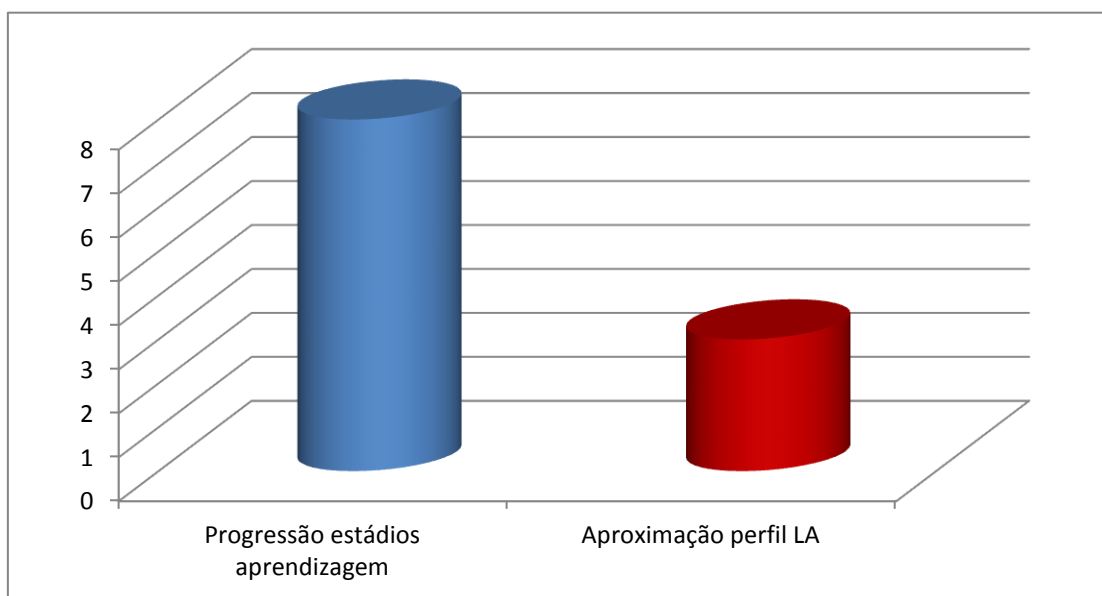


**Gráfico 4 - Preferência dos alunos relativamente à correção dos erros**

#### C.4- Perceção sobre a aprendizagem com a correção dos erros

Houve um aluno que não respondeu à pergunta 6. do questionário: “Aprendes com os erros das tuas produções escritas na língua espanhola?”. Os restantes alunos (onze) responderam afirmativamente.

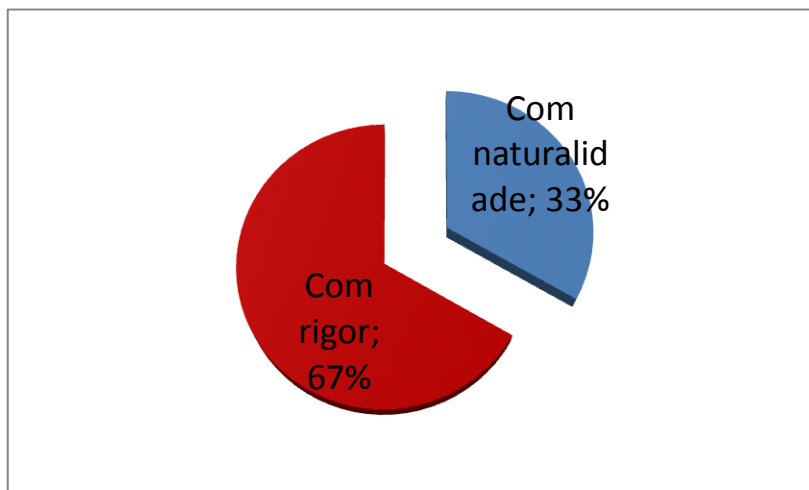
A justificação apresentada por oito alunos (gráfico 5) leva-nos a concluir que estes consideram que o erro lhes permite progredir nos diferentes estádios de aprendizagem. Da análise de conteúdo dos enunciados das respostas de três alunos podemos inferir que o erro corrigido lhes proporciona uma maior aproximação ao perfil da língua alvo.



**Gráfico 5 - Perceção dos alunos sobre a aprendizagem com a correção dos erros**

Após a apresentação dos resultados das perguntas de resposta aberta, apresentamos também os resultados das restantes respostas. À pergunta “Como reages quando te apercebes dos erros que cometes na produção escrita de Espanhol?”, houve um aluno que não respondeu, tendo os restantes onze optado pela resposta “Procuras aprender, corrigir o erro”. É interessante constatar que nenhum aluno optou pela resposta “Ficas desmotivado e deixas passar o erro” (ver Gráfico 3). Podemos, portanto, concluir que a quase totalidade dos alunos inquiridos utiliza a correção como um recurso para aprender. Esta atitude permite-nos comprovar a necessidade que os alunos sentem de ver os seus erros corrigidos.

À pergunta “Como é que o teu professor trata (corrige) os erros da tua produção escrita na língua espanhola?”, 67% dos alunos (oito) respondeu “Com rigor”, e 33% (quatro) julga que o professor corrige os erros “Com naturalidade” (Gráfico 6).



**Gráfico 6- Perceção sobre a forma de correção dos erros pelo professor**

Dado que os alunos responderam a este questionário sem terem solicitado qualquer esclarecimento, e também pelo facto de não lhes ter sido dada qualquer orientação, foi necessário proceder à clarificação de alguns aspetos que permaneciam menos claros e que julgamos pertinente serem explicados. Assim, após uma análise do conteúdo de todas as respostas, foi-lhes pedido que explicassem o que percebiam como correção “com rigor” e correção “com naturalidade”, tendo os alunos respondido que consideram que o professor corrige com rigor ao apresentar a correção de todos os erros; a correção com naturalidade tem a ver com o facto de o professor não revelar obsessão pelos erros cometidos pelos seus alunos. Apesar de a questão não estar formalmente incluída no questionário, tendo sido solicitada a todos os alunos a opinião sobre a correção da totalidade dos erros, ou se deveriam ser corrigidos apenas os que poderiam ser considerados mais importantes, a sua resposta foi unânime: os erros devem ser sempre todos corrigidos, porque “só assim sabemos escrever corretamente”. Demos conta de várias situações em que o erro ocorreu pelo desconhecimento de determinados conteúdos (ainda por lecionar), e também pelo domínio vocabular que é ainda pouco consistente.

As respostas mostram, portanto, que os alunos atribuem uma grande importância à correção dos erros, revelando também a necessidade de essa correção ser feita pelo professor.

No entanto, lançando mão às orientações metodológicas do Programa de Espanhol que, como já referimos oportunamente pretende que o aluno seja ativo, construtor da sua própria aprendizagem, e de acordo com as propostas inovadoras de alguns autores já indicadas no enquadramento teórico do nosso trabalho, sem deixar de lado a concretização dos objetivos traçados para o presente estudo, os alunos serão desafiados a realizar as seguintes atividades: num primeiro momento fazem a autocorreção dos erros e indicam a causa/explicação desses erros e, num segundo momento, procedem à identificação e consequente correção de erros presentes em dois textos fornecidos pelo professor.

### 1.2. Os erros presentes na redação *De mayor me gustaría ser...*

Este ponto refere-se à apresentação dos dados da primeira tarefa, a autocorreção dos erros assinalados pelo professor. Os alunos realizaram uma redação no dia 20 de abril cujo tema proposto, decorrente da última unidade lecionada, Unidade 8: *Vamos a disfrazarnos*, foi “De mayor me gustaría ser...”.

Para a apresentação dos dados, utilizámos uma grelha contendo todos os erros individuais de cada redação (anexo 5) e outra grelha com a totalidade dos erros dos alunos agrupados por categorias (Quadro VI).

**Quadro VI - Erros presentes na redação *De mayor me gustaría ser...***

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Ocorrências</b>
Erros gramaticais	Sintaxe	Omissão/adição de determinante	<i>me gusta mucho</i> (la) competición (A <sup>24</sup> ); <i>la diversidad de <u>las</u> personas</i> (A5); [es] <u>la</u> mi pasión (A9); [dar] <u>los</u> masajes (A11).
		Seleção inadequada de pronome	[soy yo] <i>que cuido</i> (quien cuida) (A1).

<sup>2</sup> A abreviatura ‘A’ refere-se a cada aluno.

		Seleção inadequada de advérbio	<i>muy espíritu</i> [de...] (mucho) (A6); [me gusta] <i>muy</i> (mucho) (A8);
Morfossintaxe		Erro de concordância	<i>me encanta</i> [los peces] (me encantan) (A7); <i>las</i> [viajes] (los) (A5); <i>las masajes</i> (los) (A11).
		Uso inadequado do artigo	<i>lo hospital</i> (el) (A2).
		Seleção inadequada de conjunção	<i>se</i> [no están] (si) (A2); <i>se</i> [un día] (si) (A12);
		Seleção inadequada de verbo	<i>ya hay</i> [siete años] (hace) (A9).
		Uso incorreto de tempo/ forma verbal	<i>he jugado</i> (jugué) (A9); <i>a se sentiren</i> [relajadas] (a sentirse) (A11).
		Uso de formas (artigo/adjetivo) sem apócope	<i>uno</i> [aspecto] (un) (A2); <i>bueno</i> [humor] (buen) (A5).
		Recurso à forma da LM	<i>deles</i> (de ellos) (A3).
	Morfologia (flexão nominal)		
Morfologia (flexão verbal)		Forma incorreta	<i>tiengo</i> (tengo) (A1); <i>dieben</i> (deben) (A10); <i>perdesen</i> (perdiesen) (A3).
		Recurso às formas da LM	[cuando] <i>for</i> [mayor] (sea) (A7, A11); <i>seja</i> (sea) (A10); <i>poderei</i> (podré); <i>pudesse</i> (pudiese); <i>é</i> (es) (A12)
Sintaxe (sintagma verbal)		Alteração na relação verbo/sujeito	yo <u>gustaría</u> de (me gustaría) (A1, A3, e A12, 2 ocorrências); <u>gusto de</u> (me gusta) (A3, 2 ocorrências).

		Adição de preposição	<i>me gustaría de</i> (me gustaría) (A7, A9); <i>me gusta de</i> (me gusta) (A10).
		Omissão de preposição	<i>adoro</i> (a) <i>los animales</i> (A1, A3); <i>ayudar</i> (a) <i>las personas</i> (A2, A11); <i>no ayudan</i> (a) <i>las personas</i> (A2).
Erros lexicais	Seleção inadequada de lexema	Nome	<i>local</i> (lugar) (A2).
		Verbo	<i>trata</i> (cuida) [de los animales] (A1); <i>hacer</i> [masajes] (dar) (A11, 2 ocorrências).
		Conjunção	<i>e</i> (y) (A8, A11; A12, 2 ocorrências).
	Transferência direta de vocabulário da LM	Nome	<i>jornalista</i> (periodista) (A3, 2 ocorrências); <i>perguntas</i> (preguntas) (A3, 2 ocorrências); <i>medalhas</i> (medallas) (A4); <i>borboleta</i> (mariposa) (A4); <i>bruços</i> (a braza) (A4); <i>desportos</i> (deportes) (A8); <i>alunos</i> (alumnos) (A8); <i>futebolista</i> (futbolista) (A9); <i>futebol</i> (fútbol) (A9, 2 ocorrências); <i>pneus</i> (neumáticos) (A10); <i>cremes</i> (cremas) (A11).
		Verbo	[para que] <i>fiquem</i> [felices] (estén) (A11);
		Pronome	<i>nenhum</i> ; (ninguno) (A3)
		Adjetivo	[clínica] <i>geral</i> (general) (A2); <i>marinha</i> (marina) (A7, 2 ocorrências); <i>mal educados</i> (maleducados) (A8); <i>maior</i> (mayor) (A10); <i>calmos</i> (tranquilos) (A12).
		Advérbio	<i>quase</i> (casi) (A6); <i>onde</i> (donde) (A9); <i>agora</i> (ahora) (A9);



Erros ortográficos	Adição/omissão/alteração de acento	<i>veterin<u>á</u>rio</i> (A1); [me dice] <i>qu<u>e</u></i> [tengo]; [quería] <i>qu<u>e</u></i> (A3); [para llegar] <i>d<u>ó</u>nde</i> [quiero] (A2); <i>est<u>a</u>n</i> (A2); <i>quer<u>i</u>a</i> (A3, A10); <i>gustar<u>i</u>a</i> (A4 e A7, 2 ocorrências cada); <i>tamb<u>i</u>en</i> (A3, A7); <i>nata<u>c</u>ion</i> , <i>comp<u>e</u>ticion</i> (A4); <i>oce<u>a</u>no</i> (A7); [a] <i>m<u>i</u></i> (A9, 2 ocorrências; A10); <i>profes<u>i</u>on</i> (A12); <i>pol<u>i</u>cia</i> (policía) (A6); <i>mec<u>â</u>nico</i> (mecánico) (A10).
	Adição/omissão de grafema	<i>principal<u>m</u>iente</i> (principalmente) (A1); <i>em<u>p</u>ecei</i> (empecé) (A9); <i>lo salar<u>i</u>os</i> (A5); <i>pac<u>i</u>ent</i> (paciente) (A5); <i>pra-t<u>i</u>car</i> (practicar) (A8); <i>tamb<u>é</u>n</i> (también) (A8); <i>ó<u>t</u>ima</i> (óptima) (A12).
	Confusão de grafemas	<i>cav<u>a</u>llo</i> (caballo) (A1); <i>profes<u>s</u>ión</i> (profesión) (A2, 2 ocorrências); <i>inter<u>e</u>ssante</i> (interesante) (A2); <i>pu<u>d</u>er</i> (poder) (A4); <i>co<u>ñ</u>ocer</i> (conocer) (A5); <i>qu<u>a</u>ndo</i> (cuando) (A7, A11); <i>viv<u>e</u>m</i> (viven) (A7); <i>masag<u>i</u>sta</i> (masajista) (A11). <i>relax<u>a</u>das</i> (relajadas) (A11).
	Uso de minúscula com nomes de disciplinas acadêmicas	<i>ci<u>e</u>ncias</i> (A1, A2); <i>matem<u>á</u>ticas</i> (A1); <i>hist<u>o</u>ria</i> (A12, 4 ocorrências).

Seguidamente, faremos uma análise dos erros cometidos na redação “De mayor me gustaría ser...”, respeitantes a cada categoria indicando a percentagem relativamente à sua totalidade, e fazendo a sua descrição com a explicação possível para cada subcategoria.

### **Categoria erros gramaticais:**

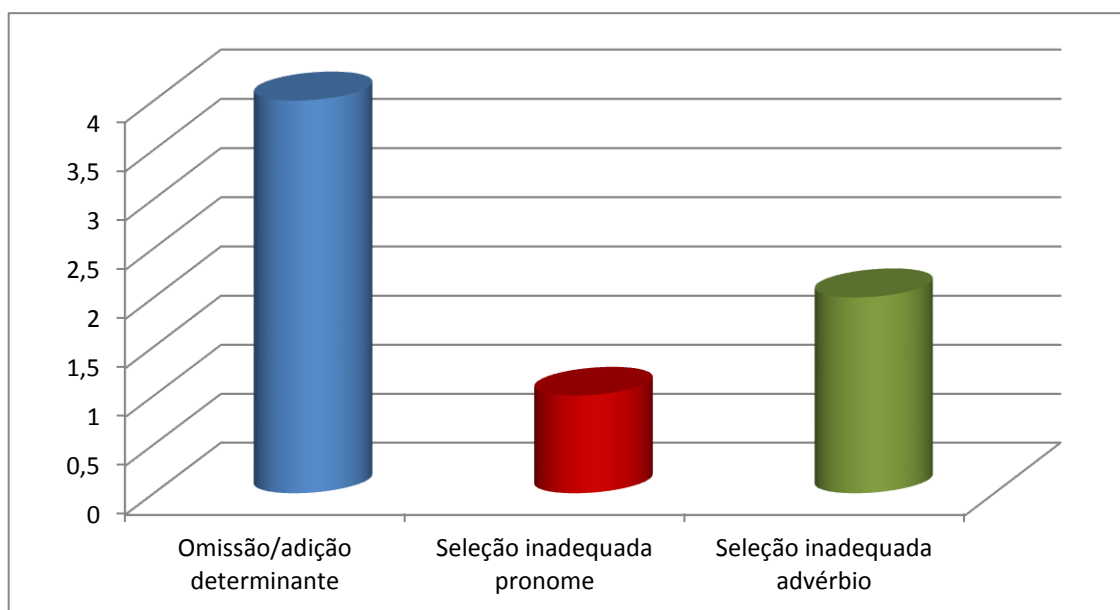
A categoria ‘erros gramaticais’ está dividida em cinco subcategorias: a) subcategoria ‘sintaxe’ (7); b) subcategoria ‘morfossintaxe’ (12); c) subcategoria ‘morfologia (flexão nominal)’ (2); d) subcategoria ‘morfologia (flexão verbal)’ (8); e) subcategoria ‘sintaxe (sintagma verbal)’ (7), perfazendo um total de 36 erros (37%).

#### a) Subcategoria ‘sintaxe’:

Nesta subcategoria, tal como se apresenta no gráfico 7, o erro por omissão de determinante *me gusta mucho* (la) *competición*, e os erros por adição (2) *la mi pasión*, [dar] *los masajes* ocorrem por desconhecimento da regra gramatical, e também por interferência da LM; o erro *la diversidad de las personas* demonstra falta de consolidação do conteúdo na língua materna, devido à alteração de conceitos, pois ambas as construções existem nas duas línguas.

O erro [soy yo] *que cuida* (quien cuida), em que é feita a seleção inadequada de pronome, ocorre por interferência da LM e por desconhecimento das formas do pronome relativo. Este erro está totalmente justificado por esta matéria não ter sido ainda lecionada e por se tratar de um conteúdo de difícil assimilação, sobretudo neste nível de ensino.

Os erros *muy espíritu* [de ...] (mucho), [me gusta] *muy* (mucho), por seleção inadequada de advérbio, são devidos ao desconhecimento da regra gramatical.

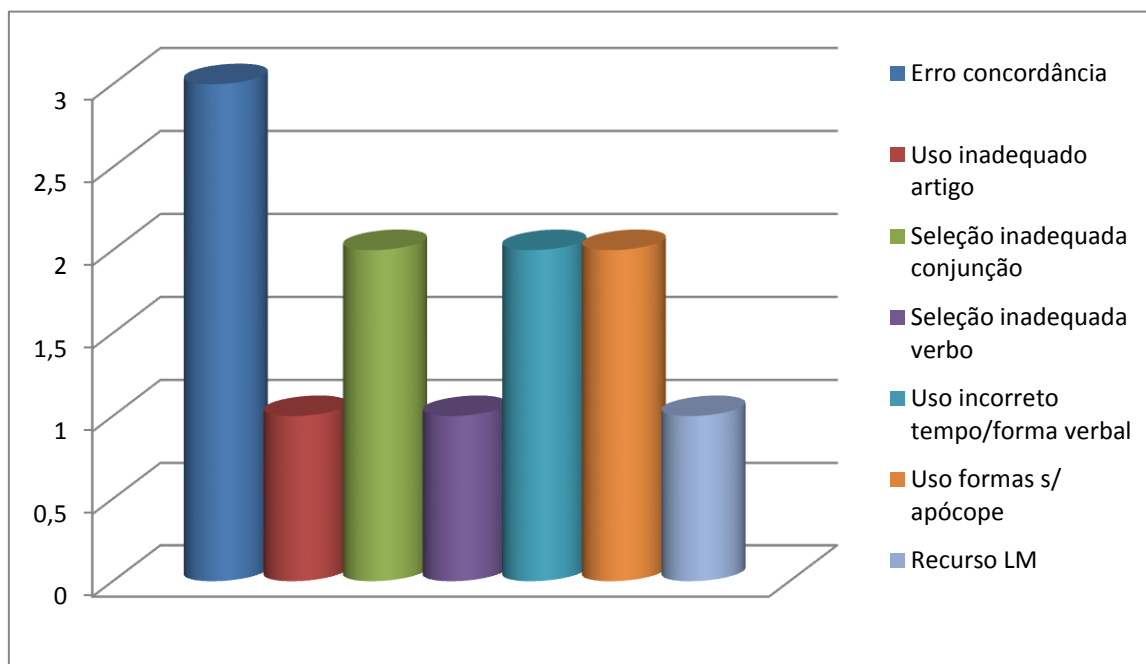


**Gráfico 7- Erros relativos à subcategoria ‘sintaxe’**

b) Subcategoria ‘morfofossintaxe’:

Nesta subcategoria, tal como se observa no gráfico 8, os erros de concordância *me encanta* [los pesces] (me encantan), *las viajes* (los viajes), *las masajes* (los masajes), têm também causas distintas, já que o primeiro erro ocorre por desconhecimento das regras básicas de concordância entre sujeito/verbo e, nos outros dois, é óbvia a interferência da LM, na alteração do género dos substantivos, provocando assim concordâncias anómalas entre artigo/nome, o que pode originar erros fossilizáveis.

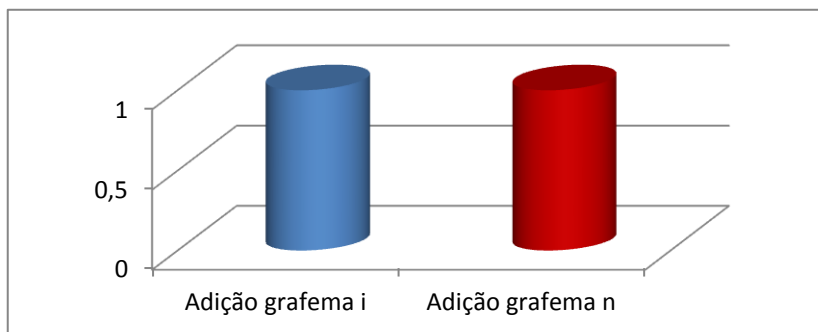
A interferência da LM é também a causa destes erros: *lo hospital* (el), em que, por destaque, é utilizado o artigo neutro inadequadamente, ao ser traduzido por *o* (port.); *se* [no están] (si), *se* [un día] (si) respondem à seleção inadequada da conjunção; *ya hay* [siete años] (hace) devido à seleção inadequada do verbo; *deles* (de ellos), é claramente um recurso à forma da LM, por desconhecimento das formas tónicas dos pronomes pessoais na língua espanhola. E os erros decorrentes do uso de formas sem apócope: quer no uso inadequado do determinante *uno* [aspecto] (un) quer no uso inadequado da forma adjetival *bueno* [humor] (buen), levam-nos a verificar o desconhecimento da regra gramatical (uso da apócope). Devido a limitações do trabalho de campo, não nos é possível apresentar mais exemplos, no entanto devemos realçar que são erros recorrentes.



**Gráfico 8- Erros relativos à subcategoria ‘morfofossintaxe’**

c) subcategoria ‘morfologia (flexão nominal)’:

O erro *taliento* (talento), com a adição do grafema *i*, é causado por generalização, e o erro *viajens*, com a adição do grafema *n*, ocorre por interferência e confusão com a LM (gráfico 9).

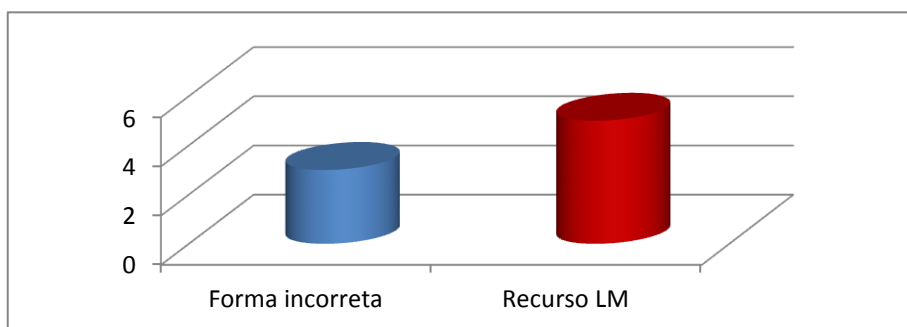


**Gráfico 9- Erros relativos à subcategoria ‘morfologia (flexão nominal)’**

d) subcategoria ‘morfologia (flexão verbal)’:

No gráfico 10 apresentamos os erros das formas verbais incorretas *tiengo* (tengo), *dieben* (deben) e *perdesen* (perdiesen), que ocorrem, no primeiro caso, por generalização de -ie (aparece em muitas outras formas); e nas outras duas, por simples desconhecimento da conjugação verbal.

Os erros [cuando] *for* [mayor] (sea), *seja* (sea), *poderei* (podré), *é* (es) ocorrem por interferência da LM e também por desconhecimento do tempo e modo verbais, sendo do domínio dos alunos, à data da realização desta redação, apenas as formas verbais do presente do indicativo. No entanto, no erro *pudesse* (pudiese), verifica-se o desconhecimento da forma verbal da LE, visto que o aluno utiliza o modo adequado.



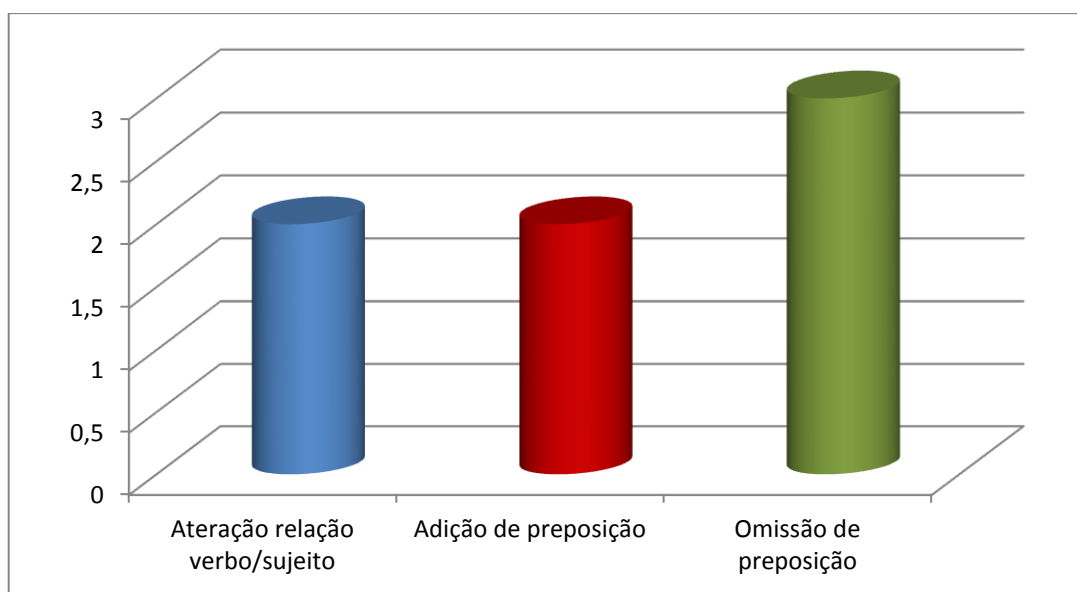
**Gráfico 10- Erros relativos à subcategoria ‘morfologia (flexão verbal)’**

e) Subcategoria ‘sintaxe (sintagma verbal)’

Nesta subcategoria (gráfico 11) a maior parte dos erros apresentados (4) diz respeito ao uso do verbo *gustar* que, pelas suas características, é causador de erros fossilizáveis. Relembramos que, apesar do sintagma estar contido no título da redação, houve três alunos que utilizaram o sintagma *yo gustaría de* (me gustaría) e uma aluna que utilizou duas vezes *yo gusto de* (me gusta), verificando-se, assim, uma alteração na relação verbo/sujeito, por interferência da LM, assim como nos erros *me gustaría de* (me gustaría) e *me gusta de* (me gusta), por adição de preposição.

Embora a distração não deva ser considerada uma justificação para a ocorrência de erros, importa referir que há alunos que, na mesma produção escrita, escrevem a mesma palavra ou estrutura<sup>3</sup> umas vezes de forma correta, e, outras, incorretamente.

Nos erros *adoro (a) los animales*, *ayudar (a) las personas*, *no ayudan (a) las personas*, nos quais é omitida a preposição *a* antes do complemento direto, verifica-se um decalque sintático, por interferência da LM.



**Gráfico 11- Erros relativos à subcategoria ‘morfologia sintaxe (sintagma verbal)’**

---

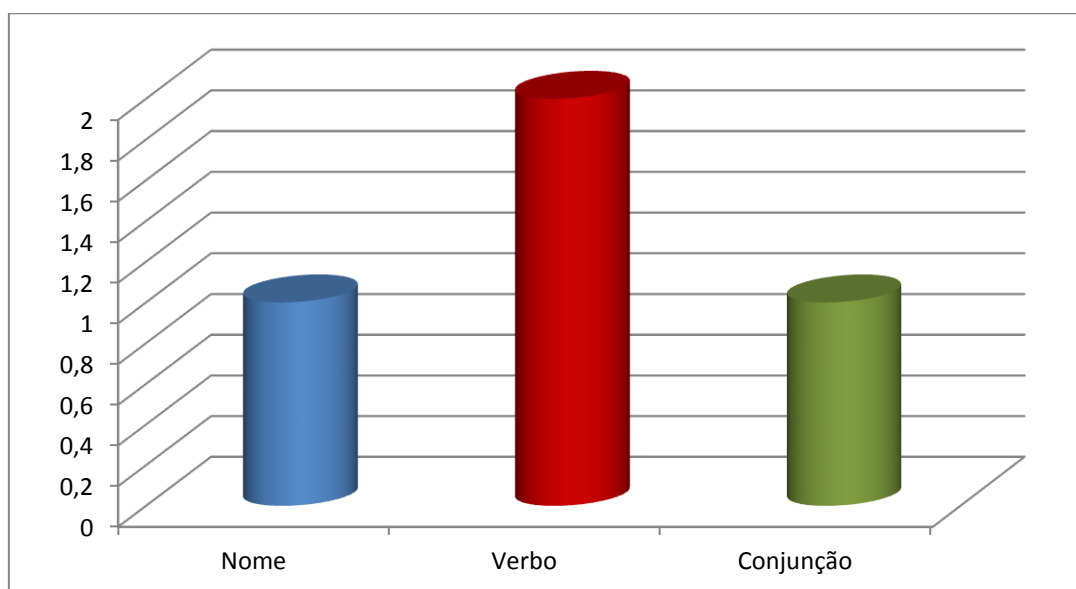
<sup>3</sup> Apresentamos como exemplo a aluna A7 que usa corretamente a estrutura *me gustan las plantas* e, de forma errada, o sintagma *me gustaria de ser*.

### **Categoria erros lexicais:**

Na categoria Erros lexicais, ocorreram 25 erros (26%) distribuídos pelas seguintes subcategorias: a) seleção inadequada de lexema (4 erros); b) transferência direta de vocabulário da LM (21 erros).

a) Subcategoria ‘seleção inadequada de lexema’:

Todos estes erros (4) *local* (lugar), *e* (y), *trata* (cuida), *hacer* (dar), são causados não só pela interferência da LM, mas também por desconhecimento da própria classe ou regra gramaticais, e por desconhecimento do significado dos verbos (gráfico 12).

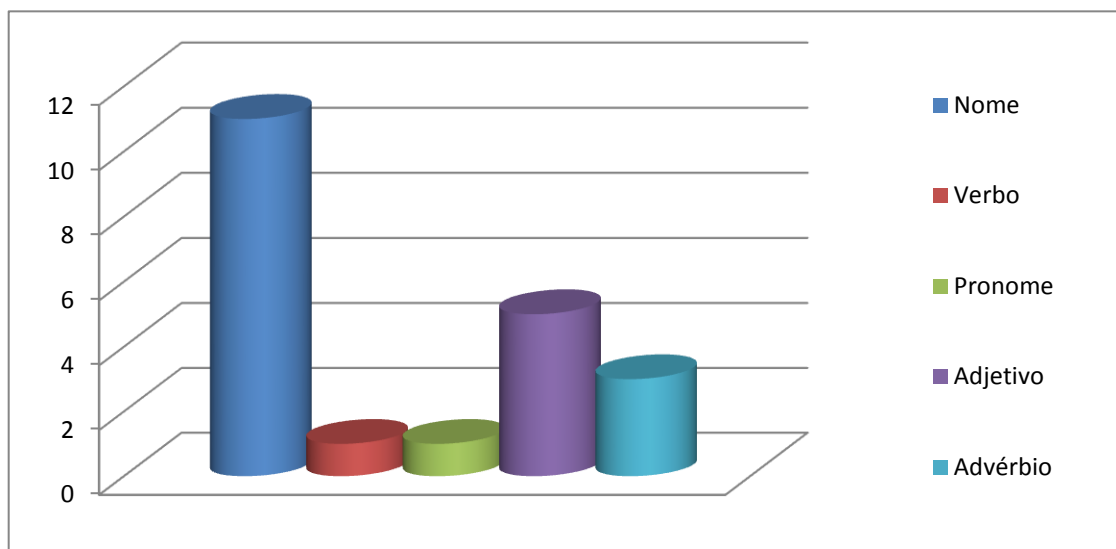


**Gráfico 12- Erros relativos à subcategoria ‘seleção inadequada de lexema’**

b) Subcategoria ‘transferência direta de vocábulo da LM’:

Nesta subcategoria (gráfico 13) fazemos uma clara divisão dos erros segundo as classes morfológicas: ‘nomes’ (11): *jornalista* (periodista), *perguntas* (preguntas), *medalhas* (medallas), *borboleta* (mariposa), *bruços* (a braza), *desportos* (deportes), *alunos* (alumnos), *futebolista* (futbolista), *futebol* (fútbol), *pneus* (neumáticos), *cremes* (cremas); ‘pronome’ (1): *nenhum* (ninguno); ‘adjetivos’ (5): *geral* (general), *marinha* (marina), *mal educados* (maleducados), *maior* (mayor), *calmos* (tranquilos); e ‘advérbios’ (3): *quase* (casi), *onde* (donde), *agora* (ahora). Estes ocorrem por desconhecimento da palavra na LE e por interferência da LM. O uso da forma verbal *fiquem* (em vez de ‘estén’), está plenamente

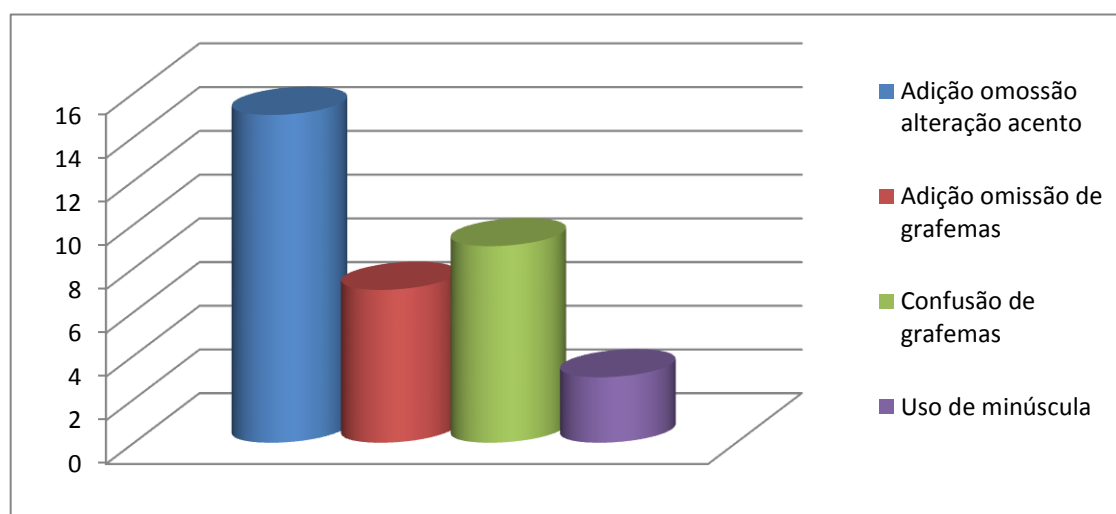
justificado, dado que o modo conjuntivo não faz parte do programa do sétimo ano de escolaridade.



**Gráfico 13- Erros relativos à subcategoria ‘transferência direta de vocábulo da LM’**

**Categoria *erros ortográficos*:**

Nesta categoria, ocorreram 34 erros (35%) distribuídos pelas seguintes subcategorias: a) adição/omissão/alteração de acento (15); b) adição/omissão de grafema (7); c) confusão de grafemas (9); d) uso de minúscula (3), conforme se apresenta no gráfico 14.



**Gráfico 14- Erros relativos à categoria ‘erros ortográficos’**

a) Subcategoria ‘adição/omissão/alteração de acento’:

Os erros de adição de acento (3) obedecem a causas distintas: o erro *veterinário* (veterinario) é causado por interferência da LM e por desconhecimento das regras de acentuação; os erros *dónde* (donde) e *qué* (que) devem-se à confusão com os pronomes interrogativos e exclamativos, verificando-se aqui um fenómeno de hipercorreção. Relativamente aos erros por omissão de acento (9), também pensamos que alguns se devem à interferência da LM, como é o caso dos erros *queria* (quería), *gustaria* (gustaría), *oceano* (océano); com os erros *estan* (están), *tambien* (también), *natacion* (natación), *competicion* (competición), *profesion* (profesión), *mi* (mí), verifica-se o desconhecimento das regras de acentuação. Nos casos de alteração de acento (quer fónica quer gráfica): *polícia* (policía), *mecânico* (mecánico), os alunos utilizam claramente os acentos próprios da língua portuguesa, sendo mais um caso de interferência da LM.

b) Subcategoria ‘adição/omissão de grafema’:

Estes erros têm também causas distintas: naquele em que há adição do grafema *i* (2), verificamos uma generalização no erro *principalmente* (principalmente), dado que há nomes terminados em *-ento*, *-ente*, que contêm também a vogal *i*; o erro *empecei* (empecé) deve-se ao desconhecimento do tempo verbal e também à influência da LM. Os erros por omissão de grafema (5) são também de origem diversa, pois no erro *lo salarios* (los salarios), cuja causa nos parece ser a distração, o aluno não estabelece a concordância entre o determinante e o nome; no erro *pacient* (paciente), há a interferência da LE1 (Inglês); nos três erros restantes, *praticar* (practicar), *ótima* (óptima), e *tambén* (también), há uma clara interferência da língua portuguesa.

c) Subcategoria ‘confusão de grafemas’:

Nesta subcategoria podemos contemplar dois tipos de erros: aqueles que ocorrem por confusão de grafemas para o mesmo fonema (7): *cavallo* (caballo), *profesión* (profesión), *interesante* (interesante), *puder* (poder), *quando* (cuando), *vivem* (viven), *masagista* (masajista), cometidos por interferência da LM e simultaneamente por desconhecimento da palavra na LE; e aqueles que ocorrem por desconhecimento da palavra na LE (2), sem se



verificar semelhança fonológica, como é o caso dos erros *coñocer* (conocer) e *relaxadas* (relajadas), nos quais também é notória a interferência da LM.

É importante referir que, por vezes, o erro ocorre por haver conteúdos que não estão bem consolidados na própria língua materna, como acontece, por exemplo, com a forma verbal *puder*. O aluno utiliza esta forma verbal inexistente na língua espanhola, por não conseguir fazer a distinção fonológica necessária para a seleção correta da forma a utilizar, já que na língua portuguesa coexistem as formas *puder* (Futuro do Conjuntivo), e *poder* (Infinitivo Pessoal, que em Espanhol apenas existe na forma Infinitivo Impessoal).

d) Subcategoria ‘uso de minúscula’:

Os erros desta subcategoria (3), *ciencias* (Ciencias), *historia* (Historia), *matemáticas* (Matemáticas), ocorrem por desconhecimento das regras de ortografia, pois em ambas as línguas<sup>4</sup> os nomes de disciplinas académicas devem ser escritos com maiúscula.

Como complemento do que foi referido anteriormente, apresentamos no quadro VII, o número total de erros por categorias presentes na redação *De mayor me gustaría ser*.

**Quadro VII - N° total de erros presentes na redação *De mayor me gustaría ser...***

Categorias	N° total de erros
Erros Gramaticais	36
Erros lexicais	25
Erros ortográficos	34

### 1.3. Os erros presentes na redação *Mi rutina diaria*

---

<sup>4</sup> Apesar de o Novo Acordo Ortográfico permitir a dupla grafia, na nossa escola optou-se pelo uso de maiúscula.

Os alunos realizaram a segunda redação no dia 11 de maio, após a leção da unidade *¿Qué haces todos los días?*, subordinada ao tema “Mi rutina diaria”.

Neste ponto apresentamos os dados no anexo 7 constituído pela grelha com todos os erros individuais e no quadro VIII, que contém a totalidade dos erros dos alunos agrupados por categorias assim como a análise dos mesmos.

**Quadro VIII - Erros presentes na redação *Mi rutina diaria***

Categorias	Subcategorias		Ocorrências
Erros gramaticais	Sintaxe	Adição de preposição	<i>en los martes</i> (A7).
		Seleção inadequada de preposição	<i>por</i> [las 7: 15 / las ocho/las once] (sobre) (A1; A11, 2 ocorrências).
		Adição de determinante	[voy a almorzar] <i>a la casa</i> (a casa) (A4).
		Omissão de determinante	<i>veo tele</i> (veo la tele) (A12).
	Morfossintaxe	Erro de concordância	<i>con mi amigos</i> (mis) (A6).
		Uso inadequado do artigo	<i>lo día</i> (el) (A4, A11).
		Omissão da preposição e do determinante	<i>juego</i> (a las) <i>cartas</i> (A3, A12).
		Seleção inadequada de preposição ou da forma contraída / Falha no processo de contração	[juego un poco] <i>de playstation</i> (con la) (A12); [voy a almorzar] <i>en el comedor</i> (al) (A1, A5, A6, A7); <i>al oficina</i> (a la) (A2); <i>às</i> [21:30 / ocho y media] (a las) (A4, A10); <i>a el instituto</i> (al) (A1, 2 ocorrências; A4, A5, A6, A7, A9, A11, A12); [después] <i>de el entrenamiento</i> (del) (A4); <i>de el comedor</i> (del) (A4).
		Colocação incorreta do pronome <i>me</i>	[viene] <i>me buscar</i> (buscarme) (A1, A12); <i>preparo-me</i> (me preparo) (A3); [tengo que] <i>me despertar</i>

			(despertarme) (A6); <i>vistome</i> (me visto) (A6); <i>acuestome</i> (me acuesto) (A7); <i>lleva-me</i> (me lleva) (A10).
		Omissão de pronomes	<i>lavar</i> (me) [los dientes] (lavarme) (A3); <i>es</i> (la) <i>de Portugués</i> (A9, A10).
		Utilização inadequada do possessivo	<i>mía</i> [hermana] (mi) (A1).
Morfologia (flexão verbal)		Forma incorreta	<i>ve<u>u</u></i> (veo) (A1); <i>aso</i> (hago) (A1); <i>suelgo</i> (suelo) (A2); <i>sayo</i> (salgo) (A4). <i>tiengo</i> (tengo) (A6, 2 ocorrências); <i>cogo</i> (cojo) (A7); <i>dispierto</i> (despierto) (A11); <i>almoerzo</i> (almuerzo) (A12); <i>tenemos</i> (tenemos) (A12, 2 ocorrências); <i>duermir</i> (dormir) (A12);
		Forma inadequada	<i>vuelto</i> [a casa] (vuelvo) (A5, A12).
		Recurso à forma da LM	[yo] <i>estudo</i> (estudio) (A5); <i>vejo</i> (veo) (A6, A12).
Sintaxe (sintagma verbal)		Confusão na relação verbo/complemento	[veo un rato] <i>de tele</i> (la tele) (A2).
		Omissão da preposição <i>a</i>	<i>voy</i> (a) <i>desayunar</i> (A1); <i>voy</i> (a) <i>almorzar</i> (A1, A3, A4, A5, A6, A7); <i>voy</i> (a) <i>buscar</i> (A1, A4); <i>voy</i> (a) <i>visitar</i> (a) <i>mis abuelos</i> (A1); <i>voy</i> (a) <i>cenar</i> (A1, A4, A6, A12); <i>voy</i> (a) <i>acostarme</i> (A1, A12); <i>ayudo</i> (a) <i>mi madre</i> (A1, A12); <i>voy</i> (a) <i>tomar</i> [el desayuno] (A3); <i>voy</i> (a) <i>lavar</i> (A3); <i>voy</i> (a) <i>coger</i> [el autobús] (A3, 2 ocorrências); <i>voy</i> (a) <i>estudiar</i> (A3); <i>voy</i> (a) <i>ducharme</i> (A3);

			<p><i>voy</i> (a) <i>peinarme</i> (A4);  <i>voy</i> (a) <i>entrenar</i> (A4);  <i>voy</i> (a) <i>dormir</i> (A6);  <i>voy</i> (a) <i>chatear</i> (A7).</p>
Erros lexicais	Seleção inadequada de lexema/ locução	Nome	[cuando] <i>las aulas</i> (las clases) (A4); [una] <i>aula</i> (clase) (A6; A9, 2 ocorrências).
		Adjetivo	<i>la próxima clase</i> (la clase <u>siguiente</u> ) (A10).
		Verbo	<i>como</i> [la cena] (ceno) (A3); [mi casa] <i>es</i> [cerca] (está) (A4); <i>acuerdo</i> (me despierto) (A10).
		Conjunção	<i>e</i> (y) (A1; A6; A7, 2 ocorrências; A4, A9, A10, 3 ocorrências, A11, 2 ocorrências); <i>más</i> (pero) (A6, A9).
		Locução preposicional	<i>al fin de</i> [las clases] (al final de) (A6).
	Transferência direta de vocabulário da LM	Nomes	<i>rotina</i> (rutina) (A1, A7, A12); <i>infantário</i> (guardería) (A1); <i>vinte</i> (veinte) (A3); <i>treino</i> (entrenamiento) (A4, A6); <i>formação</i> (formación) (A10).
		Verbo	<i>esfrego</i> [los dientes] (me cepillo) (A4).
		Pronome	<i>isto</i> (esto) (A4).
		Locução adverbial	<i>a seguir</i> (en seguida) (A1).
		Advérbios	<i>depois</i> (después) (A3, A4); <i>despois</i> (después) (A4, 2 ocorrências); <i>perto</i> (cerca) (A4); <i>quase</i> (casi) (A12).
		Preposição	<i>até</i> (hasta) (A1, A10, A12).
	Erros ortográficos	Adição/omissão/alteração de acento	<p><i>trés</i> (A3);  <i>média</i> (A3; A5, 3 ocorrências; A7, 2 ocorrências, A10);  <i>despues</i> (A5, A6, A12);  [para] <i>mí</i> (A11); <i>día</i> (A12);  <i>Português</i> (Portugués) (A10).</p>

			<i>you</i> (yo) (A4); <i>instituito</i> (instituto) (A4, 3 ocorrências); <i>otcho</i> (ocho) (A7, 2 ocorrências); <i>ago</i> (hago) (A4); <i>almo-zar</i> (A1, A4, A7, A11); <i>come-zar</i> (comenzar) (A4); <i>com-e-zo</i> (comienzo) (A4); <i>prá-tica</i> (práctica) (A6); <i>com-enzo</i> (comienzo) (A11).
			<i>despos</i> (después) (A1, 4 ocorrências; A10); <i>voĭ</i> (voy) (A1, 4 ocorrências); <i>acustarme</i> (acostarme) (A2); <i>classe</i> (clase) (A1; A2; A8, 2 ocorrências); <i>cozina</i> (cocina) (A1); <i>quando</i> (cuando) (A3); <i>lhega</i> (llega) (A3); <i>lheva</i> (lleva) (A8).
		Alteração da ordem dos grafemas	<i>viente</i> (veinte) (A3).
	Uso de minúscula	Início de parágrafo	<i>lunes</i> ; <i>Lunes</i> (A8).
		Nomes de disciplinas académicas	[asignaturas de] <i>matemáticas</i> (A4, A6, A7, A8); <i>historia</i> (A6, A8); <i>dibujo</i> (A7, A11); <i>inglés</i> (A7); <i>educación física</i> (A8); <i>español</i> (A9, A10); <i>portugués</i> (A8, A9); <i>formación cívica</i> (A10).

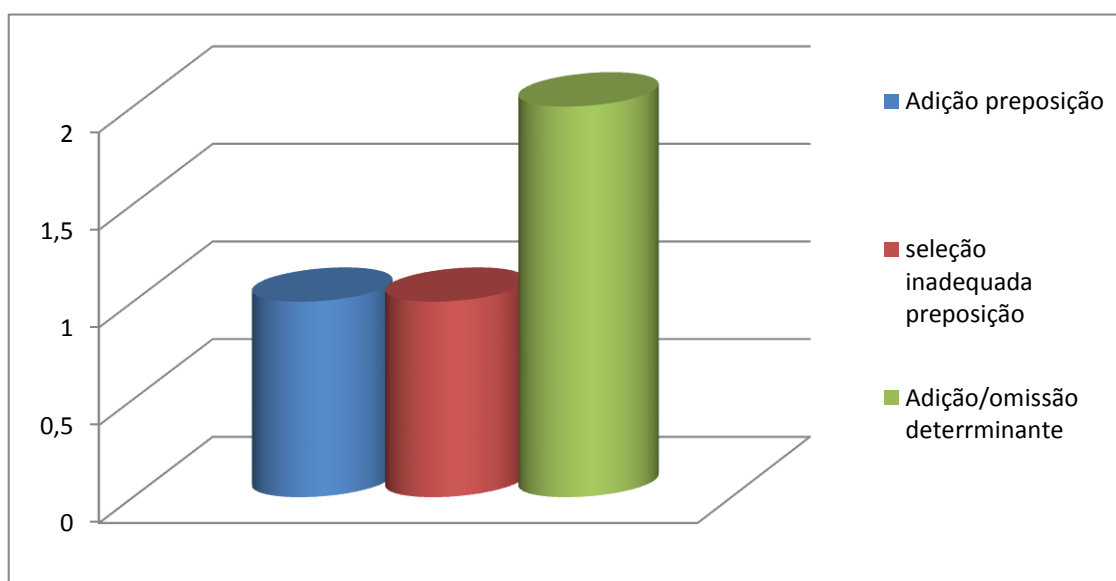
À semelhança do que fizemos com a primeira redação, apresentamos seguidamente a análise dos erros cometidos na redação “Mi rutina diaria” respeitantes a cada categoria indicando a percentagem relativamente à sua totalidade, e fazendo a sua descrição com a explicação possível para cada subcategoria.

### **Categoria erros gramaticais:**

A categoria ‘erros gramaticais’ está dividida em quatro subcategorias: a) subcategoria ‘sintaxe’ (4); b) subcategoria ‘morfossintaxe’ (19); c) subcategoria ‘morfologia (flexão verbal)’ (13); d) subcategoria ‘sintaxe (sintagma verbal)’ (18), perfazendo um total de 54 erros (49%).

#### a) Subcategoria ‘sintaxe’:

Nesta subcategoria, o erro por omissão de determinante: *veo tele* (veo la tele), o erro por adição de preposição: *en los martes* (los martes), e o erro por seleção inadequada de preposição *por* [las 7:15/las ocho/las once] (sobre) ocorrem por interferência da LM. O erro - mais complexo - de adição de determinante [voy a almorzar] *a la casa* (a casa) deve-se ao desconhecimento ou confusão dos usos básicos e diferenciadores (‘ir a casa’ ≠ ‘ir a la casa’) do artigo, na LE/Espanhol (gráfico 15).



**Gráfico 15- Erros relativos à subcategoria ‘sintaxe’**

#### b) Subcategoria ‘morfossintaxe’:

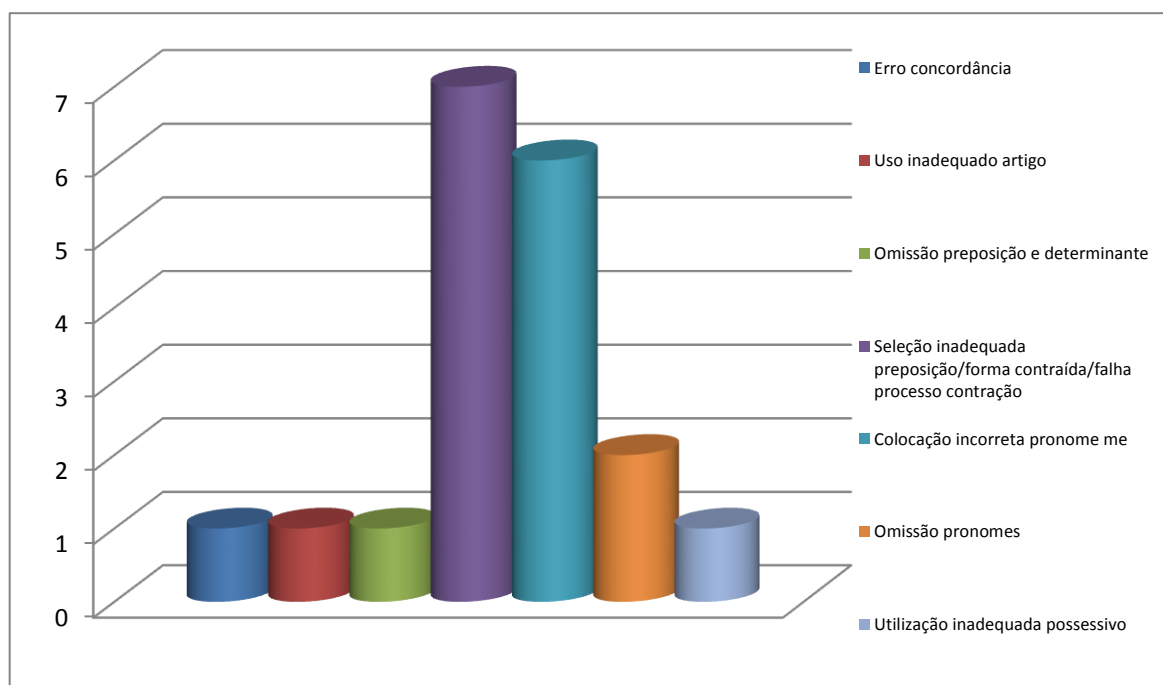
Nesta subcategoria ilustramos os erros através do gráfico 16. A interferência da LM é a causa dos seguintes erros (13): *lo día* (el), no qual se verifica o uso inadequado do artigo, que ocorre por decalque, pois os alunos utilizam o artigo neutro ao traduzi-lo por *o* (port.); *juego* (a las) *cartas*, por omissão da preposição *a* e do determinante *las*; por seleção

inadequada da preposição e do determinante: [juego un poco] *de playstation* (con la); [voy a almorzar] *en el comedor* (al), por seleção inadequada da preposição; por desconhecimento da forma da LE: *às* [21:30/ocho y media] (a las), em que recorrem à forma contraída da LM; são vários os erros que resultam da colocação incorreta do pronome *me*: [viene] *me buscar* (buscarme); *preparo-me* (me preparo); [tengo que] *me despertar* (despertarme); *vistome* (me visto); *acuestome* (me acuesto); *lleva-me* (me lleva); no caso: *lavar[me] los dientes* (lavarme los dientes), verifica-se a omissão do pronome. Por utilização inadequada do possessivo, advém o erro *mía* [hermana] mi.

Revelando falta de consolidação de conteúdos na própria língua materna, surge o erro [la classe siguiente] *es* (la) *de Portugués*, por omissão de pronome.

Os erros de falha no processo de contração (4): *al oficina* (a la), *a el instituto* (al), *de el entrenamiento* (del), *de el comedor* (del) devem-se ao desconhecimento das formas contraídas que o artigo apresenta em Espanhol.

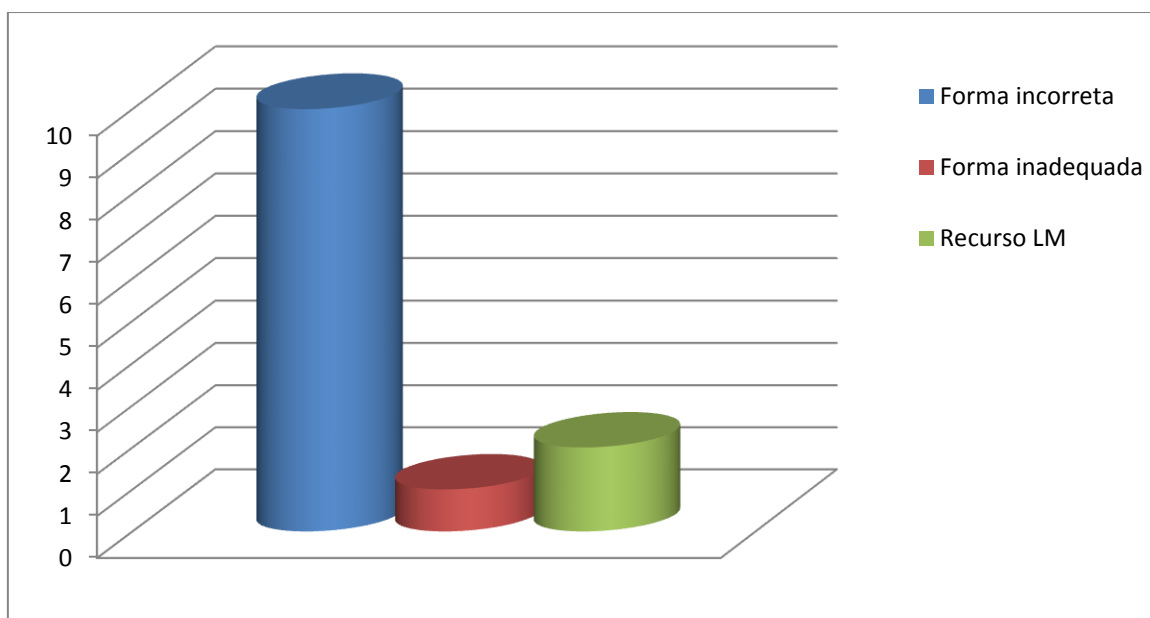
O erro de falta de concordância entre o determinante e o nome: *con mi amigos* (mis) ocorre - na nossa opinião - por simples distração.



**Gráfico 16- Erros relativos à subcategoria 'morfossintaxe'**

c) Subcategoria ‘morfologia (flexão verbal)’:

Os erros cometidos pelo uso das formas incorretas: *veu* (veo), *suelgo* (suelo), *aso* (hago), *sayo* (salgo) são causados por claro desconhecimento da conjugação verbal, havendo também interferência da LM nos dois últimos; no caso de *almoerzo* (almuerzo) verifica-se apenas interferência da LM, havendo uma confusão de grafemas; e nas formas *t<sub>i</sub>engo* (tengo), *t<sub>i</sub>enemos* (tenemos), *cogo* (cojo), *duermir* (dormir) advertimos para os efeitos produzidos pela generalização. E os erros tipificados como ‘recurso às formas verbais da LM’: [yo] *estudo* [estudio], *vejo* (veo), só se justificam pela falta de conhecimento das mesmas na LE/Espanhol (gráfico 17).

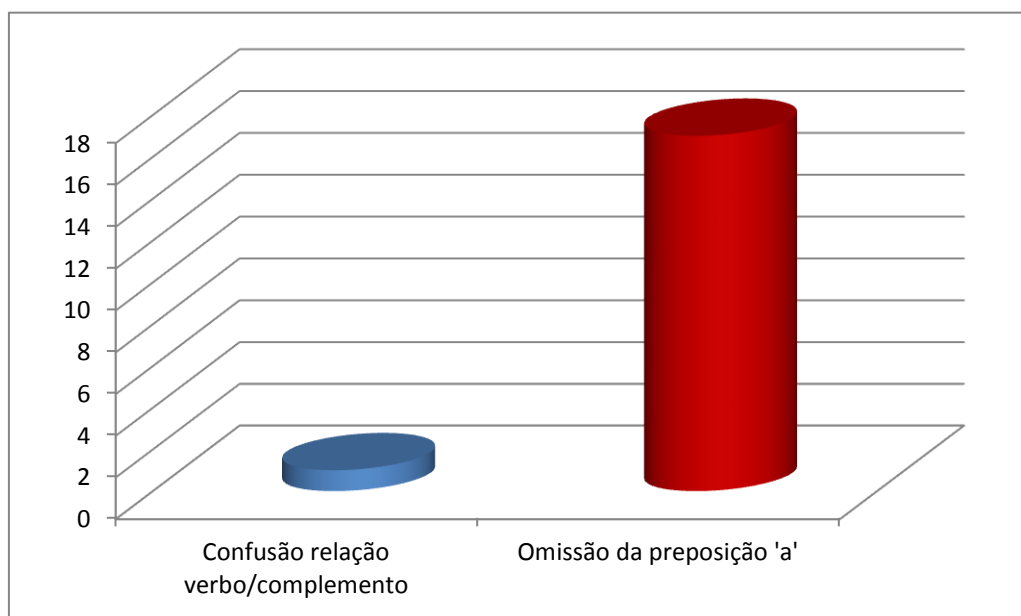


**Gráfico 17- Erros relativos à subcategoria ‘morfologia (flexão verbal)’**



e) Subcategoria ‘sintaxe (sintagma verbal)’:

Nesta subcategoria todos os erros apresentados resultam da omissão da preposição *a* na *perífrasis verbal* “ir a + infinitivo”, num total de 15 erros. Além destes, há também 2 erros de omissão da preposição antes do complemento direto no mesmo aluno: *voy (a) visitar (a) mis abuelos* e *ayudo (a) mi madre*, verificando-se em todos eles um decalque sintático por interferência da LM. Sabendo que estes são erros fossilizáveis, tem havido uma grande insistência para que os alunos consigam ultrapassá-los, no entanto observamos que a sua frequência é enorme, já que nos 15 erros mencionados houve 26 ocorrências (gráfico 18).



**Gráfico 18- Erros relativos à subcategoria ‘sintaxe (sintagma verbal)’**

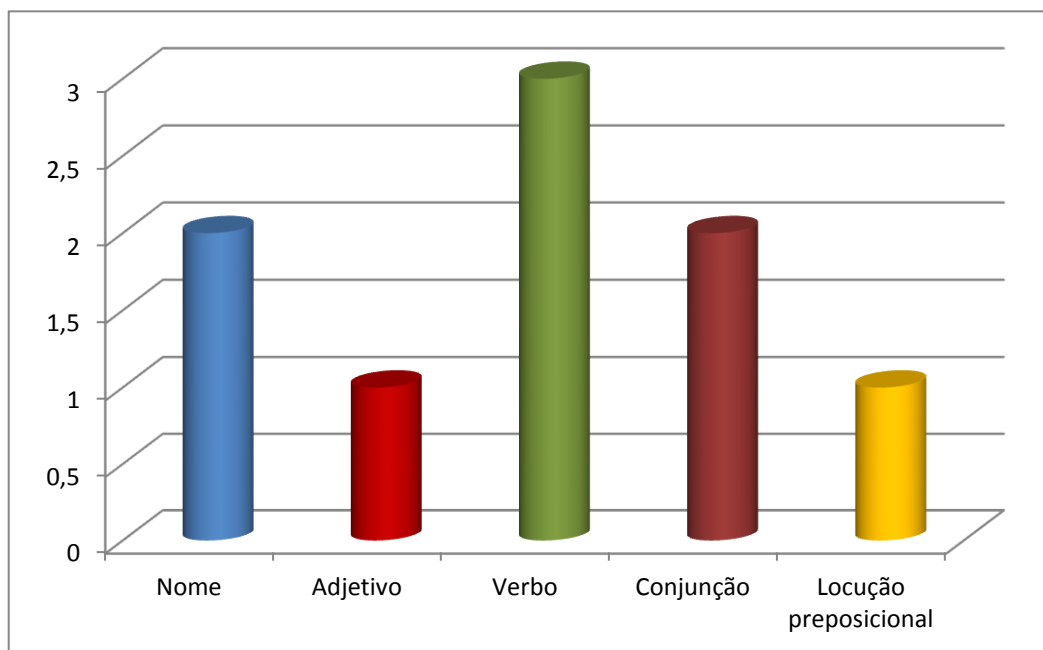
### **Categoria *erros lexicais*:**

Na categoria Erros lexicais, ocorreram 21 erros (20%) distribuídos pelas seguintes subcategorias: a) seleção inadequada de lexema (8 erros); b) transferência direta de vocabulário da LM (13 erros).

a) Subcategoria ‘seleção inadequada de lexema’:

Nesta subcategoria, tal como se apresenta no gráfico 19, as incorreções dão-se por interferência da LM, no substantivo *aulas* (clases), nos verbos [mi casa] *es* [cerca] (está),

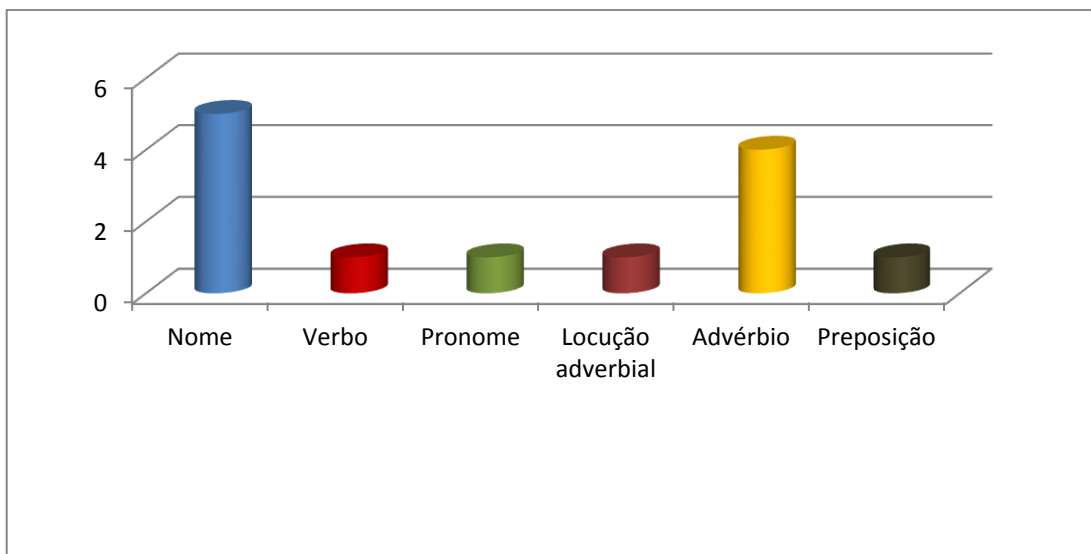
*acuerdo* (despierto), nas conjunções *e* (y), *más* (pero); e também por confusão devida à aproximação de conceitos, no erro *la próxima clase* (la clase siguiente).



**Gráfico 19- Erros relativos à subcategoria ‘seleção inadequada de lexema’**

b) Subcategoria ‘transferência direta de vocabulário da LM’:

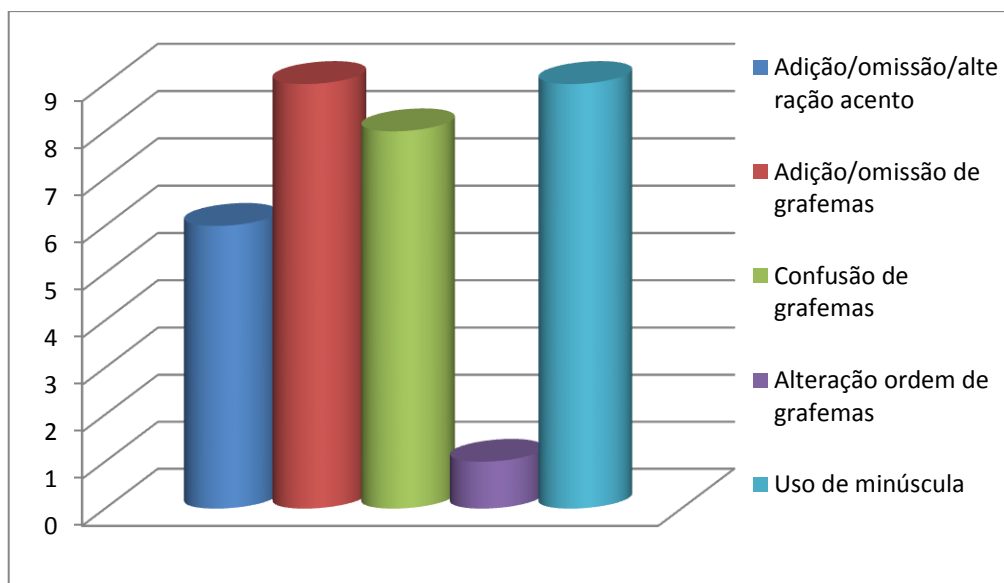
Nesta subcategoria dividimos os erros pelas classes morfológicas: ‘nomes’: *rotina* (rutina), *infantário* (guardería), *vinte* (veinte), *treino* (entrenamiento), *formação* (formación); ‘verbo’: *esfrego* [los dientes] (me cepillo); ‘pronome’: *isto* (esto); ‘locução adverbial’: *a seguir* (en seguida); ‘advérbios’: *depois/despois* (después), *perto* (cerca), *quase* (casi); e ‘preposição’: *até* (hasta). Verificamos que todos eles ocorrem por desconhecimento da palavra na LE e por interferência da LM.



**Gráfico 20- Erros relativos à subcategoria ‘transferência direta de vocabulário da LM’**

**Categoria *erros ortográficos*:**

Nesta categoria, ocorreram 32 erros (30%) distribuídos pelas seguintes subcategorias: a) adição/omissão/alteração de acento (6 erros); b) adição/omissão de grafemas (9 erros); c) confusão de grafemas (8 erros); d) alteração da ordem dos grafemas (1); e) uso de minúscula (8 erros), conforme gráfico 21.



**Gráfico 21- Erros relativos à categoria erros ortográficos**

a) Subcategoria ‘adição/omissão/alteração de acento’:

Os erros de adição de acento (2): *trés* (tres), *média* (media) são causados por interferência da LM e por desconhecimento das regras de acentuação. Os erros de omissão de acento (3): *despues* (después), [para] *mi* (mí), *dia* (día) obedecem a causas diferentes, pois nos dois primeiros casos verifica-se o desconhecimento das regras de acentuação, enquanto que no terceiro a interferência da LM é evidente. No erro de alteração de acento, *Português* (Portugués), é usado o acento próprio da língua portuguesa, havendo aqui também a interferência da LM.

b) Subcategoria ‘adição/omissão de grafema’:

Estes erros têm causas distintas: verificamos a interferência da LE1 (Inglês) e simultaneamente confusão no erro de adição de grafema, *you* (yo), dado que os dois pronomes não correspondem à mesma pessoa gramatical; os erros *instituto* (instituto), *otcho* (ocho), ocorrem por puro desconhecimento da palavra na LE. No erro de omissão de grafema, *ago* (hago), o aluno revela desconhecimento da ortografia, pois omite o grafema *h*; os restantes erros, *almo-zar* (almorzar), *come-zar* (comenzar), *com-e-zo/com-enzo* (comienzo), *prática* (práctica), são motivados pela interferência da LM.

c) Subcategoria ‘confusão de grafemas’:

Nesta subcategoria os erros também obedecem a causas muito diferentes entre si, pois o erro *voi* (voy) ocorre por desconhecimento da flexão verbal; os erros *despos* (después), *acustarme* (acostarme), por desconhecimento da palavra na LE; o erro *classe* (clase), por interferência da LM e da LE1 (Inglês); os erros *cozina* (cocina), *quando* (cuando), *lhega* (llega), *lheva* (lleva) são devidos à interferência da LM.

d) Subcategoria ‘alteração da ordem dos grafemas’:

O erro *viente* (veinte) é causado por simples desconhecimento da palavra na LE.

e) Subcategoria ‘uso de minúscula’:

Nesta subcategoria os erros ocorrem por desconhecimento das regras de ortografia, quer relativamente aos nomes de disciplinas académicas: *matemáticas* (Matemáticas), *historia*

(Historia), *dibujo* (Dibujo), *educación física* (Educação Física), *español* (Espanhol), *português* (Português), *formación cívica* (Formação Cívica), quer relativamente à palavra *lunes*, que também deveria ter sido escrita com maiúscula, por estar no início de parágrafo.

Apresentamos; em síntese; no quadro IX o número de erros presentes na redação *Mi rutina diaria*.

**Quadro IX - N° total de erros presentes na redação *Mi rutina diaria***

Categorias	N° total de erros
Erros Gramaticais	54
Erros Lexicais	22
Erros Ortográficos	33

Na sequência das explicações apresentadas sobre os erros das duas redações, consideramos importante referir que, apesar de o número de ocorrências ter sido menor em “De mayor me gustaría ser...” do que em “Mi rutina diaria”, em ambas se repetem formas incorretas (*tiengo, tenemos*) do presente de um verbo utilizado com muita frequência: o verbo *tener*, facto que atribuímos essencialmente à falta de estudo da conjugação verbal, tal como acontece com o uso e as respetivas formas incorretas dos verbos regulares *deber* e *estudiar* (*dieben, estudio*), e ainda com o emprego indispensável do verbo *ser* (*é* em vez de ‘*es*’), revelando simultaneamente alguma falta de atenção. Não podemos separar estes erros morfológicos dos morfossintáticos - confusão dos tempos do passado (*he jugado/jugué*), utilização de formas pronominais estranhas (*a se sentiren*) e seleção inadequada de verbos (‘*hay*’ em vez de ‘*hace*’, ‘*trata*’ em vez de ‘*cuida*’, ‘*como*’ [la cena] em vez de ‘*ceno*’, ‘*acuerdo*’ em vez de ‘*me despierto*’) - nem dos que designamos propriamente por sintáticos, como é o caso do uso do verbo *gustar*, que apresenta inúmeras ocorrências, como já foi referido.

Concluimos, portanto, que esta matéria de fundamental importância é de difícil assimilação para os nossos alunos. Estabelecendo uma relação com o ensino/ aprendizagem de Francês, como docente deste idioma durante largos anos, a nossa opinião é que muitas das dificuldades reveladas pelos alunos de Espanhol estão relacionadas com o facto de dedicarem pouco tempo ao estudo das conjugações verbais. O mesmo não se verificava com os alunos de língua francesa, porque ao iniciarem a aprendizagem desta segunda língua já haviam interiorizado o facto de os verbos “serem mais difíceis de aprender do que em inglês”.

Já em relação aos erros *for, seja, poderei, pudesse*, a justificação é diferente: como já aludimos, as formas do modo conjuntivo não fazem parte do programa do sétimo ano de escolaridade, e o futuro do indicativo ainda não tinha sido lecionado. Importa assinalar, no entanto, a propósito destes usos incorretos, que os nossos aprendentes revelam uma boa intuição, já que sabem perfeitamente que estas quatro formas da língua materna seriam as que deveriam ter transferido para Espanhol, a fim de designar as ações verbais correspondentes.

Reconhecemos, por conseguinte, que é extremamente útil ter em conta um estudo contrastivo da gramática por parte dos professores de ELE, para explicar os tempos e modos verbais, por exemplo, e a manifesta necessidade de insistir no estudo dos verbos como pilar fundamental da construção de qualquer frase.

No que diz respeito aos pronomes, nomeadamente a colocação incorreta do pronome *me* (*me buscar*, *buscarme*; *me despertar*, *despertarme*; *lleva-me*, *me lleva*, *preparo-me*, *me preparo*, *vistome*, *me visto*, *acuestome*, *me acuesto*), por serem um suporte fundamental da língua tanto a nível oral como escrito, reconhecemos tratar-se de um conteúdo que necessita de igual modo de ser trabalhado com bastante insistência por parte do professor, e ser bem estudado pelos alunos, para que determinados erros não se tornem fossilizados.

Também verificámos que nas duas redações se repete a seleção inadequada da conjunção: (*e* em vez de ‘*y*’), e o uso indiscriminado de minúscula nos nomes de disciplinas académicas; em relação aos outros erros, as ocorrências são diferentes nas duas produções, já que se trata de textos de conteúdo distinto, o que exige o uso de vocabulário adequado a cada tema. Concluimos que a origem destes erros se deve, essencialmente, a uma nítida

interferência da Língua Materna. E pensamos que é importante que os professores realizem atividades o mais diversificadas possível, que incluam a componente lúdica, à qual os alunos aderem mais facilmente, para os levar a interiorizar melhor não só o vocabulário, mas também a sua correta grafia e acentuação.

#### 1.4. Atividade de caça ao erro

Neste ponto, apresentamos os dados relativos à correção dos erros dos textos da canção e da mensagem no fórum (Quadros X e XI, respectivamente), e seguidamente explicamos as razões pelas quais, em nossa opinião, os alunos não conseguiram identificar alguns deles, para os poderem corrigir.

**Quadro X - Distribuição dos erros corrigidos na canção *Waka Waka***

Categoria	Subcategoria	Descrição do erro	Erro apresentado	Nº de correções sem ajuda	Nº de correções com ajuda
Erros gramaticais	Sintaxe	Omissão de preposição	<i>va (a) comenzar</i>	9	1
			<i>vas (a) ganar</i>	3	4
	Morfossintaxe	Confusão entre pronome pessoal / possessivo	<i>tú [gente] (tu)</i>	2	9
			<i>tú [dios] (tu)</i>	4	8
		Erro de concordância	<i>la batallas (las batallas)</i>	4	8
	Erros ortográficos	Adição/omissão de acento	<i>és (es)</i>	4	8
<i>adiós (adios)</i>			3	9	
<i>llego (llegó)</i>			6	6	
<i>quitate (quítate)</i>			1	7	
<i>presion (presión)</i>			5	4	
Confusão de grafemas		<i>muralhas (murallas)</i>	4	7	
		<i>batalhas (batallas)</i>	4	8	
		<i>llegas (llegas)</i>	2	10	
		<i>brilhar (brillar)</i>	2	10	
		<i>batalha (batalla)</i>	3	9	
		<i>acompana (acompaña)</i>	2	9	



**Quadro XI - Distribuição dos erros corrigidos na mensagem do fórum**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Descrição do erro</b>	<b>Erro apresentado</b>	<b>Nº de correções sem ajuda</b>	<b>Nº de correções com ajuda</b>
Erros gramaticais	Sintaxe	Omissão de preposição	<i>voy (a) formar</i>	1	2
			<i>convencer (a) mi madre</i>	0	0
		Seleção inadequada de advérbio	<i>mucho</i> [difícil] (muy)	6	1
		Adição de preposição	[necesito] <u>de</u> <i>ideas</i>	0	0
		Omissão de preposição	[Estoy] <i>segura</i> (de) <i>que</i>	0	0
	Morfossintaxe	Uso de forma sem apócope	<i>bueno</i> [resultado] (buen)	0	0
		Utilização inadequada do possessivo	<i>la tuya</i> [familia] (tu)	5	2
	Morfologia (flexão verbal)	Forma incorreta	<i>vay</i> (va)	0	2
Erros lexicais	Transferência direta de vocabulário da LM		<i>ter</i> (tener) <i>maior</i> (mayor) <i>equipa</i> (equipo) <i>ideias</i> (ideas)	0 2 0 0	1 0 0 0
Erros ortográficos	Adição/omissão de acento		<i>família</i> (familia) <i>mí</i> (mi) <i>escapatória</i> (escapatoria) <i>mia</i> (mía) <i>tambien</i> (también) <i>tios</i> (tíos) <i>estan</i> (están) <i>aqui</i> (aquí)	12 6 1 7 8 1 2 0	2 1 1 2 0 3 3
	Confusão de grafemas		<i>companheros</i> (compañeros)	10	1

Ao propormos esta atividade, era nossa intenção apurar se alguns dos erros ocorridos nos exercícios de autocorreção já haviam sido superados.

Chegámos à conclusão de que os alunos não conseguiram identificar determinados erros que podemos considerar fossilizáveis como, por exemplo, os erros de sintaxe por omissão de preposição, quer na *perífrasis verbal*: *vas* (a) *ganar* (na canção), *voy* (a) *formar*, quer antecedendo o complemento direto: *convencer* (a) *mi madre* (na mensagem), e que, em nosso entender, isso se deve à interferência da LM. Relativamente aos erros de morfossintaxe: *tú* [gente] (tu), [Oye] *tú* [dios] (tu), presentes, respetivamente no 4º verso da 3ª estrofe e no 1º verso da 6ª estrofe da canção, a dificuldade inicial que os alunos revelaram na sua correção tem a ver com uma certa confusão entre o pronome pessoal *tú* e o possessivo *tu*.

Os erros lexicais apresentados na *mensagem do forum* são também resultantes da semelhança e da interferência da LM, pelo que foram poucos os alunos que conseguiram identificá-los. A essas razões acresce alguma distração comprovada pelo caso do erro *ter* (tener) que aparece corretamente escrito no parágrafo seguinte.

Também em relação aos erros ortográficos se verifica a interferência da LM, como no erro de adição de acento: *és/es* (na canção), *escapatória/escapatoria*, e nos erros de omissão de acento: *tios/tíos*, e *aqui/ aquí* (mensagem).

Pensamos que a dificuldade dos alunos em identificar e corrigir os erros apresentados no último exercício se deve não só ao facto de se tratar de um trabalho com alguma exigência, mas também às circunstâncias desfavoráveis em que foi realizado, as quais referiremos mais adiante.

Concluimos que as atividades mais exigentes devem ser pensadas para os momentos em que os alunos estejam mais disponíveis e mais recetivos, para as poderem realizar com sucesso.

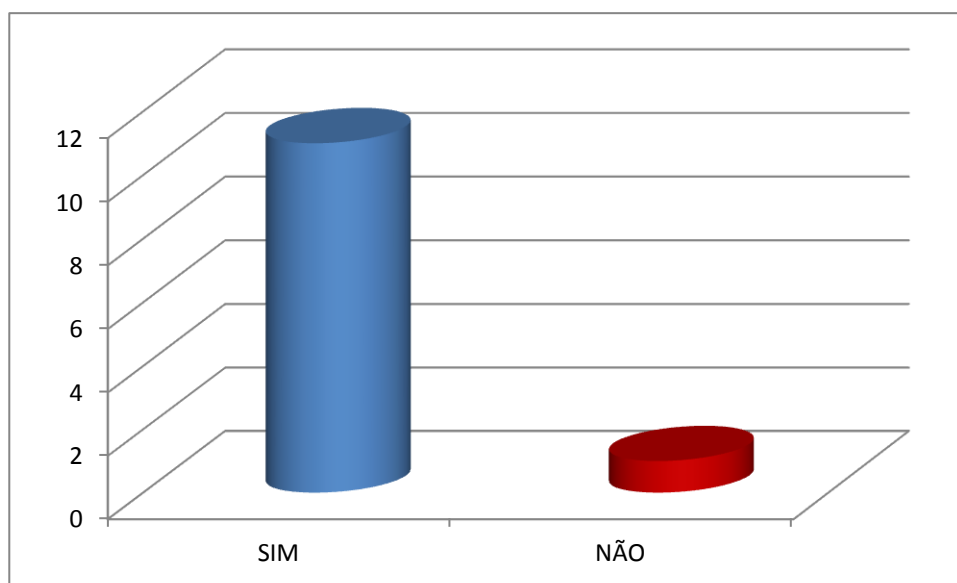
Nesta última tarefa, verificámos que houve alunos que se mostraram menos empenhados, e outros manifestaram algumas dificuldades em identificar certos erros sem terem ajuda, pelo que foi necessário fornecer algumas pistas para que alguns alunos conseguissem identificá-los para, então, os corrigirem. Constatámos que, uma vez identificado o erro, alguns alunos procediam à sua correção quase instantaneamente; também pudemos

verificar que, após questionamento, foram vários os casos em que facilmente corrigiam o erro. Concluimos portanto que, se os alunos se tivessem mostrado mais recetivos, teriam concretizado a tarefa com mais facilidade, sendo mais bem sucedidos na execução da mesma.

Após a apresentação das categorias de análise dos dados recolhidos no questionário final, procedemos agora à apresentação e análise dos resultados obtidos.

### 1.5. Questionário 2

Iniciamos a apresentação e análise dos dados relativos ao conteúdo das respostas ao Questionário 2 com a indicação da elevada percentagem de alunos que afirmam ter gostado de realizar as tarefas (Gráfico 22).

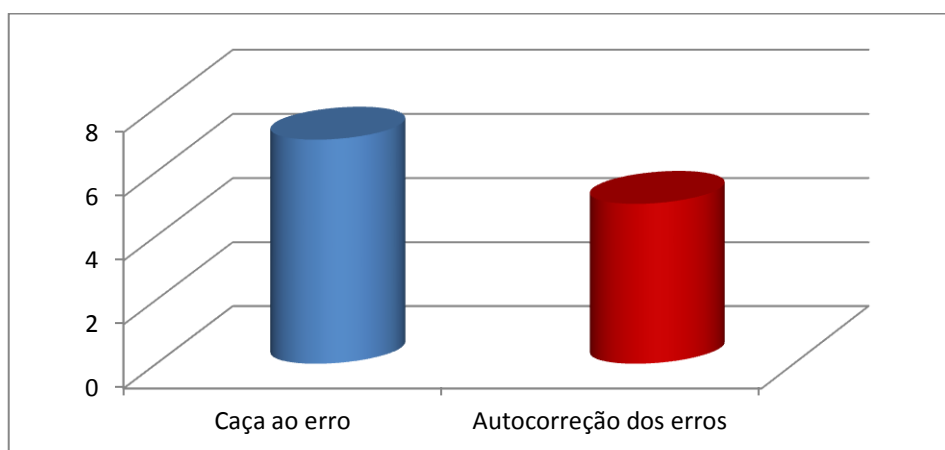


**Gráfico 22– Satisfação dos alunos relativamente às tarefas de correção do erro**

O aluno que respondeu negativamente à primeira pergunta do questionário, “Gostaste de realizar as tarefas propostas sobre a correção do erro?”, justificou que “Não foi muito interessante. É muito aborrecido”.

### C1.- Atividade mais apreciada pelos alunos

Ambas as atividades foram do agrado dos alunos, verificando-se uma apreciação muito equilibrada: 58,3% (sete alunos) afirma ter gostado de realizar a atividade de caça ao erro. As respostas levam-nos a perceber que a sua preferência se prende, essencialmente, com o carácter lúdico de que esta atividade se revestiu, ao ser proporcionado o visionamento do vídeo da canção *Waka Waka*: [a atividade mais apreciada] “foi a da canção da Shakira, porque aprendemos e ao mesmo tempo cantámos e divertimo-nos”; “Gostei mais de corrigir os erros da canção, porque estivemos a ouvir música”. 41,7% (cinco alunos) preferiu fazer a autocorreção dos erros através do código de erros. Do conteúdo das respostas destes alunos depreendemos que a sua escolha tem mais a ver com o didatismo da atividade: ”Porque os erros foram cometidos por nós, ou seja, onde temos mais dúvidas, assim podemos corrigi-los”(gráfico 23).

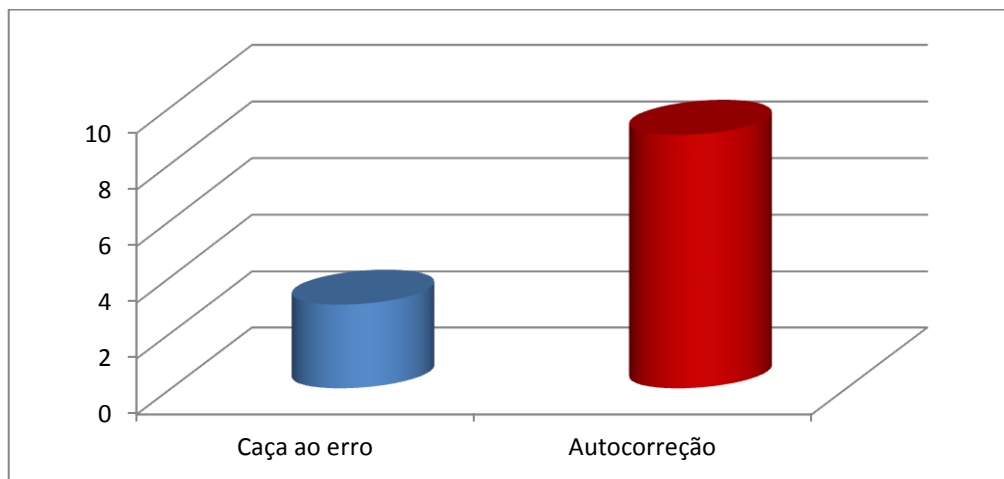


**Gráfico 23- Atividade mais apreciada pelos alunos**

### C2.- Perceção dos alunos sobre a atividade que mais os ajudou

Apesar de os alunos revelarem ter gostado mais de realizar a atividade de caça ao erro, a maior parte (75%) considera que a atividade que mais os ajudou foi a da autocorreção dos erros através do código de erros: “A atividade que mais me ajudou foi corrigir os erros que a professora assinalou através do código, porque pude saber qual foi o erro que cometi e que não voltarei a fazer”; “Foi a do código de erros, pois tínhamos de ser nós a descobrir, seguindo o código”. Três alunos (25%) creem que a atividade de caça ao erro os ajudou

mais, havendo apenas um a justificar, e fê-lo com a seguinte afirmação: “Foi a da canção, porque aprendi que as palavras em Espanhol só podem ter dois LL” (gráfico 24).

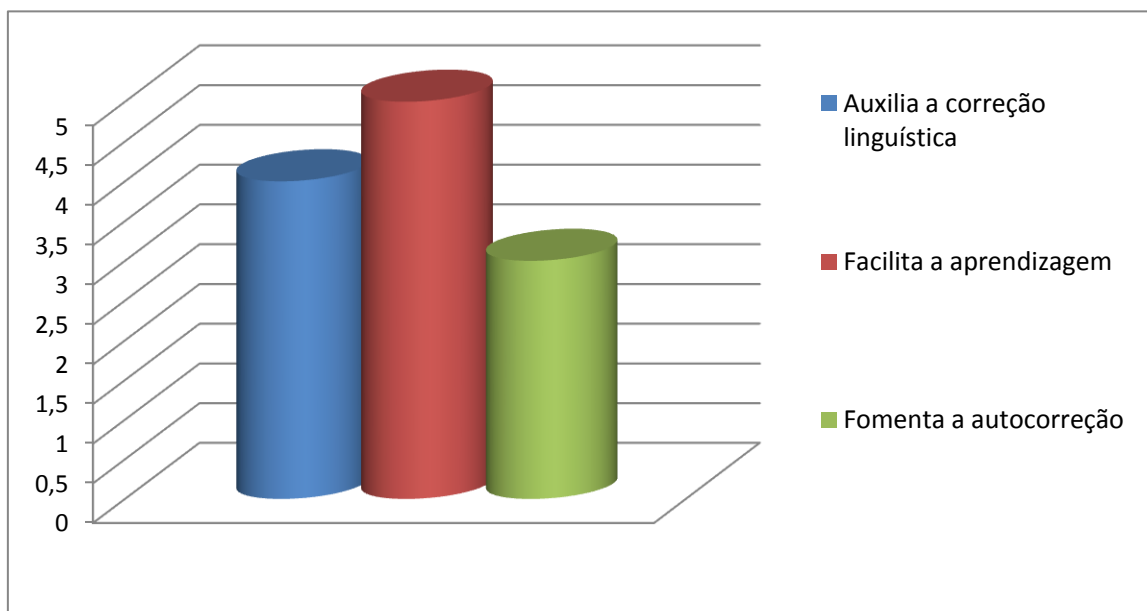


**Gráfico 24- Atividade que mais os ajudou**

### C3.- Avaliação do trabalho realizado

Dado que a totalidade dos alunos respondeu afirmativamente à pergunta 3 do Questionário Final “Consideras que o facto de teres corrigido os erros te ajudou a melhorar o domínio da língua?”, somos levados a concluir que avaliação feita pelos discentes de todo o trabalho realizado é muito boa.

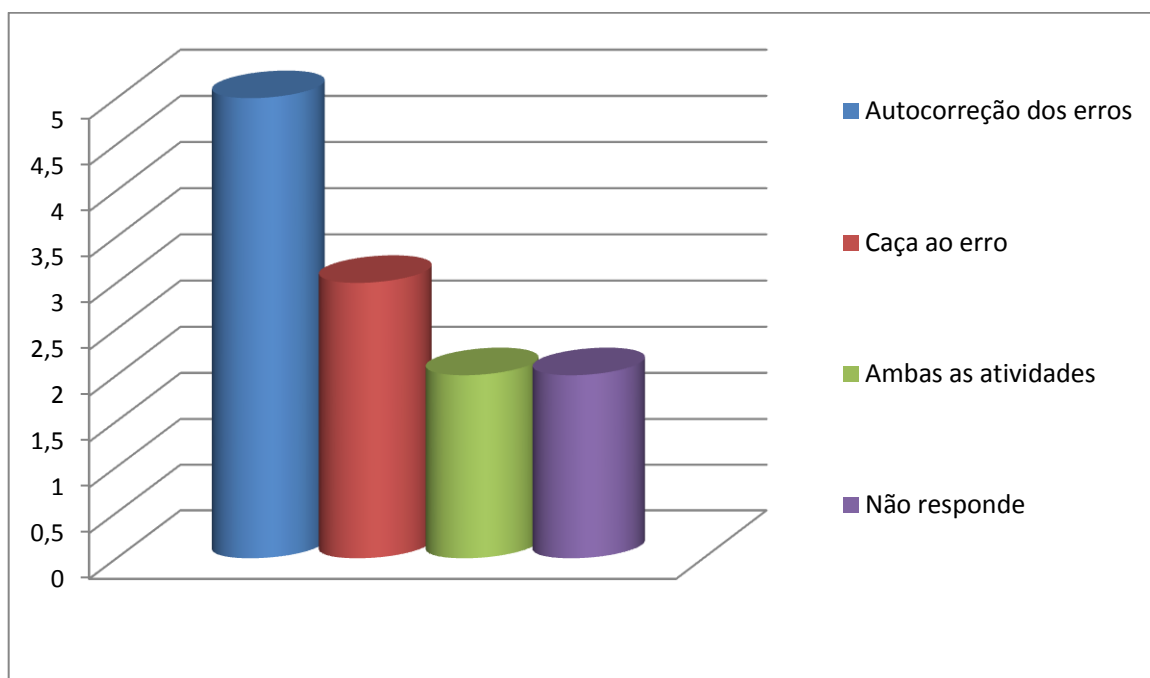
Esta avaliação é explicitada nas respostas obtidas através da pergunta 5 “Que avaliação fazes do trabalho de correção de erros realizado?”. Da análise de conteúdo dos enunciados dessas respostas podemos inferir que 33,3% dos alunos (quatro) crê que este trabalho auxilia a correção linguística: “Faço uma boa avaliação, teve muito interesse pois não voltamos a cometer os erros, ou pelo menos melhoramos”; das respostas de 41,7% dos alunos (cinco) deduzimos que a correção dos erros por parte dos alunos facilita a aprendizagem: “Acho que foi bom porque aprendi mais”; as respostas dos restantes 25% (três alunos) levam-nos a pensar que as várias tarefas realizadas fomentam a autocorreção: “Eu acho que o trabalho da autocorreção foi muito útil e teve muito interesse sermos nós a corrigir os erros” (gráfico 25).



**Gráfico 25- Avaliação dos alunos sobre o trabalho realizado**

#### C4.- Sugestões para a continuidade do trabalho

Relativamente a esta categoria houve dois alunos que não responderam à pergunta 6 do questionário “Quais as sugestões que fazes acerca da sua continuidade?”. Dos restantes, 50% (cinco alunos) sugere que se dê continuidade ao trabalho com a atividade de autocorreção dos erros com o código de erros: “Eu acho que devia continuar, porque eu aprendo muito mais corrigindo os erros do que se for a professora a corrigir”, “Acho que devíamos continuar com o código de erros, pois é o que nos faz trabalhar e pensar mais”. 30% dos alunos (três) indica a continuidade da atividade de caça ao erro, mas “com mais pistas”, “com mais ajuda”<sup>5</sup>: “Acho que o da caça ao erro foi um pouco difícil. Deve continuar, mas com mais ajuda”. 20% (dois alunos) crê que ambas as atividades, caça ao erro e corrigir os erros assinalados, deverão continuar, mas não justifica esta sugestão (gráfico 26)



**Gráfico 26 - Distribuição das respostas dos alunos sobre as sugestões para a continuidade do trabalho**

---

<sup>5</sup> A segunda atividade de caça ao erro (Mensagem no fórum) revelou-se menos acessível para alguns alunos, daí nesta resposta do questionário terem sugerido que a atividade contenha ajudas.

De tudo o que fica exposto, podemos concluir que as tarefas metalinguísticas foram de encontro às expectativas inicialmente criadas, tendo os alunos realizado com interesse as várias atividades propostas. Verificámos, no entanto, que na segunda atividade de caça ao erro alguns se mostraram menos empenhados, revelando já um certo cansaço e pouca disposição para efetuar uma tarefa que “os obrigava a pensar”; houve necessidade de dar algumas pistas para que os alunos não se sentissem tão desmotivados num momento do ano em que os testes de avaliação se acumulavam e em que o final das atividades letivas se aproximava quente, numa escola cujas condições físicas não são as desejadas em dias de calor intenso. Nestas circunstâncias, torna-se mais difícil conseguir que alunos deste nível etário se concentrem na realização deste tipo de trabalho.

É importante, pois, que façamos uma reflexão sobre o tipo de prática docente a que habituámos os nossos alunos. São muito mais frequentes as aulas nas quais se debitam conteúdos programáticos cujo incumprimento deverá sempre ser devidamente justificado pelo respetivo professor, no final de cada período letivo, do que aquelas em que os alunos são levados a pensar, a construir conhecimento. Por se tratar de atividades que podem envolver muito tempo, que por vezes é escasso, torna-se necessário motivar os alunos, no sentido de os habituar à sua realização nas diversas disciplinas para que sejam encaradas com mais naturalidade, isto é, reconhecendo que é com trabalhos mais difíceis que mais aprendem.

Compete-nos, como educadores, contrariar a tendência do facilitismo, nunca esquecendo que, ao ensinar uma língua estrangeira, estamos a permitir ao aluno a reflexão sobre o funcionamento não só dessa língua estrangeira como também da própria língua materna, contribuindo, deste modo, para a sua educação global.



## CONCLUSÕES

*A formação é um fazer permanente (–) que se refaz constantemente na acção.*

*Para se ser, tem de se estar sendo*

(Paulo Freire, 1972, citado por I. Alarcão, 1996, p.187)



Ao optarmos pelo desenvolvimento da temática do erro escrito e respetiva correção, fizemo-lo baseando-nos na nossa experiência docente de língua estrangeira (Francês) com mais de um quarto de século, que nos tem permitido constatar que continua a observar-se a tradicional prática de correção do erro escrito, apesar das grandes mudanças nos métodos de ensino, aprendizagem e avaliação das competências.

É nossa intenção que este trabalho contribua para que o erro seja encarado como uma estratégia de mudança, deixando de ser tido como uma referência negativa, e passe a ser considerado uma forma de aprender e de progredir na aprendizagem, tal como Corder preconiza na sua obra *The significance of learner's errors* (1967).

Temos a convicção de que proceder à identificação dos erros mais frequentes e averiguar as causas que poderão estar na sua origem, ajudará os professores de Espanhol Língua Estrangeira na realização de atividades diversificadas e na elaboração de exercícios específicos que permitam ultrapassar alguns erros e conduzam a produções escritas o mais corretas possível.

Pudemos comprovar o que referimos no parágrafo anterior através do empenho demonstrado pelos alunos, na realização da maior parte das tarefas metalinguísticas propostas - autocorreção dos erros e *caça ao erro* - e nas respostas dadas ao inquérito por questionário, em que os alunos referem que gostaram de as realizar e puderam aprender “com os seus próprios erros”.

Ao longo do nosso trabalho de identificação e análise de erros pudemos constatar inúmeras vezes que muitos desses erros evidenciam uma clara interferência da Língua Materna. Em alguns casos, foi ainda possível verificar, na qualidade de professora de Português destes alunos, que as suas dificuldades provêm do desconhecimento de regras básicas do funcionamento da sua própria língua, revelando essas carências em diversas construções sintáticas, nas várias composições que foram redigindo ao longo ano e também nas respostas de interpretação de textos (quer a nível oral quer escrito).

Apesar das limitações ao estudo que em seguida referiremos, foi com muito empenho e agrado que realizámos esta investigação, e um dos aspetos interessantes que retemos é que o relacionamento dentro e fora da sala de aula se tornou mais próximo, demonstrando-nos que, para além do habitual trabalho do professor, os alunos reconheceram, também, que estávamos preocupados em os auxiliar na autoaprendizagem.

Acreditamos que, depois deste trabalho de investigação, a nossa prática em relação ao erro e respetiva correção será, com certeza, diferente daquela que antes vínhamos praticando.

Revemo-nos nas palavras de Isabel Alarcão (1996) quando refere que o professor reflexivo e o aluno autónomo se movimentam para um fim paralelo.

Concluimos com uma máxima da mesma autora apresentada na secção *Ser Professor Reflexivo*:

Professor, descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudares os teus alunos a descobrirem a língua que aprendem e a descobrirem-se a si próprios como alunos (p.187),

sobre a qual nunca poderemos deixar de refletir.

## LIMITAÇÕES AO ESTUDO

Apesar de todo o empenho com que desenvolvemos o presente estudo, são vários os aspectos que podemos considerar como limitações.

Uma delas prende-se com o tempo reduzido de que dispusemos, quer para a investigação necessária ao desenvolvimento de um tema tão vasto e complexo, quer para a realização das tarefas metalinguísticas que desejávamos ter podido trabalhar de forma mais pormenorizada, complementando-as com exercícios de remediação e ampliação.

Outra dessas limitações está relacionada com o nível etário dos alunos. A sua imaturidade associada à pouca motivação para a realização de atividades mais exigentes não permitiu a sua consecução com o desempenho ambicionado. Aludimos também à circunstância de, muitas vezes, os alunos desejarem realizar preferencialmente atividades de caráter lúdico, esquecendo um princípio básico da aprendizagem: aprender exige esforço, dedicação e empenho.

No entanto, tendo em conta o nível elementar de língua em que os alunos se encontram, reconhecemos que algumas das atividades propostas revelam certa exigência, quer a nível intelectual (continham conteúdos mais difíceis) quer a nível da atenção. Isso é ainda mais visível na segunda atividade de *caça ao erro*, para a qual os alunos necessitavam da motivação que, no momento do ano em que se realizou, já era difícil conseguir, pelas circunstâncias já referidas na avaliação do trabalho realizado.

Foi também limitativo o número de alunos (doze), pois pensamos que num universo mais alargado o resultado teria sido mais representativo.

Por último, não podemos deixar de referir o contexto em que realizámos o nosso estudo. Conciliar o trabalho de investigação com o trabalho profissional, mantendo a habitual assiduidade total e a participação nas diversas atividades desenvolvidas na escola, bem como com a vida familiar foi, por vezes, muito difícil.



## **SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS**

Desejamos que este estudo tenha continuidade e possa ser realizado sem as limitações atrás referidas.

Pensamos que, dispondo de mais tempo para a realização de tarefas metalinguísticas e os necessários trabalhos de remediação e ampliação, e tendo como aprendentes alunos de um nível de língua mais avançado, poder-se-á realizar uma investigação mais profunda e mais profícua sobre um tema que apresenta inúmeras possibilidades de investigação.





## BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In Alarcão, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2011). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In Bártolo Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.

Alves, C. F. A ortografia da língua portuguesa e sua interferência na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Disponível em [http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao17/artic\\_002.pdf](http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao17/artic_002.pdf) (acedido a 13/11/11)

Baralo Otonello, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. (in Lobato, J. S., Gargallo, I.S. *VADEMÉCUM para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL), 369-389.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros Díez, E. (2006). Evaluar y aprender. La evaluación del análisis de errores en la expresión escrita. (Instituto Cervantes Berlín), 199-204.

Blanco Picado, A. I. (2002). El error en el proceso de aprendizaje. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, nº 38, pp. 12-22, [http://www.cuadernoscervantes.com/art\\_38\\_error.html](http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html)

Boéssio, C. P. D. (2003). Ensino de línguas próximas: Espanhol - Português. *Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR* (Universidade Católica de Pelotas), 367-371.

Bogdan, R.& Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. (trad.).

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação: um guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito* (14ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*, 4, 162-170.

Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. London: Oxford University Press.

Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

- Equipo Prisma (2003), *Prisma Progresiva B1: Libro del Profesor*. Madrid: Edinumen.
- Espiñeira Caderno, S., & Caneda Fuentes, L. (1998). El error y su corrección. *ASELE. Actas del IX Congreso* (Centro Virtual Cervantes), 473-481.
- Fernández López, S. (1988). Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa. *ASELE. Actas I* (Centro Virtual Cervantes), 13-28.
- Fernández López, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. (Universidad Complutense de Madrid), 203-216.
- Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fialho, V. R. (2005). Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro. (Faculdade Metodista de Santa Maria e Universidade Católica de Pelotas).
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Instituto Cervantes. Diccionario de Términos del Centro Virtual Cervantes. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/error.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm) (accedido a 13/11/11)
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lessard - Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- López Rodríguez, S. (2007). El tratamiento del error en el proceso de aprendizaje. *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española*, 75-82.
- Martín Martín, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora
- Ministério da Educação (1997). *Programa de Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico*. INCM.
- Mion, R. A., & Saito, C. H. (Org.) (2001). *Investigação-acção : mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta.
- Ortíz Álvarez, M. L. (2002). A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. (Universidade de Brasília).

- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. (trad.)
- Rogers, C. (1980). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. (in Lobato, J. S., Gargallo, I.S. *VADEMÉCUM para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL), 391-410.
- Vala, J. (1986). Análise de Conteúdo. In Silva, A., & Pinto, J. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Vázquez, G. (2007). Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* (Universidad de Nebrija), 113-122.
- Vázquez, G. (2010). Hacia una valoración positiva del concepto de error. (Monográficos marco ELE), 164-177.
- Vigón Artos, S. (2004). La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos. *Asele. Actas XV* (Centro Virtual Cervantes), 903-914.



## **ANEXOS**



## **ANEXO 1- REGISTOS DIÁRIOS**





## Registos diários

Dia 22 de outubro:

Ao longo de um mês, aproximadamente, os alunos registaram, no quadro, o sumário com a indicação da lição/lições, a data, e os conteúdos a lecionar na respetiva aula. Na sequência desse registo, fui-me apercebendo de erros recorrentes, como por exemplo:

*Lección / Lecciones;*

o mês escrito com maiúscula;

o ano com a adição de conjunção: *dos mil (y) once;*

*Diário de classe.*

Dia 5 de novembro:

Na sequência da correção do primeiro teste de avaliação, registei as seguintes ocorrências:

*Me llamo; classe; profesora; tengo;* e a data com a repetição dos erros referidos no diário anterior, nomeadamente o mês escrito com maiúscula e o ano com adição de conjunção.

Dia 9 de dezembro:

Na sequência da correção do segundo teste de avaliação, continuei a verificar a ocorrência de erros já detetados anteriormente, quer no registo do sumário, quer nas respostas do teste.

Foram os seguintes alguns dos erros recorrentes:

*tengo; és; Porque (nas perguntas); Quando; Gusto de; Holla; Onde [vives].*



**ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO SOBRE A INTERLÍNGUA  
(QUESTIONÁRIO 1)**



Questionário sobre a Interlíngua

1. Na produção escrita, quando não sabes algo na língua espanhola recorres à língua portuguesa?

Sim \_\_\_

Não \_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Porque é que achas que cometes erros na produção escrita de espanhol?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Como reages quando te apercebes dos erros que cometes na produção escrita de espanhol?

Ficas desmotivado, e deixas passar o erro.

Procuras aprender, corrigir o erro.

Outros: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Como é que o teu professor trata (corrige) os erros da tua produção escrita na língua espanhola?

Com naturalidade \_\_\_\_

Com rigor \_\_\_\_

5. Como gostarias que os teus erros fossem corrigidos?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Aprendes com os erros das tuas produções escritas na língua espanhola?

Sim \_\_\_

Não \_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_ Turma \_\_\_



## **ANEXO 3 – CATEGORIZAÇÃO QUESTIONÁRIO 1**





Questionário – Interlíngua

Categorização

Categoria	Subcategoria	Respostas
Motivo do recurso à Língua Materna	Desconhecimento da palavra na Língua Estrangeira	“Estou habituado à Língua portuguesa e no Espanhol, por vezes, escrevo Português.” (A1)
		“Porque não sei qual é a palavra traduzida do Português para o Espanhol.” (A6)
		“Estou mais habituada à Língua portuguesa, como é normal, e às vezes troco as palavras em Espanhol.” (A7)
	Semelhança/confusão entre as duas línguas	“Porque eu penso que Espanhol é parecido com Português e escrevo palavras a pensar em Português.” (A2)
		“Porque o Espanhol e o Português são línguas parecidas e há palavras parecidas e troco.” (A3)
		“Recorro ao Espanhol, porque o Espanhol é parecido com o Português.” (A5)
		“Porque o Português tem muito em comum com o Espanhol.” (A8)
		“Há algumas palavras de Português que são mais ou menos parecidas.” (A9)
		“Porque o Português é o mais parecido com o Espanhol.” (A10)
		“Quando não sei algo em Espanhol recorro ao Português, porque penso que essas palavras são iguais em Espanhol.” (A11)
		“Porque as palavras são parecidas e pode ser que esteja certo.” (A12)

Categoria	Subcategoria	Respostas
Perceção dos alunos sobre a causa do erro	Distração	“Por distração.” (A1)
		“Por falta de atenção, na maioria das vezes.” (A4)
	Nervosismo	“Por estar nervoso.” (A1)
		“Porque quando escrevo depois penso que está mal e tento lembrar-me das aulas mas, como não consigo, passo à frente.” (A2)
	Desconhecimento da palavra na LE	“Porque nem sempre tenho a certeza como se escreve.” (A6)
		“Porque pode haver palavras que eu não sei e tento escrever a mais parecida.” (A10)
		“Porque não me lembro de algumas palavras.” (A12)

		“Cometo erros em Espanhol, porque eu penso muito em Português e não em Espanhol.” (A5)
		“Porque confundimos com o Português.” (A3)
		“Porque Espanhol é uma língua que tem muitas parecenças com Português.” (A7)
		“Porque às vezes confundo-me com a nossa língua.”(A8)
		“Porque às vezes me confundo com o Português.” (A9)
		“Por vezes engano-me a escrever porque me esqueço que Espanhol é diferente e não me lembro de alterar.” (A11)
Categoria	Subcategoria	Respostas
Preferência dos alunos relativamente à correção dos erros	Erro assinalado e corrigido pelo professor	“Gostaria que a professora corrigisse os meus erros de Espanhol para eu aprender melhor.” (A1)
		“A professora diz que está errado e escreve a correção, porque assim já sei como deveria ter escrito.” (A2)
		“Gosto da forma como são corrigidos, porque a professora corrige bem.” (A10)
		“Gostaria que os meus erros fossem corrigidos: gostaria que escrevessem a coisa certa lá para eu aprender.” (A5)
		“Acho que quando cometo erros a escrever eles são bem corrigidos pela professora. Por isso, não é preciso mudar a forma de corrigir.” (A7)
	Totalidade dos erros corrigidos	“A maneira é que os erros têm que ser todos corrigidos.” (A3)
		“Com rigor para depois eu aprender a escrever corretamente.” (A4)
		“Com os erros todos corrigidos para nunca mais ter esses erros.” (A6)
		“Deve corrigir todos os erros e depois treiná-los na aula.” (A8)
		“Eu gostaria que os meus erros fossem corrigidos com rigor porque assim que eu vir os meus erros corrigidos talvez já possa ver o que errei.” (A9)
		“Eu gosto da forma como os erros são corrigidos porque quando erro gosto que os corrija e escreva como deve ser escrito, para aprender.” (A11)
		“Com rigor porque assim eu sabia que tinha errado e iria tentar não dar mais esse erro.” (A12)

Categoria	Subcategoria	Respostas
Perceção dos alunos sobre a aprendizagem com a correção dos erros	Progresso nos estádios da aprendizagem	“Com os erros que cometo nos textos eu tento corrigir e depois aprendo a escrever melhor.” (A1)
		“Porque quando dou um erro, na próxima vez que escrever aquela palavra, tento não cometer o mesmo erro.” (A2)
		“Porque vou treinando.” (A5)
		“Porque ao dar esse erro já é mais difícil errar depois de saber.” (A6)
		“Com a correção já depois posso não fazer esse erro.” (A9)
		“Porque se errei para a próxima já não o vou dar.” (A10)
		“Porque me esforço para não os repetir.” (A11)
	“Porque tento não dar mais esses erros.” (A12)	
	(Maior) aproximação ao perfil da língua alvo	“Porque sei o que fiz e era um erro e tinha que fazer da maneira certa, pois quero aprender a falar e a escrever Espanhol corretamente.” (A3)
		“Para aprender a escrever corretamente.” (A4)
“Às vezes fico atenta na correção, ou escrevo de novo para não voltar a dar o mesmo erro.” (A7)		



**ANEXO 4 – TRANSCRIÇÕES DAS REDAÇÕES *DE MAYOR ME  
GUSTARÍA SER...***



## Transcrições das redações “De mayor me gustaría ser...”

A1: De mayor me gustaría ser...

Yo gustaría de ser veterinário porque adoro los animales.

Tiengo un cavallo y dos perros y soy yo que trato de los animales en mi casa.

Pero es necesario estudiar mucho, principalmente ciencias y matemáticas.

A2: De mayor me gustaría ser...

De mayor me gustaría ser médica porque puedo ayudar las personas enfermas.

Uno aspecto negativo del médico es que tiene que trabajar por la noche. Otro aspecto negativo del médico es que tiene que estudiar mucho. Yo tengo que estudiar mucho para llegar dónde quiero.

Los médicos tienen que estar muy concentrados porque se no están concentrados no ayudan las personas. A mí me gustan mucho las ciencias que son las asignaturas más importantes para la profesión de médico.

El local de trabajo de los médicos es lo hospital, yo quiero ser médica de clínica geral y familiar! Es una profesión muy interesante...

A3: De mayor me gustaría ser...

De mayor yo gustaría de ser veterinaria o jornalista porque adoro los animales y también gusto de hacer preguntas. Mi padre me dice qué tengo talento para jornalista porque tengo siempre preguntas para hacer.

Yo gusto de animales y quería qué nenhum deles perdesen su vida.

A4: De mayor me gustaría ser...

...El mejor nadador del mundo. Me gustaria mucho ganar nueve medallas de oro, borboleta, bruços y midley. Me gustaria poder entrenar todos los días de la semana como y con Michael Phelps.

Me gusta mucho la natacion porque me gusta entrenar, competicion y ser el vencedor.

A5: De mayor me gustaría ser...

De mayor me gustaría ser fotógrafa para poder coñocer más personas, países, culturas. Los aspectos positivos son las viajens, lo salarios, el horario y el tiempo libre. Los aspectos negativos son las vacaciones, la diversidad de las personas que fotografía y nunca estar en la misma casa. El fotógrafo tiene que ser pacient, imaginativo y tiene que estar siempre de bueno humor.

A6: De mayor me gustaría ser...

A mí me gustaría ser policía porque es preciso muy espíritu de trabajo, valentía, concentración, paciencia, resistencia física, capacidad de organización, capacidad de comunicación y capacidad de escuchar.

Pero hay algunos inconvenientes como por ejemplo el horario, el tiempo libre, quase no tengo tiempo libre.

A7: De mayor me gustaría ser...

Quando for mayor me gustaria de ser bióloga marinha. Me gustaria porque me encanta los peces y los animales que vivem en el oceano, tambien me gustan las plantas marinhas.

A8: De mayor me gustaría ser...

...profesor de educación física, porque me gusta praticar desportos e me gusta muy hacer gimnasia. También tiene resistencia física, buen humor, comprensión, amabilidad y capacidad de organización.

Pero hay algunos inconvenientes porque los alumnos pueden ser mal educados.

A9: De mayor me gustaría ser...

A mi me gustaría de ser futbolista, porque a mi me gusta mucho jugar futbol, es la mi pasión. Ya hay siete años que yo juego futbol. Empecei a jugar en la Footlafões onde he jugado durante cinco años. Después me llamaron para entrenar en el club Repeses donde estoy agora.

A10: De mayor me gustaría ser...

Yo de maior queria ser mecânico como mi padre, porque a mi me gustan los coches me gusta de cambiar los pneus y más cosas. Los clientes dieben ser bien tratados y que el servicio seja bien hecho.

A11: De mayor me gustaría ser...

Quando for mayor me gustaría ser masajista porque me encanta hacer masajes a las personas.

Me gusta usar cremes e hacer las masajes para que ellas fiquem felices.

Las masajes pueden ayudar las personas a se sentiren más relajadas.

A12: De mayor me gustaría ser...

De mayor me gustaría ser profesor de historia porque poderei conocer culturas, lenguas e países diferentes. También gustaría de ser profesor de historia porque los profesores de historia son calmos, tienen espíritu de trabajo, son comprensivos e tienen una buena capacidad de organización.

Para mí la profesion de profesor de historia no tiene ningún inconveniente.

Se un día pudesse ser profesor de historia gustaria de ser como la profesora L. C. R., porque é una ótima profesional, bromista, trabajadora y tiene todas las características de una excelente persona!



**ANEXO 5 - ERROS INDIVIDUAIS DA REDAÇÃO *DE MAYOR*  
*ME GUSTARÍA SER...***



Tarefa metalinguística 1

Grelha de análise da redação *De mayor me gustaría ser...*

Aluno 1

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA					Causa / Explicação do erro
Linha	Erro	Categoria	Descrição	Autocorreção c/ código de erros	
1	<i>yo gustaría de</i> ; me gustaría	Sintaxe	Alteração na relação verbo/sujeito	x	Interferência da LM
1	<i>veterinário</i> ; veterinario	Ortografia	Adição de acento	x	Interferência da LM
1	<i>adoro (a) los animales</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
2	<i>tiengo</i> ; tengo	Morfologia	Adição do grafema <i>i</i>	x	Generalização
2	<i>cavallo</i> ; caballo	Ortografia	Confusão de grafemas para o mesmo fonema	x	Interferência da LM
2	<i>que</i> [cuido]; <i>quien</i> [cuida]	Sintaxe	Utilização inadequada de pronome		Interferência da LM Desconhecimento das diferentes formas do relativo na LE
2	<i>trata</i> ; cuida	Léxico	Seleção inadequada de verbo		Interferência da LM
3	<i>principalmente</i> ; principalmente	Ortografia	Adição do grafema <i>i</i>	x	Hipercorreção Generalização
3	<i>ciencias/matemáticas</i> ; Ciências/Matemáticas	Ortografia	Uso de minúscula com nomes de disciplinas académicas	x	Desconhecimento das regras de ortografia

Tarefa metalinguística 1

Grelha de análise da redação *De mayor me gustaría ser...*

Aluno 2

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA					Causa / Explicação do erro
Linha	Erro	Categoria	Descrição	Autocorreção c/ código de erros	
1	<i>ayudar (a) las personas</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
2	<i>uno aspecto; un aspecto</i>	Morfossintaxe	Uso do determinante inadequado	x	Desconhecimento das formas apocopadas
2	<i>llegar dónde quiero; llegar donde quiero</i>	Ortografia	Adição de acento	x	Desconhecimento das regras de acentuação
5	<i>se no [están]; si no</i>	Morfossintaxe	Seleção inadequada de conjunção	x	Interferência da LM
5	<i>estan; están</i>	Ortografia	Omissão de acento	x	Desconhecimento das regras de acentuação
6	<i>no ayudan (a) las personas</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
6	<i>ciencias; Ciencias</i>	Ortografia	Uso de minúscula com nomes de disciplinas académicas	x	Desconhecimento das regras de ortografia
7, 9	<i>profesión; profesión</i>	Ortografia	Confusão de grafemas para o mesmo fonema	x	Interferência da LM

8	<i>local</i> ; lugar	Léxico	Seleção inadequada de vocábulo	x	Interferência da LM
8	<i>lo hospital</i> ; el hospital	Morfossintaxe	Uso inadequado do artigo	x	Interferência da LM
9	<i>geral</i> ; general	Léxico	Utilização de adjetivo da LM		Desconhecimento da palavra na LE
9	<i>interessante</i> ; interessante	Ortografia	Confusão de grafemas para o mesmo fonema	x	Interferência da LM

Tarefa metalinguística 1

Grelha de análise da redação *De mayor me gustaría ser...*

Aluno 3

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA					Causa / Explicação do erro
Linha	Erro	Categoria	Descrição	Autocorreção c/ código de erros	
1	<i>gustaría de</i> ; me gustaría	Sintaxe	Alteração na relação verbo/sujeito	x	Interferência da LM
1, 2	<i>jornalista</i> ; periodista	Léxico	Utilização de vocábulo da LM		Desconhecimento da palavra na LE
1	<i>adoro (a) los animales</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
2	<i>tambien</i> ; también	Ortografia	Omissão de acento	x	Desconhecimento das regras de acentuação
2	<i>gusto de</i> ; me gusta	Sintaxe	Alteração na relação verbo/sujeito	x	Interferência da LM
3, 4	<i>perguntas</i> ; preguntas	Léxico	Utilização de vocábulo da LM	x	Interferência da LM
3	<i>dice qué tengo</i> ; dice que tengo	Ortografia	Adição de acento	x	Desconhecimento das regras de acentuação Hipercorreção
3	<i>taliento</i> ; talento	Morfologia	Adição do grafema <i>i</i>	x	Generalização
4	<i>yo gusto de animales</i> ; me gustan los animales	Sintaxe	Alteração na relação verbo/sujeito	x	Interferência da LM

4	<i>queria; quería</i>	Ortografia	Omissão de acento	x	Interferência da LM
4	<i>quería qué; quería que</i>	Ortografia	Adição de acento	x	Desconhecimento das regras de acentuação Hipercorreção
4	<i>nenhum; ninguno</i>	Léxico	Utilização de pronome da LM		Desconhecimento do pronome na LE
4	<i>deles; de ellos</i>	Morfossintaxe	Utilização da forma contraída da preposição <i>de</i> com o pronome da LM		Desconhecimento das formas tónicas dos pronomes pessoais
4	<i>perdesen; perdiesen</i>	Morfologia	Omissão do grafema <i>i</i>		Desconhecimento da forma verbal

Tarefa metalinguística 1

Grelha de análise da redação *De mayor me gustaría ser...*

Aluno 4

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA					Causa / Explicação do erro
Linha	Erro	Categoria	Descrição	Autocorreção c/ código de erros	
1, 2	<i>gustaria</i> ; <i>gustaría</i>	Ortografia	Omissão de acento	x	Desconhecimento das regras de acentuação Interferência da LM
1	<i>medalhas</i> ; <i>medallas</i>	Léxico	Confusão de grafemas para o mesmo fonema	x	Interferência Confusão com a LM
2	<i>borboleta</i> ; <i>mariposa</i>	Léxico	Utilização de vocábulo da LM	x	Desconhecimento da palavra na LE
2	<i>bruços</i> ; <i>a braza</i>	Léxico	Utilização de vocábulo da LM		Desconhecimento da palavra na LE
2	<i>puder</i> ; <i>poder</i>	Ortografia	Confusão de grafemas	x	Interferência da LM
4	<i>natacion</i> ; <i>natación</i> , <i>competicion</i> ; <i>competición</i>	Ortografia	Omissão de acento	x	Desconhecimento das regras de acentuação
4	[ <i>me gusta</i> ]( <i>la competición</i> )	Sintaxe	Omissão do determinante <i>la</i>	x	Desconhecimento da regra gramatical



Tarefa metalinguística 1

Grelha de análise da redação *De mayor me gustaría ser...*

Aluno 5

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA					Causa / Explicação do erro
Linha	Erro	Categoria	Descrição	Autocorreção c/ código de erros	
1	<i>coñocer</i> ; conocer	Ortografia	Confusão de grafemas	x	Interferência da LM
2	<i>las</i> [viajes]; los	Morfossintaxe	Falta de concordância determinante/nome	x	Interferência da LM
2	<i>viajens</i> ; viajes	Morfologia	Adição do grafema <i>n</i>	x	Interferência Confusão com a LM
2	<i>lo salarios</i> ; los salarios	Ortografia	Falta de concordância determinante/nome	x	Distração
3	<i>la diversidad de <u>las</u> personas</i>	Sintaxe	Adição do determinante <i>las</i>	x	Alteração de conceitos
4	<i>pacient</i> ; paciente	Ortografia	Omissão do grafema <i>e</i>	x	Interferência da LE1 (Inglês)
5	<i>bueno humor</i> ; buen humor	Morfossintaxe	Uso da forma adjetival inadequada	x	Desconhecimento das formas apocopadas

Tarefa metalinguística 1

Grelha de análise da redação *De mayor me gustaría ser...*

Aluno 6

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA					Causa / Explicação do erro
Linha	Erro	Categoria	Descrição	Autocorreção c/ código de erros	
1	<i>polícia</i> ; policía	Ortografia	Alteração de acento	x	Interferência da LM Desconhecimento das regras de acentuação
1	<i>muy</i> [espírito de trabajo]; mucho	Sintaxe	Seleção inadequada de advérbio	x	Desconhecimento da regra gramatical
5	<i>quase</i> ; casi	Léxico	Utilização de advérbio da LM		Desconhecimento da palavra na LE

Tarefa metalinguística 1

Grelha de análise da redação *De mayor me gustaría ser...*

Aluno 7

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA					Causa / Explicação do erro
Linha	Erro	Categoria	Descrição	Autocorreção c/ código de erros	
1	<i>quando</i> ; cuando	Ortografia	Confusão de grafemas para o mesmo fonema	x	Interferência da LM
1	<i>cuando for mayor</i> ; cuando sea mayor	Morfologia	Utilização de forma verbal da LM		Interferência da LM Desconhecimento da conjugação verbal
1	<i>me gustaria</i> ; me gustaría	Ortografia	Omissão de acento	x	Desconhecimento das regras de acentuação Interferência da LM
1	<i>me gustaría de</i> ; me gustaría	Sintaxe	Adição da preposição <i>de</i>	x	Interferência da LM
1, 3	<i>marinha</i> ; marina	Léxico	Utilização de adjetivo da LM		Desconhecimento da palavra na LE
2	<i>me encanta los peces</i> ; me encantan los peces	Morfossintaxe	Falta de concordância forma verbal/ sujeito	x	Desconhecimento das regras básicas de concordância

2	<i>vivem</i> ; viven	Ortografia	Confusão de grafemas para o mesmo fonema	x	Interferência da LM
2	<i>oceano</i> ; océano	Ortografia	Omissão de acento	x	Interferência Confusão com a LM
2	<i>tambien</i> ; también	Ortografia	Omissão de acento	x	Desconhecimento das regras de acentuação

Tarefa metalinguística 1

Grelha de análise da redação *De mayor me gustaría ser...*

Aluno 8

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA					Causa / Explicação do erro
Linha	Erro	Categoria	Descrição	Autocorreção c/ código de erros	
1	<i>educación física</i> ; Educación Física	Ortografia	Uso de minúscula com nomes de disciplinas académicas	x	Desconhecimento das regras de ortografia
1	<i>praticar</i> ; practicar	Ortografia	Omissão do grafema <i>c</i>	x	Interferência da LM
1	<i>desportos</i> ; deportes	Léxico	Utilização de vocábulo da LM		Desconhecimento da palavra na LE
1	<i>e</i> ; y	Léxico	Seleção inadequada de conjunção	x	Interferência da LM
2	<i>me gusta muy</i> ; me gusta mucho	Sintaxe	Seleção inadequada de advérbio	x	Desconhecimento da regra gramatical
2	<i>tambén</i> ; también	Ortografia	Omissão do grafema <i>i</i>	x	Interferência da LM
4	<i>alunos</i> ; alumnos	Léxico	Utilização de vocábulo da LM		Desconhecimento da palavra na LE
4	<i>alumnos mal educados</i> ; alumnos maleducados	Léxico	Utilização de adjetivo da LM	x	Desconhecimento da palavra na LE

Tarefa metalinguística 1

Grelha de análise da redação *De mayor me gustaría ser...*

Aluno 9

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA					Causa / Explicação do erro
Linha	Erro	Categoria	Descrição	Autocorreção c/ código de erros	
1	<i>a mi; a mí</i>	Ortografia	Omissão de acento	x	Desconhecimento das regras de acentuação
1	<i>me gustaría de; me gustaría</i>	Sintaxe	Adição da preposição <i>de</i>	x	Interferência da LM
1	<i>futebolista; futbolista</i>	Léxico	Utilização de vocábulo da LM	x	Desconhecimento da palavra na LE
1, 2	<i>futebol; fútbol</i>	Léxico	Utilização de vocábulo da LM	x	Desconhecimento da palavra na LE
2	<i>la mi pasión; mi pasión</i>	Sintaxe	Adição do determinante <i>la</i>	x	Interferência da LM
2	[ya] <i>hay</i> [siete años]; <i>hace</i>	Morfossintaxe/ Semântico	Utilização do verbo <i>haber</i> em vez de <i>hacer</i>		Interferência da LM
2	<i>empecei; empecé</i>	Ortografia	Adição do grafema <i>i</i>		Desconhecimento do tempo verbal Interferência da LM

3	<i>onde</i> ; donde	Léxico	Utilização de advérbio da LM	x	Interferência da LM
3	<i>he jugado</i> ; jugué	Morfossintaxe	Utilização de tempo verbal inadequado		Desconhecimento da regra gramatical
4	<i>agora</i> ; ahora	Léxico	Utilização de advérbio da LM	x	Desconhecimento da palavra na LE

Tarefa metalinguística 1

Grelha de análise da redação *De mayor me gustaría ser...*

Aluno 10

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA					Causa / Explicação do erro
Linha	Erro	Categoria	Descrição	Autocorreção c/ código de erros	
1	<i>maior; mayor</i>	Léxico	Utilização de adjetivo da LM	x	Interferência da LM
1	<i>queria; quería</i>	Ortografia	Omissão de acento	x	Interferência da LM
1	<i>mecânico; mecánico</i>	Ortografia	Utilização de acento próprio da LM	x	Interferência da LM
1	<i>a mi; a mí</i>	Ortografia	Omissão de acento	x	Desconhecimento das regras de acentuação
2	<i>me gusta de; me gusta</i>	Sintaxe	Adição da preposição <i>de</i>	x	Interferência da LM
2	<i>pneus; neumáticos</i>	Léxico	Utilização de vocábulo da LM		Desconhecimento da palavra na LE
2	<i>dieben; deben</i>	Morfologia	Adição do grafema <i>i</i>		Desconhecimento da conjugação verbal
3	<i>seja; sea</i>	Morfologia	Utilização de forma verbal da LM	x	Interferência da LM Desconhecimento do modo verbal



Tarefa metalinguística 1

Grelha de análise da redação *De mayor me gustaría ser...*

Aluno 11

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA					Causa / Explicação do erro
Linha	Erro	Categoria	Descrição	Autocorreção c/ código de erros	
1	<i>quando</i> ; cuando	Ortografia	Confusão de grafemas para o mesmo fonema	x	Interferência da LM
1	<i>cuando for mayor</i> ; cuando sea mayor	Morfologia	Utilização de forma verbal da LM		Interferência da LM Desconhecimento da conjugação verbal
1	<i>masagista</i> ; masajista	Ortografia	Confusão de grafemas para o mesmo fonema	x	Interferência da LM
1	<i>hacer</i> [masajes]; dar	Léxico	Utilização do verbo <i>hacer</i> em vez de <i>dar</i>		Interferência da LM
3	<i>cremes</i> ; cremas	Léxico	Utilização de vocábulo da LM	x	Interferência da LM
3	<i>e</i> ; <i>y</i>	Léxico	Seleção inadequada de conjunção	x	Interferência da LM
3	[dar] <i>los</i> <i>masajes</i> ; <i>masajes</i>	Sintaxe	Adição do determinante <i>los</i>	x	Interferência da LM
3, 4	<i>las</i> <i>masajes</i> ; <i>los</i> <i>masajes</i>	Morfossintaxe	Falta de concordância determinante/nome	x	Interferência da LM

3	[para que] <i>ellas fiquem</i> [felices]; estén	Léxico	Utilização de forma verbal da LM		Interferência da LM Desconhecimento da conjugação verbal
4	<i>ayudar (a) las personas</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
4	<i>a se sentiren</i> ; a sentirse	Morfossintaxe	Colocação incorreta do pronome Utilização de forma verbal inexistente		Interferência da LM Desconhecimento da conjugação verbal
4	<i>relaxadas</i> ; relajadas	Ortografia	Confusão de grafemas		Interferência da LM Desconhecimento da palavra na LE

Tarefa metalinguística 1

Grelha de análise da redação *De mayor me gustaría ser...*

Aluno 12

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA					Causa / Explicação do erro
Linha	Erro	Categoria	Descrição	Autocorreção c/ código de erros	
1, 2, 5, 6	<i>historia</i> ; Historia	Ortografia	Uso de minúscula com nomes de disciplinas académicas	x	Desconhecimento das regras de ortografia
1	<i>poderei</i> ; podré	Morfologia	Utilização de forma verbal da LM		Desconhecimento do tempo verbal
2, 3	<i>e</i> ; <i>y</i>	Léxico	Seleção inadequada de conjunção	x	Interferência da LM
2, 6	<i>gustaría de</i> ; me gustaría	Sintaxe	Alteração na relação verbo/sujeito	x	Interferência da LM
3	<i>calmos</i> ; tranquilos	Léxico	Utilização de adjetivo da LM		Interferência da LM
5	<i>profesion</i> ; profesión	Ortografia	Omissão de acento	x	Desconhecimento das regras de acentuação
6	<i>se</i> [un día]; si	Morfossintaxe	Seleção inadequada de conjunção	x	Interferência da LM
6	<i>pudesse</i> ; pudiese	Morfologia	Utilização de forma verbal da LM		Desconhecimento da forma verbal da LE
7	<i>é</i> ; es	Morfologia	Utilização de forma verbal da LM	x	Interferência da LM
7	<i>ótima</i> ; óptima	Ortografia	Omissão do grafema <i>p</i>	x	Interferência da LM



**ANEXO 6 - TRANSCRIÇÕES DAS REDAÇÕES *MI RUTINA*  
*DIARIA***



## Transcrições das redações “Mi rutina diaria”:

### A1: Mi rutina diaria

Yo me levanto por las 7:15, voy a ducharme despos voy desayunar y voy a el Instituto con mi padre. Empiezo la mañana con una clase que me gusta con Pintura/Dibujo, tengo clases até las 13:30. Despos voy almorzar en el comedor. Enseguida tengo classe de Inglés que no me gusta mucho. Despos mi madre viene me buscar a el Instituto e voy buscar a mía hermana a la infantário. Voy para casa aso los deberes y estudio un ratito. Voy visitar mis abuelos despos voy cenar. Ayudo mi madre en la cozina. A seguir veu un ratito la tele. Cuando voy acostarme estoy muy cansado.

### A2: Mi rutina diaria

Todos los días, me levanto a las siete en punto. Me ducho y me visto. A las ocho desayuno cereales con leche. A las ocho y cuarto, mi padre nos lleva al instituto. A las ocho y media, tengo classes hasta la una y media. A la una y media almuerzo con mis amigos y a las dos y media tengo clases hasta las cuatro y cinco. Después de las clases, suelo ir al oficina de mi madre a pie con Filipa. Llego a casa a las seis y hago los deberes de casa. De seguida ayudo a mi madre con la cena. Después, veo un rato de tele hasta las diez y media. De seguida voy a la cama, leo y voy a acostarme.

Y es así mi rutina diaria.

### A3: Mi rutina diaria – Miércoles

Me levanto a las seis de la mañana. Preparo-me y a las seis y treinta y cinco de la mañana tomo el desayuno con mi madre y mi hermana. A las siete de la mañana preparo mi mochila y voy lavar los dientes. A las siete y diez de la mañana voy coger el autobús que llega a las siete y vinte. Llego a la escuela a las siete y cuarenta y cinco. Después juego cartas con amigos de mi hermana y a las ocho y média empiezo las clases. Mis clases acaban a la una y media de la tarde y voy coger el autobús. Llego a casa a las três y viente de la tarde. Voy almorzar y estudiar. A las ocho de la noche como la cena con mis padres y hermana. Voy ducharme para depois leer un ratito y ver la tele. Quando tengo sueño voy para la cama.

### A4: Mi rutina diaria

Me levanto a las 7:30. Me visto y desayuno, depois voy peinarme y esfrego los dientes. You vivo cerca del Instituito y mi padre me lleva. Para comenzar bien lo día comezo con la asignatura de matemáticas. Depois tengo asignatura de Historia que me gusta mucho. Como no me gusta mucho la comida de el comedor y como mi casa es perto del instituito voy almorzar a la casa. Cuando vuelvo a el instituito tengo asignatura de idiomas e después asignatura de E.F. que me gusta mucho. Cuando las aulas acaban vuelvo a casa, estudio e después voy para el gimnasio para entrenar. Depois de el treino en el gimnasio voy entrenar en la piscina. Sayo de la piscina a las 21:00 e vuelvo a casa às 21:30. Cuando vuelvo a casa voy cenar para depois ir para la cama.

Ago isto todos los días.

#### A5: Mi rutina diaria

Durante la semana me levanto todos los días a las siete y cuarto. Me ducho, me visto y tomo el desayuno con mi abuela y mi hermana. Voy a el instituto con mi abuela en su coche. Empiezo las clases a las ocho y média y a las 12:00 o a las 13:30 voy almorzar en el comedor con mis amigas. Durante la tarde tengo clases hasta las cuatro y cinco. Después de las clases hago los deberes en la biblioteca y a las cinco vuelto a casa con mi abuela. Ayudo en las tareas domésticas y a las ocho ceno con mi familia: mi hermana, mi padre y mi abuela.

Estudo un ratito y voy a la cama con mi hermana a las diez y média de la noche.

#### A6: Mi rutina diaria

Mi rutina diaria es muy complicada porque tengo que me despertar a las siete y media y me levanto a las ocho menos cuarto. De seguida vistome, después voy a desayunar y voy a la escuela con mi madre en coche. Empiezan las clases con matemáticas, que detesto, más después tengo historia, que adoro. De seguida voy almorzar en el comedor con mi amigos. Después clase de idiomas y en seguida de Educación Física que es una aula más práctica. Al fin de las clases mi madre va a buscarme a el instituto y vamos a Viseu que yo tengo treino de fútbol. Cuando llego a casa tengo que ducharme e después voy cenar para después hacer los deberes.

Vejo un ratito la tele y voy dormir.

#### A7: Mi rutina diaria

En los martes me levanto a las siete y cuarto, me visto e tomo el desayuno. Cogo un autobús a las otcho y cinco. Llego a el instituto a las otcho y veinte, empiezo con la asignatura de dibujo, en seguida tengo matemáticas (no me gusta mucho). Voy almorzar en el comedor con mis amigos, a la una y média. Por la tarde tengo clases de inglés. A las seis de la tarde tengo entrenamiento de baloncesto. Cuando llego a casa, hago mis deberes, ceno, después voy chatear un poco en el ordenador.

A las diez e média acostome.

#### A8: lunes

Me levanto a las ocho, me visto y tomo el desayuno. Mi padre me lleva al instituto. Tengo clase de matemáticas y a las diez tengo recreo. A las diez y media tengo clase de historia. A las doce voy a almorzar. A la una tengo clase de portugués y a las dos y media educación física. A las tres y media voy para casa con mi padre. Hago los deberes, después juego en el ordenador. Me ducho y voy a cenar.

Veo la tele y voy a acostarme.



#### A9: Mi rutina diaria

Me levanto a las ocho me visto y tomo el desayuno. Después voy a el instituto con mi madre en su coche. La primera aula es de español, me gusta mucho más es solo 45 minutos, porque después tengo F. Cívica. Después del recreo tengo Física e Química, ¿y la última aula es de portugués, no me gusta nada. Durante la tarde, hago los deberes e juego un poquito en el ordenador. Por la noche, después de cenar veo un poquito la tele e voy a acostarme.

#### A10: Mi rutina diaria

Miércoles. A las siete en punto yo acuerdo me visto y voy a desayunar. A las ocho menos cuarto mi padre lleva-me al instituto. Às ocho y média tengo clase de español até las nueve y cuarto después formação cívica. La próxima clase es de Física y Química, e por último es de Português, a las catorce almuerzo despos voy a hacer los deberes e jugar en el ordenador. Por la noche ceno, me ducho e voy para la cama.

#### A11: Mi rutina diaria

Me despierto y me levanto a las siete y veinte. Me ducho a las siete y media e me visto enseguida. Desayuno a las ocho menos diez.

Vengo a el instituto a pie con mi madre. Comenzo lo día con dibujo que no me gusta. Después es la hora de Ciencias Naturales que para mi ni fu ni fa. Termino la mañana con Matemáticas que no me entusiasma.

Me encanta almorzar en el comedor porque puedo hablar con mis compañeros.

Por la tarde tengo Inglés que es mi asignatura preferida y que me anima el día. Enseguida voy para casa a pie con mis amigas y hago los deberes. Ceno por las ocho y cuarto con mi madre y mi hermano.

Chateo un ratito con mis amigos e después voy a acostarme por las once.

#### A12: Mi rutina diaria

Yo me levanto a las 7:30. Después voy a ducharme y me visto. Tomo el desayuno y voy a el instituto. Voy con mi hermana en su coche. Llego a la escuela a las 8:10. A las 8:30 tenemos la 1ª clase del día. Después juego cartas con mis amigos. Tenemos clases otra vez. A las 11:50 salimos y tenemos recreo até las 12:00. Tenemos clase y a las 13:30 almoerzo quase siempre en el comedor. Tenemos recreo y después tenemos clases y salimos a las 4:00. Mi madre viene me buscar y vuelto a casa.

Hago los deberes. Como un bocadillo y ayudo mi madre en las tareas domésticas. Despues juego un poco de playstation y voy cenar con mi familia.

Vejo tele y después voy a dormir.



**ANEXO 7 – ERROS INDIVIDUAIS DA REDAÇÃO *MI RUTINA*  
*DIARIA***



### Tarefa metalinguística 1

Grelha de análise da redação *Mi rutina diaria*

Aluno 1

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA					Causa / Explicação do erro
Linha	Erro	Categoria	Descrição	Autocorreção c/ código de erros	
Título	<i>rotina</i> ; rutina	Léxico	Utilização de vocábulo da LM	x	Interferência da LM
1	<i>por</i> [las 7:15]; sobre	Sintaxe	Seleção inadequada de preposição ( <i>por</i> em vez de <i>sobre</i> )	x	Interferência da LM
1, 3	<i>voi</i> ; voy	Ortografia	Confusão de grafemas para o mesmo fonema	x	Desconhecimento da flexão verbal
1, 3, 4, 6	<i>despos</i> ; después	Ortografia	Confusão de grafemas		Desconhecimento da palavra na LE
1	<i>voy</i> (a) <i>desayunar</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
1, 5	<i>a el</i> [instituto]; al	Morfossintaxe	Falha no processo de contração da preposição <i>a</i> com o artigo <i>el</i>		Desconhecimento da regra gramatical
3	<i>até</i> ; hasta	Léxico	Utilização de preposição da LM		Desconhecimento da palavra na LE
3	<i>voy</i> (a) <i>almorzar</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
3	<i>almo-zar</i> ; almorzar	Ortografia	Omissão do grafema <i>r</i>	x	Interferência da LM

3	<i>en el</i> [comedor]; al	Morfossintaxe	Seleção inadequada de preposição ( <i>en</i> em vez de <i>a</i> )		Interferência da LM
4	<i>classe</i> ; clase	Ortografia	Confusão de grafemas para o mesmo fonema	x	Interferência da LM e da LE1 (Inglês)
4	[viene] <i>me buscar</i> ; <i>buscarme</i>	Morfossintaxe	Colocação incorreta do pronome <i>me</i>	x	Interferência da LM Desconhecimento da regra gramatical
5	<i>e</i> ; <i>y</i>	Léxico	Seleção inadequada de conjunção	x	Interferência da LM
5	<i>voy (a) buscar</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
5	<i>mía</i> [hermana]; mi	Morfossintaxe	Utilização inadequada do possessivo	x	Interferência da LM
5	<i>infantário</i> ; <i>guardería</i>	Léxico	Utilização de vocábulo da LM		Desconhecimento da palavra na LE
5	<i>aso</i> ; <i>hago</i>	Morfologia	Utilização de forma verbal inexistente		Desconhecimento da conjugação verbal
6	<i>voy (a) visitar (a) mis abuelos</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
6	<i>voy (a) cenar</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
6	<i>ayudo (a) mi madre</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Desconhecimento da regra gramatical
7	<i>cozina</i> ; <i>cocina</i>	Ortografia	Confusão de grafemas para o mesmo fonema	x	Interferência da LM

7	<i>a seguir</i> ; en seguida	Léxico	Utilização de locução adverbial da LM		Desconhecimento da locução na LE
7	<i>veu</i> ; veo	Morfologia	Utilização de forma verbal inexistente	x	Desconhecimento da conjugação verbal
7	<i>voy (a) acostarme</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM

Tarefa metalinguística 1

Grelha de análise da redação *Mi rutina diaria* Aluno 2

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA					Causa / Explicação do erro
Linha	Erro	Categoria	Descrição	Autocorreção c/ código de erros	
4	<i>classes; clases</i>	Ortografia	Confusão de grafemas para o mesmo fonema	x	Interferência da LM e da LE1 (Inglês)
5	<i>suelgo; suelo</i>	Morfologia	Adição do grafema <i>g</i>	x	Desconhecimento da flexão verbal
5	<i>al oficina; a la oficina</i>	Morfossintaxe	Utilização inadequada da forma contraída da preposição <i>a</i> com o artigo definido <i>el</i>	x	Desconhecimento da regra gramatical Confusão com <i>al instituto</i>
8	[veo un rato] <i>de tele; la tele</i>	Sintaxe	Confusão na relação verbo/complemento	x	Interferência da LM
9	<i>acustarme; acostarme</i>	Ortografia	Confusão de grafemas	x	Desconhecimento da palavra na LE



Tarefa metalinguística 1

Grelha de análise da redação *Mi rutina diaria* Aluno 3

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA					Causa / Explicação do erro
Linha	Erro	Categoria	Descrição	Autocorreção c/ código de erros	
1	<i>preparo-me; me preparo</i>	Morfossintaxe	Colocação incorreta do pronome <i>me</i>	x	Interferência da LM Desconhecimento da regra gramatical
3	<i>voy (a) lavar</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
3	<i>lavar(me) [los dientes]; lavarme</i>	Morfossintaxe	Omissão do pronome <i>me</i>	x	Interferência da LM
3, 6	<i>voy (a) coger</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
4	<i>lhega; llega</i>	Ortografia	Confusão de grafemas para o mesmo fonema	x	Interferência da LM (a nível escrito)
4	<i>vinte; veinte</i>	Léxico	Utilização de vocábulo da LM		Desconhecimento da palavra na LE
5	<i>juego (a las) cartas</i>	Morfossintaxe	Omissão da preposição <i>a</i> e do determinante <i>las</i>	x	Interferência da LM
5	<i>média; media</i>	Ortografia	Adição de acento	x	Interferência da LM Desconhecimento das

					regras de acentuação
7	<i>trés; tres</i>	Ortografia	Adição de acento	x	Interferência da LM Desconhecimento das regras de acentuação
7	<i>viente; veinte</i>	Ortografia	Alteração da ordem dos grafemas		Desconhecimento da palavra na LE
7	<i>voy (a) almorzar</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
7	<i>voy (a) estudiar</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
8	<i>como [la cena]; ceno</i>	Léxico	Seleção inadequada do verbo		Desconhecimento da palavra na LE
8	<i>voy (a) ducharme</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
9	<i>depois; después</i>	Léxico	Utilização de advérbio da LM		Desconhecimento da palavra na LE
9	<i>quando; cuando</i>	Ortografia	Confusão de grafemas para o mesmo fonema	x	Interferência da LM

### Tarefa metalinguística 1

#### Grelha de análise da redação *Mi rutina diaria* Aluno 4

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA					Causa / Explicação do erro
Linha	Erro	Categoria	Descrição	Autocorreção c/ código de erros	
1, 10	<i>depois</i> ; después	Léxico	Utilização de advérbio da LM	x	Desconhecimento da palavra na LE
1	<i>voy (a) peinar</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
1	<i>esfrego</i> [los dientes]; me cepillo	Léxico	Utilização de verbo da LM		Desconhecimento da palavra na LE
2	<i>you</i> ; yo	Ortografia	Adição do grafema <i>u</i>	x	Confusão Interferência da LE1 (Inglês)
2, 6, 7	<i>instituito</i> ; instituto	Ortografia	Adição do grafema <i>i</i>	x	Desconhecimento da palavra na LE
3	<i>come-zar</i> ; comenzar	Ortografia	Omissão do grafema <i>n</i>	x	Interferência da LM
3	<i>lo</i> [día]; el	Morfossintaxe	Uso inadequado do artigo	x	Interferência da LM
3	<i>com-e-zo</i> ; comienzo	Ortografia	Omissão dos grafemas <i>i y n</i>	x	Interferência da LM Desconhecimento da conjugação verbal

3	<i>matemáticas</i> ; Matemáticas	Ortografia	Uso de minúscula com nomes de disciplinas académicas	x	Desconhecimento das regras de ortografia
4, 12	<i>despois</i> ; después	Léxico	Utilização de advérbio da LM (forma de registo popular)	x	Desconhecimento da palavra na LE
5	<i>de el</i> [comedor]; del	Morfossintaxe	Falha no processo de contração da preposição <i>de</i> com o artigo definido <i>el</i>	x	Desconhecimento da regra gramatical
5	[mi casa] <i>es</i> [cerca]; está	Léxico-semântico	Confusão entre <i>ser</i> e <i>estar</i>		Interferência da LM
5	<i>perto</i> ; cerca	Léxico	Utilização de advérbio da LM	x	Desconhecimento da palavra na LE
6	<i>voy (a) almorzar</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
6	<i>almo-zar</i> ; almorzar	Ortografia	Omissão do grafema <i>r</i>	x	Interferência da LM
6	<i>a la casa</i> ; a casa	Sintaxe	Adição do determinante <i>la</i>	x	Alteração de conceitos
7	<i>a el</i> [instituto]; al	Morfossintaxe	Falha no processo de contração da preposição <i>a</i> com o artigo definido <i>el</i>	x	Desconhecimento da regra gramatical
7, 9, 11	<i>e</i> ; <i>y</i>	Léxico	Seleção inadequada de conjunção	x	Interferência da LM
9	<i>las aulas</i> ; las clases	Léxico-semântico	Seleção inadequada de vocábulo	x	Interferência da LM
10	<i>de el</i> [entrenamiento]; del	Morfossintaxe	Falha no processo de contração da	x	Desconhecimento da

			preposição <i>de</i> com o artigo definido <i>el</i>		regra gramatical
10	<i>treino</i> ; entrenamiento	Léxico	Utilização de vocábulo da LM		Desconhecimento da palavra na LE
10	<i>voy (a) entrenar</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
11	<i>sayo</i> ; salgo	Morfologia	Utilização de forma verbal inexistente		Interferência da LM Desconhecimento da conjugação verbal
11	<i>às</i> [21:30]; <i>a las</i>	Morfossintaxe	Utilização da forma contraída da preposição <i>a</i> com o artigo da LM	x	Interferência da LM Desconhecimento da estrutura da LE
11	<i>voy (a) cenar</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
13	<i>ago</i> ; <i>hago</i>	Ortografia	Omissão do grafema <i>h</i>	x	Desconhecimento da ortografia
13	<i>isto</i> ; <i>esto</i>	Léxico	Utilização de pronome da LM		Desconhecimento da palavra na LE

### Tarefa metalinguística 1

#### Grelha de análise da redação *Mi rutina diaria* Aluno 5

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA					Causa / Explicação do erro
Linha	Erro	Categoria	Descrição	Autocorreção c/ código de erros	
2	<i>a el</i> [instituto]; al	Morfossintaxe	Falha no processo de contração da preposição <i>a</i> com o artigo definido <i>el</i>	x	Desconhecimento da regra gramatical
4, 10	<i>média</i> ; media	Ortografia	Adição de acento	x	Interferência da LM Desconhecimento das regras de acentuação
4	<i>voy (a) almorzar</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
4	<i>en el</i> [comedor]; al	Morfossintaxe	Seleção inadequada de preposição ( <i>en</i> em vez de <i>a</i> )		Interferência da LM
6	<i>despues</i> ; después	Ortografia	Omissão de acento	x	Desconhecimento das regras de acentuação
6	<i>vuelto</i> [a casa]; vuelvo	Morfologia	Confusão de grafemas	x	Interferência da LM Desconhecimento da conjugação verbal
10	[yo] <i>estudo</i> ; estudio	Morfologia	Omissão do grafema <i>i</i>	x	Interferência da LM

### Tarefa metalinguística 1

#### Grelha de análise da redação *Mi rutina diaria* Aluno 6

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA					Causa / Explicação do erro
Linha	Erro	Categoria	Descrição	Autocorreção c/ código de erros	
1	[tengo que] <i>me despertar</i> ; despertarme	Morfossintaxe	Colocação incorreta do pronome <i>me</i>	x	Interferência da LM Desconhecimento da regra gramatical
2	<i>despues</i> ; después	Ortografia	Omissão de acento	x	Desconhecimento das regras de acentuação
2	<i>vistome</i> ; me visto	Morfossintaxe	Colocação incorreta do pronome <i>me</i>	x	Interferência da LM Desconhecimento da regra gramatical
4	<i>matemáticas</i> ; Matemáticas	Ortografia	Uso de minúscula com nomes de disciplinas académicas	x	Desconhecimento das regras de ortografia
4	<i>más</i> ; pero	Léxico	Seleção inadequada de conjunção	x	Interferência da LM
4, 7	<i>tiengo</i> ; tengo	Morfologia	Adição do grafema <i>i</i>	x	Generalização
4	<i>historia</i> ; Historia	Ortografia	Uso de minúscula com nomes de disciplinas académicas	x	Desconhecimento das regras de ortografia
4	<i>voy (a) almorzar</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
4	<i>almo-zar</i> ; almorzar	Ortografia	Omissão do grafema <i>r</i>	x	Interferência da LM

5	<i>en el</i> [comedor]; al	Morfossintaxe	Seleção inadequada de preposição ( <i>en</i> em vez de <i>a</i> )		Interferência da LM
5	<i>mi amigos</i> ; mis amigos	Morfossintaxe	Falta de concordância entre determinante e nome	x	Distração
6	<i>una aula</i> ; una clase	Léxico-semântico	Seleção inadequada de vocábulo	x	Interferência da LM
6	<i>prática</i> ; práctica	Ortografia	Omissão do grafema <i>c</i>	x	Interferência da LM
6	<i>al fin de</i> [las clases]; al final de	Léxico-semântico	Seleção inadequada de locução preposicional		Interferência da LM
6	<i>a el</i> [instituto]; al	Morfossintaxe	Falha no processo de contração da preposição <i>a</i> com o artigo definido <i>el</i>	x	Desconhecimento da regra gramatical
7	<i>treino</i> ; entrenamiento	Léxico	Utilização de vocábulo da LM		Desconhecimento da palavra na LE
8	<i>e</i> ; <i>y</i>	Léxico	Seleção inadequada de conjunção	x	Interferência da LM
8	<i>voy (a) cenar</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
8	<i>vejo</i> ; veo	Morfologia	Utilização de forma verbal da LM		Interferência da LM Desconhecimento da conjugação verbal
9	<i>voy (a) dormir</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM



### Tarefa metalinguística 1

#### Grelha de análise da redação *Mi rutina diaria* Aluno 7

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA					Causa / Explicação do erro
Linha	Erro	Categoria	Descrição	Autocorreção c/ código de erros	
Título	<i>rotina</i> ; rutina	Léxico	Utilização de vocábulo da LM	x	Interferência da LM
1	<i>en los martes</i> ; los martes	Sintaxe	Adição de preposição		Interferência da LM
1, 8	<i>e</i> ; y	Léxico	Seleção inadequada de conjunção	x	Interferência da LM
1	<i>cogo</i> [el autobús]; cojo	Morfologia	Utilização de forma verbal inexistente	x	Generalização
1, 3	<i>otcho</i> ; ocho	Ortografia	Adição do grafema <i>t</i>	x	Desconhecimento da palavra na LE
2	<i>a el</i> [instituto]; al	Morfossintaxe	Falha no processo de contração da preposição <i>a</i> com o artigo definido <i>el</i>	x	Desconhecimento da regra gramatical
3	<i>dibujo</i> ; Dibujo	Ortografia	Uso de minúscula com nomes de disciplinas acadêmicas	x	Desconhecimento das regras de ortografia
3	<i>matemáticas</i> ; Matemáticas	Ortografia	Uso de minúscula com nomes de disciplinas acadêmicas	x	Desconhecimento das regras de ortografia

4	<i>voy (a) almorzar</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
4	<i>en el</i> [comedor]; al	Morfossintaxe	Seleção inadequada de preposição ( <i>en</i> em vez de <i>a</i> )		Interferência da LM
4, 8	<i>média</i> ; media	Ortografia	Adição de acento	x	Interferência da LM Desconhecimento das regras de acentuação
5	<i>inglés</i> ; Inglés	Ortografia	Uso de minúscula com nomes de disciplinas acadêmicas	x	Desconhecimento das regras de ortografia
6	<i>voy (a) chatear</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
8	<i>acuestome</i> ; me acuesto	Morfossintaxe	Colocação incorreta do pronome <i>me</i>	x	Interferência da LM

### Tarefa metalinguística 1

#### Grelha de análise da redação *Mi rutina diaria* Aluno 8

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA					Causa / Explicação do erro
Linha	Erro	Categoria	Descrição	Autocorreção c/ código de erros	
Título	<i>lunes</i> ; Lunes	Ortografia	Uso de minúscula no início de parágrafo	x	Desconhecimento das regras de ortografia
1	<i>lheva</i> ; lleva	Ortografia	Confusão de grafemas para o mesmo fonema	x	Interferência da LM
2	<i>matemáticas</i> ; Matemáticas	Ortografia	Uso de minúscula com nomes de disciplinas académicas	x	Desconhecimento das regras de ortografia
3, 4	<i>classe</i> ; clase	Ortografia	Confusão de grafemas para o mesmo fonema	x	Interferência da LM e da LE1 (Inglês)
3	<i>historia</i> ; Historia	Ortografia	Uso de minúscula com nomes de disciplinas académicas	x	Desconhecimento das regras de ortografia
2	<i>portugués</i> ; Portugués	Ortografia	Uso de minúscula com nomes de disciplinas académicas	x	Desconhecimento das regras de ortografia
4	<i>educación física</i> ; Educación Física	Ortografia	Uso de minúscula com nomes de disciplinas académicas	x	Desconhecimento das regras de ortografia

### Tarefa metalinguística 1

#### Grelha de análise da redação *Mi rutina diaria* Aluno 9

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA					Causa / Explicação do erro
Linha	Erro	Categoria	Descrição	Autocorreção c/ código de erros	
1	<i>a el</i> [instituto]; al	Morfossintaxe	Falha no processo de contração da preposição <i>a</i> com o artigo definido <i>el</i>	x	Desconhecimento da regra gramatical
2, 4	<i>aula</i> ; clase	Léxico-semântico	Seleção inadequada de vocábulo	x	Interferência da LM
2	<i>español</i> ; Español	Ortografia	Uso de minúscula com nomes de disciplinas académicas	x	Desconhecimento das regras de ortografia
2	<i>más</i> ; pero	Léxico	Seleção inadequada de conjunção	x	Interferência da LM
3, 4, 5	<i>e</i> ; y	Léxico	Seleção inadequada de conjunção	x	Interferência da LM
4	[la última clase] <i>es</i> (la) <i>de Portugués</i>	Morfossintaxe	Omissão do pronome <i>la</i>		Falta de consolidação na LM
4	<i>portugués</i> ; Portugués	Ortografia	Uso de minúscula com nomes de disciplinas académicas	x	Desconhecimento das regras de ortografia

### Tarefa metalinguística 1

#### Grelha de análise da redação *Mi rutina diaria* Aluno 10

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA					Causa / Explicação do erro
Linha	Erro	Categoria	Descrição	Autocorreção c/ código de erros	
1	<i>acuerdo</i> ; me despierto	Léxico-semântico	Seleção inadequada de verbo	x	Interferência da LM
2	<i>lleva-me</i> ; me lleva	Morfossintaxe	Colocação incorreta do pronome <i>me</i>	x	Interferência da LM Desconhecimento da regra gramatical
2	<i>às</i> [21:30]; a las	Morfossintaxe	Utilização da forma contraída da preposição <i>a</i> com o artigo da LM	x	Interferência da LM Desconhecimento da estrutura da LE
2	<i>média</i> ; media	Ortografia	Adição de acento	x	Interferência da LM Desconhecimento das regras de acentuação
2	<i>español</i> ; Español	Ortografia	Uso de minúscula com nomes de disciplinas académicas	x	Desconhecimento das regras de ortografia
2	<i>até</i> ; hasta	Léxico	Utilização de preposição da LM		Desconhecimento da palavra na LE
3	<i>formação</i> ; formación	Léxico	Utilização de vocábulo da LM	x	Desconhecimento da

					palavra na LE
3	<i>formación cívica</i> ; Formación Cívica	Ortografia	Uso de minúscula com nomes de disciplinas académicas	x	Desconhecimento das regras de ortografia
3	<i>la próxima clase</i> ; la clase siguiente	Léxico-semântico	Seleção inadequada de adjetivo	x	Confusão por aproximação de conceitos
3, 4, 5	<i>e</i> ; <i>y</i>	Léxico	Seleção inadequada de conjunção	x	Interferência da LM
4	[por último] <i>es (la) de Portugués</i>	Morfossintaxe	Omissão do pronome <i>la</i>		Falta de consolidação na LM
4	<i>Português</i> ; <i>Portugués</i>	Ortografia	Utilização de acento próprio da LM	x	Interferência da LM
4	<i>despos</i> ; después	Ortografia	Confusão de grafemas para o mesmo fonema		Desconhecimento da palavra na LE

### Tarefa metalinguística 1

#### Grelha de análise da redação *Mi rutina diaria* Aluno 11

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA					Causa / Explicação do erro
Linha	Erro	Categoria	Descrição	Autocorreção c/ código de erros	
1	<i>me dispierto</i> ; me despierto	Morfologia	Confusão de grafemas	x	Desconhecimento da flexão verbal
1, 10	<i>e</i> ; <i>y</i>	Léxico	Seleção inadequada de conjunção	x	Interferência da LM
3	<i>a el</i> [instituto]; <i>al</i>	Morfossintaxe	Falha no processo de contração da preposição <i>a</i> com o artigo definido <i>el</i>	x	Desconhecimento da regra gramatical
3	<i>com-enzo</i> ; <i>comienzo</i>	Ortografia	Omissão do grafema <i>i</i>	x	Desconhecimento da conjugação verbal
3	<i>lo</i> [día]; <i>el</i>	Morfossintaxe	Uso inadequado do artigo	x	Interferência da LM
3	<i>dibujo</i> ; <i>Dibujo</i>	Ortografia	Uso de minúscula com nomes de disciplinas académicas	x	Desconhecimento das regras de ortografia
4	[para] <i>mi</i> ; <i>mí</i>	Ortografia	Omissão de acento	x	Desconhecimento das regras de acentuação
6	<i>almo-zar</i> ; <i>almorzar</i>	Ortografia	Omissão do grafema <i>r</i>	x	Interferência da LM
8, 10	<i>por</i> [las ocho, las once]; <i>sobre</i>	Sintaxe	Seleção inadequada de preposição ( <i>por</i> em vez de <i>sobre</i> )	x	Interferência da LM

### Tarefa metalinguística 1

#### Grelha de análise da redação *Mi rutina diaria* Aluno 12

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA					Causa / Explicação do erro
Linha	Erro	Categoria	Descrição	Autocorreção c/ código de erros	
Título	<i>rutina</i> ; rutina	Léxico	Utilização de vocábulo da LM	x	Interferência da LM
2	<i>a el</i> [instituto]; al	Morfossintaxe	Falha no processo de contração da preposição <i>a</i> com o artigo definido <i>el</i>	x	Desconhecimento da regra gramatical
3, 4	<i>tenemos</i> ; tenemos	Morfologia	Adição do grafema <i>i</i>	x	Generalização
3	<i>dia</i> ; día	Ortografia	Omissão de acento	x	Interferência da LM
3	<i>juego</i> (a las) <i>cartas</i>	Morfossintaxe	Omissão da preposição <i>a</i> e do determinante <i>las</i>		Interferência da LM
4	<i>até</i> ; hasta	Léxico	Utilização de preposição da LM		Desconhecimento da palavra na LE
5	[yo] <i>almoerzo</i> ; almuerzo	Morfologia	Confusão de grafemas	x	Interferência da LM Desconhecimento da flexão verbal
5	<i>quase</i> ; casi	Léxico	Utilização de advérbio da LM		Desconhecimento da palavra na LE
7	[viene] <i>me buscar</i> ;	Morfossintaxe	Colocação incorreta do pronome <i>me</i>	x	Interferência da LM



	buscarme				Desconhecimento da regra gramatical
7	<i>vuelto</i> [a casa]; vuelvo	Morfologia	Confusão de grafemas	x	Interferência da LM Desconhecimento da conjugação verbal
8	<i>ayudo</i> (a) <i>mi madre</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>		Desconhecimento da regra gramatical
9	<i>despues</i> ; después	Ortografia	Omissão de acento	x	Desconhecimento das regras de acentuação
9	[juego un poco] <i>de</i> <i>playstation</i> ; (con <i>la</i> )	Morfossintaxe	Seleção inadequada de preposição ( <i>de</i> em vez de <i>con</i> )		Interferência da LM
9	<i>voy</i> (a) <i>cenar</i>	Sintaxe	Omissão da preposição <i>a</i>	x	Interferência da LM
10	<i>vejo</i> ; veo	Morfologia	Utilização de forma verbal da LM	x	Interferência da LM Desconhecimento da conjugação verbal
10	<i>veo tele</i> ; veo <i>la tele</i>	Sintaxe	Omissão do determinante <i>la</i>	x	Interferência da LM
10	<i>duermir</i> ; dormir	Morfologia	Confusão de grafemas	x	Generalização



**ANEXO 8 – ATIVIDADE DE CAÇA AO ERRO – CANÇÃO  
WAKA WAKA**



Actividad: Caza al error

Nombre \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2012

1. Escucha la canción muy atentamente.

<b>Waka waka<sup>6</sup></b>		<b>Shakira</b>	
			
Llegó el momento, caen las murallas va a comenzar la única justa de las batallas.	Ahora vamos por todo y te acompaña la suerte samina mina Zangaléwa porque esto es África.	Oye tu dios y no estarás solo llegas aquí para brillar lo tienes todo.	Ahora vamos por todo y todos vamos por ellos samina mina Zangaléwa porque esto es África.
No duele el golpe, no existe el miedo quítate el polvo, ponte de pie y vuelves al ruedo.	Samina mina jeh! jeh! waka waka jeh! jeh! samina mina Zangaléwa porque esto es África.	La hora se acerca es el momento vas ganar cada batalla ya lo presiento.	Samina mina jeh! jeh! waka waka jeh! jeh! samina mina Zangaléwa porque esto es África.
Y la presión que sientes espera en ti, tu gente!		Hay que empezar de cero para tocar el cielo.	Samina mina jeh! jeh! waka waka jeh! jeh! samina mina Zangaléwa porque esto es África.
<u>Llego</u> el momento, caen las <u>muralhas</u> va <u>comenzar</u> la única justa de la <u>batalhas</u> .	Ahora vamos por todo y te <u>acompana</u> la suerte samina mina Zangaléwa porque esto <u>és</u> África.	Oye <u>tú diós</u> y no estarás solo <u>lhegas</u> aquí para <u>brilhar</u> lo tienes todo.	Ahora vamos por todo y todos vamos por ellos samina mina Zangaléwa porque esto <u>és</u> África.
No duele el golpe, no existe el miedo <u>quitate</u> el polvo, ponte de pie y vuelves al ruedo.	Samina mina jeh! jeh! waka waka jeh! jeh! samina mina Zangaléwa porque esto <u>és</u> África.	La hora se acerca <u>és</u> el momento vas ganar cada <u>batalha</u> ya lo presiento.	Samina mina jeh! jeh! waka waka jeh! jeh! samina mina Zangaléwa porque esto <u>és</u> África.
Y la <u>presion</u> que sientes espera en ti, <u>tú</u> gente!		Hay que empezar de cero para tocar el cielo.	Samina mina jeh! jeh! waka waka jeh! jeh! samina mina Zangaléwa porque esto <u>és</u> África.

1.1 Escucha una segunda vez e indica los errores que has conseguido descubrir corrigiéndolos.

<sup>6</sup> A primeira versão é a original. A segunda contém os erros que os alunos devem detetar e corrigir.



**ANEXO 9 – VÍDEO DA CANÇÃO WAKA WAKA**





<http://www.youtube.com/watch?v=dzsuE5ugxf4>

(confrontar anexo em CD)



**ANEXO 10 – ATIVIDADE DE CAÇA AO ERRO – MENSAGEM  
DO FÓRUM**



**Actividad: Caza al error**

Nombre \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2012

1. Lee el siguiente texto<sup>7</sup>.

Hola amigos del foro:

Familia no hay más que una y yo estoy muy contento con la mía... solo quiero que mi madre cambie de madre cambie de opinión. ¡Quiero tener una mascota y ella no me deja! Siempre le digo que todos mis compañeros de clase tienen un perro o un gato, pero me dice que no y es difícil tratar este tema en casa...

Ya soy mayor y mi hermano, Santi, también. Podemos cuidar de un animal sin problemas, preocuparnos por su limpieza, comida, etc. ¡Hasta mi primo que es un desastre tiene un hámster! Mis tíos están encantados porque Nico es ahora más responsable.

¡Me haría tanta ilusión! Voy a formar equipo en casa con mi hermano y mi padre para intentar convencer a mi madre, pero necesito ideas para tener un buen resultado. ¿Me podéis ayudar?

¡Hola Rodri!

Aquí va una solución: habla con toda tu familia: primos, abuelos, tíos... y cuéntales tu problema. Organiza una asamblea familiar en casa, tu madre no tendrá escapatoria.

Estoy segura de que entre todos la podréis convencer. ¡Suerte!

Hola amigos del foro:

Família no hay más que una y yo estoy muy contento con la mía... solo quiero que mi madre cambie de opinión. ¡Quiero ter una mascota y ella no me deja! Siempre le digo que todos mis companheros de clase tienen un perro o un gato, pero me dice que no y es mucho difícil tratar este tema en casa...

Ya soy maior y mi hermano, Santi, tambien. Podemos cuidar de un animal sin problemas, preocuparnos por su limpieza, comida, etc. ¡Hasta mi primo que es un desastre tiene un hamster! Mis tios estan encantados porque Nico es ahora más responsable.

¡Me haría tanta ilusión! Voy formar equipa en casa con mi hermano y mi padre para intentar convencer mi madre, pero necesito de ideas para tener un bueno resultado. ¿Me podéis ayudar?

¡Hola Rodri!

Aqui vay una solución: habla con toda la tuya familia: primos, abuelos, tios... y cuéntales tu problema. Organiza una asamblea familiar en casa, tu madre no tendrá escapatória.

Estoy segura que entre todos la podréis convencer. ¡Suerte!

1.1 Lee de nuevo el texto e indica los errores que has conseguido descubrir corrigiéndolos.

\_\_\_\_\_

<sup>7</sup> O primeiro texto corresponde à versão original. O segundo é o texto proposto aos alunos com os erros que devem detetar e corrigir.



**ANEXO 11 – QUESTIONÁRIO FINAL (QUESTIONÁRIO 2)**





### Questionário Final

1. Gostaste de realizar as tarefas propostas sobre a correção do erro?

Sim \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

1.1. Se a resposta foi negativa, justifica.

---

2. De qual gostaste mais? Porquê?

---

3. Consideras que o facto de teres corrigido os erros te ajudou a melhorar o domínio da língua?

Sim \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

3.1. Se a resposta foi negativa, justifica.

---

---

4. Qual a atividade que mais te ajudou?

---

---

5. Que avaliação fazes do trabalho de correção de erros realizado?

---

---

6. Quais as sugestões que fazes acerca da sua continuidade?

---

---



## **ANEXO 12 – CATEGORIZAÇÃO QUESTIONÁRIO 2**



Questionário Final

Categorização

Categoria	Subcategoria	Respostas
Atividade mais apreciada pelos alunos	Caça ao erro na canção	“Porque estivemos a ouvir música.”
		“Porque ouvimos a cantar em Espanhol, logo percebemos onde estava o erro.”
		“Porque ao ouvir a canção aprendi melhor as palavras em Espanhol.”
		“Porque aprendemos e ao mesmo tempo cantámos e divertimo-nos.”
	Correção dos erros através do código de erros	“Porque achei o método divertido.”
		“Porque assim pude saber como era o erro e onde estava.”
		“Porque pude identificar os erros do meu texto.”
		“Porque os erros foram cometidos por nós, ou seja, onde temos mais dúvidas, assim podemos corrigi-los.”
		“Gostei de corrigir os erros que a professora assinalou.”

Categoria	Subcategoria	Respostas
Perceção dos alunos sobre a atividade que mais os ajudou	Correção dos erros através do código de erros	“A de corrigir os erros que a professora assinalou, pelo código.”
		“A que mais me ajudou foi corrigir os erros que a professora assinalou.”
		“As composições, a partir do código de erros.”
		“A do texto que escrevemos.”
		“Foi corrigir os meus erros (dos meus textos) e não voltei a cometê-los.”
		“A que mais me ajudou foi corrigir os erros que a professora identificou através dos códigos, porque pude saber qual foi o erro que cometi e que não voltarei a fazer.”
		“A do texto sobre o que queremos ser no futuro.”
		“A do código foi a que mais me ajudou.”
		“Foi a do código de erros, pois tínhamos de ser nós a descobrir, seguindo o código.”
	Caça ao erro na canção	“A caça ao erro na canção.”
		“A da caça ao erro da música.”
		“Foi a da canção, porque aprendi que as palavras em Espanhol não podem ter dois LL.”

Categoria	Subcategoria	Respostas
Avaliação do trabalho realizado	Auxilia a correção linguística	“Faço uma boa avaliação, teve muito interesse pois não voltamos a cometer os erros, ou pelo menos melhoramos.”
		“Penso que é muito bom porque nos ajuda a não cometer os mesmos erros e, por exemplo, quando erramos numa palavra, sabermos o que está mal e sabermos fazer bem.”
	Facilita a aprendizagem	“Acho que teve interesse para sabermos os nossos erros.”
		“Eu avalio bem, porque assim aprendemos alguma coisa e sabemos os erros que não podemos cometer.”
		“Ajuda a aprender corrigindo com o código de erros.”
		“Tem bastante interesse e é bom para aprendermos.”
		“Achei que foi bom porque aprendi mais.”
	Fomenta a autocorreção	“É boa. Apenas um pouco aborrecido, mas ajudou a aprender.”
		“Eu acho que o trabalho da correção de erros foi muito útil e teve muito interesse sermos nós a corrigir os erros.”
		“Achei que foi interessante pois somos nós próprios a corrigir os nossos erros.”

Categoria	Subcategoria	Respostas
Sugestões acerca da continuidade do trabalho	Correção com o código de erros	“Acho que devíamos continuar a corrigir os nossos erros.”
		“Eu acho que devia continuar porque eu aprendo muito mais corrigindo os erros do que se for a professora a corrigir.”
		“Talvez fazer mais composições sobre algo que gostamos e corrigimos os erros que cometemos.”
		“Na minha opinião, acho que os alunos devam continuar com esta atividade para aprenderem a corrigir os seus próprios erros.”
		“Acho que devíamos continuar com o código de erros pois é o que nos faz trabalhar e pensar mais.”
	Atividade de caça ao erro	“Fazer algumas vezes a caça ao erro.”
		“Eu acho que deve continuar a caça ao erro, mas com mais pistas.”
		“Acho que o da caça ao erro foi um pouco difícil. Deve continuar, mas com mais ajuda.”
	Ambas as atividades	“Acho que devíamos fazer de todas as maneiras.”
		“Acho que se devem continuar ambos os trabalhos.”