Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Liliana Raquel Monteiro Alves

O desenvolvimento de destrezas de escrita em estudantes de Português Língua Estrangeira: componentes lexicais, gramaticais, gráficas e pragmáticas

Outubro de 2012

O desenvolvimento de destrezas de escrita em estudantes de Português Língua Estrangeira: componentes lexicais, gramaticais, gráficas e pragmáticas
Liliana Raquel Monteiro Alves
UMinho | 2012

Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Liliana Raquel Monteiro Alves

O desenvolvimento de destrezas de escrita em estudantes de Português Língua Estrangeira: componentes lexicais, gramaticais, gráficas e pragmáticas

Relatório de Estágio
Mestrado em Português Língua Não Materna: Português Língua Estrangeira e Português Língua Segunda

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Micaela Ramon

Outubro de 2012

Declaração

Nome: Liliana Raquel Monteiro Alves

Endereço eletrónico: llralves@gmail.com **Telefone:**913849626

Número do Cartão do Cidadão:12357539

Título do relatório: O desenvolvimento de destrezas de escrita em estudantes de Português Língua Estrangeira: componentes lexicais, gramaticais, gráficas e pragmáticas.

Orientadora: Professora Doutora Micaela Ramon

Ano de conclusão:2012

Designação do Mestrado: Mestrado em Português Língua Não Materna: Português Língua Estrangeira e Português Língua Segunda

É autorizada a reprodução integral deste relatório apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho: 31/10/2012

Assinatura: _____

Dedicatória

Este trabalho é dedicado aos meus familiares, amigos e professores que ao longo do meu percurso académico estiveram sempre ao meu lado.

Agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível sem a contribuição de várias pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram na sua realização. Por isso quero expressar os meus agradecimentos a todas elas.

O meu especial agradecimento vai para a Professora Doutora Micaela Ramon, minha orientadora, pela mestria e disponibilidade com que sempre me apoiou e orientou.

Não poderia deixar de agradecer à Drª Vanda Figueiredo pela disponibilidade em ceder algumas das suas aulas para eu poder realizar as atividades que me permitiram recolher os dados empíricos para o meu estudo.

Gostaria, também, de agradecer aos alunos do *19º Curso Anual de Português Língua Estrangeira* do BabeliUM – Centro de Línguas da Universidade do Minho que, com prontidão, realizaram as atividades que constituem o *corpus* integrante deste estudo.

À minha família, pela amizade, apoio e ternura. Obrigada por serem sempre tão cuidadosos e por depositarem tanta confiança em mim.

Um obrigada solidário a todos os colegas do curso, em especial ao Paulo, pela amizade, companheirismo e força que me deu durante todo o curso. Obrigada, amigo!

À minha amiga Elodie de Carvalho, que reviu as traduções presentes neste trabalho.

À Sandra Martins, pelo tempo que dispôs para ler este trabalho e pelo apoio que me deu.

Agradeço a todos por tudo o que fizeram por mim!

Resumo

Este estudo refere-se à análise da interlíngua escrita, baseando-se na Análise de Erros produzidos por estudantes de Português Língua Não Materna.

Um dos primeiros linguistas a destacar a importância dos erros no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras foi Stephen Pit Corder (1966) no seu artigo "The Significance of Learner's Errors". Desde então, o erro é visto como um passo obrigatório para chegar à língua meta e, por conseguinte, os erros têm vindo a ser o centro de muitas pesquisas.

Neste trabalho expomos os resultados de um estudo em que analisámos um *corpus* de textos escritos produzidos por estudantes de Português Língua Não Materna da Universidade do Minho. Nele identificamos, descrevemos e classificamos os erros mais frequentes com o objetivo de 1) apreciar o desenvolvimento da competência linguística de produção escrita, 2) determinar quais são os erros mais comuns na interlíngua desses alunos e 3) apresentar algumas sugestões de atividades no sentido de melhorar as competências de produção escrita deste tipo de estudantes.

Com este estudo procurámos dar um contributo útil para a compreensão dos fenómenos de aquisição e desenvolvimento das competências de escrita, bem assim como para a otimização das estratégias de ensino da escrita desenvolvida pelos professores de Português Língua Não Materna.

Palavras-chave: Interlíngua, Análise de Erros, Análise Contrastiva, Erros.

Résumé

Cette étude se réfère à l'analyse de l'interlangue écrite qui se base sur les erreurs commises par des étudiants de Portugais Langue Non Maternelle.

L'un des premiers linguistes à souligner l'importance des erreurs dans le processus d'enseignement/apprentissage de langues étrangères fut Stephen Pit Corder (1966) dans son article "The Significance of Learner's Errors". Depuis lors, l'erreur est vue comme un passage obligatoire pour parvenir à la langue d'arrivée et, par conséquent, les erreurs sont devenues le centre d'un grand nombre de recherches.

Dans ce travail, nous exposons les résultats d'une étude où nous avons analysé un *corpus* de textes écrits réalisés par des étudiants de Portugais Langue Non Maternelle de l'Universidade do Minho. Nous identifions, décrierons et classifierons les erreurs les plus fréquentes ayant pour objectif de 1) observer le développement de la compétence linguistique en production écrite, 2) déterminer quelles sont les erreurs les plus communes dans l'interlangue des étudiants, 3) présenter quelques suggestions d'activités pour améliorer les compétences de production écrite de ces étudiants. Avec cette étude, nous cherchons à apporter une contribution utile à la compréhension des phénomènes d'acquisition et de développement des compétences d'écrite, mais également à l'optimisation des stratégies de l'enseignement de l'écrit développées par les professeurs de Portugais Langue Non Maternelle.

Mots-clefs: Interlangue, analyse des erreurs, analyse contrastive, erreurs.

Índice de Figuras

Figura 1 – Grupos de Línguas Maternas dos Informantes

Figura 2 – Nacionalidades dos Informantes

Figura 3 - Escalão Etário dos Informantes Não **N**ativos

Figura 4- Língua de escolarização

Figura 5- Outras Línguas Não Maternas que os informantes afirmam conhecer e dominar

Figura 6- Número de anos de estudo do Português

Figura 7- Tipo de Estabelecimento de Ensino e de Curso onde estudou/estuda o Português

Figura 8- Ano de início do estudo do Português

Figura 9- Autoavaliação em Compreensão escrita

Figura 10- Autoavaliação em Compreensão oral

Figura 11- Autoavaliação em Interação oral

Figura 12- Autoavaliação em Produção oral

Figura 13- Autoavaliação em Produção escrita

Figura 14- Uso do Português fora do contexto escolar

Tabela 1 – Distribuição dos erros cometidos

Tabela 2 - Distribuição dos erros lexicais da atividade 1

Tabela 3 - Distribuição dos erros lexicais da atividade 2

Tabela 4 - Distribuição dos erros lexicais da atividade 3

Tabela 5- Distribuição dos erros gramaticais da atividade 1

Tabela 6- Distribuição dos erros gramaticais da atividade 2

Tabela 7- Distribuição dos erros gramaticais da atividade 3

Tabela 8- Distribuição dos erros gráficos da atividade 1

Tabela 9- Distribuição dos erros gráficos da atividade 2

Tabela 10- Distribuição dos erros gráficos da atividade 3

Tabela 11- Distribuição dos erros pragmáticos da atividade 1

Tabela 12- Distribuição dos erros pragmáticos da atividade 2

Tabela 13- Distribuição dos erros pragmáticos da atividade 3

Quadro 1 - Níveis de Referência: escala global

Quadro 2 - Grelha para a autoavaliação

Quadro 3- Produção escrita geral

Quadro 4 - Escrita criativa

Lista de siglas e abreviaturas

LM (língua materna)

L1 (língua primeira)

L2 (língua segunda)

LE (língua estrangeira)

IL (interlíngua)

AC (análise contrastiva)

AE (análise de erros)

PLE (português língua estrangeira)

QECRL (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas)

Índice

Dedicatória III

Agradecimentos V

Resumo – Português VII

Resumo - Francês IX

Índice de Figuras XI

Lista de siglas e abreviaturas XIII

Índice XV

Introdução 17

Capítulo 1

Objeto de Estudo e Metodologia 19

1. Objeto de Estudo 19

2. Metodologia 19

a. Orientação Geral 19

b. O *Corpus* 20

c. Contextualização e Interpretação da Análise de Dados 22

d. Caraterização dos Informantes 23

e. Taxonomia de Classificação dos Erros 32

Capítulo 2

Pressupostos teóricos 37

1. Introdução 37

2. A Análise de Erros 39

3. O conceito de Interlíngua 40

4. O conceito de Erros 41

5. Causas dos Erros 42

6. A gravidade dos Erros e a sua Correção 43

Capítulo 3

Apresentação e Análise dos Resultados 45

1. Introdução 45

2. Análise do Corpus PLE 45

2.1 Distribuição dos Erros Lexicais 46
2.2 Distribuição dos Erros Gramaticais 49
2.3 Distribuição dos Erros Gráficos 53
2.4 Distribuição dos Erros Pragmáticos 56

4 – Capítulo 4
4.1- Sugestões didáticas para o desenvolvimento das competências de escrita 59

5- Considerações finais 69

6 - Referências bibliográficas 71

Anexos 73
Anexo I- Questionário dirigido aos alunos 75
Anexo II – Tratamento dos dados do questionário 77
Anexos III – *Corpus* de textos produzidos pelos informantes 82

Introdução

Este relatório pretende apresentar o resultado de um estudo em que foi analisado um *corpus* de textos escritos por estudantes de português LE, com os quais trabalhámos no âmbito das atividades desenvolvidas durante o processo de estágio conducente à conclusão do Mestrado em Português Língua não Materna.

Foram identificados, descritos e classificados os erros mais frequentes com o objetivo de apresentar as áreas em que os estudantes manifestam mais dificuldades, pretendeu-se verificar também a evolução da aquisição de destrezas de escrita em diferentes níveis.

Localizámos os erros no seu contexto, classificámo-los em categorias linguísticas e descrevemo-los, determinando a sua frequência e evolução por meio de critérios de análise previamente estabelecidos.

É necessário dizer que tivemos algumas dificuldades na realização da pesquisa. Um dos principais problemas que surgiram para definir os objetivos e constituir o *corpus* foi a possibilidade de generalizar os resultados, porque sabemos que cada situação de ensino apresenta caraterísticas específicas, decorrentes principalmente de variantes próprias do grupo e do contexto de ensino. Outra dificuldade foi estabelecer os critérios de análise para detetar e analisar as produções escritas dos aprendentes.

Para uma melhor compreensão dos procedimentos adotados no estudo que aqui será apresentado, bem como dos seus resultados, dividimos este trabalho em capítulos.

No primeiro capítulo, será indicado o objeto de estudo bem assim como a metodologia seguida, dando particular atenção à caraterização dos estudantes/informantes; será ainda apresentada a taxonomia de classificação dos erros e a sua exemplificação com casos retirados do *corpus*. No segundo capítulo, refletiremos sobre os prossupostos teóricos, analisando nomeadamente o conceito de erro e as suas causas. Na terceira parte, apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos através da análise dos textos produzidos pelos informantes. No quarto capítulo, apresentaremos algumas sugestões didáticas para melhorar as competências de expressão ou produção escrita dos estudantes de PLE. Na quinta e última parte, apresentaremos as considerações finais.

Para a realização deste trabalho apoiamo-nos sobretudo nos princípios da Análise de Erros.

Em relação à bibliografia, foram consultadas gramáticas, textos específicos sobre análise contrastiva e análise de erros e outros materiais teóricos relacionados com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e muito particularmente do Português enquanto tal.

Capítulo 1

Objeto de Estudo e Metodologia

1. Objeto de Estudo

Este trabalho tem como objetivo apreciar o desenvolvimento da competência linguística a nível da produção escrita de falantes não nativos de língua portuguesa, através da análise de erros cometidos em exercícios de escrita por parte de estudantes de PLE.

Para tal, foi pedido aos estudantes selecionados para este estudo que redigissem três textos com diferentes tipologias e em diferentes alturas do processo de ensino-aprendizagem, de maneira a poder verificar o desenvolvimento das suas competências de escrita. Estas produções tiveram origem em atividades planificadas para estudantes de nível intermédio, ou seja, correspondente aos níveis B1/B2 do QECRL, as quais foram aplicadas na Universidade do Minho a alunos que se encontravam a frequentar o 19º Curso Anual de Português Língua Estrangeira.

Uma vez que havia uma grande variedade linguístico-cultural entre os aprendentes a frequentarem o referido curso, optámos por não restringir o estudo a nenhum dos grupos linguísticos considerados, devido à pequena representatividade que isso acarretaria em relação ao *corpus* a ser analisado. Por conseguinte, foram considerados todos os grupos linguísticos, estando nós, no entanto, cientes dos riscos que esta abrangência traria inevitavelmente, traduzidos, por exemplo, na dificuldade de tirar conclusões significativas em relação a cada um dos grupos abrangidos.

2. Metodologia

a. Orientação Geral

Para a realização deste estudo de análise de erros produzidos por aprendentes de PLE, optámos por seguir a metodologia utilizada por Melissa Santos Fortes (2002:123-124) que sugere que se sigam as seguintes etapas:

1) Coleta de dados da interlíngua do aprendente;
2) Identificação dos erros;
3) Descrição dos erros;
4) Explicação dos erros;
5) Avaliação dos erros.

A classificação dos erros é um elemento de grande importância para o trabalho do professor/investigador, uma vez que oferece uma visão abrangente sobre aspetos que se revestem de maiores dificuldades no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) ou de língua segunda (L2) ao mesmo tempo que permite ainda verificar se existem regularidades na ocorrência dos desvios observados.

b. O *Corpus*

O *corpus* que serviu de base para este estudo é de origem escrita. É constituído por 60 textos escritos por 20 informantes não nativos da língua portuguesa que se encontravam a frequentar o *19º Curso Anual de Português Língua Estrangeira* da Universidade do Minho, instituição de ensino superior na qual realizei o meu estágio.

Os textos a analisar foram produzidos âmbito das atividades letivas da disciplina de Língua Portuguesa do referido curso, às quais estava atribuída uma carga semanal de 6 horas letivas.

Será feita uma análise dos textos produzidos pelos alunos em que serão levantados os erros existentes nos mesmos referentes às componentes lexical, gramatical, gráfica e pragmática

O *corpus* produzido pelos informantes é constituído por cerca de 8886 palavras, distribuídas de forma variável pelas 60 composições. Inicialmente previu-se que tais composições fossem produzidas em situação de aula e considerou-se incluir três textos com tipologia e temáticas diferentes. No entanto, por constrangimentos de tempo, de horário e de outra natureza inerentes às disponibilidades dos alunos, não foi possível fazê-lo, havendo apenas a possibilidade de trabalhar duas tipologias de texto, a carta informal e a carta formal, sendo que a atividade 2 teve que ser realizada em casa. As atividades foram promovidas em diferentes alturas do ano letivo, de maneira a poder-se observar o desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Por conseguinte, em primeiro lugar, como já foi dito anteriormente, foi explicado aos estudantes o que era pretendido com este estudo; numa segunda fase, em outubro de 2011, foi-lhes solicitado

que respondessem a um questionário que permitisse obter mais informações sobre o tipo de alunos/informantes que iriam participar neste estudo. Feita a recolha e análise das informações dadas pelos estudantes, foram selecionados os alunos que poderiam participar neste estudo. Posteriormente, em novembro de 2011, foi pedido aos informantes que executassem a primeira atividade, isto é, a elaboração de uma carta informal; em janeiro de 2012 foi dada a segunda atividade e, por último, em maio de 2012 foi dada a terceira e última atividade.

Abaixo se discriminam as caraterísticas de cada uma das atividades propostas neste estudo.

Atividade 1: Carta – Comunicação informal em contexto familiar.

Instruções de realização da tarefa:

Escreva uma carta a um amigo que não vê há muito tempo. Fale-lhe da sua vida pessoal e profissional atual. Pode mencionar, entre outros, os seguintes tópicos:

- Local onde vive e com quem
- Rotina diária
- Atividades de tempos livres preferidas
- O que tem feito em termos pessoais, profissionais e enquanto estudante
- Como vai a sua vida social
- Quem são os seus atuais amigos e as pessoas que lhe são mais próximas.

Atividade 2: Carta/Reclamação- Comunicação formal

Instruções de realização da tarefa:

Imagine que comprou uma mesa e umas cadeiras e que ficaram de as levar a sua casa em 15 dias. Passaram 30 dias e ainda não as recebeu. Escreva uma carta de reclamação solicitando que anulem o pedido e reclamando o reembolso do dinheiro.

Atividade 3: Carta/Reclamação- Comunicação formal

Instruções de realização da tarefa:

O hotel onde ficou hospedado durante as férias não correspondeu às suas expetativas nem ao que aparecia no catálogo de publicidade da agência de viagens a partir do qual fez a sua reserva. Escreva uma carta de reclamação à administração da agência de viagens, queixando-se das caraterísticas do hotel e da publicidade enganosa

feita pela agência. Conte algumas experiências desagradáveis por que passou e exponha o que deseja que a agência faça, por o ter lesado nas suas férias.

Nos textos produzidos em resposta a cada uma das três atividades propostas foram encontrados 544 erros, distribuídos de acordo com o método já atrás identificado.

c. Contextualização e Interpretação da Análise de Dados

A identificação e a classificação dos erros contêm algumas dificuldades, pelo facto de se tratar de aspetos da produção linguística que de alguma maneira se afastam da norma padrão. Daí que, quando se vai proceder à classificação do tipo de erro presente em cada produção escrita, seja necessário procurar entender o significado que o aprendente tinha intenção de transmitir. Assim, neste trabalho, depois de identificados os erros, procedeu-se à reconstrução na língua-alvo, estando nós cientes de que, em alguns casos, a sua classificação e definição variam em função da interpretação que lhes foi dada.

Exemplo:

1) *Então, sinto-me sono. Não consigo concertar mais nada.

Reconstrução:

2) Então sinto-me com sono. Não consigo escrever mais nada.

Este processo foi utilizado para todas as construções que foram identificadas como formas não atestadas em português e/ou que não se adaptavam ao contexto linguístico e à situação pragmática em que foram usadas. Uma vez que não houve a possibilidade de apurar as verdadeiras intenções juntamente com os estudantes/informantes, fez-se a reconstrução de acordo com a interpretação que se considerou mais plausível dentro do contexto em que esses erros ocorreram.

d. Caraterização dos Informantes

Como já atrás foi mencionado, os sujeitos da pesquisa são alunos estrangeiros da Universidade do Minho que frequentaram o *19º Curso Anual de Português Língua Estrangeira* lecionado no BabeliUM – Centro de Línguas da Universidade mencionada.

Uma vez que o estudo incide apenas sobre textos escritos, recorremos a informantes de nível B1/B2, pois são alunos que já dispõem de recursos linguísticos com alguma complexidade, o que nos permite fazer uma análise mais abrangente da sua interlíngua.

No processo de seleção dos alunos, em primeiro lugar, foi feita uma pequena apresentação do projeto a ser trabalhado, explicando o que se pretendia e pedindo a colaboração dos mesmos. Depois, foi solicitado aos estudantes que se voluntariaram para participar neste pequeno estudo que respondessem a um questionário (ver anexo 1), através do qual se pretendia obter informações mais concretas sobre o seu perfil social, académico e linguístico. As informações recolhidas através de tal questionário foram objeto de análise da qual se retiraram dados (anexo 2) que aqui apresentamos sob a forma de gráficos, os quais permitem uma melhor e mais rápida apreensão das características dos informantes.

A amostra deste estudo é constituída por 20 informantes que se caracterizam pela sua grande heterogeneidade A população, em termos de sexo, é constituída por 32% de indivíduos do sexo masculino e 68% de indivíduos do sexo feminino.

Quanto à língua materna de cada um dos informantes, pode-se verificar uma grande variedade. Como se pode confirmar através do gráfico da Figura1, os grupos de línguas maternas com maior predominância são o espanhol (24%), o russo (17%) e o polaco (10%); seguem-se o inglês (7%) e o japonês (7%); e finalmente todos os outros grupos, com igual percentagem (3,5%).

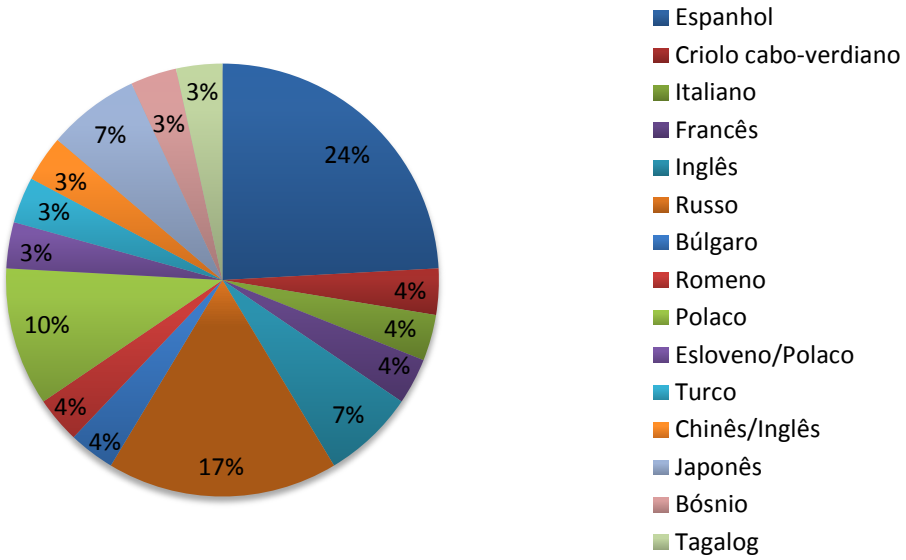


Figura 1 – Grupos de Línguas Maternas dos Informantes

Como se pode observar na Figura 2, a distribuição dos informantes quanto às nacionalidades é a seguinte: espanhola (18%), russa (18%), polaca (11%), britânica (7%), peruana (4%), cabo-verdiana (4%), luso-francesa (4%), búlgara (4%), romena (4%), turca (4%), chinesa (4%), japonesa (4%), bósnia (4%), sul-coreana (4%) e filipina (4%).

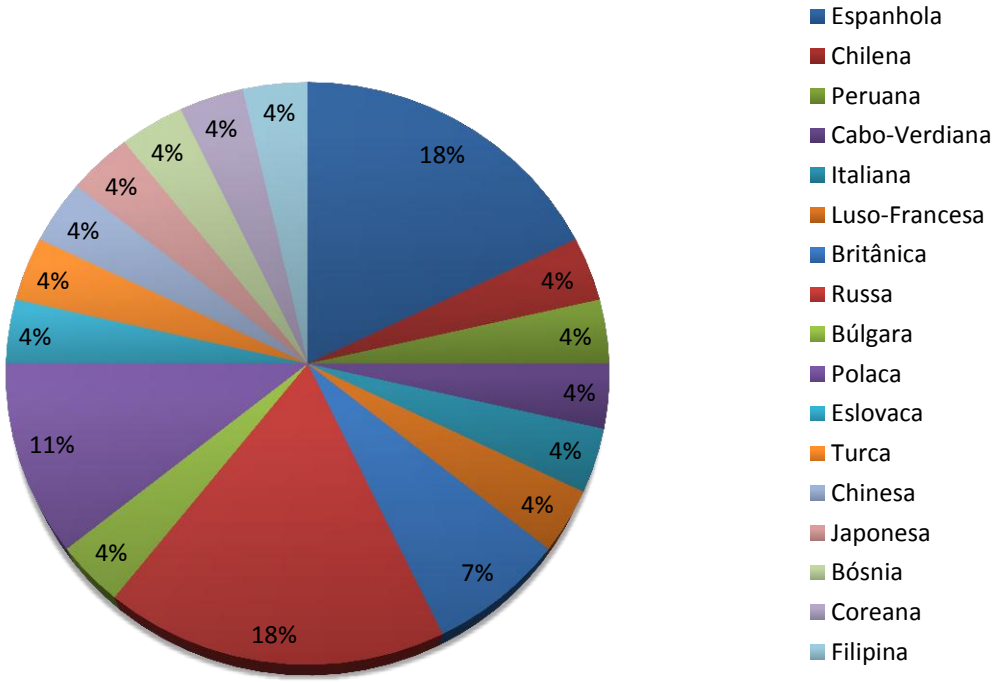


Figura 2 – Nacionalidades dos Informantes

Através da Figura 3, pode-se verificar que os escalões etários com maior representatividade são os que se situam entre os 19 e os 25 anos, com uma percentagem de 48%, e entre os 26 e os 35 anos, com uma percentagem de 38%. Os restantes apresentam uma percentagem residual.

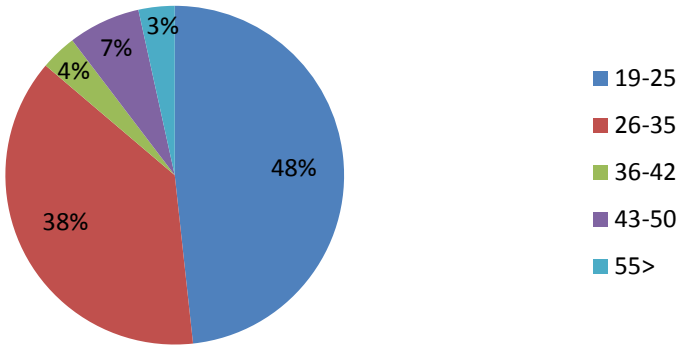


Figura 3 - Escalão Etário dos Informantes

A língua de escolarização mais representativa neste grupo de estudantes é o espanhol com uma percentagem de 24%, como se pode verificar através do gráfico 4. Segue-se-lhe o inglês, com 17% dos representantes; seguidamente surgem o polaco e o russo com uma representatividade de 10%; o japonês com uma percentagem de (7%) e as restantes línguas com uma percentagem entre 3% e 4%.

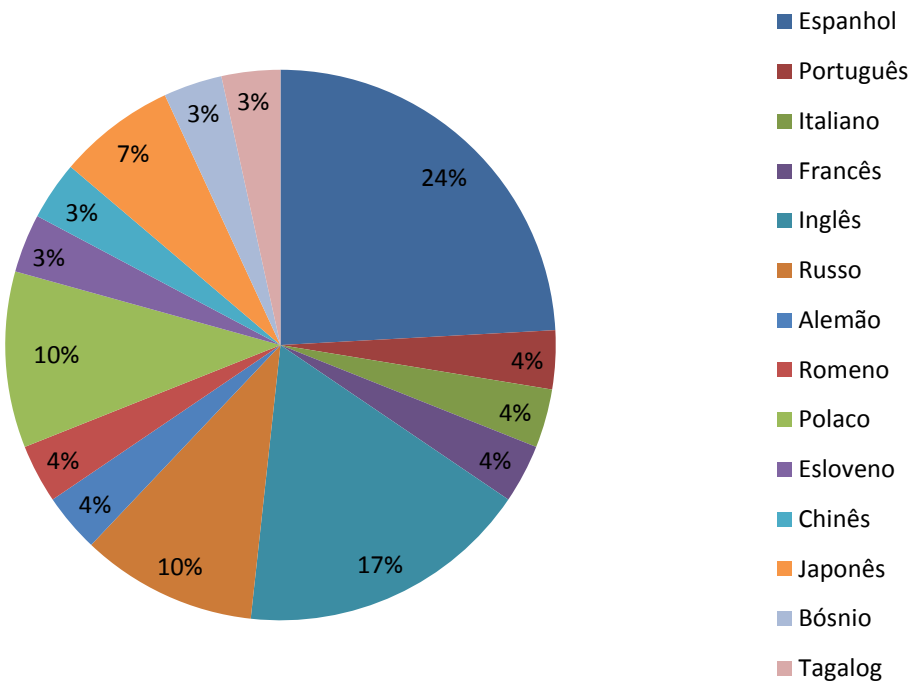


Figura 4- Língua de escolarização

Como podemos observar através do gráfico da figura 5 que diz respeito a outras línguas não maternas que os estudantes consideram conhecer e dominar, podemos verificar que 3% dos estudantes afirma conhecer e dominar o alemão, o português e o inglês; outros 3% dizem que conhecem o alemão e o inglês, outros 3% dizem dominar o espanhol, o italiano, o inglês e o português, 14% dizem que dominam o francês, outros 3% dizem conhecer o francês, e o espanhol, outros 3% dizem conhecer e dominar o francês, português e o inglês, outros 10% conhecem o inglês e o português e por fim 24% afirma dominar apenas o inglês.

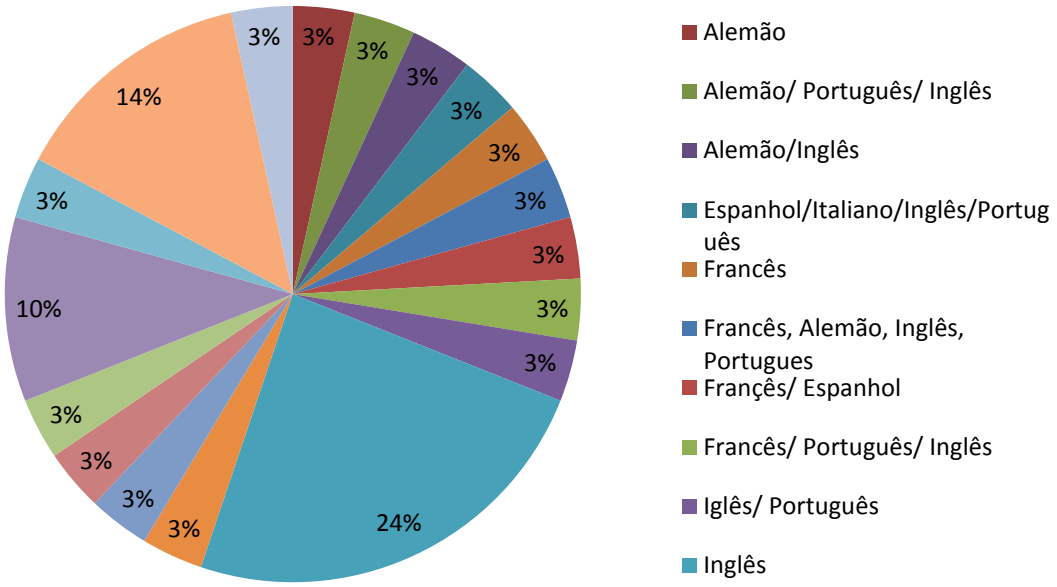


Figura 5- Outras Línguas Não Maternas que os informantes afirmam conhecer e dominar

Na figura 6, podemos verificar que 24% dos informantes estuda português pelo menos há 1 ano, outros 17% afirmam que estudam o português há 2 anos e 7% que estuda a língua há 3 anos. 10% dos alunos estuda o português apenas há 2 meses e outros 10% estuda-o há 6 meses. Podemos concluir que mais de metade dos informantes estuda o português há mais de 2 anos.

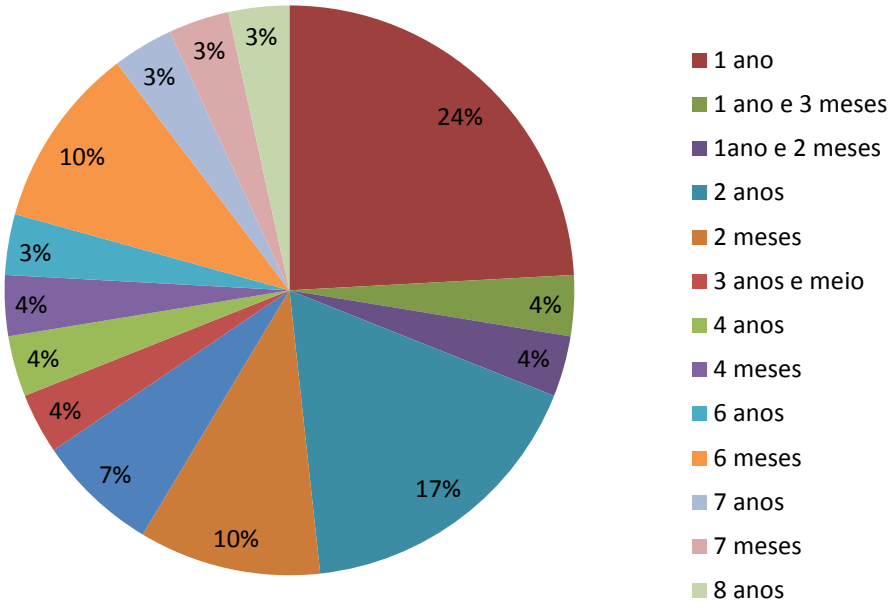


Figura 6- Número de anos de estudo do Português

Em relação ao tipo de estabelecimento de ensino e de curso onde os informantes estudaram o português, 90% estuda ou estudou numa instituição pública e frequentou ou frequenta um curso livre, enquanto 7% dos informantes dizem que para além de frequentarem o curso livre numa instituição pública já estudaram o português numa instituição privada. Apenas 3% afirma que antes de frequentar o curso livre numa instituição pública, estudou português com um professor privado.

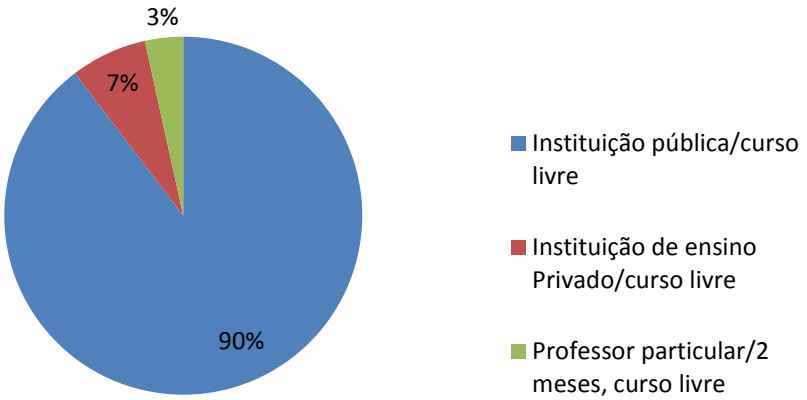


Figura 7- Tipo de Estabelecimento de Ensino e de Curso onde estudou/estuda o Português

Através do gráfico da figura 8, podemos verificar que 41% dos informantes afirma que começou a estudar o português em 2010; contra outros 35% que afirmam que estudam português apenas desde 2011. 10% dos informantes iniciou o estudo de português em 2008, 3% em 2007 e outros 3% em 2003. Por fim, 4 % dos alunos afirma ter principiado a estudar português em 1995 e outros 4% em 1968.

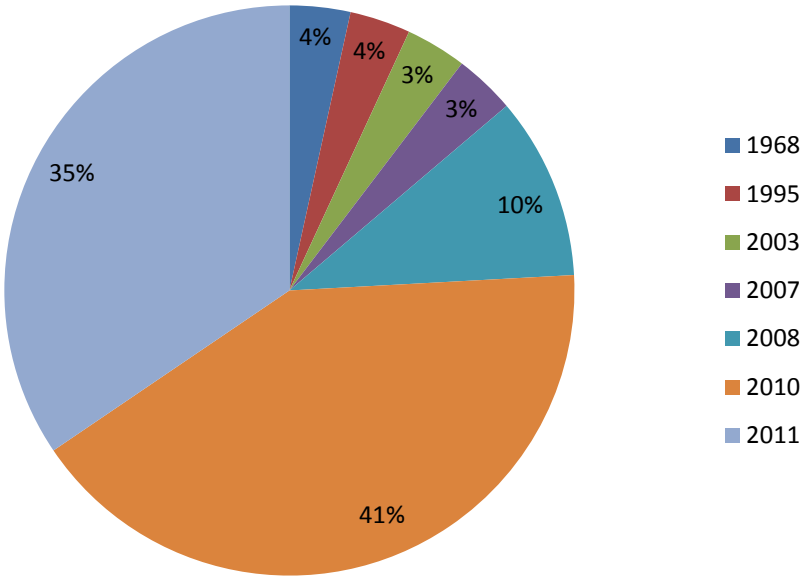


Figura 8- Ano de início do estudo do Português

Foi ainda pedido aos estudantes que se autoavaliassem, tendo em conta os cinco parâmetros/competências considerados pelo QECRL. Genericamente, os alunos autoavaliaram-se situando-se num espectro bastante largo que oscila entre o nível A1 (utilizador elementar) e o nível C1 (utilizador proficiente). No entanto, apesar destas perceções dos estudantes, cabe aqui referir que a turma foi constituída, após um teste inicial de domínio da língua, tendo os alunos demonstrado genericamente possuir conhecimentos de língua portuguesa de nível B1. Os gráficos 9 a 13, a seguir apresentados, pretendem ilustrar os resultados de tal autoavaliação em cada um dos itens considerados, a saber e respetivamente: compreensão escrita, compreensão oral, interação oral, produção oral e produção escrita.

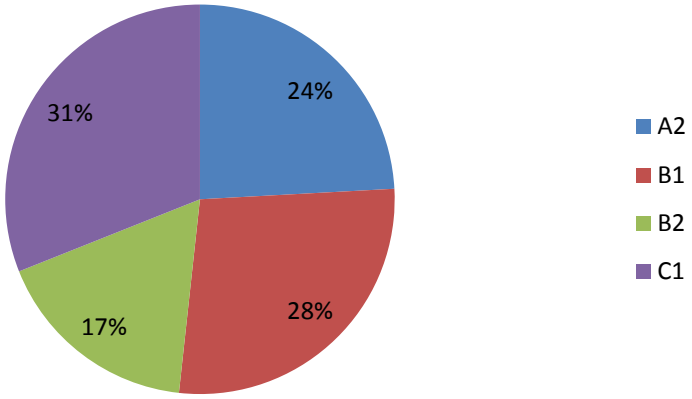


Figura 9- Compreensão escrita

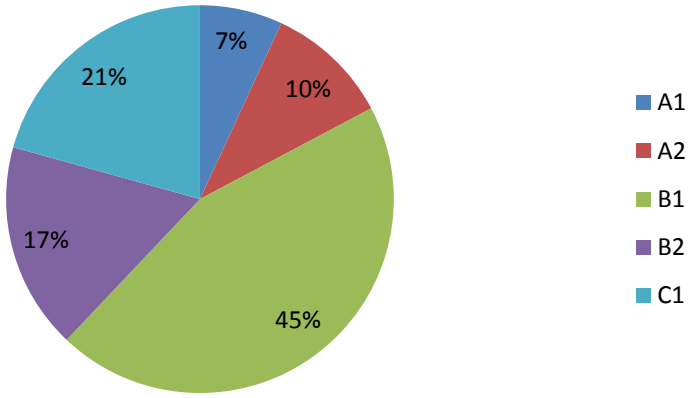


Figura 10- Compreensão oral

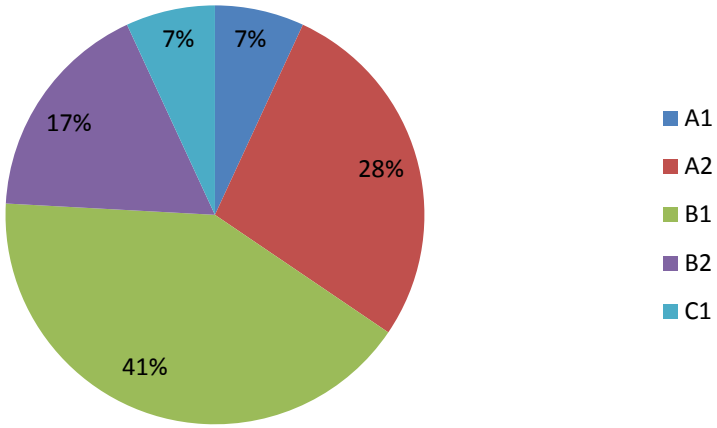


Figura 11- Interação oral

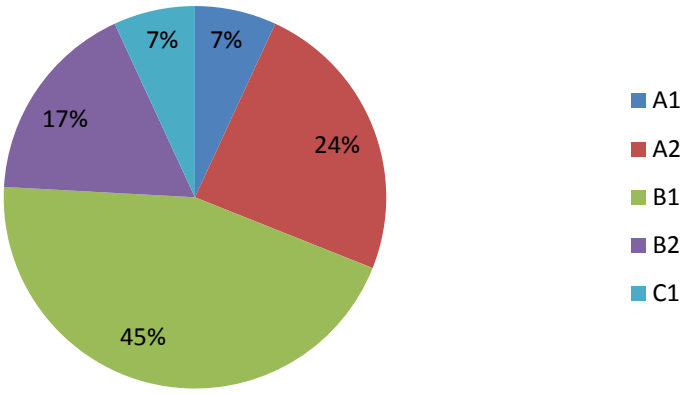


Figura 12- Produção oral

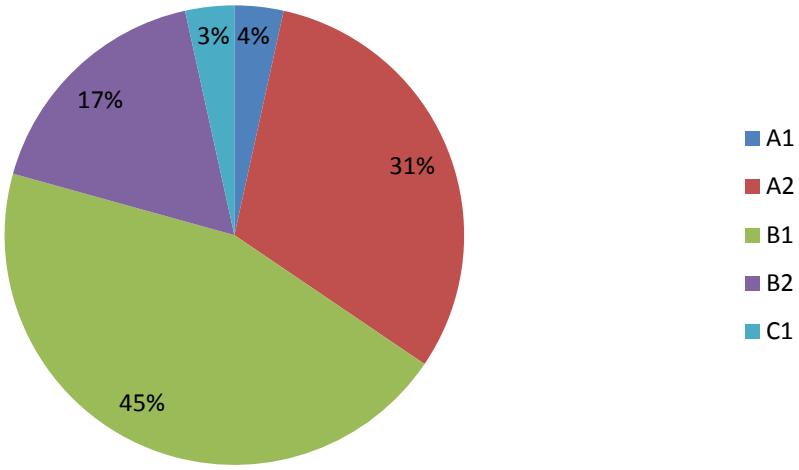


Figura 13- Produção escrita

Através do gráfico da figura 14 podemos verificar que 80% dos estudantes/informantes utiliza o português fora do contexto escolar e apenas 10% dos informantes não fala o português fora do contexto de aula.

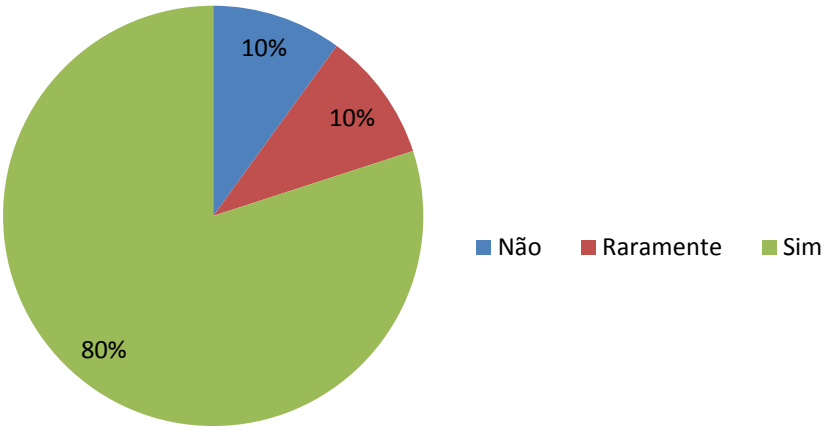


Figura 14- Uso do Português fora do contexto escolar

O Português assume-se como LE e é utilizado pelos informantes em diferentes contextos, com maior ou menor frequência. Através do gráfico da figura 15 podemos observar que 70% dos estudantes/informantes fala o português em ambiente familiar e com amigos. 17% dos informantes utiliza o português para tratar de assuntos administrativos, 9% dos informantes usa o português no trabalho e 4% apenas para fazer compras.

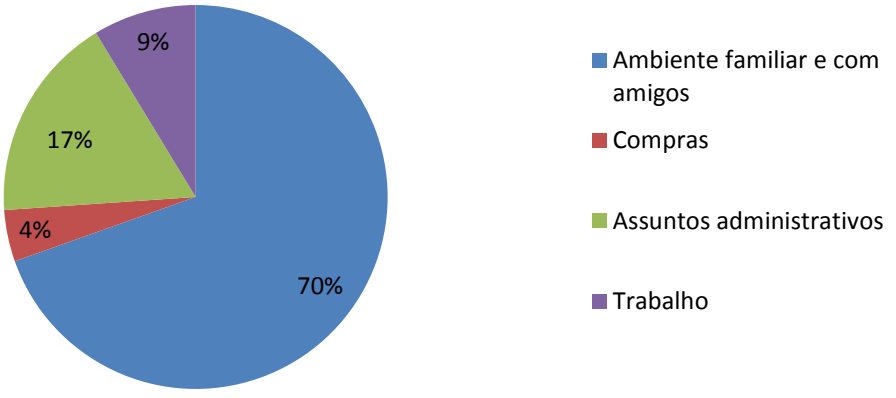


Figura 15- Contextos de utilização do português

e. Taxonomia de Classificação dos Erros

O termo *erro* será utilizado neste trabalho para nos referirmos às ocorrências que não estão de acordo com a norma do português europeu (PE). Conforme já foi dito, ainda que existam numerosas taxonomias em relação à classificação dos erros, utilizou-se aqui a tipologia apresentada por Melissa Santos Fortes (2002: 123-124) complementada pela utilizada por José Manuel Cristiano (2010: 24 a 27), com algumas adaptações. Seguidamente serão transcritos os itens das tipologias adotadas, apresentando-se igualmente exemplos retirados do *corpus* recolhido para este estudo.

Lexicais

1. **Empréstimos de outras línguas**

Podria pedir 2 dias de folga… ("podia")

Eu deixo aqui os meus dados **personais**… ("pessoais")

2. **Formas não atestadas em português**

À tarde vou para o **gymnésio** ("ginásio")

… **cefaz** favor… ("se faz favor")

3. **Impropriedade lexical**

Já há 6 meses **quando** trabalho aqui. ("que")

Por isso queria **perguntar** a sua autorização para entrada no *campus* no carro. ("pedir")

4. **Confusão entre ser/estar**

…tenho sido muito preocupada com minha chegada a Portugal. ("tenho estado")

Estou a aluna de Universidade do Minho… ("Sou uma")

Gramaticais

1. Tempo verbal

Ultimamente a minha vida **mudava** muito. ("mudou" pretérito perfeito do indicativo)

Agora **morei** em Portugal à mais um ano com o Yan. (“moro” presente do indicativo)

2. Modo verbal

Espero que tudo **está** a correr bem? (“esteja” presente do conjuntivo)

3. Conjugação pronominal

Todos os dias **eu levanto** às sete e meia porque tenho aulas na universidade. (“levanto-me”)

Também estou a **preparar-se** para exames. (“preparar-me”)

4. Concordância da pessoa verbal

Às vezes deprimo-me, porque os portugueses não **compreendeu** o que eu disse. (“compreendem”)

5. Uso/ omissão de artigo

…depois fui_casa comer… (“ depois fui a casa comer”)

…depois de aprender a falar um bocadinho vou **a** procurar um trabalho. (_)

6. Preposições

Duas vezes **para** semana vou **para** nadar (“por”; “ø”)

Fico muito contente **para** viver aqui com o Yan (“por”)

7. Concordância em Número

Mas os **portuguese** são muito simpáticos para mim. (“portugueses”)

Por esta **razões**… (“razão”)

8. Concordância em Género

Nos tempos livres, costumo ouvir a música, ver um filme, jogar **no Internet,** telefonar à minha família, ou dar um passeio pela minha vizinhança. (“na internet”)

…então peço **um autorização** para entrar no campus… (“uma autorização”)

Gráficos

1. **Acentuação**

Eu moro numa cídade pequena com o meu namorado. (“cidade”)

E as professoras são simpáticas e têm muita **paciencia.** (“paciência”)

2. **Supressão de letras e letras acrescentadas**

Há muitos lugares que eu **anunca** fui. (“nunca”)

Eu trabalho com crianças e na loja com **ropas.** (“roupas”)

3. **Alteração da ordem das letras**

Tenho de **desclupar** (“desculpar”)

… o senhor tem algumas **preguntas**... (“perguntas”)

4. **Confusão de fonemas/grafemas**

Eu também gosto de **passiar** com ele e conversar com os meus amigos. (“passear”)

Melhor os **comprimentos** (“cumprimentos”)

5. **Confusão de grafemas para o mesmo fonema**

…para o que tenho **autorisação** do reitor (“autorização”)

…cidades em Portugal para relaxar **comnosco**. (“connosco”)

Pragmáticos

1. Dêixis

Eu tenho alguns amigos **daqui**, mas, também, tenho grandes saudades dos amigos que deixei lá. (“aqui”)

2. Conetores

Não foram encontrados erros relacionados com esta subcategoria. O exemplo que se segue foi retirado do livro (Fortes; 2002:151).

Ao lado, dizem que não tem outra maneira para a vida… (onde seria "por outro lado").

Capítulo 2

Pressupostos teóricos

1. Introdução

Os *erros*, quer na perspetiva teórica quer na perspetiva pedagógica, sempre se mostraram como uma área de grande interesse para os investigadores que se dedicam ao estudo da aquisição/aprendizagem das línguas estrangeiras. Em algumas das perspetivas, os erros são considerados prejudiciais para o processo de aprendizagem; noutras eles são vistos como inerentes à aprendizagem e como um instrumento que permite acompanhar os estádios de desenvolvimento do aprendente.

O método tradicional do ensino de línguas estrangeiras defendia que a melhor maneira de se evitar os erros era através do ensino exaustivo da gramática e da memorização das suas regras. Este método foi usado durante muito tempo, mesmo ainda no decorrer do século XX, no ensino das línguas estrangeiras. No entanto, este método negligenciava a comunicação. Ao longo do século XX foram surgindo outras perspetivas em oposição ao método tradicional. Foi, assim que, no âmbito do ensino das línguas estrangeiras, se passou a usar o método direto. Este método recomendava e defendia que o ensino das línguas estrangeiras deveria fazer-se com base no uso da língua-alvo: "… o *processo de ensino/aprendizagem fundamentava-se na capacidade do aprendente para realizar associações, inferências e deduções a partir de situações que lhe eram apresentadas*" (Germain; 1993, *apud* Cristiano, 2010:31)

Este método tinha como principal objetivo desenvolver a capacidade de comunicar na língua-alvo. Preconizava que a gramática devia ser aprendida de forma indutiva e não defendia o recurso à tradução porque esta envolvia o uso da LM. Esta proposta teve pouca amplitude e poucos adeptos, pois muitos investigadores consideraram que este método partia de pressupostos errados, já que considerava que a aprendizagem de uma LE/L2 deveria ser efetuada da mesma forma que se adquire a LM.

Outro método que surgiu e que despertou interesse juntos dos investigadores e professores foi o método áudio-oral. Este método apoiava-se na teoria do comportamento de Skinner (behaviorismo) e na linguística estrutural, dando mais importância à oralidade. De acordo com os pressupostos subjacentes a este método, a aprendizagem de uma língua estrangeira é feita através da formação de novos hábitos

linguísticos. O erro, nesta perspetiva, é visto como nocivo ao desenvolvimento da aprendizagem, sendo importante a sua imediata correção. Este método foi desenvolvido e adotado entre os anos 40 e 60 do século XX e foi um método de grande influência no ensino das línguas estrangeiras. Juntamente com a linguística estrutural, o método áudio-oral disseminou a ideia de que a aprendizagem se efetuaria através da criação de hábitos por imitação e repetição. Foi neste contexto que surgiu a análise contrastiva (AC). Os seus principais representantes (entre outros) foram C. Fries (1945), Weinreich (1953) e R. Lado (1957). A análise contrastiva admite ser possível prever e evitar os erros no processo de ensino/aprendizagem e sugere ainda que o grau de dificuldade poderia ser aferido em função da relação de proximidade das estruturas da LM e da língua-alvo dos aprendentes. Com estes pressupostos, e através de uma análise comparativa entre as duas línguas, poder-se-ia prever a ocorrência dos erros, indicando que as causas das dificuldades e dos erros na aprendizagem das línguas estrangeiras eram motivadas pela transferência negativa e pela interferência da LM do aprendente. Esta teoria, inicialmente foi muito aplaudida pelos investigadores e professores, mas, logo no início da década de 70 surgiram alguns estudos, principalmente as pesquisas de Dulay e Burt (1972; 1974 apud Farias, 2007;31), Dulay, Burt e Krashen (1992 apud, Farias; 2007:31) que vieram pôr em causa e demonstrar, através de pesquisas, usando o contraste Espanhol LE e o Inglês LM, que esta teoria não estava totalmente correta, visto que a interferência da LM poderia ser apontada apenas para justificar alguns casos de erros e dificuldades. Gargallo (2004) afirma que esses estudos apenas provam que 30% a 50% dos erros cometidos podem ser atribuídos à interferência da LM na LE/L2.

Surgiram também outros estudos no âmbito da aquisição da língua que proporcionaram uma perspetiva diferente em relação às causas da variação linguística dos aprendentes de uma L2. É de destacar o estudo de Chomsky e a sua Teoria da Gramática Universal. Segundo esta teoria, todo o ser humano nasce dotado de uma capacidade biológica que, em contacto com uma língua natural, lhe permite adquirir a linguagem. Para Chomsky, a linguagem humana adquire-se por exposição a ela e não por treinamento.

Ao contrário da teoria behaviorista de Skinner, que ignorava os aspetos criativos da linguagem, pois dizia que a aprendizagem era feita através de hábitos adquiridos sobretudo através da imitação e da repetição, e que portanto tentava estabelecer um paralelismo entre o comportamento linguístico e o comportamento dos animais, a teoria

de Chomsky, pelo contrário, considera como caraterística principal da aquisição de uma língua a criatividade. Chomsky critica assim os pressupostos da corrente behaviorista, na medida em que esta última considera a língua como algo externo ao homem e que é aprendido por imitação. Para Chomsky, pelo contrário, a linguagem é uma capacidade humana natural, pois todo o ser humano tem um cérebro ativo que o capacita para construir e para entender enunciados que nunca antes foram pronunciados, mesmo que para isso não receba instrução prévia.

Com o surgimento destas novas teorias na área da metodologia do ensino das línguas estrangeiras, nas quais a oralidade é privilegiada, o conhecimento da gramática e o domínio do vocabulário deixam de ser vistos como suficientes para permitir interagir em situações reais de comunicação e, portanto, passou-se a ter em conta, no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, as necessidades comunicativas. Nesta perspetiva, o erro é visto como algo inerente ao processo de aprendizagem de uma língua. Apesar das críticas recebidas, a AC foi considerada pelos teóricos e investigadores a base fundamental para o aparecimento da análise de erros (AE) e dos estudos atuais daquilo que se designa por *Interlíngua*.

2. A Análise de Erros

A metodologia atualmente reconhecida como "análise de erros (AE)" surge como alternativa ao modelo proposto pela "análise contrastiva (AC)" que pretendia prever a ocorrência de todos os erros na aprendizagem de uma L2/LE. A verificação das limitações subjacentes a esta última metodologia conduziu à procura de alternativas que conseguissem dar conta das dificuldades dos aprendentes e ao mesmo tempo que permitissem superá-las.

Foi o linguista Stephen Corder Pit que, com o seu artigo "The Significance of Learner's Errors", alertou para a importância da análise dos erros no processo de aprendizagem das línguas. A seu ver, os erros são importantes a três níveis: em primeiro lugar, para o professor, para lhe possibilitar verificar em que medida o aprendente progrediu na aprendizagem da língua-alvo e, deste modo, poder adaptar novas medidas de ensino, quando seja necessário; em segundo lugar, para o investigador, pois fornece dados importantes sobre o processo de aprendizagem da língua e sobre as estratégias a que os aprendentes recorrem nesse processo; por fim, para o aprendente, uma vez que os

erros podem ser considerados como uma estratégia à qual o aprendente recorre para testar as hipóteses acerca do funcionamento da L2/LE (Corder; 1967, ed. 1974:76, *apud*, Cristiano; 2010: 36).

Ao contrário das teorias behavioristas que defendem que a aprendizagem de uma L2 se processa através da construção de hábitos, Corder defende que esta se dá através de um processo criativo, à semelhança do que sugeria Chomsky.

A metodologia utilizada pela AE centra-se nas produções reais dos aprendentes e identifica, descreve e explica os erros em relação é língua-alvo. Os erros são considerados, nesta metodologia, parte integrante da aprendizagem da língua e são, também, um fator importante e determinante para uma maior e melhor compreensão dos processos e estratégias que lhe estão subjacentes. Os erros são assim assumidos como uma caraterística natural e intrínseca ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma L2/LE.

Para Corder, os erros detetados nas produções dos aprendentes de uma L2 apresentam traços parecidos àqueles verificados na aquisição de LM e, por este motivo, devem ser considerados como inerentes ao processo progressivo da aprendizagem. Esse linguista considera estes erros não como erros propriamente ditos, mas como desvios.

3. O conceito de Interlíngua

O conceito de interlíngua (IL) foi introduzido nos finais dos anos sessenta por Larry Selinker com o seu artigo *Interlanguage.* Este conceito refere-se ao sistema linguístico que o aprendente de uma L2/LE vai construindo no decorrer da sua aprendizagem da língua. A interlíngua carateriza-se pela interferência da língua materna na língua estrangeira sem que, no entanto, ambas se confundam, visto apresentarem caraterísticas próprias.

Segundo Corder (1971), a interlíngua possui um conjunto de regras de caráter linguístico e sociolinguístico que estão em permanente evolução, fazendo com que a interlíngua seja caraterizada pela transitoriedade. Outra das suas caraterísticas, referida por vários autores, é a variabilidade que se carateriza pelas variações no sistema linguístico dos aprendentes de uma língua estrangeira (LE). Também a fossilização é um mecanismo muito comum nos aprendentes de uma língua, uma vez que estes tendem a manter certos aspetos da sua língua materna na sua IL.

Selinker (1972) defende que a fossilização é sinónimo de uma evolução positiva, pois contribui para o desenvolvimento/aprendizagem da IL. Han (2004) acrescenta que o processo de fossilização ocorre com maior frequência nos aprendentes adultos, o que poderá colocar restrições à aprendizagem de L2/LE. Para Mclaughlin (1987), a fossilização é o principal elemento caraterizador da IL, pois permite distinguir os processos de aquisição da L1 e de aprendizagem da L2/LE.

Há outro tipo de fatores que interferem no processo de aprendizagem como o contexto onde a língua é aprendida (contexto formal, de imersão, etc.) e a proximidade linguística da língua materna em relação à língua alvo.

4. O conceito de *Erro*

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (2001: 215), as atitudes que se tomam em relação às falhas e erros dos aprendentes podem ser múltiplas, conforme se considere que aqueles refletem a) o fracasso da aprendizagem, b) a ineficácia do ensino, c) a vontade que o aprendente tem em comunicar, apesar dos riscos, ou d) um produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua. Assim sendo, nesta última perspetiva, os erros são vistos como inevitáveis e próprios ao desempenho e desenvolvimento das competências linguísticas de todos os falantes.

O conceito de *erro* na interlíngua é considerado como parte integrante e inevitável do processo de aprendizagem de uma LE. No âmbito da didática das línguas, o termo *erro* tem como sinónimos *desvio* ou *inadequação*. Esta questão é muito ambígua, gerando opiniões muito controversas tanto por parte dos aprendentes como dos ensinantes. Isto ocorre visto não se tratar de um conceito objetivo e claramente determinado. Em termos gerais, podemos considerar que o erro é toda a transgressão involuntária de uma determinada norma (Fernández, 1997). A identificação dos erros só é possível se recorrermos a uma norma que especifique os parâmetros que delimitam o correto uso de uma língua, tendo em conta os seus aspetos linguísticos e socioculturais.

Pode-se ainda distinguir duas tipologias de erros: os erros de *performance* e os de competência. Entende-se por erros de *performance*, também designados por *lapsos*, aqueles que se referem às produções inadequadas com origem em fatores externos à efetiva competência linguística do falante. Tendo em conta a frequência com que ocorrem, são denominados não sistemáticos. Por sua vez, os erros de competência são

uma falha na competência do falante e têm origem no desconhecimento das regras da língua alvo. Por conseguinte, são erros que ocorrem com mais frequência, sendo por isso chamados de erros sistemáticos.

Segundo Corner (1981), pode considerar-se erro tudo aquilo que o falante não consegue corrigir, mesmo quando o deteta. De acordo com este autor, existem duas correntes metodológicas face aos erros dos aprendentes. Por um lado, considera-se que o ensino de uma língua não é eficaz se for compatível com a produção de erros, uma vez que a presença do erro demonstra que as técnicas utilizadas para o ensino da língua não estarão a surtir os efeitos mais adequados. Por outro lado, há aqueles que são da opinião que o erro ocorre sempre independentemente de tudo o que se faça para ensinar uma língua. No entanto, é importante o desenvolvimento de técnicas que, após a sua aplicação sistemática, permitam superá-los ou, pelo menos, diminuir a frequência da sua ocorrência.

Atualmente, com os modelos de ensino com que nos deparamos, constatamos que a primeira corrente, anteriormente referida, perdeu validade, visto que se tenta cada vez mais ter uma atitude construtiva face ao ensino de línguas. O erro é considerado um elemento importante para uma permanente reflexão e correção no decorrer da aprendizagem de uma língua.

5. Causas dos Erros

Considera-se de grande relevância a identificação das causas dos erros na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois tal identificação proporciona dados importantes que permitem obter um melhor entendimento acerca do processo de aprendizagem. Para o ensino, o reconhecimento das causas dos problemas identificados na aprendizagem de uma língua é muito útil na definição das estratégias e na produção de materiais didáticos a serem utilizados em contexto de sala de aula (contexto formal).

Muitas vezes, no entanto, acontece ser impossível determinar com precisão as causas dos erros devido à sua complexidade e às muitas hipóteses que poderão estar na sua origem.

Algumas das causas do erro podem ser:

- a distracção, que pode ser motivada por diferentes fatores como o cansaço, quer físico quer mental, o grau de motivação, de confiança, assim como o nível de ansiedade do aprendente;

- a interferência, que é o resultado de erros denominados “erros interlinguais”, causados pelos conhecimentos linguísticos de outras línguas, como a LM ou L2/LE;
- a tradução, pelo facto de muitos dos alunos traduzirem textos de uma forma literal, utilizando estruturas próprias (frásicas) da sua língua materna que podem não ser semelhantes à língua alvo;
- a sobregeneralização e aplicação incompleta das regras da língua alvo, uma vez que os alunos utilizam as regras de uma forma geral, aplicando-as também nos casos irregulares, sendo estes erros designados “erros intralinguais”;
- os próprios materiais e procedimentos didácticos, responsáveis pela produção de erros motivados por amostras de língua que podem ser equívocas provocando no aprendente dificuldades aquando da sua correta utilização;
- as estratégias de comunicação que podem ser utilizadas de forma simplificada desde que o aprendente se consiga fazer entender, mesmo que produzindo alguns erros.

Sendo assim, é importante, sempre que possível, averiguar junto dos informantes/aprendentes a sua intenção ao escrever um dado enunciado, com o objetivo de comprovar a análise.

6. A gravidade dos Erros e a sua Correção

Como já foi referido atrás, o método tradicional defendia que a melhor maneira de se evitar os erros era através do ensino exaustivo e da memorização das regras gramaticais. Nesta perspetiva, o domínio das regras da gramática era o critério de definição do grau de sucesso na aprendizagem das línguas estrangeiras. No entanto, na abordagem comunicativa houve uma mudança em relação ao erro. Nesta nova perspetiva, a gravidade do erro é avaliada não segundo a correção gramatical mas de acordo com o efeito que este provoca na comunicação.

Johansson (1973) diz que a diferenciação de critérios na determinação da gravidade dos erros está relacionada com os objetivos do ensino em língua estrangeira. Na sua maneira de ver, a aceitabilidade constitui um parâmetro a utilizar na identificação dos erros. Mas, ao contrário do conceito de gramaticalidade que é relativamente fácil de avaliar, o conceito de aceitabilidade é muito subjetivo, logo, traz algumas dificuldades na sua avaliação. É importante saber o que corrigir, como e quando corrigir. Esta questão tem permanecido e tem sido discutida por vários autores.

Por conseguinte, muitos autores têm vindo a propor diferentes modelos para avaliar a aceitabilidade dos enunciados dos estudantes de uma L2/LE.

Por exemplo, alguns autores, como Olsson (1973) e Johansson (1973), consideram que os aspetos semânticos assumem maior relevância no processo comunicativo quando comparados com as estruturas das frases. Estes autores desvalorizam também os aspetos sintáticos em relação aos lexicais.

Capítulo 3

Apresentação e Análise dos Resultados do *Corpus* selecionado

1. Introdução

No estudo sobre análise de erros na interlíngua deve-se ter em conta toda a produção dos aprendentes, não sendo recomendável que o investigador se foque apenas nos erros. No entanto, uma vez que a extensão do *corpus* a ser analisado neste trabalho é considerável, não é possível analisar pormenorizadamente todas as produções dos informantes. Assim, neste estudo foram registados e analisados os erros identificados de acordo com o modelo que foi referido anteriormente, defendido por CRISTIANO (2010) e FORTES (2002).

Esta análise presta mais atenção aos erros que ocorreram com mais frequência, uma vez que os que apresentam mais fraca ocorrência não são muito representativos nas produções que foram analisadas, o que faz com que não sejam considerados como elementos caraterizadores da interlíngua dos informantes.

Em alguns casos verificou-se alguma dificuldade em classificar algumas ocorrências, uma vez que a sua interpretação dependeria da intenção que o informante tinha ao escrever o enunciado e não foi possível conferir tal intenção com os autores dos erros.

2. Análise do *Corpus* produzido pelos estudantes de PLE

No conjunto dos textos realizados pelos aprendentes foram identificados 523 erros. Em termos estatísticos, representam uma média de 26 erros por aluno, distribuídos pelas 22 categorias de classificação dos erros já anteriormente explicitadas. Esta análise incide sobre os erros lexicais, gramaticais, gráficos e pragmáticos.

A tabela 1 ilustra a distribuição global dos erros considerados no *corpus.*

	Erros lexicais	**Erros gramaticais**	**Erros gráficos**	**Erros pragmáticos**	**Total**
Atividade 1	30	101	130	1	262
Atividade 2	15	52	70	0	137
Atividade 3	11	88	46	0	145
Total	56	220	246	1	523

Tabela 1 – Distribuição dos erros cometidos

Conforme se pode verificar a partir da tabela acima, os erros gramaticais e gráficos ocorrem com maior frequência comparativamente com os erros lexicais e pragmáticos.

Distribuição dos Erros Lexicais

Tipos	**Número de Ocorrências**
Empréstimos	10
Formas não atestadas em português	11
Impropriedade lexical	8
Confusão entre ser/estar	1
Total	30

Tabela 2 - Distribuição dos erros lexicais da atividade 1.

Tipos	**Número de Ocorrências**
Empréstimos	3
Formas não atestadas em português	3
Impropriedade lexical	6
Confusão entre ser/estar	3
Total	15

Tabela 3 - Distribuição dos erros lexicais da atividade 2.

Tipos	**Número de Ocorrências**
Empréstimos	0
Formas não atestadas em português	3
Impropriedade lexical	6
Confusão entre ser/estar	2
Total	11

Tabela 4- Distribuição dos erros lexicais da atividade 3.

No que se refere ao léxico, observamos que os estudantes/informantes de PLE demonstram possuir um domínio apreciável deste aspeto da língua, pois foram apenas detetados um total de 56 erros nas três atividades que lhes foram propostas. Verificou-se ainda que houve um progresso ao longo do período de aprendizagem, sendo que na primeira atividade foram identificados 30 erros lexicais, na segunda foram identificados 15 erros e na terceira e última atividade foram apenas identificados 11 erros.

Empréstimos

No que diz respeito a esta categoria, há a registar apenas 13 ocorrências nos três textos escritos pelos estudantes/informantes. Verificou-se que ao longo do período de aprendizagem houve uma evolução bastante significativa, visto este tipo de erro diminuir na proporção do aumento do tempo de aprendizagem. Verificou-se ainda que estes erros não afetam muito a compreensão da mensagem. A maior parte dos erros encontrados atesta uma nítida interferência da LM, à qual o aprendente recorre quando se encontra numa situação de dificuldade comunicativa. Tome-se como exemplo a construção reproduzida a seguir, a qual manifesta uma interferência da língua espanhola que, todavia, não perturba significativamente a compreensão do enunciado.

1- Eu deixo aqui os meus dados **personais**… (“pessoais”).

Formas não atestadas em português

Nesta categoria analisamos as palavras que encontrámos no nosso *corpus* e que não existem em português. Foram registados 17 erros, o que nos parece não ser muito

significativo no conjunto dos textos que foram analisados. No entanto, há que referir que houve alguma evolução, mas não tão acentuada como nas outras categorias, ou seja, houve uma evolução significativa da primeira coleta (11 erros) para a segunda coleta (3 erros), mas o número de erros deste tipo manteve-se da segunda para a terceira coleta (3 erros), indiciando uma certa fossilização da aprendizagem. Estes erros podem-se ficar a dever ao facto de muitos alunos sobregeneralizarem as regras da língua alvo e também às interferências da LM, como acontece no exemplo 2.

2 - À tarde vou para o **gymnésio** (“ginásio”).

Impropriedade lexical

Quanto à categoria impropriedade lexical, registaram-se 21 erros. Tal como para a categoria anteriormente analisada, a evolução dos estudantes neste nível concreto das suas destrezas de escrita não se revelou muito significativa. Este tipo de erros manifesta-se sobretudo a nível de uma inadequada seleção lexical. De seguida, apresenta-se um exemplo:

3 - Por isso queria **perguntar** a sua autorização para entrada no campus no carro. (“pedir”).

Ser/estar

Nos textos analisados foram identificados 6 erros relacionados com a troca dos verbos “ser” e “estar”. No caso particular desta subcategoria de análise, verificou-se um aumento do número de erros de atividade para atividade, o que pode ser atribuído à crescente complexidade e ao aumento do nível de exigência destas. Por conseguinte, nas cartas formais, por exigirem um conhecimento mais específico das estruturas da língua, os estudantes sentiram mais dificuldades. No entanto, não se trata de uma área problemática, pois raramente este tipo de erros obsta à compreensão do sentido global da mensagem a transmitir.

Esta confusão entre “ser” e “estar” poderá ter origem na transferência das estruturas da LM dos estudantes para a língua-alvo, visto que em muitas delas tal distinção não ocorre. Ainda assim, este tipo de erros costuma ser mais frequente em níveis mais elementares de aprendizagem do PLE.

Embora tenham uma baixa representatividade no conjunto dos textos que foram analisados, dá-se conta da ocorrência destes erros através do exemplo seguinte:

4 - …tenho sido muito preocupada com minha chegada a Portugal. (“tenho estado”).

Distribuição dos Erros Gramaticais

Tipos	Número de Ocorrências
Tempo verbal	15
Modo verbal	4
Conjugação pronominal	14
Concordância de Pessoa verbal	11
Uso/ omissão de artigo	12
Preposições	16
Concordância em número	17
Concordância em género	4
Total	93

Tabela 5- Distribuição dos erros gramaticais da atividade 1.

Tipos	Número de Ocorrências
Tempo verbal	3
Modo verbal	1
Conjugação pronominal	3
Concordância de Pessoa verbal	1
Uso/ omissão de artigo	10
Preposições	18
Concordância em número	1
Concordância em género	14
Total	42

Tabela 6- Distribuição dos erros gramaticais da atividade 2.

Tipos	Número de Ocorrências
Tempo verbal	37
Modo verbal	8
Conjugação pronominal	6
Concordância de Pessoa verbal	10
Uso/ omissão de artigo	11
Preposições	10
Concordância em Número	1
Concordância em Género	2
Total	85

Tabela 7- Distribuição dos erros gramaticais da atividade 3.

Na categoria dos erros gramaticais, contabilizámos um total de 220 erros distribuídos pelas três atividades, com uma maior incidência no uso das preposições. Ao contrário do que acontece mas categorias analisadas anteriormente, onde se verifica que houve, ao longo do período de aprendizagem, um desenvolvimento progressivo e significativo, nesta categoria verificamos que da segunda para a terceira atividade se registou um maior número de erros.

Tempo verbal

A correta utilização dos verbos, em todas as suas variantes de modo, tempo, aspeto, pessoa, número é voz, é sempre uma área complexa no ensino/aprendizagem do português.

O número total de erros na categoria de tempo verbal é, neste estudo, de 55. Verificamos que houve uma evolução significativa da primeira atividade (15 erros) para a segunda atividade (3 erros); contudo, da segunda para a terceira atividade não houve evolução, pelo contrário, os alunos cometeram mais erros do que na primeira atividade, tendo-se registado um total de 37 erros na atividade número 3. Muitos dos erros que se encontraram nesta categoria estão relacionados com a confusão entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, isto por causa das dificuldades inerentes ao valor aspetual dos verbos, pois a língua portuguesa não tem marcas específicas de aspeto. Por conseguinte,

tal facto acarreta mais dificuldades para os aprendentes de português, pois as suas LM podem ter formas diferentes de perspetivar o tempo interno de uma ação. Estes erros podem ser causados pelo fraco conhecimento e domínio dos paradigmas verbais ou até mesmo pela distração por parte dos aprendentes.

Apresenta-se, abaixo, um exemplo ilustrativo do que acaba de ser dito:

5 - Ultimamente a minha vida **mudava** muito. ("mudou" pretérito perfeito do indicativo).

Neste exemplo verificamos que o aprendente tem dificuldades em selecionar qual o tempo mais adequado para expressar uma ação passada; mais especificamente, tem dificuldade em decidir-se pelo uso do pretérito perfeito ou do pretérito imperfeito.

Modo verbal

Em relação ao modo verbal, foram identificados 13 erros na totalidade. Tal como na categoria analisada anteriormente, registou-se uma evolução significativa da primeira atividade (4 erros) para a segunda atividade (1 erro). No entanto, da segunda atividade para a terceira atividade houve um registo maior dos erros (8 erros). Trata-se definitivamente de uma área que acarreta problemas para os aprendentes de português LE/L2. Exemplo:

6- Espero que tudo **está** a correr bem? ("esteja" presente do conjuntivo).

Conjugação pronominal

O total de erros que se registou nesta categoria foi de 23, o que mostra alguma dificuldade por parte dos aprendentes em compreender e memorizar as regras de colocação dos clíticos, o que faz com que esta área seja outra área crítica no ensino/ aprendizagem do português LE/L2. Um dos fatores que faz com que esta área seja problemática para o ensino da língua portuguesa é a complexidade do sistema pronominal. Exemplo:

7 - Também estou a **preparar-se** para exames. ("preparar-me").

Concordância de pessoa verbal

Esta categoria refere-se à concordância em pessoa e número entre a forma verbal flexionada e o sujeito de frase.

No conjunto dos textos que foram analisados, o número de erros de concordância entre o sujeito e o verbo é de 22. Trata-se, por isso, de uma área que apresenta algumas dificuldades para os aprendentes de português LE/L2. A utilização inadequada de algumas formas verbais é variada; contudo, podemos verificar uma maior predominância na utilização da 3ªpessoa do singular em contextos em que seria obrigatório utilizar a 3ªpessoa plural. A frase abaixo é desse exemplo:

8 - Às vezes deprimo-me, porque os portugueses não **compreendeu** o que eu disse. (“compreendem”).

Uso/omissão de artigo

A utilização dos artigos é um dos outros aspetos que revelaram maior complexidade, pois situações específicas são marcadas de maneiras diversas nas diferentes línguas. Nos textos que compõem este *corpus* e que foram por nós analisados, foram identificados um total de 33 erros, podendo esta ser considerada uma área crítica, uma vez que se manteve com o mesmo registo ao longo do período de aprendizagem dos aprendentes. Verificou-se ainda que na maioria dos casos estes erros deram-se por causa da ausência de artigo quando a sua utilização é obrigatória, ou por uso do mesmo em situações inversas, e não por uma seleção inadequada dos mesmos. Apresentam-se de seguida alguns exemplos:

9 - …depois fui_casa comer… (“ depois fui a casa comer”).

10 - …depois de aprender a falar um bocadinho vou **a** procurar um trabalho. (_).

Preposições

O uso das preposições é outra área problemática para os aprendentes de português língua estrangeira. Os textos que foram pedidos aos aprendentes/informantes vêem demostrar isso mesmo. Foram identificados 44 erros motivados quer por falsa seleção, quer por omissão, quer ainda pelo uso inadequado da preposição.

Os que ocorrem com mais frequência nos textos que foram analisados são os erros que estão relacionados com o mau uso das preposições “de”, “a”, “por” e “para”. Isso mesmo atestam os exemplos que se seguem:

11 - Duas vezes **para** semana vou **para** nadar (“por”; “ø”).

12 - Fico muito contente **para** viver aqui com o Yan (“por”).

Concordância em número

Registaram-se um total de 19 erros nesta categoria, os quais podem ser justificados, na sua maioria, através de causas motivadas pela distração.

13 - Mas os **portuguese** são muito simpáticos para mim. (“portugueses”).

Concordância em género

Em relação ao reconhecimento do género dos nomes, há a registar 20 erros. Nem todas as línguas apresentam marcação de género, o que torna as regras relativas à língua portuguesa complexas para alguns aprendentes. Nos textos analisados os erros relacionados com a concordância em género não parecem obedecer a nenhum critério específico. Mas, talvez, possam ser explicados pela generalização de forma incorreta do índice temático. Como acontece no exemplo que se segue:

14 -…então peço **um autorização** para entrar no campus… (“uma autorização”). O aluno pode ter considerado tratar-se de um nome masculino por ser uma palavra terminada em “o”.

Distribuição dos Erros Gráficos

Tipos	**Número de Ocorrências**
Acentuação	90
Supressão de letras e letras acrescentadas	15
Alteração da ordem das letras	1
Confusão de fonemas/grafemas	13
Confusão de grafemas para o mesmo fonema	11
Total	130

Tabela 8- Distribuição dos erros gráficos da atividade 1.

Tipos	Número de Ocorrências
Acentuação	47
Supressão de letras e letras acrescentadas	12
Alteração da ordem das letras	1
Confusão de fonemas/grafemas	9
Confusão de grafemas para o mesmo fonema	1
Total	70

Tabela 9- Distribuição dos erros gráficos da atividade 2.

Tipos	Número de Ocorrências
Acentuação	31
Supressão de letras e letras acrescentadas	10
Alteração da ordem das letras	0
Confusão de fonemas/grafemas	3
Confusão de grafemas para o mesmo fonema	2
Total	46

Tabela 10 - Distribuição dos erros gráficos da atividade 3.

Em relação aos erros gráficos, existe um total de 246 erros distribuídos pelas três atividades. No entanto, também se verifica que houve um acentuado e significativo progresso ao longo do período de aprendizagem. Observa-se ainda que, na categoria dos erros gráficos a subcategoria onde os aprendentes têm mais dificuldade é na acentuação.

Acentuação

Através das tabelas acima apresentadas, podemos observar que o acento gráfico é uma das categorias em que os alunos erram mais, tendo-se registado um total de 168 erros nas três atividades produzidas pelos aprendentes. Verificou-se que ao longo do tempo houve um progresso acentuados na aquisição das regras de acentuação das palavras em português, pois observou-se que houve uma evolução significativa da primeira atividade (90 erros) para a segunda atividade (47 erros) e desta para a terceira atividade onde se registaram apenas 31 erros. A partir da análise genérica dos dados,

podemos adiantar a hipótese de que os aprendentes não dominam de forma explícita o sistema de regras de acentuação, pois acentuam palavras que não carecem de acento gráfico e não acentuam outras que dele necessitam; noutros casos confundem a posição do acento no interior da palavra. Pensamos poder tratar-se de um caso de fossilização, porque ao longo do processo de aprendizagem os alunos não deixam de cometer este tipo de erros. Apesar de na última atividade se constatar a ocorrência de um número significativamente menor de erros de acentuação (31 erros), não pode ainda assim deixar de se notar que tal número é ainda demasiado elevado, tendo em conta que a última atividade foi realizada já na fase final do curso, após um período de instrução de cerca de 8 meses. A seguir se apresenta um exemplo deste tipo de erro:

15 - Eu moro numa **cídade** pequena com o meu namorado. ("cidade").

Supressão de letras e letras acrescentadas

No que diz respeito a esta categoria, foram identificados 37 erros. No entanto, verificou-se uma evolução, ainda que pouco significativa, da primeira atividade (15 erros) para a segunda atividade (12 erros) e desta para a terceira e última atividade, onde foram identificados 10 erros. Este tipo de erros é frequente devido, na maioria dos casos, ao desconhecimento que o aprendente tem das regras ortográficas do português. Também em alguns casos este tipo de erros é causado pela interferência interlinguística. Alguns exemplos:

16 - Há muitos lugares que eu **anunca** fui. ("nunca").

17 - Eu trabalho com crianças e na loja com **ropas.** ("roupas").

Alteração da ordem das letras

Nesta categoria apenas foram identificados 2 erros. Observamos ainda que, na terceira atividade, não foi registado nenhum caso. Este tipo de erros, provavelmente, está relacionado com uma transferência interlinguística por parte do aprendente, ou pode também resultar de uma tentativa de grafar deficientes produções colhidas do registo oral. Veja-se o seguinte exemplo:

18 - … o senhor tem algumas **preguntas**... ("perguntas").

Confusão de fonemas/grafemas

Quanto à confusão de fonemas/grafemas, foram identificados 25 erros. Contudo, podemos verificar que houve uma evolução muito significativa ao longo do período de ensino/aprendizagem deste grupo de aprendentes/informantes. Na primeira atividade registaram-se 13 erros, na segunda atividade registaram-se 9 erros e na terceira e última atividade registaram-se apenas 3 erros. Este tipo de erros, provavelmente, está também relacionado com uma transferência interlinguística por parte do aprendente.

19 - Eu também gosto de **passiar** com ele e conversar com os meus amigos. ("passear").

Confusão de grafemas para o mesmo fonema

Em relação a esta categoria, foram registados 14 erros. Verificamos também que houve uma evolução significativa ao longo do período de ensino/aprendizagem. Na primeira atividade foram identificados 11 erros, na segunda atividade apenas se identificou 1 erro e na terceira atividade identificaram-se 2 erros. Como podemos observar, na terceira atividade houve mais erros que na anterior mas pensamos que a causa desse ligeiro aumento pode ser atribuída a motivos de distração por parte do aluno. Este tipo de erros, provavelmente, pode também ser explicado por uma transferência interlinguística por parte do aprendente.

20 - …para o que tenho **autorisação** do reitor ("autorização").

Distribuição dos Erros Pragmáticos

Tipos	Número de Ocorrências
Conetores	0
Dêixis	1
Atos de fala	0
Total	1

Tabela 11- Distribuição dos erros pragmáticos da atividade 1.

Tipos	Número de Ocorrências
Conetores	0
Dêixis	0
Atos de fala	0
Total	0

Tabela 12- Distribuição dos erros pragmáticos da atividade 2.

Tipos	Número de Ocorrências
Conetores	0
Dêixis	0
Atos de fala	0
Total	0

Tabela 13- Distribuição dos erros pragmáticos da atividade 3.

Dêixis

São pouco frequentes os erros nesta categoria e não prejudicam de forma muito relevante a interpretação dos textos.

21 - Eu tenho alguns amigos **daqui**, mas, também, tenho grandes saudades dos amigos que deixei lá. (“aqui”).

Não foram encontrados erros nas subcategorias dos conetores e dos atos de fala, o que pode ser explicado pelo facto de as propostas de atividades conterem indicações muito precisas sobre o tema a tratar e sobre a estrutura a adotar no desenvolvimento desse tema. Por outro lado, as propostas incidiram sobre tipos de textos bastante codificados, o que diminui a probabilidade de ocorrência deste tipo de erros.

Capitulo 4

4.1 – Algumas sugestões didáticas para melhorar as competências de expressão produção escrita dos estudantes de PLE

Este capítulo pretende referir a importância do desenvolvimento de competências de expressão/produção escrita, bem assim como sugerir algumas estratégias/atividades que poderão contribuir para o processo de ensino/aprendizagem da escrita.

Quanto à noção de competências, o QECRL refere que *"são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e caraterísticas que permitem a realização de ações." (2001: 29).* É importante ter em atenção que os aprendentes, para além de adquirem determinadas competências, possuem conhecimentos prévios que lhes vão facilitar ou dificultar as suas aprendizagens.

Em relação à abordagem comunicativa, o QECRL destaca a realização de tarefas como a principal e essencial condição do desenvolvimento das quatro competências do ensino/aprendizagem de uma LE, logo também para o desenvolvimento das competências de produção escrita.

No QECRL (2001: 217), as tarefas são definidas como "*uma caraterísticas da vida quotidiana nos domínios privado, público, educativo ou profissional".* As tarefas são, assim, um meio de levar os aprendentes a experimentar/simular, dentro do contexto de sala de aula, situações linguístico-culturais específicas, que poderão reproduzir quando estiverem em situação de contacto real com falantes nativos da língua que estão a aprender.

O grupo de informantes deste trabalho, como foi oportunamente dito, é constituído por falantes de outras línguas. Assim, as aquisições das suas respetivas línguas maternas, bem assim como de outras línguas estrangeiras, aprendidas antes do início do estudo do PLE, não podem ser esquecidas nem negligenciadas porque esses são fatores que podem influenciar de forma positiva e/ou negativa a aprendizagem da LE. Neste contexto, os aprendentes devem mobilizar estratégias que os ajudem a ultrapassar as dificuldades que advêm das influências da LM e de outras LE.

Celso Cunha, na obra intitulada *Nova Gramática de Português Contemporâneo*, afirma que:

> "Uma L2 pode ser a segunda ou outra língua falada por um indivíduo em uma área multilíngue ou pode ser uma língua estrangeira. O que é certo é que na referência à L2 subtende-se o conhecimento e desempenho prévio de uma L1" (2007:16).

Devemos, por isso, ter em atenção este fator quando vamos ensinar uma nova língua porque os aprendentes já trazem consigo conhecimentos gerais da linguagem e de outras línguas.

O desenvolvimento da escrita deve, deste modo, combinar dois aspetos: a aquisição de competências específicas, a serem aplicadas pelos aprendentes, e o acesso às funções desempenhadas pela diversidade dos textos. A produção escrita integra, entre outros, o subprocesso de produção de ideias, que podem não ser lineares, e a textualização, que consiste em impor uma estrutura linear a essas ideias.

Para que a produção escrita seja realizada com êxito, há que desenvolver, na opinião de Giovannini, algumas estratégias, das quais reproduzimos as seguintes:

"- Estrategias de selección e identificación de objetivos (antes de escribir, el alumno se preparará para la tarea de la escritura);

- Estrategias de memoria (habrá de seleccionar el tema del que quiere hablar y activar el vocabulario correspondiente: las imágenes mentales, las estrategias de memorización);

- Estrategias de organización (para organizar su discurso habrá de analizar y razonar la importancia de cada uno de los puntos que quiere tratar, tendrá que crear una estrutura);

- Estrategias de compensación (desarrollará técnicas para encontrar una palabra cuando no recuerde o no conozca la que está precisando);

- Estrategias de autocorección y estrategias sociales (corrigirá su ejercicio, cosa que podrá hacer con los compañeros y/o individualmente)" (Giovannini, 1996: 76-77)

O aprendente tem que utilizar as estratégias, anteriormente mencionadas, para escrever com correção. No entanto, após a escrita, também deverá utilizar algumas estratégias para abordar os seus erros, pois, muitas vezes, os aprendentes têm

dificuldade em passar para o papel os seus pensamentos dando origem ao surgimento de erros na construção dos textos.

Há que utilizar estratégias para abordar esses erros. Algumas das estratégias que podem ser aplicadas para colmatar os erros, podem, por exemplo, passar pelo treino da leitura dos textos e pela criação de hábitos como o da revisão dos textos escritos.

Porém, antes de criar estratégias/atividades no campo da didática da escrita, devemos ter em conta o tipo de alunos e o ritmo de aprendizagem dos mesmos para não tornar a aprendizagem saturante e, deste modo, desmotivar os alunos, pois podemos obter resultados que não são desejados. Deve-se tentar realizar estratégias/atividades diversificadas e facilitadoras da aprendizagem e estas também devem fomentar e estimular o gosto pela escrita.

Wilga Rivers, na sua obra *A Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras*, afirma que:

> (…) não importa qual o método que está na moda ou que seja oficialmente recomendado; o professor independente, bom profissional e alerta, adaptará as técnicas do método que adotou a seus objetivos, à sua própria personalidade e àquilo que lhe parece adequado ao grupo específico que tem nas mãos, levadas em consideração sua faixa etária, sua situação e necessidades educacionais. (Rivers, 1975:12).

As estratégias utilizadas pelo professor podem contribuir para que a produção escrita seja mais facilitada. Contudo, há outros aspetos a ter em atenção no momento da realização de uma atividade escrita. Segundo Giovannini, os passos que devem ser seguidos numa atividade de escrita são os seguintes:

> "**- Paso 1 -** la génesis de las ideas o del tema (lluvia de ideas, escribir sin parar para ver qué nos ocurre, escribir todas las palabras que se nos ocurran relacionadas con el tema del que queremos hablar, ver las relaciones que hay entre las palabras y agruparlas por conceptos …);
>
> **- Paso 2 -** la organización de las ideas (se organizan las ideas que se van a escribir utilizando organigramas, mapas mentales, esquemas, diagramas …);
>
> **- Paso 3** – en la fase de escritura (se escriben en una o varias frases las ideas que se han tenido. Las frases se irán interrelacionando mediante conectores, para lo que recurriremos a los elementos de cohesión gramatical e lexical);

- **Paso 4**- la revisión del escrito (se corrigen todo tipo de errores, siguiendo unos criterios o pautas)" (Giovannini, 1996: 77-78)

É ainda importante referir que a escrita não é uma habilidade que se possa aprender isoladamente, tendo o aluno que, para além de seguir os passos supra referidos, passar por vários estágios até conseguir uma escrita na língua alvo com o mais elevado grau de correção e adequação possível. O primeiro estágio pelo qual os alunos iniciam o processo da escrita é, segundo Wilga M. Rivers, o da cópia, seguindo-se o da reprodução, o da recombinação, o da escrita dirigida e, por último, o estágio final da composição.

A cópia ou transcrição é o primeiro estágio do processo da escrita e é frequentemente ignorado pelos professores de línguas estrangeiras. Estes, muitas vezes, consideram que esta prática é indigna para os jovens e que não os desafia nem estimula. No entanto, esta atitude não é certa, visto que o objetivo é fazer com que o aluno redija com segurança e há aspetos das línguas estrangeiras que são estranhos aos alunos e que só através da cópia é possível que o aluno se comece a familiarizar com eles. A prática de exercícios de cópia permite também que, quando se trata de textos com muitas semelhanças, ou seja, textos em que a língua alvo é semelhante à língua materna, esta permita e ajude o aprendente a focalizar a atenção nas diferenças, possibilitando ao aluno ultrapassar a interferência dos hábitos da língua materna. O material didático que se deve utilizar para esta prática deve ser constituído em parte por material/textos já lidos e aprendidos oralmente em conjunto com o professor.

O professor deve referir ao aluno a importância de repetir/ler o que está a escrever pois, enquanto faz isso, o aluno estará a reforçar na mente os sons que os símbolos representam, bem como a praticar a repetição dos diálogos e das frases que lhe poderão ser úteis como modelos em fases mais avançadas de desenvolvimento das competências de escrita. Depois de fazer com alguma segurança cópias exatas, poder-se-á passar para a prática das cópias de memorização. Nesta etapa, o aluno tem que repetir as frases que está a copiar e tentar pronunciá-las sem recorrer ao texto.

A reprodução é o estágio seguinte da cópia. Nesta fase, os alunos escrevem o que aprenderam oralmente ou o que leram em materiais didáticos selecionados pelo professor. Tendo já adquirido e desenvolvido hábitos de correção durante a fase da cópia, dever-se-á pedir aos alunos que reescrevam, sem copiar, os modelos que

copiaram anteriormente e seguidamente os comparem com o original para, deste modo, fazerem as respetivas comparações e correções. É, também, aconselhável, fazer-se um ditado das frases ou textos que o aluno já leu, copiou e memorizou. Nesta atividade, o professor, para além de estar a trabalhar a escrita, está também a trabalhar a compreensão auditiva. Esta prática não é totalmente desvantajosa, visto que todas as habilidades estão integradas no conhecimento e desenvolvimento da língua. No entanto, há que ter em atenção que o objetivo principal dos exercícios de reprodução se destina a desenvolver capacidades de escrita. Com este propósito em mente, Wilga M. Rivers propõem a realização de atividades como o ditado localizado, método em que os alunos escutam frases completas mas apenas escrevem as palavras que são repetidas, ou ainda outras atividades como a que consiste em dar ao aluno um roteiro escrito com espaços em branco para que ele os preencha.

A recombinação é o terceiro estágio da aprendizagem da escrita e nesta fase pretende-se que os alunos façam a reconstrução do que já aprenderam, mas com algumas alterações. O aluno, ao escrever as recombinações, deve ser capaz de manipular as estruturas gramaticais e ter um conhecimento das complexidades que são inerentes à representação gráfica daquilo que se reconhece no momento da leitura. Através da prática de todas as habilidades atrás referidas, podem-se conseguir bons resultados, pois os alunos já escutaram, produziram oralmente e leram as recombinações do tipo das que se lhes pede para escrever. A recombinação só deverá ser pedida aos alunos quando o professor tiver a certeza que eles são capazes de dizer corretamente aquilo que deverão escrever.

A prática da escrita, neste estágio, pode ser constituída por exercícios estruturais como por exemplo pedir-se aos alunos para fazerem a substituição de palavras e frases, transformar orações, acrescentando informações adicionais, reproduzir orações fazendo a substituição de nomes por pronomes ou grupos de palavras por palavras únicas. Estes exercícios são uma prática muito importante para a construção correta das frases mas também são ótimos para os alunos consolidarem a aprendizagem oral.

Posteriormente a estas atividades, e no caso de o professor verificar que os alunos já adquiriram uma certa confiança em fazerem substituições e transformações simples, poder-se-á fazer recombinações em volta de um tema, relacionando com as frases que os alunos já aprenderam oralmente, por exemplo, sob a forma de comentários a ilustrações. Poder-se-á, aos poucos, acrescentar novo léxico; no entanto, ter-se-á que

ter atenção para que os alunos não tenham que fazer uma recombinação que junte as duas atividades, ou seja, a mudança estrutural e o novo léxico. Este tipo de exercícios funciona melhor quando é realizado inicialmente de forma oral, pois permite uma maior correção na escrita.

No quarto estágio, o da escrita dirigida, os alunos têm alguma liberdade na seleção de itens gramaticais e padrões estruturais para a realização dos exercícios escritos. Nesta fase, os alunos estão a encaminhar-se para o último estágio, o da composição. Alguns dos exercícios que se poderá fazer nesta fase são exercícios de completação onde os alunos têm orações incompletas com padrões e estruturas definidas e têm que preencher os espaços em branco, formando e elaborando as suas próprias respostas. Outro exercício que se poderá realizar é o da expansão de uma frase adicionando mais informações. Vai-se dando mais liberdade de expressão à medida que os alunos vão progredindo. Para a realização destas atividades é costume utilizar-se material relacionado com estórias ou artigos e os alunos começam a diferenciar as caraterísticas formais da escrita e da linguagem oral. Nesta fase, os alunos já são capazes de reescrever uma estória, resumir etc. Podem-se fazer muitas outras atividades, mas ainda com alguma supervisão do professor, pois pode ainda existir a tendência de os alunos escreverem na sua LM e depois fazerem uma tradução para a língua que estão a aprender. É aconselhável neste estágio que os alunos trabalhem sem o auxílio de um dicionário bilingue de modo a utilizarem o que sabem ou então a usarem os elementos que têm como elemento de escrita dirigida.

Na composição, último estágio, mesmo ainda não tendo total domínio e flexibilidade no uso da língua, é pedido ao aluno para escrever nos mesmos moldes que os nativos da língua que estão a aprender. Nesta fase, o aluno tem que selecionar o vocabulário e estruturas para a expressão/produção original e significativa dos textos. Ainda que o conhecimento da língua estrangeira seja muito menor que o conhecimento e o controlo que os alunos têm da sua própria língua, os alunos são capazes de escrever os textos sem recorrerem a palavras estrangeiras e a estruturas das suas línguas maternas. Nesta etapa, os alunos aumentam o conhecimento que já têm relativamente às diferenças entre falar e escrever numa língua estrangeira. Inicialmente, os exercícios que se deverão propor aos alunos deverão estar ligados com os materiais lidos e discutidos na aula e o aluno deverá apenas narrar, explicar, descrever ou resumir. No entanto, consoante vai aumentando o conhecimento dos alunos e estes se vão

habituando a exprimir-se na língua alvo, as tarefas também vão aumentando o seu grau de exigência, podendo passar a ser pedido aos alunos para comentar ou desenvolver ideias que não estão presentes no texto.

A escrita é assim, uma habilidade para ser ensinada. É um ato complexo, longo e lento que engloba vários estágios e cuja aquisição é mais eficiente quando acompanhada pela prática e pelo desenvolvimento das outras habilidades linguísticas. A escrita proporciona também boas, eficazes e variadas atividades de consolidação dos conhecimentos adquiridos. É ainda de realçar a importância de que todas as atividades permitam o envolvimento dos aprendentes no ato de escrever, corrigir e avaliar as suas produções, pois isso permite uma maior progressão no ensino e aprendizagem.

Segundo José António Brandão S. Carvalho (1999), na sua obra "*O Ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas"*, o processo de escrita envolve três atividades: a planificação, a redação/ textualização e a revisão. Ao planificar, os alunos ativam conhecimentos e conteúdos sobre o género de texto. Cumulativamente, os alunos estabelecem objetivos e organizam as suas ideias para passar à realização da tarefa. Na etapa seguinte, a da textualização, os alunos irão dar representação linguística às ideias organizadas na fase anterior. Por último, na revisão, os alunos leem os seus textos e avaliam o que escreveram, podendo fazer alterações e reformular aquilo que escreveram. As diferentes atividades envolvidas no processo da escrita podem ser acionadas a qualquer momento, visto que a revisão pode ser feita a qualquer momento do processo e se houver reformulação, as atividades de planificação e textualização serão também acionadas novamente e, assim, poderão surgir novos textos alternativos ao texto já existente. Verifica-se, assim, a presença da recursividade entre as atividades que podem surgir de forma não linear (Carvalho, 1999: 61-67)

No ensino da escrita, o professor deve intervir no processo com o objetivo de orientar, proporcionar um bom ambiente de trabalho e aprendizagem e dar apoio aos estudantes de modo a superarem as dificuldades que a produção dos textos apresenta. Deve também proporcionar o desenvolvimento das competências de escrita, pondo os alunos em contacto com diferentes textos e explicando as funções de cada um deles.

As características formais mais importantes na escrita, para que esta seja correta, são a adequação ao tema, a coerência, a coesão e a correcção gramatical. Podemos dizer que um texto está bem elaborado se preencher estes requisitos.

Em suma, das primeiras coisas a ter em conta no ensino de competências de escrita numa língua estrangeira destacam-se a definição dos objetivos das atividades/tarefas propostas, a avaliação do estádio de aprendizagem dos alunos e o tipo de alunos que o professor tem na sala de aula. Também é importante que o professor crie tarefas agradáveis e estimulantes, que leve os alunos a perceberem a importância de planificar, escrever e rever as suas tarefas. Deverá ainda promover diferentes estratégias e atividades que se insiram nos diferentes estágios de forma a enriquecer o processo de aprendizagem da escrita.

Cabe aqui recordar que o grupo de informantes que serviu de base para este trabalho se encontrava a frequentar o nível B1/B2. No que concerne aos alunos destes níveis, o perfil *standard* que é traçado, de acordo com o QECRL, é o seguinte:

Quadro 1- Níveis de Referência: escala global

Utilizador independente	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
	B2	É capaz de compreender as ideias em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.

No documento anteriormente citado, apresentam-se os indicadores de autoavaliação relativos a cada uma das destrezas linguísticas consideradas. Reproduzimos, abaixo, os parâmetros relativos à destreza de produção escrita, quer em termos globais, quer tendo em conta dois âmbitos específicos da escrita: a escrita dirigida e a escrita criativa.

Quadro 2- Grelha para a autoavaliação

Escrever	
Escrita	
B1	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.
B2	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.

É importante referir que as atividades que os aprendentes realizaram, no que concerne à produção escrita geral, tinham como objetivos que os alunos desenvolvessem algumas competências. Neste caso concreto, é visível no QECRL que os aprendentes devem ser capazes, no que diz respeito à produção escrita em geral, de:

Quadro 3- Produção escrita geral

B1	É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.
B2	É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes.

Quadro 4- Escrita criativa

B1	É capaz de escrever descrições simples e pormenorizadas acerca de uma gama de assuntos que lhe são familiares, dentro das suas áreas de interesse. É capaz de escrever um relato de experiências, descrevendo sentimentos, reações, num texto articulado e simples. É capaz de escrever a descrição de um acontecimento, de uma viagem recente – real ou imaginada. É capaz de narrar uma história.
B2	É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas de acontecimentos e experiências reais ou imaginárias, articulando as ideias num texto coeso e coerente e seguindo convenções estipuladas para o género utilizado. É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas, com clareza, sobre uma variedade de assuntos relacionados com as suas áreas de interesse. É capaz de escrever uma recensão de um filme, de um livro ou de uma peça.

É importante referir que os textos escritos pelos informantes estão em conformidade com o perfil traçado para o nível B1/B2 apresentado no QECRL. Desta forma, pode dizer-se que os textos produzidos pelos alunos se aproximaram dos níveis de competência preconizados no quadro anterior.

Para concluir a abordagem do meu tema, saliento que há determinados aspetos que se devem ter em consideração na sala de aula para que se possa melhorar a expressão escrita numa língua estrangeira. O professor deve, por isso, segundo Giovannini, preparar a atividade de escrita de acordo com uma sequência rigorosa. Primeiramente, deve promover-se uma pré-atividade que consiste na apresentação do tema o da situação, através de um estímulo visual ou através de atividades que desenvolvam outras destrezas, como a compreensão leitora ou oral. Numa segunda fase, deve fixar-se a tarefa, isto é, escrever o tema no quadro para que os aprendentes digam todas as palavras relacionadas com o mesmo. Posteriormente, temos a tarefa escrita, na qual se elabora o texto e faz a sua revisão. Após a sua correção, procede-se, no momento seguinte, à apresentação do produto da atividade. Por último, promove-se a autoavaliação e una "puesta en común". (Giovannini, 1996: 81)

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo apreciar o desenvolvimento da competência linguística a nível da produção escrita de falantes não nativos de língua portuguesa, enquadrados no nível B1/B2, de acordo com o QECRL. Com esse objetivo, partimos da análise dos erros registados nos textos realizados pelos mesmos, de maneira a identificar as áreas mais problemáticas e a verificar em que medida esses erros afetam ou não a comunicação verbal escrita.

O estudo centrou-se na análise dos elementos caraterizadores da interlíngua (erros), sendo que esses elementos são essenciais para avaliar a competência transitória dos aprendentes de uma língua estrangeira.

Assim, neste contexto, e através da análise do *corpus* de textos produzidos pelos estudantes ao longo das três fases distintas em que decorreu o nosso estudo, podemos retirar as seguintes conclusões principais:

1) Verificamos que a maioria dos erros encontrados, salvo algumas exceções, não provocou dificuldades na comunicação escrita de molde a impossibilitá-la; no entanto, a permanência de certos erros atestados na atividade final não deixa de ser problemática.
2) O resultado da análise dos erros cometidos pelos aprendentes/informantes comprovou que, às vezes, estes não são provocados por fenómenos de transferência, nomeadamente quando as formas da L2 são manifestamente diferentes das da L1. No entanto, noutras circunstâncias verificou-se que os erros que foram cometidos pelos alunos são erros que se podem classificar como *interlínguais*, motivados ou por transferência da aprendizagem ou ainda pela sobregeneralização das regras, ou seja, a sua ocorrência pode explicar-se pelo facto e o estudante generalizar o uso de uma regra, aplicando-a a outras categorias que não seguem essa regra.
3) Verificamos ainda que não são muito significativos, em termos quantitativos (contagem de erros), os erros relacionados com interferências provocadas pela LM. Logo, através desta observação, podemos concluir que, apesar da ocorrência inevitável deste tipo de erros na aprendizagem de uma LE (que, no caso do nosso estudo, teve maior expressão quando considerado o grupo de informantes que tinham o espanhol como LM), a interferência não é a

única nem a principal causa dos erros. A partir do que se disse anteriormente, pode-se questionar se tal constatação não porá em causa a validade e veracidade dos pressupostos da AC.

4) No que respeita aos erros lexicais, observamos que os aprendentes não demonstram grandes dificuldades neste domínio, dado que as atividades efetuadas eram adequadas ao seu nível, foram completamente orientadas e baseadas em situações de comunicação autênticas.
5) Em relação aos erros gramaticais, verificamos uma maior ocorrência no uso incorreto dos tempos e modos verbais, mas também uma grande incidência no mau uso das preposições.
6) No que diz respeito aos erros gráficos, observamos um maior número de erros relativos à ausência ou ao uso incorreto da acentuação gráfica e da confusão dos fonemas.

No geral, verificamos que em relação ao domínio das competências de escrita, o conteúdo das produções dos estudantes/informantes se revelou adequado para transmitir a mensagem que lhes foi proposta, salvo algumas exceções que demonstraram bastantes carências e dificuldades, quer em relação ao léxico, quer em termos gramaticais.

Em jeito de remate final deste relatório, gostaríamos de reiterar a nossa convicção sobre a importância de se promover a realização de atividades de escrita no contexto das aulas de PLE. Para tal, importa ter em atenção todos os aspetos mencionados neste relatório. Nomeadamente, é importante que o professor conheça as principais teorias sobre os processos de aprendizagem de línguas estrangeiras, bem assim como que conheça os conceitos de *interlíngua* e de *erro*; recomenda-se igualmente que o professor analise as produções escritas dos seus alunos à luz destes pressupostos para que possa atuar corretamente no sentido de ajudar os estudantes a ultrapassarem as suas dificuldades de escrita, corrigindo os erros e aprimorando o seu domínio da língua-alvo.

Esperamos, pois, que este estudo possa de alguma forma dar um contributo útil para a consecução de tais objetivos.

Referências Bibliográficas

ALBA Quiñones, Virginia; (2009). "El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas" in *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, Universidad de Nebrija, 5 (3), 1-16.

AZEVEDO, Flora, (1999): *Da Análise de Erros ao Ensino-Aprendizagem da Escrita.* Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

CARVALHO, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita; da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.

CONSELHO da EUROPA (2001); *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação* (sigla QECRL), Porto: Edições ASA.

CORDER, S. PIT; (1981); *Error Analysis and Interlanguage*; Oxford: Oxford University Press.

CRISTIANO, M. José; (2010); *Análise de Erros em Falantes Nativos e Não Nativos;* Lisboa-Porto: Lidel.

CUNHA, C. e CINTRA, L. (2007);*Nova Gramática do Português Contemporâneo;* 17ª edição, Lisboa: Edições João Sá da Costa.

FARIAS,M. Solange; (2007): *Estudo da Interlíngua de Brasileiros Estudantes de Espanhol apoiado na Análise de Erros;* Universidade Estadual do Ceará; Fortaleza-Ceará.

FORTES, S. Melissa; (2002); *Análise de erros de textos escritos em português segunda língua para a elaboração de material didáctico*, Cadernos de PLE/PL2, Aveiro: Universidade de Aveiro;

GIOVANNINI, Arno; PERIS, M. Ernesto; (2000); *Profesor en Acción-Destrezas 3*. Madrid: Edelsa.

LOPEZ, S. Javier e FRAILE FERNÁNDEZ, Eugenia; (2001); *La Didáctica de la lengua extranjera; Fundamentos Teóricos Y Análisis del Currículum de lengua Extranjera;* (Educación Primaria, ESO y Bachillerato); Editorial Comares.

RIVERS, M. Wilga; (1975); *A Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras*, São Paulo: Pioneira.

SELINKER, Larry; (1992); *Rediscovering Interlanguage*; Pearson Education Limited **Pearson Education Limited** General Editor: C.N. Candlin.

SEQUEIRA, Fátima; CARVALHO, B. A. José; GOMES, Álvaro*; (1999);Ensinar a escrever. Teoria e prática*. Braga: Instituto de Educação e psicologia, Universidade do Minho.

XYPAS, Rosiane; (2010); "Análise de Expressões Escritas de Aprendentes Francófonos em Português Língua Estrangeira (PLE)" in *Revista Desempenho*, Pontes Editora v.11, nº1, junho 2010 www.revistadedesempenho.org.br 114.

Anexos

Anexo I - Questionário dirigido aos alunos

Este questionário destina-se à elaboração de um trabalho a realizar no âmbito do mestrado em Português Língua Não Materna, sob a orientação da Professora Doutora Micaela Ramon.

As suas respostas são anónimas e destinam-se apenas a este fim académico.

Dados pessoais:

Idade	
Sexo	F ◯ M ◯
Nacionalidade	
País onde nasceu	
Países onde já viveu e quanto tempo	País Nº de anos

Indicação sobre a história linguística individual

Língua Materna	
Língua de escolarização	
Outras Línguas Não Maternas (LNM) conhecidas	
Ano de início do estudo do português	
Nº de anos que estuda português	
Tipo de estabelecimento de ensino e de curso onde estudou/estuda o português	Instituição de ensino privada ◯ Instituição de ensino pública ◯ Curso oficial ◯ Curso Livre ◯ Grau ◯

Auto-avaliação do nível já atingido em português e na (s) outra (s) LNM no âmbito da:

Línguas	**Compreensão escrita**	**Compreensão oral**	**Interação oral**	**Produção oral**	**Produção escrita**	**Nota**: Níveis do QECRL
	Nível	Nível	Nível	Nível	Nível	A1- Iniciação
Português						A2- Elementar
						B1- Limiar
						B2-Vantagem
						C1- Autonomia
						C2-Mestria

Uso do português fora do contexto escolar	(Marcar com X as opções) Não ◯ Sim ◯ Raramente ◯ Ambiente familiar e com amigos ◯ Assuntos administrativos ◯ Outro ◯

Obrigada pela sua participação

Anexo II – Tratamento dos dados do questionário

Dados pessoais				
Idade	**Sexo**	**Nacionalidade**	**País onde nasceu**	**País onde já viveu e quanto tempo**
25	M	Espanhola	Espanha	Portugal/ 1 ano
29	F	Espanhola	Espanha	Portugal/ 1 ano
32	F	Espanhola	Espanha	Alemanha/ 1 anos e meio
34	F	Espanhola	Colômbia	Portugal/2 meses
35	F	Espanhola	Espanhola	Alemanha/ 1 anos e meio
30	F	Chileno	Chile	Chile/30 anos
32	F	Cabo- Verdiana	Cabo-verde	Portugal/ 2 anos
37	M	Italiana	Itália	Itália/37 anos
23	F	Portuguesa/ Francesa	França	França/ 23 anos
55	F	Britânia	Reino Unido	Bahrain/1 ano, Dubai United /15 anos
20	F	Russa	Rússia	Portugal/2 meses
21	F	Russa	Rússia	Portugal/2 meses
23	M	Russa	Rússia	Portugal/2 meses
25	M	Russa	Rússia	Portugal/1 ano
29	F	Russa	Rússia	Portugal/2 meses
43	M	Búlgaro	Bulgária	Portugal/10meses
33	M	Romena	Roménia	Alemanha/ 1 anos, Suécia/2 , Dinamarca/2, Portugal 1
30	F	Polaca	Polónia	Alemanha/10 anos; Portugal/2 anos
23	F	Polaca	Polónia	Portugal/2 anos
22	F	Polaca	Polónia	Portugal/ 1 ano
22	F	Eslováquia	Polónia	Polónia/10anos: Eslováquia/12 anos; Grécia/4 meses: Espanha/ 4 meses; Portugal/14 meses
24	F	Turca	Turquia	Portugal/ 3 anos
30	F	Chinesa	China	Portugal/ 2 anos
19	M	Japonês	Japão	Portugal/ 3meses
28	F	Bósnia	Bósnia e Herzegovina	América/2 anos; Portugal/3 anos
44	F	Coreia do Sul	Japão	
24	M	Filipino	Filipinas	Portugal/2 anos

LM	**Língua de escolarização**	**Outras LNMs**
Espanhol	Espanhol	Português
Espanhol	Espanhol	Inglês
Espanhol	Espanhol	Inglês/Francês
Espanhol	Espanhol	Inglês/catalã
Espanhol	Espanhol	Alemão/Inglês
Espanhol	Espanhol	Inglês
Espanhol	Espanhol	Inglês
Crioulo cabo-verdiano	Português	Francês/ Português/ Inglês
Italiano	Italiano	Inglês
Francês	Francês	Português/Espanhol
Inglês	Inglês	Francês/ Espanhol
Inglês	Inglês	Francês
Russo	Russo	Inglês/Português
Russo	Russo	Inglês
Russo	Inglês	Inglês/Português
Russo	Inglês	Alemão
Russo	Inglês/Alemão/Latim	Português
Búlgaro	Russo/Inglês	Inglês
Romeno	Romeno	Francês, Alemão, Inglês, Português
Polaca	Polaca	Alemão/ Português/ Inglês
Polaca	Polaca	Inglês/Alemão
Polaca	Polaca	Inglês/ Francês/Espanhol
Esloveno/ Polaca	Esloveno	Espanhol/Italiano/Inglês/Português
Turca	Inglês	Português
Chinês/ Inglês	Chinês/Inglês	Japonês/Alemão
Japonês	Japonês	Inglês
Bósnio	Bósnio	Inglês/ Português
Japonês	Japonês	Português
Tagalog	Tagalog	Inglês/Português

	Português	
Nº de anos que estuda português	**Tipo de estabelecimento de ensino e de curso onde estudou/estuda o português**	**Ano de início do estudo do português**
1 ano	Instituição pública/Curso livre	2010
4 meses	Professor particular/2mese, curso livre	2011
2meses	Instituição pública/Curso livre	2011
2meses	Instituição pública/Curso livre	2011
1ano e 2 meses	Instituição pública/Curso livre	2011
meio ano	Instituição pública	2011
6 meses	Instituição pública/Curso livre	2010
6 anos	Instituição pública	1995
1 ano	Instituição pública / Curso livre	2011
4 anos	Instituição pública	2007
1 ano	Instituição pública/Curso livre	2010
1 ano	Instituição pública/Curso livre	2010
3anos	Instituição pública	2008
3 anos	Instituição pública	2008
3 anos e meio	Instituição pública	2008
1 ano	Instituição pública/Curso livre	2011
2 anos	Instituição de ensino Privado/ Instituição pública, curso livre	2010
6 meses	Instituição pública/Curso livre	2011
1 ano	Instituição pública/curso livre	2011
8 anos	Instituição pública/Curso livre	2003
2 anos	Instituição pública/curso livre	2010
2 anos	Instituição pública/Curso livre	2010
1 ano	Instituição pública/Curso livre	2010
7 meses	Instituição pública/Curso livre	2011
1 ano e 3 meses	Instituição pública	2010
2 meses	Instituição pública/Curso livre	2010
2 anos	Instituição pública/Curso livre	2010
7 anos	Instituição de ensino Privado/ Instituição pública, Curso livre	1968
2 anos	Instituição de ensino público/ Curso livre	2010

		Português		
Compreensão escrita	**Compreensão oral**	**Interação oral**	**Produção oral**	**Produção escrita**
A2	B1	B1	B1	B1
C1	B1	B1	B1	A2
C1	C1	B1	A2	A2
A2	A2	A2	A2	A1
C1	C1	A2	A2	A2
B1	B1	A2	A2	A2
C1	C1	C1	C1	B1
B1	C1	C1	C1	B2
A2	B2	A2	A2	A2
C1	C1	B2	B2	B2
B2	B1	B1	B1	B1
A2	A1	A1	A1	A2
C1	B2	B2	B2	C1
C1	B2	B2	B2	B2
C1	B1	B1	B1	B1
A2	A2	A2	A2	A2
B1	B1	A2	B1	A2
A2	A2	A2	A2	A2
B2	B1	B1	B1	B1
B2	B2	B2	B2	B2
B2	B2	B1	B1	B1
B2	B1	B1	B2	B2
C1	C1	B2	B1	B1
B1	B1	B1	B1	B1
A2	A1	A1	A1	B1
B1	B1	A2	B1	B1
B1	B1	B1	B1	B1
B1	B1	B1	B1	B1
B1	B1	B1	B1	B1

Português
Uso fora do contexto de escola
Ambiente familiar e com amigos; assuntos administrativos e no trabalho
Sim
Raramente
Sim
Assuntos administrativos
Sim
Ambiente familiar e com amigos
Ambiente familiar e com amigos
Ambiente familiar e com amigos
Assuntos administrativos
Ambiente familiar e com amigos
Ambiente familiar e com amigos
Ambiente familiar e com amigos
Ambiente familiar e com amigos; assuntos administrativos e no trabalho
Não
Ambiente familiar e com amigos
Não
Ambiente familiar e com amigos; compras
Ambiente familiar e com amigos
Ambiente familiar e com amigos; assuntos administrativos
Ambiente familiar e com amigos, assuntos administrativos
Sim
Sim
Raramente
Ambiente familiar e com amigos
Ambiente familiar e com amigos
Sim
Sim

Anexos III – *Corpus* de textos produzidos pelos informantes

Olá Joel! Tudo bem? como é que estas? Espero que tudo esteja a correr muito bem. Eu gostava de ter mais noticias tuas. Vou-te falar um pouco da minha vida em Portugal. Desde que cheguei para Portugal estou a morar numa cidade muito pequena e calma, chama-se Guimarães e gosto imenso dela, é uma cidade com muita cultura, tem bastante história, um castelo giro e muita vegetação. Moro aqui porque a minha faculdade de Engenharia fica aqui, estou contente por isso. Tenho aulas todos os dias à tarde, os professores são comprensiveis, e os meus colegas bastante amigaveis. No início foi um bocado complicado perceber as minhas aulas porque a pronuncia do Português era me difícil de perceber, mas agora isto não é um problema. Além disso comecei a ~~fazer~~ novamente o curso de português. Ao fim de semana costumo ~~se~~ visitar a minha amiga Ximena em Braga, ela é muito simpática e alegre, gosto muito dela. Bom, espero ter mais noticias tuas.

Beijinhos

Filipina

Todos os dias eu levanto às sete e meia porque tenho aulas no Universidade do minho. Quando levantei às sete e meia o primeiro faz arrumar a cama depois tomar um duche. Depois tomei pequeno almoço normalmente tomei só café e um biscuito porque não tenho mais tempo. As oito horas começar andar a pé para ~~F~~ir a escola. ~~As~~ aulas começa as nove horas até uma hora. Depois de aulas eu voltei para casa e tomei almoço porque não gosto tomar na escola para não pagei. Normalmente depois almoçar estou muito cansado por isso ~~sempre~~ eu sempre descansar até as tres horas da tarde. As cinco horas tenho trabalho até as nove horas da noite. No trabalho ~~eu~~ sempre muito cansado mas estou satisfeito porque gosto o meu trabalho. E depois quando volte em casa às onze horas vou a dormir.

DA COSTA Christine 13/12/11

Olá amiga,

espero que está tudo bem contigo, há muito tempo que não falamos, agora ando muito ocupada, vivo em casa dos meus pais sozinha, e há muitas coisas para limpar em casa, é preciso fazer a limpeza quase todos os dias.
Ainda não trabalho, mais deixo sempre currículos, a situação ao nível do trabalho é um bocado complicada, mas não perco esperanças.
No meu tempo livre, costumo sair com os meus amigos, é bom porque falam todos francês, vieram cá há mais ao menos dez anos.
De vez em quanto, vou tomar café com eles, vou às compras, ao cinema e vou também passar uns dias em Viana ver a minha prima.
Vou às aulas de português duas vezes por semana, agora só me falta um trabalho para completar os meus dias.
Vivo a beira da minha família, avós, tias, por isso estou poucas vezes sozinha. Gosto de fazer jantares em casa e convidar os meus amigos.
Vou para França durante as férias de Natal, espero ver-te em breve.

Um abraço, até breve.

Christine.

Atividade 2.

Sou Mª José Sosa Diaz e fiz uma compra duma mesa e umas cadeiras pelo mes passado, em vossa loja. A compra tem uma referência de: 456-78, asim pode ver as caraterísticas da compra no computador. Já passaram 30 dias da compra e ainda não levaram a mesa e as cadeiras a minha casa quando vocês disseram que ficariam na minha cozinha para o dia do meu aniversário e já passaram 14 dias do ~~mes~~ essa data. Estou muito desgoto com o seu serviço, e já não quero comprar a mesa e as cadeiras ~~na~~ sua loja porque eu encontrei umas melhor qualidade e ~~mais~~ com um preço mais baixo. Por tanto, eu solicito que anulem o meu pedido agora e também o reembolso do meu dinheiro. A minha conta do banco é 20..... para que vocês podam ingressar o dinheiro. Espero ter noticias suas, se não eu poderia empreender acções legais. Muito Obrigada por tudo.

DA COSTA Christine 3/01/12

Senhor Luís,

estou surpremdida e furiosa. Há um mês, encomendei uma mesa e cadeiras no seu armazém, os seus colaboradores prometeram-me que o prazo para que me entregassem a minha encomenda era de 15 dias, mas o prazo não foi respeitado, pois já passaram 30 dias e ainda não recebi nada.
Ainda por cima, já tinha vendido a minha mesa e cadeiras um dia antes de pensar que ía receber a minha encomenda.
Mando-lhe essa carta para que avisasse o seu serviço de entrega que já não quero a encomenda, já comprei otra num armazém concorrente do seu, que entregaram-me a minha encomenda num prazo de 2 dias e foi muito mais barrato.
Quero que me devolvem o meu dinheiro, que já tinha pago tudo, encontrara em anexo a fatura, espero que seja rápido porque quero arrumar este assunto o mais rápido possível.

Cumprimentos, fico a espera duma resposta sua.

Christine Da Costa.

Paola Andrade

Eu comprei uma Viagem com a sua empresa e fiquei muito decepcionada com o Hotel onde fomos Hospedados
Eu Paguei pela viagem do luxo ~~exclusivo~~ num Hotel com Spa, mais neste Hotel o Spa Já não ~~estava~~ estava a funcionar e as instalações estavam sujos e com Ratos
~~Ratos entraram~~

Uma Noite os Ratos entraram ao quarto e tivemos que sair, depois da Noite dos Ratos não pudemos tomar o Pequeno almoço no Hotel pela desconfiança

Eu Preciso que vocês devoltem-me a Totalidade do dinheiro que pagamos pelo Viagem e o dinheiro extra que nos tivemos de Pagar Pelos Pequenos-almoços e Pelo Novo Hotel que nos tivemos que pagar

Eu intentei Falar com vocês para que ficierem o luxo pero não ~~despesa~~ tive Resposta.
Já Falei com o meu abogado que me Recomendou demandar a sua empresa por Publicidade enganosa

Também vou a comunicar-me com os jornalistos do Público para fazer todo este Público se Vocês não se comunicassem comnigo durante esta semana!

Eu junte todas as provas que demostram a ~~sua~~ seu estafo.

Boa Tarde

O Hotel onde ficou hospedado durante as férias não corresponde
às suas expetativas nem ao que aparecia no catalogo e publicidade
da agencia de viagens a partir da qual fez a sua reserva
Escreva uma carta de ~~re~~reclamação à administração da agência
de viagens, queixando-se das caracterisTicas do hotel e da publicidade
enganosa feita pela agência
Conte algumas experiências desagradáveis porque passou
exponha o que deseja que a agencia faça, por o terem lesado
nas suas férias.
lesar... 侵害
expectativa... 見込み

- Eu passou este hotel 13 dias durante férias.
Antes eu reservar este hotel, eu vi as informações de este hotel no internet.
O site deste hotel tinham tantas fotografias para clientes.
Foi bom que os quartos e o chuveiro são limpinhos, dentro de fotografia
Os preços também não foram baratinhos como outros hoteis.
Eu acreditava que este hotel fosse classe alta.
Mas eu esqueci veros escritos que outros pessoas pensam sobre
este hotel.
Quando cheguei este hotel, eu achei que o aspeto é sujo. um pouc
Os empregados foram muito antipático. Por exemplo, não me dissen
cumprimentar nada, e não me dissem as informações
como usar chuveiro e teletone ... sobre este hotel.
Eu tinha tanta durida que isso. Os quartos também não foram limpinhos
No internet, tive uma escrita que tem pequeno-almoço da manhã.
Mas, também não foi verdade. Eu espero que vocês me voltem meu
dinheiro. E não irei mais para cá.

Tomoya Nagao

Estimado O chefe da Agência Dream Africa.

Comprei os bilhete dos aviões e marqueì um hotel que fica em "Kenia" para a minha família viajar. ^ Na publicidade, foi escrito sobre as instalações pela sua agência e ambiente do hotel. Ficava perto da zona que os animais vivem, havia ar-condicionado e podiam usar água quente na ducha. Quando nós chegámos ao hotel, reparamos que os animais não viviam perto do hotel nem se aproximavam. Porque era uma cidade que muitas pessoas moravam lá. Realmente nós não conseguímos encontrar nenhum animal. Havia ar-condicionado, mas estava avaliado. Nós abrimos a janlira para arrefecer o quarto que estava muito calor, mas havia muitos mosquitos e nós fomos mordidos. Quanto à ducha, não saio àgua quente e as vezes parou sair a àgua.

Nós tinhamos estado ansiosos daquela viagem. Mas era muito mal por causa do hotel que sua agência me tinha recomendado. As informações dele são todos enganadas.

Queria que você pague a custa da viagem toda para o meu banco. e corrija as informações para outras pessoas não se enganarem.

Meguni Im